



HAL
open science

La fabrique des managers : identités et rapports aux savoirs

Denis Cristol

► **To cite this version:**

Denis Cristol. La fabrique des managers : identités et rapports aux savoirs. Education. Université de Nanterre - Paris X, 2013. Français. NNT : . tel-00834438

HAL Id: tel-00834438

<https://theses.hal.science/tel-00834438v1>

Submitted on 15 Jun 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Paris Ouest Nanterre

Ecole doctorale 139 : Connaissance, langage, modélisation

Centre de recherches éducation et formation (EA 1589)

Thèse de doctorat en sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement le 30 juin 2010 par

Denis Cristol

Sous la direction de Bernard Blandin

La fabrique des managers :
identités et rapports aux savoirs

Membres du jury :

M. Bernard Blandin, Chercheur au CREF, université de Paris Ouest Nanterre La Défense

M. Philippe Carré, Professeur, université de Paris ouest Nanterre La Défense

M. Claude Dubar, Professeur, université de Versailles Saint-Quentin

Mme. Sandra Enlart, Directrice Générale Entreprise&Personnel

M. Franck Bournois, Professeur, université de Paris Panthéon Assas

M. Michel Joras, Professeur, ESCE Paris

« L'université n'entend donner ni approbation,
ni improbation aux opinions émises dans la thèse,
ces opinions doivent être considérées comme
propres à leur auteur »

Remerciements

La rédaction d'une thèse est une aventure singulière qui se vit seul mais jamais sans les autres pour paraphraser Philippe Carré.

Ce travail au sens obstétrique du mot s'élabore dans la durée avec soin, attention, rigueur. La gestation appelle son inspiration aux heures de la nuit et du petit matin. Temps volé où rien n'est encore gris ni tout à fait noir, où tout prend forme pourtant. Temps essentiel d'engendrement comme nous le rappelle Gaston Pineau. Si la conquête de son temps joue un rôle dans sa propre formation, cela est rendu possible par l'attention patiemment consacrée d'une foule de contributeurs ; qu'ils soient ici remerciés.

Merci à l'ensemble des personnes qui m'ont aidé et supporté pendant ce travail de gestation, d'élaboration et de rédaction ; en particulier à Patricia, Marie et Justin pour l'affection toute particulière qu'ils m'ont portée.

Merci à Danièle (ma maman) qui a relu les premières épreuves du document.

Merci aux membres du CREF de Nanterre, collègues doctorants, docteurs, maîtres de conférence et professeurs avec qui j'ai cheminé et qui ont fait progresser ma réflexion.

Merci à l'équipe du département études et recherche de l'APEC pour son appui dans l'élaboration et la diffusion d'un questionnaire sur les apprentissages informels.

Merci encore aux professionnels, intervenants, consultants, chercheurs, lecteurs qui m'ont écouté, stimulé et m'ont obligé à clarifier et préciser sans cesse mon propos.

Merci aux intermédiaires et passeurs, Directeurs des Ressources Humaines, Responsables de formation qui ont cru en mon projet et m'ont permis d'entrer en contact avec des managers.

Un grand merci aux managers qui m'ont accordé sans lésiner leur temps et intimité lors des entretiens.

Merci enfin à tous les autres contributeurs, conférenciers, auteurs, collègues, pédagogues, professeurs qui m'ont nourri.

Merci aux informateurs, documentalistes qui m'ont fait gagner un temps précieux.

Merci à mes collègues et responsables qui ont été un appui durant toute cette période.

Enfin, un merci tout particulier à Bernard Blandin pour sa fidélité et son soutien tout au long de ce parcours, sa douce guidance et son professionnalisme.

TABLE DES MATIERES

Partie A. Construction de l'objet de recherche	9
Introduction : Le glissement de la problématique des cadres vers les managers	9
Chapitre A.1 La vision d'ensemble de la thèse	10
Chapitre A.2 De quels managers est-il question dans la thèse ?	12
Chapitre A.3 Mise en perspective sociologique sur la fabrique des managers	23
Chapitre A.4 Expression de la thèse construction des liens entre faits et hypothèses	42
Chapitre A.5 Le choix méthodologique : récit de formation et entretien compréhensif.....	48
Partie B. La managérialisation	69
Chapitre B.1 Les managers et la managérialisation.....	70
Chapitre B.2 Les managers dans les analyses sociales et économiques	105
Chapitre B.3 Les managers et l'héritage culturel d'un stéréotype	135
Chapitre B.4 Les managers et le leadership.....	145
Chapitre B.5 Les managers et leurs apprentissages.....	157
Chapitre B.6 Epilogue : les managers apprennent de leurs expériences.....	197
Partie C. Les processus d'émergence d'un manager.....	205
Chapitre C.1 La managérialité.....	206
Chapitre C.2 Fabrique d'un statut : carrières et rites de transitions	211
Chapitre C.3 Fabrique socio-anthropologique : les managers instruments de leurs fonctions.....	227
Chapitre C.4 Fabrique relationnelle : prise en main de la première équipe.....	235
Chapitre C.5 Fabrique sociale : rôle du tiers dans l'émergence d'un manager	256
Chapitre C.6 Fabrique bio-historique : circonstances sociales d'émergence de soi	277
Chapitre C.7 Fabrique émotionnelle : cycle de l'altérité et de l'empathie	290
Chapitre C.8 Fabrique axiologique : construction des valeurs managériales.....	304
Chapitre C.9 Fabrique sociocognitive : les managers et leurs rapports aux savoirs.....	314
Chapitre C.10 La réflexivité dans l'émergence managériale.....	330
Chapitre C.11 Epilogue : étapes de développement de l'identité	344
Partie D. Conclusion générale.....	373
Chapitre D.1 Essai de modélisation de la fabrique.....	375
Chapitre D.2 L'exacerbation des problématiques identitaires.....	389
Chapitre D.3 Epilogue : vers un « capitalisme des identités ».....	397
Partie E. Bibliographie	411
Partie F. Annexes	446
Chapitre F.1 Annexe 1 : Outils de collecte et matériaux recueillis pendant la recherche	446
Chapitre F.2 Annexe 2 : Recueil de pratiques de formation des managers.....	474
Chapitre F.3 Annexe 3 : Index	512
Chapitre F.4 Annexe 4 : Sigles et abréviations.....	514

TABLE DES FIGURES ET SCHEMAS

Figure 1 : Interaction des processus dans la fabrique des managers	11
Figure 2 : Faits et hypothèses	44
Figure 3 : Modèle actanciel.....	58
Figure 4 : Distribution de l'échantillon des 39 managers rencontrés.....	66
Figure 5 : Cartographie des finalités et modalités de formation des managers.....	85
Figure 6 : Thèmes de thèses concernant les managers	89
Figure 7 : Items figurants dans les titres de thèses de doctorat	90
Figure 8 : Thèmes de recherche sur les managers	91
Figure 9 : Iconographie managériale.....	99
Figure 10 : Pratiques de lecture des managers	102
Figure 11 : Pratiques du travail d'encadrement.....	113
Figure 12 : Répartition du travail par mission.....	116
Figure 13 : Répartition de travail par nature des tâches	117
Figure 14 : La qualification de manager.....	121
Figure 15 : Figures de responsabilités dans les intitulés de certification	122
Figure 16 : Typologie de compétences managériales.....	130
Figure 17 : Autorité et leadership.....	146
Figure 18 : Management learning.....	157
Figure 19 : Les modèles de l'éducation au management.....	168
Figure 20 : Caractéristiques d'un « <i>bon manager</i> »	174
Figure 21 : Pratiques de développement des managers et utilisation par les entreprises	175
Figure 22 : Marché de la formation à la gestion.....	177
Figure 23 : Classement de pratiques pédagogiques dans la formation de managers.....	181
Figure 24 : Typologies de formation en management.....	190
Figure 25 : Graphe des cheminements d'apprentissage managérial	207
Figure 26 : La première responsabilité sur une équipe	209

Figure 27 : L'évolution du contrat psychologique	212
Figure 28 : Voie d'accès à une fonction managériale	214
Figure 29 : Formes et dimensions des trajectoires de carrière	217
Figure 30 : L'ajustement aux transitions de carrières.....	221
Figure 31 : Taille et corpulence par CSP.....	229
Figure 32 : Cycle alternatif de l'apprentissage.....	253
Figure 33 : Les personnes qui contribuent le plus à la formation de manager	258
Figure 34 : Les échanges sources d'apprentissages	259
Figure 35 : La modélisation sur l'initiative de l'apprenant	267
Figure 36 : Le modelage sur l'initiative du N+1	270
Figure 37 : Episodes enrichissant le portefeuille de compétence	279
Figure 38 : Situations potentielles d'apprentissage et moments clés	280
Figure 39 : Moments clés aléatoires ou incidents	281
Figure 40 : Moments clés en réciprocité	282
Figure 41 : Temps autodidactes et portefeuille d'expérience.....	287
Figure 42 : Maturité émotionnelle des managers	294
Figure 43 : Peurs et joies des managers en prise de poste	297
Figure 44 : La référence à des valeurs.....	307
Figure 45 : Fonctions des savoirs	321
Figure 46 : Cycle vertueux du savoir	322
Figure 47 : Rapport aux savoirs et maturité managériale	328
Figure 48 : Les situations réflexives relatives au champ professionnel	333
Figure 49 : Les situations réflexives relatives au champ extra-professionnel	334
Figure 50 : Fonctions de la réflexivité.....	335
Figure 51 : Conduite professionnelle et réflexivité	339
Figure 52 : Trois regards sur l'identité	351
Figure 53 : Auto-direction des apprentissages et objectifs identitaires	352
Figure 54 : Polarités dans la construction d'identité managériale.....	359

Figure 55 : Etapes de développement identitaire d'un manager	367
Figure 56 : Postures de managers en professionnalisation	369
Figure 57 : Schéma de synthèse	373
Figure 58 : Quatre trajectoires de fabrique des managers au regard d'épisodes éducatifs	380
Figure 59 : Impact de la relation d'emploi sur l'identité des managers et leurs rapports aux savoirs.	393
Figure 60 : « Formes » du capitalisme	401
Figure 61 : Profils des managers interrogés	449
Figure 62 : Echantillon de 32 cahiers des charges de formation au management.....	458

Partie A

CONSTRUCTION

DE L'OBJET DE RECHERCHE

Partie A. CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE

Introduction : Le glissement de la problématique des cadres vers les managers

Cette thèse se situe dans la continuité du Master Recherche en sciences de l'éducation réalisé à Paris Ouest Nanterre au cours de l'année universitaire 2006-2007 qui s'intitulait « *La fabrique des cadres : du rôle de cadre à l'identité de manager* ». Cette première phase d'une recherche a présenté pour la France des éléments montrant que même si les cadres issus de la promotion restent bien présents (Gadéa, Pochic 2009) la question du passage cadre s'est déportée et a perdu de son actualité. Avec les changements de mode d'organisation, de bouleversement des rapports de production, de massification du groupe des travailleurs qualifiés, la tertiairisation, la mondialisation et ses comparaisons internationales, le statut de cadre s'est étiolé (Bouffartigue 2001, Cousin 2004, Pichon 2008). En résumé, les cadres glissent du monde des statuts vers celui des compétences. Ces premiers résultats vérifient des changements depuis les travaux de Boltanski (1982) sur les cadres. La problématique actuelle semble moins l'accession à un groupe social, que la constitution de nouvelles responsabilités dans les entreprises, en phase avec des enjeux complexes. Dès lors, l'objet passe de la fabrique des cadres à celle des managers, de la prescription technique de rôles à l'expression d'attentes comportementales. Dubet (2009 p135) décrit les conditions sociales de ce changement « *Là où les situations proposaient des rôles auxquels les individus devaient se conformer tout en leur donnant une teinte personnelle, il leur est demandé de considérer ces rôles comme des cadres et de fabriquer eux-mêmes leur action et leur personnalité singulière bien plus que leur personnage social* ». **Dans la perspective de Dubet, nous cherchons alors à démontrer que devenir manager est avant tout une expérience sociologique au cours de laquelle les apprentissages informels sont prépondérants et à infirmer l'idée que l'on naîtrait ou non manager.** La thèse vise à éclaircir la situation des managers dans cette fabrique et à dénouer les logiques de l'agent, de l'acteur et du sujet. En tant qu'agent, le manager exposé aux évolutions sociales et économiques actuelles, que nous avons appelées la managérialisation, est appelé à se confronter aux instances culturelles, institutionnelles normatives. En tant qu'acteur, il se socialise, s'intègre, participe au continuum éducatif, il participe de liens d'interdépendances et s'inscrit dans une dimension stratégique. En tant que sujet, il se fabrique dans l'expérience sociale du management et donne sens à son vécu, grâce à la réflexivité, il s'inscrit dans une dimension historique. Ces trois dimensions seront mises en dialectique au regard de managers tirant leurs références de la formation initiale supérieure, de l'apprentissage, de la formation continue ou de la VAE. Cette thèse se veut une contribution à la constitution d'une didactique managériale.

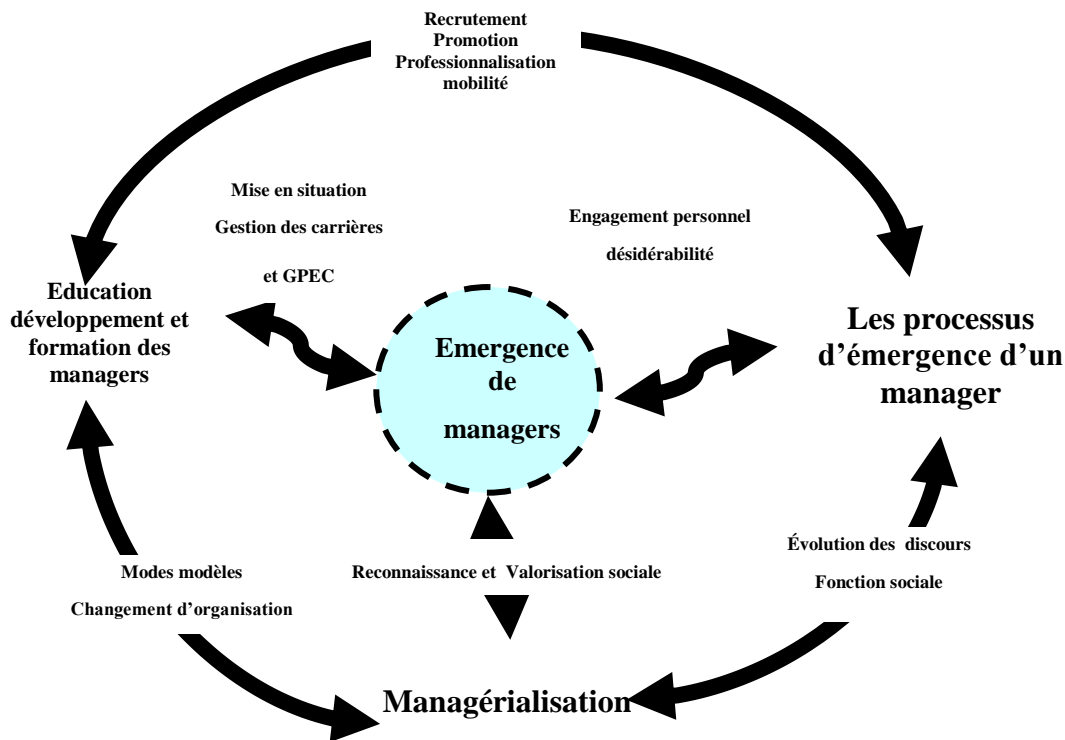
A.1.1 La combinaison de trois angles d'observation

Si la **Partie A : construction de l'objet de recherche** a pour vocation de donner l'orientation de la thèse et d'en poser les bases épistémologiques, les parties suivantes en constituent le corps. Les résultats obtenus dans une recherche dépendent de la position de l'observateur, des conditions et de l'échelle d'observation, par exemple, la culture, l'organisation, la personnalité et enfin du découpage des phénomènes à une échelle donnée selon l'approche de Desjeux (2004 p5-14). La fabrique des managers prend des sens différents selon que l'on se place au niveau des interactions sociales, des interactions au sein de l'entreprise ou des interactions subjectives de l'individu. Chaque point d'observation saisit un aspect du phénomène.

1. La **Partie B : La managérialisation** porte sur les dimensions macro-sociales et méso-sociales. Il s'agit de situer la problématique de la fabrique des managers dans son contexte historique et dans sa dynamique. Nous avons ici repris le terme de managérialisation qui s'attache à montrer les liens constitutifs et réciproques entre managers et management.
2. La **Partie C : les processus d'émergence des managers** porte sur la dimension micro-sociale, elle est issue d'un croisement du vécu subjectif de managers, d'une vérification par enquête quantitative et d'un recoupement bibliographique. Elle nous indique comment les ajustements s'opèrent au quotidien pour les managers en fabrication dans leurs trajectoires (perspective sociologique), leurs carrières (perspective gestionnaire), leurs parcours de formations (perspective éducative) et leurs cheminements (perspective psychologique). Il s'agit ici de mettre en valeur la dimension psychosociale, cognitive et parfois inconsciente de la construction de leur identité et de leur rapport aux savoirs. Cette partie s'intéresse aux apprentissages informels et au rôle des expériences dans la professionnalisation des managers.

La figure 1 ci-après rend compte de l'imbrication des processus explorés.

Figure 1 : Interaction des processus dans la fabrique des managers



Source : Cristol 2009

C'est enfin dans la conclusion **Partie D** qu'une synthèse sera opérée. Si la première partie de la thèse montre l'intégration de la fabrique des managers dans un mouvement de managérialisation, la conclusion revient sur la dimension macro-sociale et présente les évolutions possibles de cette managérialisation vers un **capitalisme des identités**. Enfin, est placé en annexe un recueil des pratiques pédagogiques réflexives susceptibles de rénover les pratiques de formation en vigueur.

A.1.2 Résumé du chapitre

Dans le cheminement de la thèse, le regard va d'abord porter sur les liens s'instaurant de façon dynamique et historique créant une forme sociale : le management, dont les managers sont des protagonistes. Cette constitution de liens a été nommée managérialisation. Puis les processus contribuant à l'émergence des managers ont été situés au niveau des individus à leurs expériences, à leurs ressentis, à leurs façons personnelles d'exercer le management, de se lier à la forme qu'ils constituaient. La problématique a noué management et manager. En même temps que les activités de management inscrivent leur empreinte sur les identités de managers, ces derniers se fabriquent et influencent la forme sociale que nous avons appelée management. Enfin, à partir des liens dévoilés par le processus d'émergence des managers, la conclusion annoncée fait envisager l'orientation actuelle d'une autre forme sociale et la désigner sous l'appellation de « *capitalisme des identités* ».

A.2.1 Les définitions de la responsabilité dans les entreprises européennes

a) La responsabilité : du cadre au manager

Cyert et March (1992) montrent qu'un responsable contrôle directement le travail de 12 à 16 personnes. Pour un effectif supérieur, il est obligé de s'entourer de personnes de confiance ; il délègue à d'autres responsables. Comparer ceux qui exercent des responsabilités en Europe, c'est aussi comparer les modes de management qui prévalent et les modes d'organisation d'entreprises. Tous les pays développés ont bien une catégorie de salariés particuliers dotés de responsabilités plus larges (ex : *cuadro* en Espagne, *executives* anglais, *quadri* et *dirigenti* italiens) et pratiquement partout ils sont bien distincts des chefs d'entreprise (Par exemple en France les chefs d'entreprises sont répertoriés PCS 23 et les cadres et professions intellectuelles supérieures en PCS 3). Les enquêtes européennes collectées par le GDR-cadres montrent que les responsables vivent des situations comparables (horaires extensibles, charge de travail, pression sur les objectifs) et qu'en même temps, ils disposent d'une place à part dans l'ensemble du salariat (moins de chômage et moins de précarité). Du point de vue des opinions, une certaine homogénéité est également apparente en Europe. Mais l'expression de la responsabilité diverge selon les cultures nationales (Hofstede 1991, Bournois et Roussillon 1998, Schneider et Barsoux 2003, Trompenaars, Hampden-Turner 2004) et il n'est pas si aisé de créer une définition univoque d'autant que les appellations et les contextes divergent.

b) Mise en garde sur les comparaisons internationales

1 Essais de définitions

Dans un rapport commandité par l'UNESCO sur la formation des cadres (professionals and managers en anglais), Gretler (1972 p12) pointe la difficulté de définir « *Dans toute la littérature traitant des cadres moyens ou de certaines catégories de cadres moyens, il est unanimement reconnu qu'il est difficile de définir ce terme* ». Identifier à l'international la variété des fonctions et rôles de responsables est une tâche ardue que met en évidence Pochic, chargée de recherche au CNRS (2001)¹. Outre les spécificités culturelles, elle souligne que les activités mêmes des responsables varient. Il est fait mention des cadres comme s'il était demandé à chacun de faire les mêmes choses, d'assumer le même rôle, ce qui est illusoire. L'alternative qu'elle propose est de comparer des figures archétypes comme « *l'ingénieur industriel* » ou « *le cadre de banque* » dans des monographies précises. Il est

¹ II^{ème} journée d'étude du GDR Cadre, (2001) *Cadres et comparaisons Internationales, Aix en Provence*

possible d'utiliser des définitions internationales plus générales et donc moins précises, plusieurs tentatives de définitions sont envisagées au niveau international.

2 La définition de l'organisation internationale du travail

L'Organisation Internationale du Travail se réfère à une définition en novembre 1977 :

"Toute personne qui a terminé un enseignement et une formation professionnelle de niveau supérieur ou qui possède une expérience reconnue de niveau équivalent dans un domaine scientifique, technique ou administratif et qui exerce en qualité de salarié des fonctions à caractère intellectuel prédominant comportant l'application à un haut degré des facultés de jugement et d'initiative et impliquant un niveau relativement élevé de responsabilité. Cette notion englobe également toute personne répondant aux caractéristiques ci-dessus qui détient par délégation de l'employeur et sous son autorité, la responsabilité de prévoir, diriger, contrôler et coordonner les activités d'une entreprise ou d'une organisation avec le pouvoir de commandement correspondant, à l'exclusion des cadres dirigeants ayant une large délégation de l'employeur."

Ces éléments visent des experts ou des spécialistes et aussi toute personne définie précédemment qui est investie par une délégation de l'employeur afin de planifier, diriger et coordonner, avec le pouvoir correspondant de commandement. Elle exclut les dirigeants de niveau supérieur.

3 La définition de l'APEC

L'APEC (2002)² dans son enquête européenne propose la définition suivante :

« sont cadres les salariés dirigeants ou responsables d'unités, et les salariés assurant des fonctions d'expertise technique ou managériale dans l'entreprise – ou l'ensemble des personnels de direction, employés non barémisés ».

C'est sur ces bases que sont élaborées les statistiques européennes à suivre. Sans exclure les experts techniques du groupe, l'APEC donne un «taux d'encadrement moyen» (rapport entre le nombre de cadre et l'ensemble des salariés) des entreprises en Europe de 13,5 %, mais avec des écarts allant de 10,5 (Danemark) à 17,5 % (Grande Bretagne). L'explication de ces différences tient aux secteurs plus ou moins importants dans chaque pays (la construction, les transports ont des taux plus faibles que les services par exemple) et également aux structures d'emploi propres à chaque mode d'organisation. Les études anglaises sont en mesure de discerner des «supervisors» et les entreprises allemandes, par exemple, disposent d'un groupe «d'agents de maîtrise» compétents et autonomes, là où certaines entreprises d'autres pays auraient des «cadres» ou «managers». Ce taux d'encadrement global se compare au pourcentage de cadres «hiérarchiques». Plus le taux général d'encadrement est élevé plus la proportion de hiérarchiques est élevée (Grande-Bretagne, Pays-Bas). Dans ces pays la notion

² Apec (2002) Proportions des promotions et de recrutements externes pour la population cadre - Sources : chiffres APEC

de cadre est fortement associée à la notion de hiérarchie (travaux de l'APEC, 1998). C'est en France que la proportion de non hiérarchique est la plus élevée (de l'ordre d'un tiers).

c) La classification Internationale type des Professions

Il est aussi possible de partir des propositions de la Classification Internationale Type des Professions (CITP) pour cerner les responsables. Celle-ci reprend une classification anglo-saxonne, en distinguant :

- les « *managers* » (CITP 1) et les « *professionnels* » (CITP 2) ;
- et les « *technicians and associate professions* » (CITP 3).

La première catégorie (qui effectivement en France comprendrait des salariés pas tous considérés comme « *cadres* ») représente plus de 18,8% de la population active en Europe. Les différences par pays avec le classement précédent sont sensibles (Danemark : 17,4 % de CITP 1 et 2, la Grande-Bretagne reste en tête avec 30,3% et ce serait le Portugal qui aurait la plus faible proportion de CITP 1-2 avec 9,3%). L'étude de Mermet (2001 p9)³, pour l'Institut Syndical Européen, met en évidence les différents taux d'encadrement ; tout en nous mettant en alerte sur la prudence à avoir dans l'utilisation de ces chiffres, compte tenu du fait que les catégories CITP sont larges et que chaque pays les interprète à sa manière. Il est aussi notable de constater que le pourcentage de « *cadre* » en Europe suit une courbe ascendante. Entre 2000 et 2002, l'enquête Eurostat montre une hausse de 1 à 2% des effectifs cadres selon les pays. Cependant se couler dans cette classification conduit à gommer des spécificités nationales.

d) La place des responsables dénote des rapports sociaux nationaux

Les efforts de comparaison en Europe achoppent sur les représentations sociales présentes dans chaque pays, dès lors la comparaison des classements est une gageure car elle renvoie à des principes divergents (Brousse 2007)⁴. Par exemple, le projet d'ESeC (European Socio-economic Classification) révèle que se rencontre d'une part une « *classification socio-économique* » (vision française) et d'autre part une « *classification des occupations professionnelles* » (vision britannique). Ainsi, pendant que dans la vision britannique le manager est une occupation professionnelle le cadre français renvoie vers la position sociale. Selon les ruptures ou non dans le continuum d'emplois, la notion de groupe de référence, en l'occurrence le groupe des cadres ou des managers n'a pas le même sens. Lorsque la grille des emplois et fonctions est lissée, le passage d'un groupe à l'autre prend une importance particulière. L'organisation Française procède par rupture, dès lors l'accès ou le changement de classe revêt une toute autre signification qu'un changement d'occupation.

³ Mermet dans GDR Cadres, sous la direction de Paul Bouffartigue, (2002) Cadres et comparaisons internationales, les cadres dans les pays d'Europe Occidentale, Les cahiers du GDR Cadres, Aix en Provence

⁴ Brousse (2007) Le projet de nomenclature européenne – les catégories socio-économiques. Idées n°147. 3/2007.

e) L'accès aux fonctions d'encadrement

L'accès aux fonctions d'encadrement obéit aux règles et habitudes nationales. On arrive à une position de « *cadre* » ou de « *manager* » soit par sa formation de base, soit par l'expérience acquise, et le dosage dans chaque pays est différent. En France, une grande importance est donnée au diplôme ; quant à l'expérience, elle ne fait pas l'objet d'une reconnaissance formalisée. Les types de postes auxquels l'individu accède ne sont pas non plus les mêmes, à l'intérieur de la catégorie « *ingénieurs et cadres* », selon que l'on est Centralien ou ingénieur CNAM, diplômé d'une université ou autodidacte.

En Grande-Bretagne, la pratique est aussi variable, mais des standards se sont développés pour reconnaître les compétences issues de l'expérience. Les National Vocational Qualifications (NVQ's) sont des référentiels de compétences qui ont pour vocation d'organiser des processus d'assurance qualité, de faciliter la reconnaissance et l'évaluation des compétences.

Dans son enquête « *Panel entreprises europe* », l'APEC (2008)⁵ relève pour chaque pays européen un pourcentage d'accès aux fonctions d'encadrement par promotion ou recrutement externe. Il s'établit en moyenne pour l'Europe à 32% pour la promotion et 68% pour le recrutement. La France se situe à 24%, l'Italie apparaît fortement promouvante avec 53%.

Les définitions internationales des métiers posent des problèmes de traduction (Tortérat 2008)⁶. C'est pourquoi, au-delà d'une simple mode sémantique, le passage de l'emploi du terme de cadre à celui de manager révèle en France une transformation des usages, des perspectives sociales et l'installation de nouveaux modèles de rapports sociaux. La partie à suivre va expliciter comment s'est produite cette transformation.

⁵ Apec (2008) *La promotion interne et les cadres : séminaire d'échanges APEC/GDR Cadres. Les études de l'emploi cadre janvier 2008*

⁶ Tortérat, J. (2008) "La classification internationale type des professions dans l'Union européenne," *Courrier des statistiques (French series)*, no. 125, Nov.-Dec. 2008, pp. 22-26,

A.2.2 L'expansion de la dénomination de « manager » depuis les années 60

Les formes historiques qui désignent les responsables au sein des entreprises nous renseignent sur les relations sociales dominantes et les asymétries dans ces relations à une époque donnée. Pour Aubert (1996) le management est devenu un concept clé aux Etats-Unis dès les années 60 dans une société industrielle en pleine mutation. Les termes de col blanc et col bleu sont révélateurs de cette histoire. Ces mots sont négligés en France où on leur préfère la distinction cadre et non cadre (Boltanski 1982). Un autre terme, celui de « *chef* », renvoie à un univers d'ordres et de hiérarchies à d'anciennes formes communautaires de liens ou est limité à des sphères précises perçues comme hiérarchisées : chef d'entreprise, chef de cuisine, chef d'orchestre, chef d'état major. Le terme de chef est encore largement d'usage dans les premières sphères d'encadrement « *chef d'équipe* » ou « *chef d'atelier* ». Son emploi est parfois d'un usage péjoratif « *petit chef* » comme pour marquer un rejet de la hiérarchie. Dans les entreprises, depuis la fin des années 70, le terme de commandement est perçu comme archaïque, la période s'empare des idées de management participatif et d'animation des hommes. Les méthodes d'instruction systématique du commandement pour les cadres, popularisées par le TWI (Training Within Industry), ne sont plus de mises (Lick 1996). Il n'est plus de bon ton de commander, mais selon la formule d'Hyacinthe Dubreuil en parlant de l'animation des équipes autonomes, il s'agit aujourd'hui de « *Passer les commandes* ». Le terme de responsable s'est également répandu, (Etchegoyen 1993), il est associé à un métier, une fonction. « *Tous responsables* », nous indique Igalens (2004), pointant qu'une offre d'emploi sur deux comprend cette appellation. Etre responsable est une reconnaissance professionnelle mais la charge idéologique du terme de « *responsable* » semble limitée et cantonne à la part des activités techniques. Le terme renforce une neutralité ou la technique professionnelle caractérise la forme sociale en vigueur, désengagé d'affects.

Enfin, le terme de cadre est associé au processus de constitution du groupe des cadres (Boltanski 1982). Le terme cadre fait référence à un statut, des qualifications qu'il est possible de dénombrer. C'est un « *marqueur social* ». Alors que le nombre de cadres fait l'objet d'un suivi statistique par le moyen des catégories sociales professionnelles (plus de 3 millions selon les PCS 37 et 38 de l'INSEE⁷), c'est indirectement par le suivi des activités d'encadrement qu'un dénombrement des managers est possible en France⁸. Le terme de manager se distingue de celui de cadre, qui, à force de s'appliquer sans s'accompagner d'une valorisation ou d'un maintien du statut (caisse de retraite cadre en difficulté, moindre protection contre le chômage, pouvoir décisionnaire affaibli, avantages et spécificité des cadres en perte de vitesse), tend à perdre son pouvoir d'attraction (Boltanski et Chiapello 1999, Pochic 2000, Falcoz 2003, Karvar et Rouban 2004). Comme les cadres n'ont plus

⁷ Cadres administratifs, cadres d'études non technique, cadre commerciaux, ingénieur d'études, ingénieurs informatiques ingénieurs de production

⁸ INSEE enquêtes sur les conditions de travail

forcément de responsabilités sur des équipes, (le terme de « *cadre encadrant* » en témoigne), le management des hommes apparaît comme le plus petit commun dénominateur de l'activité et du travail des managers : plusieurs activités, comme les décisions de recrutement, de formation, de licenciement, d'augmentation de salaires, de conduite des entretiens professionnels, attestent de ce rôle. Si le cadre finit par se noyer dans le salariat par manque de signe de reconnaissance (Amossé, Delteil 2004), il semble que les « *cadres encadrant* » restent associés aux processus de décisions, se voient conférés une autorité sur les situations, gèrent des événements au quotidien, assurent le lien entre la direction et les salariés. Les « *managers* » remplacent-ils les « *cadres* » dans les fonctions sociales d'interfaces qu'ils remplissaient, renouvelant au passage une dimension entrepreneuriale ? Cette question était déjà l'objet des réflexions de Boltanski et Chiapello (1999 p121-125) et la réponse donnée par Falcoz (2003) est positive. En France, la dénomination de manager s'installe progressivement dans la littérature professionnelle, les discours et les entreprises, dans les années 80 selon Boltanski et Chiapello (1999 p121). Le mot est utilisé pour toute personne détenant une compétence de direction, une autorité sur d'autres et déborde largement de son emploi initial d'une catégorie de manager qu'on est aujourd'hui obligé de distinguer sous l'appellation de « *top-managers* » ou « *top-executives* ». Sous le terme de manager, plusieurs sens coexistent (Barabel Meier 2006 p168, Institut de l'entreprise 2010 a) celles des gérants, chefs d'entreprises ou managers dirigeants, celle des managers responsables d'une partie de l'organisation (directeur de filière, responsable de département, chef de service) ou en charge d'une fonction (directeur ou responsable des ressources humaines, administratif et financier, commercial, de la communication). Il est même utilisé pour le premier niveau d'encadrement d'équipe (contremaître, agent de maîtrise, haute maîtrise), pour lequel il est aussi possible de parler de manager de proximité pour une partie d'entre eux (Letondal 1997, Bellini et Labit 2005). Les contremaîtres et agents de maîtrise représenteraient 17% des emplois en France selon l'enquête emploi de 2005 et si tous n'encadrent pas, tout du moins, ils continuent encore d'exercer une mission de contrôle (Colin, Grasser, Oiry 2009). A cela s'ajoute la catégorie des managers de projets (Afnor 1993) ou des managers dédiés à une expertise. La dénomination de « *manager* » s'invite encore à côté de celle de cadre par l'introduction de nouveaux métiers portés par de nouvelles pratiques de gestion par exemple « *cash manager* », ou « *category manager* », mais également, par l'internationalisation des entreprises homogénéisant des appellations, dont on trouve la trace sur des cartes de visite ou des organigrammes. Finalement, en 50 ans les termes employés pour désigner les figures de responsabilité ont évolué. Or, si les mots ne se dissolvent pas il en est de même des rapports avec les organisations que ces mots charrient avec eux comme le commandement, l'organisation du travail, l'animation, la mobilisation, la responsabilité toutes ces modalités perdurent. Ce qui change, c'est le dosage et les modalités relationnelles. Les entreprises comme les individus puisent dans leurs histoires et leurs environnements les références pour se constituer et maintenir leurs cohérences dans le temps. **Dans la thèse nous nous centrerons sur la population des « *cadres encadrants* » et nous exclurons les dirigeants et les agents de maîtrise.**

A.2.3 Que recouvrent les mots de managers et de management ?

a) La vision étymologique montre des emprunts croisés

Selon Rey (1992), le terme manager est emprunté à un usage ancien de l'Anglais dans les domaines artistiques et sportifs dès 1785. Le petit Larousse (1961) fait remonter le mot manager au verbe anglais « *to manage* », diriger : « *Celui qui dirige une entreprise, qui gère les intérêts d'un champion professionnel* ». Le dictionnaire de la formation et du développement personnel (1996) fait dériver le mot de l'Italien « *maneggiare* », qui signifie « *manéger un cheval, l'avoir bien en main. Assurer la saine gestion d'une équipe en tenant fermement les rênes, mais aussi en ménageant la survie et la satisfaction de celle-ci* ». Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales du CNRS⁹ précise une correspondance grossière avec cadre supérieur et place le mot en synonyme d'administrateur, d'animateur, de directeur ou d'entraîneur. Pour ce qui concerne l'étymologie du management, Le Petit Robert propose une origine française au terme dont la racine serait issue d'un mot français usité au XVI^e siècle « *ménagement* ». C'est-à-dire, disposer, régler avec soin et adresse. Les linguistes nous disent que les termes managers et management sont des mots « *attrape-tout* » dont les origines lexicales se croisent. Que pourraient signifier les autres disciplines ?

b) La vision disciplinaire du manager éclaire sur la complexité d'une fonction

Selon les disciplines, il serait possible de donner une multiplicité de sens au terme de manager. Par exemple, dans une vision juridique le manager pourrait être celui qui assume et exerce formellement une responsabilité. Ce qui introduit une nuance de taille entre les managers « *qui répondent de* », c'est à dire qui représentent une personne morale et ceux « *qui sont chargé de* », c'est à dire qui gèrent des activités. Cette distinction différencie les « *top-managers* » qui seront désignés comme dirigeants et les autres. L'ergonome verrait le manager à travers ses activités, ses traces, ses déplacements, ses paroles, son espace de travail et ses moyens de communication. Dans une perspective politique le manager se révélerait dans sa capacité à intégrer des conflits de pouvoir et d'orientation dans une organisation, tout en maintenant son influence. Un gestionnaire pourrait valoriser le manager comme celui ou celle qui optimise des ressources en vue d'une finalité évaluable, alors qu'un sociologue pourrait appréhender un manager dans sa légitimité à créer du lien au sein d'un système de domination et de subordination. Un philosophe nous dirait qu'un manager est appelé à veiller, plus que tout autre, au bien commun, alors qu'un psychologue verrait surtout dans un manager un potentialisateur des différences individuelles. L'anthropologue nous montrerait peut-être que le manager se distingue de la masse par des rituels, des coutumes ou en se référant à un système d'artefacts. On pourrait penser du psychanalyste qu'il nous présente le manager comme une figure d'attachement et de régulation des désirs et de leurs projections dans un collectif. Enfin, un primatologue remarquerait certainement les systèmes de dominance au sein des groupes et les activités du mâle ou de la femelle alpha.

c) Approche traditionnelle et approche critique du management s'oppose

1 L'approche traditionnelle est l'objet d'un consensus implicite

Le terme « *approche traditionnelle* » réfère à une forme de consensus faisant du manager un technicien neutre de la gestion (Reynolds dans Burgoyne et Reynolds 2006 p313) qui décide et résout des problèmes. Aujourd'hui, les termes de management et de manager évoquent plusieurs idées ; « *Manager c'est trouver des solutions qui ne sont pas dans les données du problème* », « *c'est prendre des décisions et les faire appliquer* ». Au-delà de la prise de décision et du « *problem-solving* », les organisateurs d'un colloque sur le management pour l'AGRH en 2006 définissent le management comme « *un processus de pilotage stratégique à moyen terme dont le but est de créer toutes les conditions propices pour assurer les finalités de l'entreprise dans la logique d'un développement durable* ». Pour Gaulejac (2005), ce processus de management est loin d'être neutre et se définit comme « *technologie de pouvoir entre le capital et le travail, dont la finalité est d'obtenir l'adhésion des employés aux exigences de l'entreprise et de ses actionnaires* ». Il est clair que le terme n'est pas sans connotation technique, sociologique, philosophique, idéologique ou culturelle. En France le terme management est souvent utilisé avec ou en remplacement de celui de gestion, du nom latin *gestio* : action de gérer, exécution ; issu du verbe *gerere* : exécuter, accomplir ; au départ pour le compte d'autrui, d'où le gérant d'affaires qui est un mandataire. Alors que gestion renvoie à l'administration, management a une connotation plus large qui dépasse les activités des administrateurs d'entreprise. Bahry, dirigeant du CESI, organisme de formation en management, recherche un plus petit commun dénominateur pour lui « *le management est l'art éternel et universel de diriger les hommes et les choses* ». Il rejoint Drucker (2006 p20) pour qui le management va au-delà de la réalisation d'une performance et serait une fonction sociale. « *On peut donc dire du management qu'il est ce qu'on appelle traditionnellement un art libéral – « libéral » parce qu'il manipule des concepts fondamentaux comme le savoir, la conscience de soi, la sagesse et le leadership ; « art », parce qu'il consiste en une pratique toute faite d'applications. Les managers mettent en œuvre tous les savoirs, toutes les intuitions des humanités et des sciences sociales, psychologie, philosophie, économie et histoire, physique et morale* ».

Ces définitions avalisent un ensemble de présupposés sous-jacents comme la rationalité, la dimension professionnelle des managers, un ensemble de principes, de techniques et de rôles. Elles intègrent une vision fonctionnaliste d'entreprises objectivées, et hiérarchisées en direction d'une finalité économique univoque. Si la façon de désigner le management et les managers se perpétue dans un héritage ou dans la critique de formes sociales historiques (management scientifique, relations humaines, « *management studies* »), une approche critique s'érige qui propose de nouvelles significations.

⁹ <http://www.cnrtl.fr/definition/manager>

2 L'approche critique du management se développe à la marge

Cunliffe (2009 p13) inscrit sa vision du management dans le courant des « *critical management studies* » au regard de besoins éthiques. Elle date la naissance de cette approche des années 1980. Elle éclaire cette perspective sur la base de 3 postulats critiques qui se réfèrent aux travaux d'anthropologues culturalistes et de sociologues :

1. la réalité n'est pas une donnée objective mais une construction sociale,
2. la nature du management est politique et idéologique,
3. le management est une pratique relationnelle et morale qui requiert de la réflexivité.

Pour Cunliffe (2009), le management est avant tout un nom collectif qui réfère à un groupe de personnes engageant l'organisation et en contrôlant l'activité. Les managers sont les personnes qui réalisent ces activités. Manager est relatif aux actions du manager avec ou sur les autres. La littérature traditionnelle sur le management et les programmes de formation se concentrent sur ce qu'est le management et ce que devraient faire les managers en se rapportant implicitement à l'idée d'un manager rationnel et professionnel. Pour Cunliffe, il y a une dimension performative au management. Cette notion de performativité a été développée par Austin (1970) qui montre comment des mots peuvent être des événements (ex : « *je vous déclare mariés* », ou « *vous êtes viré !* »). La performativité est reprise par Butler (2006) qui soutient la thèse de la performativité du genre. Pour Butler, le genre et l'identité ne seraient pas donnés mais créés et maintenus, refaçonnés par des désirs, des mots, des gestes, des actes et des discours, ce que nous allons voir dans la thèse pour les managers. Lorsque Cunliffe met en relation l'idée de performativité avec l'identité des managers, c'est pour montrer comment le corpus académique traitant de management finit par influencer la façon de penser les managers et le management. Les termes et les pratiques managériales décrits finissent par installer une autorité et un pouvoir sur les autres. Il en découle une vision naturalisée de ce qu'est un manager et de ce qu'il doit faire en théorie. Vision, qui, à force d'être répétée en boucle dans les discours, finit par former un modèle de référence modélisant et évident. Alors que « *l'approche traditionnelle* » du management renforce l'idéal type du manager et de sa fabrication « *naturalisée* » et de ce qu'il est censé faire par un effet performatif, « *l'approche critique* » par la réflexivité qu'elle induit engage, l'autosaisissement de soi et de son identité, et par conséquent, une interrogation sur la portée éthique du management.

Une façon pragmatique d'appréhender les managers est d'essayer de décrypter ce qui organise leurs activités dans leur travail.

d) Les managers se révéleraient par le travail d'encadrement

Les constats s'accordent sur la relation des managers avec des collectifs de travail ou des équipes. Le manager, c'est « *la personne qui exerce une autorité, a de l'influence et du pouvoir pour animer et diriger des salariés en vue d'atteindre les objectifs prévus dans l'organisation* », définit Chalvin (Dictionnaire de la formation et du développement personnel 1996). Quant à Barabel et Meier (2006 p165) ils le définissent comme « *membre d'une organisation ayant en charge une de ses parties et pour laquelle il engage sa responsabilité sur un ensemble d'objectifs et au sein de laquelle il exerce nécessairement une activité de commandement sur un nombre de salariés plus ou moins étendu* ». Au-delà de ces essais de synthèse, l'ensemble des communications recensées par le GDR-cadres sous la direction de Livian (2004) s'intéressent aux managers à partir du travail d'encadrement.

Un premier ensemble de travaux considère **le travail d'encadrement comme une multiplicité d'actes quotidiens qui tendent à trouver des compromis productifs pour fabriquer de la cohérence** (Mispelbombyer, Roussel, Besson, Mahieu dans Livian 2004).

Un deuxième ensemble de contributions montre les **liens entre les managers, les objectifs et stratégies d'entreprises**, et pointe le paradoxe à gérer entre contrainte et autonomie (Roussel, Mahieu, Laroche, Falcoz, Cadin, Fréry dans Livian 2004).

Un troisième ensemble met en évidence la place **des managers au carrefour de tensions et de logiques multiples** productives commerciales, relationnelles (Gillet, Dondeyne dans Livian 2004).

Un quatrième ensemble souligne la forte **attente pour une dimension comportementale** et établit le paradoxe des qualités relationnelles considérées comme innées et en même temps faisant l'objet de séminaire de formation. Finalement le travail de manager apparaît porteur d'identité (Laroche, Falcoz, Cadin, Fréry dans Livian 2004). Il s'agirait même d'une des résultantes d'une carrière professionnelle qui se construirait sur le long terme. L'ouvrage de Charan, Drotter et Noel (2001) propose dans ce sens une progression établissant un passage du contributeur individuel, au manager, au manager de manager, au fonctionnal manager, au business manager au group-manager puis au top-manager. La définition du manager et de son identité est ici liée à l'évolution de la carrière dans l'organisation. Enfin, la crise financière de 2008-2009, met en évidence l'éthique comme une constituante forte du management thème sur lequel insiste aujourd'hui l'Institut de l'Entreprise (2010 b p15) pour lequel « *le management est autant une fonction qu'une attitude* ».

A.2.4 Résumé du chapitre

Après un regard sur les formes de responsabilités en Europe, il ressort de ce chapitre que l'on peut difficilement parler des managers, en tant que fonction sociale, sans parler de management. L'expansion conjointe des termes management et managers s'est accélérée depuis les années 60 aux Etats Unis et vient concurrencer l'appellation française de chef ou de cadre dès les années 80. Mais les notions de management et de managers, s'ils charrient force de représentations relatives à des comportements, des pratiques ou des techniques, paraissent encore peu stabilisées et font l'objet de controverses. Par conséquent, nombre de disciplines ont donné aux termes des définitions qui leurs sont propres en fonction des démonstrations qu'elles se sont données en objet. C'est ainsi que dans une même discipline comme les sciences de gestion, il a été possible de distinguer une approche traditionnelle du management, objet d'un consensus implicite et une approche critique rappelant le rôle et la dimension sociologique de la fonction.

Si le manager a été déclaré indissociable du management, alors, les liens étroits entre la fonction et la forme sociale ont conduit à envisager la génération mutuelle sous un angle sociologique. C'est pourquoi tout au long de la thèse, il est précisé que le manager sera abordé comme une fonction sociale, essentiellement révélée par les interactions avec une ou des équipes. Pour simplifier, face à la multitude de sens prêtés à l'appellation de manager, le plus petit commun dénominateur désignant le manager sera l'équipe. Dans la thèse, le manager sera celui qui a la responsabilité de mener une équipe vers un objectif. Afin de cerner l'objet, le champ d'investigation sera même limité à une catégorie de manager : les cadres encadrant de façon permanente une ou des équipes et exclura les dirigeants n°1 ou « *top-managers* ».

Le chapitre suivant va préciser l'angle sociologique adopté.

Chapitre A.3 Mise en perspective sociologique sur la fabrique des managers

A.3.1 Le renouvellement de la perspective sociologique

La thèse ici défendue est une contribution aux sciences de l'éducation, mais elle puise à de nombreuses disciplines au premier titre desquelles la sociologie et la gestion. Pourquoi solliciter plusieurs disciplines ? Citant Foucault, « *Le pouvoir [disciplinaire] produit ; Il produit du réel ; il produit des domaines d'objets et des rituels de vérité. L'individu et la connaissance qu'on peut en tirer relèvent de cette production* », Hatano-Chalvidan (2008) présente la discipline comme un espace d'organisation des activités liées aux savoirs, c'est à dire des activités de production, de thésaurisation et de transmission des savoirs. La discipline légitime les savoirs produits par des corpus constitués. Par exemple, pour se constituer et exister notamment face à la sociologie ou l'économie, les sciences de gestion ont établi un pouvoir sur un espace de légitimité et faisant cela ont évacué une part de la complexité propre aux phénomènes humains, développant des modèles désincarnés, déshumanisés, laissant croire à la seule variété de techniques, d'outils dans une vision neutre et rationnelle. Dès lors, les théories produites fournissent des explications sur des parcelles de « *réalité* » et conduisent à une compréhension faussée de la globalité des phénomènes humains. Le choix est ici celui de mobiliser des disciplines multiples et de les articuler à l'objet.

Le mot « *fabrique* » utilisé dans le titre incite à la controverse. Au moment où les médias, parlant de différentes institutions éducatives, évoquent la fabrique des « *crétins* », des « *exclus* » ou des « *ambitieux* », est-ce bien ici raisonnable d'énoncer qu'un manager se fabrique ? Si le mot fabrique a évoqué pour certains de mes interlocuteurs au cours de l'enquête, une forme de déterminisme, voire de contrôle social, il a aussi provoqué des réactions émotionnelles négatives. « *Un homme, ne se fabrique pas !* ». Il se socialise, se forme, s'éduque, se construit, s'émancipe, se développe, se professionnalise, mais « *fabrique* » renvoie à un nom commun difficilement saisissable en sociologie ou en gestion. Fabrique évoque la vision de l'homme-objet. Ce mot nous incite à creuser la question de comment adviennent les « *hommes* » et les « *sociétés* ». Elias (1991 p131), nous interpelle ainsi : « *Faut-il partir de l'individu pour comprendre les sociétés ou des phénomènes sociaux pour élucider les phénomènes individuels ?* ». Dès lors, il s'est avéré nécessaire de clarifier l'intention initiale au regard de théories de référence. En remontant les courants, le plus souvent sociologiques, il s'est alors agi de préciser comment des hommes faisaient société, et comment des hommes, dans mon propos, des managers émergeaient en tant qu'individus dotés d'attributs particuliers (exerçant un métier, se parant d'une qualification, construisant une identité, jouant des rôles, éprouvant des émotions). Le mot émergence ici convoqué sera exploité plus tard (chapitre C1) car, il est pour partie la résultante du travail de thèse. Deux perspectives théoriques se sont dégagées.

Dans la première perspective le fait social existe indépendamment des individus (Durkheim 1988). La société est un objet en soi. Il s'agit de « *traiter des faits sociaux comme des choses* ». Ici les objets sociaux sont pensés en fonction d'une unique finalité de description, d'explication, de recherche, ou d'intervention, en dehors d'un ensemble de contraintes relationnelles ou de complexité sociale, il est envisageable d'établir clairement des variables, de les mesurer, de segmenter le monde. Les faits sociaux sont dans cette perspective envisagés comme existant par eux-mêmes. Ils sont élaborés et réifiés. On peut en mesurer la régularité et les prédire. Force est de constater le lien intime entre les managers et « *la société* » dans laquelle ils se meuvent (historiquement, sociologiquement, anthropologiquement, émotionnellement). Les managers ne sauraient exister sans organisation. L'un ne va pas sans l'autre, comme l'avant et le revers d'une même pièce, ou l'emprise d'une sculpture dans l'air qui l'entoure. L'acteur s'accorde au système. Les sciences sociales en souhaitant créer des objets saisissables, un corpus solide de doctrines et d'explications pour agir concrètement sur le monde, ont développé un ensemble d'outils, de méthodes et de théories dont le risque est de perdre toute légitimité quand il coupe les liens propres aux dimensions humaines. Ce fait conduit par exemple à faire des sciences du management et de la gestion une science de la légitimation « *gérer c'est légitimer, c'est à dire produire une argumentation susceptible de rendre le management de l'entreprise acceptable par toutes les parties prenantes* » (David, Hatchuel et Laufer 2008 p81). En matière de sciences de l'éducation cette perspective risquerait de faire de l'homme une cire molle à façonner, un objet passif d'éducation, d'inculcation, d'apprentissage de gestion enfin ce qui dans la thèse est nommé fabrication. Un objet « *l'homme gestionnaire* » serait ainsi mené par un corps de technique, le management. La démonstration consistera à montrer l'existence et la limite de cette perspective. Elle s'inscrit dans la critique de l'approche sociologique hiérarchisant les fonctions d'un « *corps social* ». La critique de De Singly (2003 p28) en particulier envers l'intériorisation du social par l'individu promue par Durkheim s'exprime ainsi :

« Lorsque l'éducation réussit, la société et l'individu coïncident à la manière d'un moule et de son empreinte. Lorsque l'éducation ne parvient pas à une telle production de l'intériorisation, l'individu ne prend pas la bonne place. Il est un raté de la socialisation ».

Or, la socialisation a d'autres fonctions que de transmettre un héritage antérieur, les individus interviennent et produisent leur propre histoire. Les individus n'intériorisent pas seulement le social à leur corps défendants par le biais d'un ensemble de normes, de valeurs, de codes de modèles. Ils ne sont pas seulement « *agis par le social* » mais contribuent à le produire par un ensemble de rapports et d'interactions. Ils sont aussi des sujets qui vivent des expériences, « *l'homme construit sa propre nature ou plus simplement [que] l'homme se produit lui même* » affirment Berger et Luckmann (2008 p110) distinguant la socialisation primaire, de la socialisation secondaire. Ce que nous verrons pour les managers à partir d'une perspective sociologique interactionniste.

La deuxième perspective considère que l'humain est une résultante de rapports, c'est une approche interactionniste (Giddens 1987) concevant le social comme la production de configurations, les individus étant liés les uns aux autres en société par des liens de dépendances réciproques et asymétriques (Elias 1991, Simmel 1999). Si l'être humain est au carrefour d'une multitude d'influences, l'individualisation en cours le pousse à une plus grande conscience de soi, « *l'impression d'être intérieurement quelque chose pour soi tout seul* » (Elias 1991 p170). L'homme, s'il est le fruit d'une configuration, en est aussi parti prenante. Il puiserait dans son environnement les composantes qui le constituent, d'une certaine manière il aurait la possibilité de se faire par le langage notamment dans une perspective réflexive. Par sa position et son appartenance à une culture, les liens qu'il institue, il serait dépositaire et révélateur de toute la trame sociale. En cela, il ne pourrait jamais se penser isolément des phénomènes sociaux auxquels il est maillé. Parce que liés à leurs environnements humains, les managers seraient les révélateurs d'une forme sociale constituée de relations : le management. Dès lors, comprendre une société consiste à appréhender la formation et la dynamique des relations et des processus à l'œuvre, ce que nous appelons avec Simmel (1999 p43) une forme sociale. Comprendre comment émergent les managers consisterait à situer leurs relations dans la forme sociale qui les précède et dans laquelle ils se déploient. Il s'avère alors indispensable de saisir les relations avec l'environnement dans ses dimensions historiques, écologiques, économiques, philosophiques. Il s'agit aussi d'observer comment les managers qui deviennent s'engagent par rapport aux savoirs utiles à la situation et comment leurs identités sont touchées. Comment en tant qu'être ils développent leur caractère et parviennent à établir une sécurité ontologique : « *l'expression [sécurité ontologique] s'applique à la confiance de la plupart des êtres humains dans la continuité de leur propre identité et dans la constance des environnements d'action sociaux et matériels* » nous dit Giddens (1994 p98). Cette sécurité ressort comme un point d'ancrage essentiel dans leur fonction de repère pour les collectifs professionnels que les managers emmènent dans l'action (Chapitre C4).

La démonstration consistera à démêler les principaux processus à l'œuvre tant sociologique que psychique : de socialisation, de subjectivation, d'individuation, d'autonomisation, et à les situer au regard d'histoires individuelles dans une visée compréhensive, suivant en cela de Gaulejac (2009) qui s'efforce de se représenter « *un être humain unifié ou psychique et social interagissent au lieu de s'opposer, où les déterminismes sociaux sont aussi les ingrédients de l'autonomie* ». Nous nous tiendrons dans la perspective interactionniste tout au long de la thèse pour rendre compte de la façon dont se déroulent les cheminements individuels.

A.3.2 Pourquoi parler de fabrique ?

a) Précisions historiques sur l'origine des fabriques

Dans son étude sur le travail, Marx (Tinel dans Allouche 2006, p1557-1564) explique comment l'organisation et l'exploitation de l'organisation collective sont à la base du capitalisme. Alors que la manufacture rassemble dans un même lieu des artisans maîtrisant l'ensemble d'un métier, la fabrique remplaçant la manufacture organise le travail autour de machines et de tâches parcellisées et requière discipline et coordination. Historiquement, le mot fabrique est donc utilisé pour désigner un lieu et une forme d'organisation industrielle datant du XVIII^{ème} siècle et marquant une accélération de la division du travail et l'apparition d'un corps spécialisé de personnes qui allaient s'appeler les managers. Owen entrepreneur du textile (cité par Pinard 2000) défend dans ses écrits « *que l'on pouvait modeler l'être humain moyennant l'établissement d'un environnement propice au type souhaité* ». Pour Pinard (2000) « *le système des fabriques s'il était minimalement réglementé par des législations sociales : l'intégration de sa discipline, l'apprentissage du calcul, associés à une éducation tôt dispensée, inculquent de saines et bonnes habitudes de vie. L'organisation de la société nouvelle est comme l'organisation de la fabrique comparable à l'agencement des pièces d'une machine : cette vision mécanique représente le plus sûr moyen pour que chacun y trouve sa place* ».

L'idée du lien entre travail et société, quoique cette fois dans une visée émancipatrice, est aussi celle de Dubreuil (1953 p249) qui, analysant les utopistes du XIX^{ème} siècle, établit un parallèle entre les inventeurs de machines et les inventeurs de sociétés, à l'exemple de Fourier et de ses phalanstères. Pour lui le travail et son expression dans l'univers du métier sont considérés comme un milieu psychologique. Et c'est à partir de ce milieu et non pas des connaissances délivrées « *du haut de la chaire* » que les « *chefs* » « *par l'action et par la pratique* » acquièrent les « *qualités morales* » requises à la « *conduite des hommes* ».

Si la fabrique dont il est question dans cette thèse n'est pas la fabrique industrielle, l'illustration machiniste d'un agencement des temps et des étapes de transformations et les technologies gestionnaires montrent l'impact de l'organisation et des relations de travail sur le modelage d'un être humain. L'usage du mot fabrique renvoie ainsi à l'histoire des cadres, ancêtres des managers et au rôle prépondérant de l'histoire industrielle dans la constitution des habitudes héritées de leur groupe.

Ramené aux sciences de l'éducation, le terme « *fabrique* » nous connecte à l'ensemble notionnel établi par Goguelin (1970 p12) à la genèse de la formation continue des adultes. Il se situe alors en synonyme de construire entre l'action d'éduquer et celle de former. Brucy, Caillaud, Quenson, et Tanguy (2007), se sont plongés dans des archives d'acteurs socio-économiques d'après guerre et les ont mis en perspectives avec des prises de positions actuelles. Ils défendent la thèse selon laquelle la formation tout au long de la vie est associée à l'institutionnalisation du dialogue social. Pour eux le concept de formation se serait forgé après guerre comme pour réussir la « *fabrication d'un bien* »

universel » (Brucy et al., 2007 p31-68). L'acceptation de la fabrication d'un bien universel exprime l'enjeu de nos sociétés de se doter de managers qui par les positions de décideurs qu'ils détiennent influencent les organisations dans lesquelles ils officient.

Dès lors, s'intéresser à l'apparition des managers et essayer de repérer les processus à l'œuvre est un enjeu éducatif majeur. Un détour par l'Anglais nous approche du verbe « *to make* » et du « *self-made-man* », vision d'une forme d'individualisme institué spécifiquement américain dépeignant un individu « *un homme* » conquérant, indépendant, pragmatique et guidé par la réussite matérielle (Martuccelli et de Singly 2009 p35). Le « *self-made-man* » nous renvoie à l'opposition entre un manager supposé doué de qualités innées issues de sa naissance, et un manager fabriqué par les événements vécus dans une entreprise, les circonstances, l'expérience, les processus sociaux ou lui-même. C'est notamment la thèse de Hill (2004 p121-126), une observatrice attentive de managers partout dans le monde depuis 25 ans, pour qui « *what we know for sure is that managers are mostly made not born* ». Conclusions que la présente thèse s'efforcera de renforcer et de préciser en révélant que la fabrique connaît des différences selon les épreuves sociologiques traversées. Le mot de fabrique contenu dans le titre est privilégié à celui de formation car, il pousse au questionnement. Il intègre une vision dépassant les situations juridiquement estampillées formation. Il se situe dans la dialectique proposée par Yurén (2000 p23-24) entre la *paideia* dans le sens de Platon (construction consciente de l'être humain), et le *bildung* dans le sens de Hegel (configuration du sujet et de la culture).

C'est pourquoi, nous rejoignons Dominicé (2007 p187) dans sa définition élargie de la formation :

« La définition de la formation ne saurait par ailleurs être restreinte au seul résultat d'une activité éducative... la formation est un concept plus large, plus global qui inclut les différentes facettes de la vie éducative telles qu'elles se dessinent au cours de l'histoire d'un adulte. La forme que celui-ci ou celle-ci donne à sa vie par les choix qu'il a opérés, et les projets qu'il entend réaliser, désigne l'étendue de sa formation. La formation résulte ainsi en grande partie du cheminement éducatif qui a pris racine dans la famille aussi bien qu'à l'école ou dans d'autres établissements de formations professionnelles et supérieures. Elle se donne à connaître à travers les différentes interprétations que chacun attribue aux événements subis et voulus de son itinéraire. La formation s'apparente à l'orientation et au sens qu'un adulte considéré comme producteur de sa vie a donné à ses attaches initiales aussi bien qu'à ses quêtes ultérieures d'autonomie. »

Parce qu'il est saturé de sens, le mot formation est insuffisant pour englober toutes les implications de la définition de Dominicé, aussi nous choisissons de parler de fabrique pour rendre compte de plus de complexité et en particulier des relations de réciprocités entre les individus et une société s'engendrant mutuellement et qui sont plus que des entités distinctes comme le « *poivre et le sel* » pour reprendre l'image d'Elias (1991 p131). Pour envisager cet engendrement mutuel, nous nous inscrivons dans la perspective de Dubet (1994) d'unification par l'individu de son expérience sociologique.

b) L'expérience sociologique est unificatrice

Comme nous l'avons indiqué préalablement, nous nous situons dans une vision de l'individu fruit d'interactions dépassant le seul résultat de l'intériorisation du social, de la socialisation par des dispositions et des habitudes, de la contrainte de devenir étant données les figures et les normes sociales ou de la reconnaissance par des relations ou un autrui significatif (Berger et Luckmann 2008 p 112). L'individu auquel nous nous référerons dans la thèse est fabriqué par une série d'épreuves (Dubet 1994, Martuccelli 2002). « *La première épreuve à laquelle est confronté l'individu, avant même celle du respect des règles, est de parvenir à se tenir dans un monde qui ne le contient plus aussi fermement que jadis* » Martuccelli (2002 p45). Car, comme l'indique Dubet (2009 p137) « *plus tout est possible, plus nous sommes libres, plus nous devons nous autocontrôler* ». Il ressortira de ce constat un rôle éminent des émotions, voire même une hypertrophie des émotions, de leur expression et de leur contrôle (Chapitre C7). Pour le cas particulier des managers, les épreuves sont : l'obtention d'une légitimité, la prise en main d'une première équipe, l'affirmation d'un style, la reconnaissance de ses compétences managériales, la coordination d'un ensemble humain, l'exercice d'une responsabilité et d'un leadership. Si l'on se rapporte à Dubet, ces épreuves sont appréhendées selon trois logiques d'actions qui orientent l'individu dans son rapport à soi : il s'agit de positionnement sur des marchés, de l'intégration dans une communauté, et de la subjectivation. Nous allons maintenant les préciser.

1 Le positionnement sur des marchés : la trajectoire

L'individu se situe sur un ensemble de marchés : de l'éducation, de l'emploi, du savoir. Il défend ses intérêts et conçoit une stratégie, se positionne, rend pour partie prévisibles ses comportements ou en brouille le sens. Pour un manager, la carrière apparaît comme un fil directeur possible. Celle-ci est une rencontre de compétences de qualifications reconnues et d'opportunités. Le risque d'unique référence à des marchés, à une carrière est celui de l'auto-fabrication de soi qui se préoccupe essentiellement de maximisation de ses gains et réduit l'individu à être un gestionnaire de soi. Cette perspective est renforcée en France par le contexte idéologique : « *le managérialisme* » déjà bien identifié dans les environnements anglo-saxons (Boje et Al Arkoubi dans Armstrong et Fukami 2009 p104) et un processus « *la managérialisation des rapports sociaux* » qui tendent à exacerber des valeurs de l'efficacité exclusivement mesurée à l'aune de la performance et des critères économiques à court terme et négligent l'humain (Ehrenberg 1991), sa complexité et sa singularité (de Gaulejac 2005). Cette managérialisation pèse sur les objectifs assignés aux structures et sur les personnes elles-mêmes dans leurs façons d'établir des liens. Elles sont contraintes de s'adapter, d'acquérir des savoirs normés et d'être autonomes dans un cadre prescrit (Ehrenberg 2000), sommées d'être acteur et de se développer (Brunel 2004). Or, pour Stiegler (2006 p122-123) dans un contexte du contrôle des connaissances propres à une société de l'information, et à sa technologie de l'esprit le savoir figé est « *intrinsèquement contradictoire avec l'adaptation : il est critique par essence* ». Pour Stiegler, l'insuffisante portée critique des savoirs actuels induit une instrumentation de la recherche et de la

pensée, des pertes de savoir-faire et de savoir-vivre et une perte d'individuation, c'est à dire de singularité. C'est pourquoi, dans la recherche nous désignons ce processus avec la notion de fabrication. La fabrication met en scène des lieux institutionnels (écoles, entreprises) et des pratiques éducatives qui renforcent l'acteur au détriment du sujet. C'est essentiellement les apprentissages formels ou l'hétéroformation qu'expérimentent les futurs managers en y passant. La fabrication a pour corollaire une conformation à des savoirs, à des rôles, à une morale et à des usages sociaux préexistants dans les organisations sous forme de pratiques et d'habitudes. Cette idée de positionnement sur des marchés s'inscrit dans le cadre de la notion de champ social, des habitus, des rapports de domination et du jeu des acteurs qui se perpétuent. Il est possible d'observer, au sens de Bourdieu, un maintien dans le temps des situations faites pour des groupes d'individus (sélection scolaire précoce, limitation de la promotion sociale, exclusion des minorités), mais également pour des institutions éducatives hiérarchisées qui tendent à produire des savoirs académiques, eux-mêmes mis en compétition (Bourdieu et Passeron 1964, 1970).

« *Produire et éduquer, en fonction de positions définies d'avance des individus faits pour elles* [les organisations] » remarque déjà Simmel (1999 p263) afin d'expliquer la perpétuation des situations.

Comment cela advient-il ? Les processus enclenchés instituent des classements des repères, des naturalisations sur les marchés de l'éducation et du travail, facilitent une reproduction et une légitimation du même et du connu (Veltz 2007). La fabrique est donc pour partie un processus de reproduction ou la praxis, la réalisation de routines jouent le rôle implicite de continuité des usages. Ce rôle est entretenu par le jeu reliant la maîtrise d'ouvrage et la maîtrise d'œuvre qui organisent les marchés et laissent une place congrue aux manières de faire des apprenants, la « *maîtrise d'usage* » reste à inventer. Dans la perspective de Bourdieu (1979) les « *structures sociales* » paraissent écrasantes, il s'agit surtout de trier les apprenants, de les homogénéiser et de réussir l'introjection des règles sociales de références. Si les théories de Bourdieu et Passeron révèlent par l'observation statistique tri et classement social, avec un constat régulièrement actualisé (Dupuy 2006, Chauvel 2006, Philippon 2007), elles contribuent à expliquer des comportements de groupes adoptant les mêmes conduites, pourtant elles demeurent insuffisantes pour expliciter les trajectoires individuelles ascendantes atypiques, ou d'autres manières d'apprendre ou d'agir qui défient les statistiques et peinent à proposer des alternatives.

La logique des marchés est donc impuissante à expliquer tous les phénomènes. Il est alors utile de s'ouvrir à l'approche de Lahire (Hirschhorn 2007 p157-165) s'intéressant aux variations intra-individuelles pour comprendre les phénomènes sociaux. Pour que ces variations soient possibles, il est à supposer que les processus de reproduction soient simultanément contraignants et habilitants. C'est ce qu'apporte la contribution de Giddens (1987) en se départissant à la fois d'une vision de structures sédimentées dans une analogie minérale ou d'une vision par trop fonctionnaliste héritée des analogies

biologiques ; analogies ou le projet des sciences sociales serait assimilé à celui des sciences naturelles, avec sa recherche des causes extérieures, qui s'imposeraient à une intériorité des acteurs.

Deux analyses de Giddens dépassent la dialectique intériorité/extériorité sont à cet égard éclairantes.

La première analyse réside dans les effets intentionnels et non intentionnels. Alors que pour Giddens les philosophes ont accordé beaucoup d'attention aux actions intentionnelles, les effets des actions non intentionnelles résultant d'une agrégation d'actes isolés disposeraient d'une fonction latente simultanément de reproduction et de modification du structurel¹⁰ par des actions répétitives. Ces actions auraient des effets dans des contextes éloignés et dont les conséquences influenceraient en retour les conditions d'accomplissement ultérieur de ces actions répétitives.

La seconde analyse ressort de la volonté autorégulatrice des êtres humains d'avoir prise sur leur propre histoire :

« la compréhension ou la connaissance qu'ont les êtres humains de leur propre histoire est en partie constitutive de ce qu'est cette histoire et de ce qui contribue à son changement » (Giddens 1987 p39)

A partir de ces analyses, nous comprenons qu'en même temps qu'une fabrique se perpétue, des actions non intentionnelles génèrent des effets imprévus et une action de l'homme sur lui-même est engagée, un travail sur soi en réaction ou en prolongement des reproductions des pratiques ayant cours. Giddens exprime cela dans l'idée de « *circuit de reproduction* », c'est-à-dire d'un « *ensemble de relations de reproduction institutionnalisée et régie par des boucles causales homéostatiques ou par autorégulation réflexive* ». (Giddens 1987 p440). Cette autorégulation réflexive est permise et déclenchée par les conditions mêmes des activités humaines et en particulier pour ce qui concerne les managers par l'épreuve de la prise en main d'une équipe, ou plus largement par l'expérience sociale du management. A défaut de bouleverser l'existant, des déviations sont perceptibles. « *Les acteurs ne créent pas pour autant les systèmes sociaux : ils les reproduisent ou les transforment, ils refabriquent ce qui est déjà fabriqué dans la continuité de la praxis* » (Giddens 1987 p228). Si la logique des marchés est un puissant élément d'explication, des différences sont autorisées par d'autres logiques.

2 L'intégration dans une communauté professionnelle : la professionnalisation

La deuxième logique d'action de référence proposée par Dubet est l'intégration. Celle-ci est soumise au phénomène de l'individualisation. L'individualisation augmente avec la possibilité de référents multiples hors des groupes proches d'identification tels la famille, la communauté locale, l'école. Avec une augmentation de la mobilité des individus, la dépendance exclusive à ces groupes diminuerait. L'individu membre d'une communauté est travaillé par des tensions. La distance aux valeurs de la communauté, l'autonomisation qui est une forme de détachement et d'apprentissage de

¹⁰ Dans la terminologie de Giddens(1987 p444) le structurel se définit comme « règles et ressources engagés de façon récursive dans la reproduction des systèmes sociaux »

l'altérité, les rapports à l'emploi et au travail se produisent au cours d'expériences vécues dans ce que nous avons nommé dans la thèse le continuum éducatif. Par la variété des expériences rencontrées les managers élaborent leurs manières d'évoluer et de se situer dans le monde. Il sera rendu compte de l'intégration dans une communauté professionnelle à travers des récits de formation. En effet, le processus d'inculcation des jeunes et futurs managers dans l'enseignement supérieur (Lazuech 1999) est rapidement soumis à l'épreuve de la vie en entreprise qui s'avère décisive et fait du manager un « *adulte apprenant de son expérience* » (cf. Chapitre B6). L'autonomisation, l'apprentissage du métier de manager ne commencerait véritablement qu'en confrontation avec le milieu de travail quand les résistances s'expriment et rencontrent les dispositions des apprenants. Il s'agirait pour partie d'un processus de professionnalisation (Bonnet et Bonnet 2006, Wittorski 2007) obéissant à ses rites spécifiques. Dans une note de synthèse pour la revue Savoirs, Wittorski (2008 p14), présente la professionnalisation comme « *fabrication d'un professionnel par la formation et, dans le même temps, recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation* ». Toujours selon Wittorski « *les entreprises cherchent à convertir les identités professionnelles au profit d'une culture d'organisation fondée sur des principes d'efficacité et d'excellence* ». C'est probablement à ce moment que le travail sur soi s'accélérait. C'est par friction, qu'une maturation professionnelle, sociale et psychologique germerait. Dans cette perspective, la thèse vise à démontrer que devenir un manager, c'est acquérir plus que les technologies de management ou de gestion développées dans des formes d'apprentissages se comprenant comme une « *fabrication* » au regard d'attentes d'adaptation des entreprises. Ainsi, chaque manager lors de sa prise de fonction et sa première responsabilité sur une équipe puiserait ses repères dans ce qu'il a vécu au sein de lieux de socialisations éducation et école. La limite d'un enseignement exclusif aux techniques de gestion apparaît alors. Au-delà de l'idée de personnalité de managers doués de talents innés (intuition, bon sens, charisme, intelligence), notamment dénoncée par Bellier-Michel (1997), ou Buscatto (2002) la thèse défend l'idée d'une maturation personnelle des managers dans leurs rapports aux savoirs, articulant hétéro-formation, autoformation, éco-formation et co-formation qui construirait leurs identités professionnelles dans des environnements pourvoyeurs d'occasions d'apprentissages (Sainsaulieu 1988, Dubar 1991, Barbier, Bourgeois, de Villers, Kaddouri 2006).

3 La subjectivation de l'individu : le cheminement

L'individu établit un rapport à soi

La troisième logique d'action interpelle la part du sujet dans l'individu. Elle questionne le rapport à soi. Le rapport à soi est une des constituantes de l'édification du sujet. Il procède de l'individuation c'est à dire le fait de devenir un sujet distinct parmi d'autres. En tant que sujet l'individu éprouve, ressent, élabore sa grille de lecture singulière de lire le monde. Même si la subjectivité est impermanente, l'illusion peut tenir lieu d'unité de soi (Martuccelli 2002 p467-477), le rapport à soi influence la façon de se définir et de prioriser ses logiques d'actions, elle les englobe et donne la forme

d'une cohérence. L'individu peut se faire au choix cynique, réflexif, ou engagé. Chacun perçoit à partir de ces trois adjectifs toutes les conséquences relatives au management et à ses impacts potentiels sur les hommes. En synthèse, la sociologie de l'expérience proposée par Dubet considère l'individu comme auteur amené à unifier les logiques d'action dans lesquelles il s'insère pour se construire. En tant qu'auteur, il peut se révéler un créateur et imaginer de nouvelles façons d'être au monde ou au contraire se faire copieur et endosser des rôles stéréotypés prêts à porter. Le manager rencontre des épreuves, dans « *la fabrique des managers* » nous les avons nommés des moments clés, (Chapitre C6) et leur donne sens en tant qu'auteur. Il articule ainsi des dimensions et facettes identitaires. Selon la façon dont il développe un savoir sur soi, il privilégie une des logiques d'actions et endosse ou affirme un style qui transforme son environnement. Il est donc associé à la « *modernité* » à double titre pour lui-même et pour ses équipes. Le mot modernité ici pris dans une l'acception proposée par Martuccelli et de Singly (2009 p5) ou « *la modernité est un auto-développement des potentialités humaines, une expérience vitale unique qui rend capable de se sentir à l'aise au milieu du tourbillon de l'existence* ». L'établissement d'un rapport à soi et en particulier d'un savoir sur soi sous le regard de l'autre serait l'une des caractéristiques de cette modernité, savoir crucial pour un manager appelé à gérer des paradoxes et de l'incertain.

Le manager établit un rapport à soi managérial

Cette façon d'établir un rapport à soi sous le regard de l'autre bouscule la culture française où nous avons en mémoire le « *je pense donc je suis* » de Descartes (1973) qui a durablement influencé la vision de l'homme comme unique sujet souverain mais également l'enseignement et la recherche avec une valorisation de la raison et un découpage par morceau des problèmes. Dans une configuration d'interdépendance et d'intersubjectivité, les managers seraient doublement engagés premièrement pour eux-mêmes et deuxièmement pour faire tenir ensemble des équipes au sein desquelles se joue aussi ce travail de fermentation des individualités. Ce qui explique toute l'actualité du rapport à soi pour les managers. Le rapport à soi est analysé par des auteurs aussi divers que Lacan (1978), Foucault (2004), Ricoeur (1986) chacun poursuivant le projet de sonder l'inconscient, de comprendre le souci de soi, ou de l'appréhender comme l'auteur de sa propre histoire. Plus spécifiquement les théories du sujet qui rendent compte de celui qui se forme et apprend ont tendance à le poser en objet. Le sujet comme objet de renforcement avec le béhaviorisme, avec la psychanalyse le sujet est pris comme objet de son inconscient, et avec le constructivisme Piagétien, le sujet est subcortical, épistémique, les affects et les émotions sont peu présents. Le sujet auquel nous nous référons par la prééminence des apprentissages sociaux de la fabrique est social, cognitif, mais aussi affectif. C'est le sujet agentique de Bandura (2007) qui produit les circonstances de son existence, qui produit son environnement et qui est la production de son environnement. Il fabrique son monde intérieur agissant car, il est doué de motivation, il produit un savoir sur soi.

Le rapport à soi managérial est une dimension propre au manager amené à se situer vis-à-vis de lui-même et vis à vis d'un collectif. Dans une perspective gestionnaire, Pezet (2007) s'essaye même de montrer les liens entre ascèse de soi et performance économique. Le « *rapport à soi managérial* » rend compte du lien. La notion est utilisée par Fatien (2005) dans le cadre de ses études sur le coaching. Dans cette idée d'avènement d'un rapport à soi managérial, il convient encore de distinguer ce qui est de l'ordre de « *faire de soi un objet* » dans la vague d'un marketing de soi et de la marchandisation d'un moi performant (Ebguy 2008), que l'on nommera « *ingénierie de soi* » et le « *développement du sujet* » et de sa manière singulière d'être au monde, que l'on nommera « *auto-saisissement de soi* ». Avec l'ingénierie de soi, il est possible de constater aujourd'hui une inversion de valeur par laquelle le moi devient un objet de gestion, un capital à faire fructifier. C'est la dérive observée par Fatien à l'occasion d'une étude sur le coaching (Fatien 2005 p18) ou « *le travail sur soi a moins pour but la connaissance de soi que l'action sur soi* ». L'objectif est alors pour l'individu de traduire cette connaissance de soi en utilité sociale. Le risque, pour lui, est de se ployer par avance à la forme pressentie du moule organisationnel perçu, et de se vider de sa substance propre, ou bien encore de se constituer tel un golem sans père, assemblage de valeurs et de sens déliés, ce dont les cadres et managers ont parfois la révélation douloureuse à mi-carrière (Lab'Ho 2007, Roussel 2007). Par leurs réponses aux besoins des entreprises, les lieux éducatifs influencent la fabrication d'un rapport à soi managérial. Elles sont intégrées dans un contexte économique et social et contribuent au renforcement du processus désigné comme fabrication des managers. Ce point sera particulièrement détaillé dans la thèse (Chapitre B5). Dans l'idée de développement d'un sujet, il s'agit au contraire d'accéder au génie du moi, recherché par Foucault (2004) dans le souci de soi, dont la base serait l'éthique c'est à dire « *une explication avec soi-même* » (Audi 2007). Le processus d'instauration en est la réflexivité terme qui sera débattu au cours de la thèse (Chapitre C10) comme une injonction sociale, un geste professionnel obligé par les situations actuelles de management, et comme une possibilité éthique. Cette possibilité éthique s'avère une ressource discursive essentielle pour réaliser un travail identitaire (Kornberger & Brown 2007 p497-517) à la condition que ce travail s'inscrive dans une pédagogie et soit porté par des équipes pédagogiques (Cf annexe 2). Quelques écoles et lieux d'enseignement supérieur, par la fragilité de leur positionnement dans un marché compétitif, par l'engagement personnel de leur dirigeant, parce que leur marque attire moins, ou leur réputation reste à faire sont amenés à contester l'ordre établi et en corollaire facilitent une émancipation par des approches pédagogiques renouvelées (OCDE 1999). Elles favoriseraient en cela l'émergence d'identités toujours à conquérir dans une variété de lieux d'apprentissage (alternance) ou de projets éducatifs (spécialisation ex : entrepreneuriat) dans une ouverture à des publics diversifiés. Quelques dirigeants d'école réfléchissent même à l'instauration de projet éducatif de « *l'autosaisissement de soi des apprenants* »¹¹.

¹¹ Entretien avec un directeur d'une école de gestion membre de la CGE, Entretien réalisé et enregistré le 20/2 2009, Paris

Les 3 logiques d'action avec lesquelles évoluent les managers ont des incidences sur les parcours de formation et les trajectoires. Selon la logique qui est prise en référence prioritaire, par exemple à une formation initiale ou continue, à une formation en apprentissage ou à la réalisation d'une VAE, la fabrique livre des identités singulières comme il en sera rendu compte dans la conclusion.

c) Les enjeux sociétaux et éducatifs de la fabrique

1 Les enjeux sociétaux

Cette thèse, si elle s'intéresse particulièrement aux managers et à leur développement, s'inscrit dans de nombreux enjeux sociétaux. Car, si la fabrique mêle bien deux ensembles de processus interagissant réciproquement l'un sur l'autre, l'un social, l'autre individuel, et que la part de la singularisation des rapports tend à se densifier dans une « *société des individus* », nul doute que les rapports sociaux et les entreprises s'en trouvent transformés en retour. Le développement de la réflexivité, c'est à dire la découverte et la production intentionnelle de soi, par contrainte ou en tant que résultat espéré, serait un trait actuel des rapports sociaux (Giddens 1987, 1994). Cette incitation à prendre en compte un rapport à soi managérial renvoie particulièrement à 3 impératifs pour les managers :

1. Le premier se situe à un niveau macro-social. Il est lié à un mouvement d'individualisation qui impose au manager d'établir des relations spécifiques avec chacun de ses collaborateurs tant les facettes individuelles sont changeantes et contradictoires (Aubert dans Heilbrunn 2004). Ce mouvement se caractérise par le passage d'un « *régime de la similitude à un régime de l'altérité* » (de Singly 2003 p142). Toutes les différences ne pouvant être distinguées, établir un canal de communication et de reconnaissance différenciée avec chaque collaborateur requiert pour les managers une adaptation à leurs modes propres de fonctionnement.
2. Le deuxième est déterminé par les processus actuels de travail. L'action, autrefois déterminée par la planification et la répartition du travail dans des tâches définies par des managers gestionnaires, fait place dans une société de service à un impératif de traitement des événements (Zarifian 2001). Les entreprises tendent à privilégier initiatives et qualités personnelles. Il en résulte un changement de perspectives, notamment dans les sciences de gestion, relativisant l'organisation en tant que réalité objectivée, faisant apparaître le management de soi comme un nouvel impératif de la performance, et tend à renforcer les pratiques de gestion, lesquelles renvoient l'individu vers une discipline de lui-même dans l'expression de leur leadership (Pezet 2007).
3. Le troisième est une exigence portée par les équipes en mal de reconnaissance de feed-back et de repères. La réflexivité induit une meilleure compréhension de la relation manager-équipe et, par contre coup, un regard du manager vers lui-même en tant que partie prenante de la relation. La réflexivité se fait ici geste professionnel et, se faisant, ouvre une perspective éthique.

Les enjeux éducatifs et pédagogiques cherchent à répondre à ces enjeux sociétaux.

2 Les enjeux éducatifs et pédagogiques

Avec l'hypothèse du « *déclin du programme institutionnel* » (Dubet 2002), et celle d'un « *moi assiégé* » par un sentiment d'insécurité ou de désastre écologique (Lasch 2008) tout se passe comme si dans un même mouvement une injonction de se développer soi-même, portée par le discours des entreprises et des institutions éducatives (Brunel 2004), induisait une interrogation du rapport à soi et aux autres (Ehrenberg 2000), transformait rapport au savoir, rapport au travail et contrat moral avec les entreprises, et, en fin de compte, offrait l'opportunité d'une posture réflexive à l'égard des savoirs. Ce processus de subjectivation s'assimile à un voyage, une quête identitaire, une invention de soi (Kaufmann 2004) dans lesquels s'engouffreraient nombre de pratiques de coaching, de développement personnel, de retours sur soi en général. La portée et les limites de cette dimension réflexive seront développées au cours de la thèse (cf. C10).

Si au départ de la thèse la fabrique apparaît comme un terme conditionnant et liant apprentissages et trajectoires sociales, force est de constater l'interpellation des managers aux situations qui leurs sont faites. Les choix proactifs de ces derniers ne vont pas forcément dans le sens des finalités déclarées des gestionnaires ou des organisateurs de dispositifs éducatifs exprimant la satisfaction des parties-prenantes ou le respect de principes éthiques. Certains managers traduisent en effet, pour eux, l'individualisme par de l'indifférence et du cynisme, d'autres remettent en cause l'adoption de prescriptions reçues tout au long de leur formation initiale ou plus largement dans leur continuum éducatif et interrogent leur identité dans un questionnement rémanent à chaque moment de leur parcours à chaque acte qu'ils posent. Deux orientations éducatives et pédagogiques sont perceptibles :

1. nous qualifions la première de conservatrice et traditionaliste. Elle renforce les situations acquises les contenus et les méthodes pédagogiques acceptées, elle s'accommode de l'adaptation des comportements aux attentes des entreprises par le moyen d'apprentissages formels et de méthodes transmissives. Elle justifie un discours normatif, des savoirs codifiés, et implicitement, défend une morale sociale.
2. nous qualifions la seconde de critique et réflexive. Elle encourage les approches du questionnement des savoirs, elle imagine une autre portée aux apprentissages informels pour la transformation des entreprises et de leurs relations aux différentes parties prenantes, elle recherche les conditions d'un engagement et d'une émancipation par un savoir sur soi. Par le questionnement sur soi et sur le monde des futurs managers, elle favorise le débat éthique.

Une vision binaire est évidemment simpliste compte tenu de la variété des lieux éducatifs, de leurs dispersions et de leurs histoires. Il existe certainement des continuum voire même des combinaisons, les tableaux synoptiques rendront compte dans le texte de différentes tendances dont la figure 19.

Une lecture étroite de ces 2 orientations pourrait forcer la causalité entre un dispositif éducatif et une trajectoire sociale. Si nous sommes d'accord avec Durkheim (2006 p51-53) sur l'impact du social dans l'éducation, nous déclinons ses idées de nécessité sociale ou de destination à un milieu. Un des enjeux éducatif et pédagogique du développement des futurs managers serait alors de penser simultanément d'une part la possibilité du même, c'est à dire de la transmission et de la tradition qui garantit une intelligibilité et un maintien des acquis des disciplines et, d'autre part, de la diversité pour enrichir les groupes sociaux de responsables ne sortant pas tous d'un moule. Construire de nouvelles possibilités à partir de soi-même ouvre vers une émancipation (Alvesson & Willmott 1992, Boltanski 2009) qui oriente les individus dans un futur à construire et à renouveler, plutôt qu'un usinage (production de pièces en série) ou des recettes de fabrique d'un passé à préserver coûte que coûte. S'il y a une fabrique autant se dispenser du préfabriqué, du conditionnement (mise sous emballage), du formatage (en informatique l'opération écrase les données anciennes), termes qui nous renvoient à la production standardisée industrielle ou informatique. Le projet de développer des managers, rappelé par Lee (Burgoyne et Reynolds 2006 p199-214), présente des dilemmes pour les éducateurs, formateurs et développeurs. Pour elle, le développement peut être une maturation, une prise de forme, une émergence ou un voyage. Si le développement est une maturation, il est balisé par des étapes connues, prévoit les choix individuels et empêche les éventualités de soi imprévues. Si le développement est une prise de forme, il est dépliage et comprend comme la maturation un point d'arrivée qui dépend de la forme de l'organisation ou il se produit. Si le développement est un voyage en soi, l'individu est alors dans un processus actif de construction de sa propre réalité et de confrontation de ses idées à celles des autres. Enfin, si le développement est une émergence, chacun est unique et découle de négociations explicites et implicites avec les autres dépendantes des perceptions individuelles. A chaque vision du développement, Lee associe un acteur d'influence : agent du changement organisationnel, pouvoir de l'expert, consultant, agent invisible, co-créateur, supporter, concepteur de dispositif pédagogique, dirigeant. Tous ces « *développeurs* » agissent en fonction de leur propre vision du monde et renforcent leur préférence de celui-ci pour influencer sa fabrique. Ce cheminement nous incite à garder présent à l'esprit les questions de Meirieu (1996) sur comment « *éduquer sans fabriquer* » ? Sur les risques d'un Frankenstein pédagogue ou celle de Fabre (1994 p97) concernant la formation qui nous pose la question : « *le projet de travailler les attitudes fut-ce dans une visée émancipatrice peut-il finalement échapper au conditionnement ?* ».

Nous pouvons chercher la réponse en observant les effets modelants qui influent sur les managers. Si les intentions des éducateurs, formateurs et développeurs pèsent sur les programmes d'enseignements préconstruits ou les dispositifs de formations pensés par un autre que l'apprenant, il est possible de noter qu'une éducation informelle joue localement un rôle éminent et que la fertilisation des apprentissages formels et informels offre des possibilités imprévues.

A.3.3 La prédominance des apprentissages informels des managers

a) La nature des connaissances managériales : ou comment comprendre et habiter le monde

Chia (Armstrong et Fukami 2009 p25-41) explore la nature des connaissances managériales en reprenant la séparation introduite par les philosophes grecs Platon et Aristote, il distingue d'une part l'épistémé (épistémologie) et la techné (technique), permettant explicitement la transmission de connaissances et avec lesquelles il s'agit de construire un modèle sur le monde et d'agir sur lui et d'autre part la phronesis (sagesse pratique) et la mètis (ruse) par lesquelles il s'agit d'habiter le monde.

Dans la vision d'un monde construit les connaissances peuvent être écrites, enregistrées, validées, elles renvoient : à l'épistémé c'est-à-dire l'idée de formes propositionnelles utilisant des généralisations articulées linguistiquement et à la techné c'est-à-dire à des instructions codifiables et mesurables.

Dans la vision d'un monde habité par le manager, les connaissances sont avant tout vécues, éprouvées, indissociables de l'expérience. « *Phronesis is not something one has but something one is* » Chia (Armstrong et al., 2009 p37). La phronesis renvoie à l'idée de connaissances tacites cultivées inconsciemment à travers les exemples ou gouvernés par des habitus (Bourdieu et Passeron 1970). La phronesis s'invite dans l'idée de développer une sagesse pratique et la mètis dans celle de s'adapter, se fier à l'intuition et la ruse ou l'apprentissage immédiat aux situations telles qu'elles évoluent.

Incidentement, selon que les connaissances managériales sont pensées comme un stock codifiable, les institutions éducatives en organisent le transfert, si elles sont imaginées comme une incorporation à soi, il s'agit alors pour les managers de mieux se connaître en action dans le monde. Cette analyse nous renvoie aux formes d'apprentissages formelles et informelles auxquelles sont exposés les futurs managers et managers en responsabilité.

b) Les formes d'apprentissages : formels, non-formels et informels

Dés les années 70 Livingston (1971) professeur à l'université de Harvard observait « *there is no direct relationship between performance in school or training programs and records of success in management* ». Il soulignait déjà l'incapacité des programmes formels de management à satisfaire aux connaissances et compétences utiles dans les organisations, pour les managers en particulier l'absence d'empathie. Ce constat laisse à supposer que si l'apprentissage formel est insuffisant, l'apprentissage informel jouerait un rôle. En effet, de par les mutations rapides qui affectent les organisations de travail et la prédominance d'événements variés à traiter (Zarifian 2001), les savoirs contemporains sont éphémères et forcent à de nouvelles autodidaxies (Le Meur 2002), c'est pourquoi les apprentissages informels sont à la base d'une part du savoir managérial. Mais de quoi parle-t-on exactement lorsque l'on évoque les apprentissages informels ?

Dans le mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie produit par la commission européenne (2000), mais également dans les travaux du CEDEFOP (2002), la distinction est faite entre les différentes formes d'éducation et de formation à savoir : le formel, le non formel et l'informel. **L'éducation formelle** est définie comme l'acquisition de connaissances à partir des programmes du système scolaire ou d'enseignement supérieur, elle donne lieu à certification.

L'éducation non formelle "*intervient en dehors des principales structures d'enseignement et de formation de certificats officiels*". Elle s'acquiert "*sur le lieu de travail* » ou dans le cadre des activités d'organisation ou de groupes de la société civile (associations de jeunes, syndicats ou partis politiques...). Elle peut aussi être fournie par des organisations ou des services en complément des systèmes formels.

En ce qui concerne **l'éducation informelle**, elle fait référence à un apprentissage qui n'est pas forcément intentionnel et encore moins reconnu et reconnaissable par les individus eux-mêmes et leur environnement mais dont la somme des recherches en particulier les synthèses de Tremblay (2003) ou d'Eneau (2005 p73), montrent qu'il représente depuis les premiers travaux de Tough (1971) 80% des apprentissages d'un individu, soit 500 heures par an. Ce constat est réitéré par les études de Bruce, Aring et Brand (1998), suggérant que le pourcentage de l'apprentissage de l'informel dans l'ensemble des apprentissages sur le lieu de travail puisse atteindre 70% et par celles de Pfeffer, Sutton et Tannenbaum dans le champ de l'apprentissage du management (Armstrong et Fukami 2009 p366).

L'enquête de Enos, Kherhan et Bell (2003 p377) se fait même plus précise et relève pour un groupe de 84 managers 247 activités d'apprentissages spécifiques dans les compétences de leadership et de management, dont 70% d'entre elles sont des apprentissages informels et parmi celles-ci les 2/3 sont des interactions avec les autres.¹²

Pour y voir plus clair Schugurensky (2007 p16) propose une distinction entre trois types d'apprentissages informels en fonction de l'intentionnalité et de la conscience dans le projet d'apprentissage :

1. la socialisation (apprentissage tacite, « *apprentissage presque naturel des valeurs, attitudes, comportements, savoir-faire et connaissance qui se produit dans la vie quotidienne* »),
2. l'apprentissage fortuit (apprentissage non intentionnellement recherché, coproduit d'une autre activité),
3. l'apprentissage autodirigé (projet éducatif entrepris sans l'aide d'un professeur).

¹² 70% d'apprentissages informels (dont 63% d'interactions avec les autres, 23% d'apprentissage lié au travail, 12% lié à l'observation, 2% lié à la réflexion), 30% d'apprentissage formel (dont 55% de formation continue, 12% de lecture, 12% de formation académique, 7% de séminaire, 4% d'audio et de vidéo, 4% d'atelier, 4% d'expérience militaire, 1% en conférence).

Incidentement, une présentation hiérarchisée des apprentissages tend à survaloriser les apprentissages accrédités et visés et à accorder un moindre prestige aux apprentissages incidents, buissonniers, morcelés, fortuits issus de l'expérience. Si le fait d'apprendre en dehors de situations prévues à cet effet est largement admis, la notion d'apprentissage informel semble actuellement peu stabilisée (Carré 2009). Elle se situe dans un ensemble plus large comprenant aussi l'autoformation professionnelle informelle (Carré et Charbonnier 2003), la formation en situation de travail (CEREQ 2002) (dans un environnement anglo-saxon : « *on the job learning* ») ou apprentissage informel dans l'organisation (ANACT 1996), la formation expérientielle (Courtois et Pineau 1991), enfin la didactique professionnelle évoque la formalisation des savoirs implicites (Savoyant 2008 p92-100). Elle s'inscrit dans la thématique de l'apprentissage collectif et de la dimension collective du travail avec les apprentissages tacites (Nonaka et Takeuchi 1997), l'organisation apprenante (Senge 1991, Argyris 1995), les communautés de pratiques (Lave et Wenger 1991), le management des savoirs (Prax 2000).

Cependant, il semble que ces formes s'entrecroisent et s'entrelacent avec des situations formelles et sont souvent associées pour générer des formes hybrides les « *apprentissages situés* » (dans l'environnement anglo-saxon « *situated learning* » Ardichvill 2003) pourraient se placer dans cet essai de fertilisation croisée des 2 situations. L'APEC constate d'ailleurs, pour les cadres, un apprentissage par combinaison d'apprentissages formels et informels (APEC 2008). Le repérage des apprentissages informels par l'APEC se concentre sur les modalités : autoformation par la pratique, la répétition, l'observation et le mimétisme, l'acquisition informelles de compétences grâce à des tiers (collègues, N+1, N-1, senior), l'impact de l'atmosphère de travail, le recours à l'entourage hors de l'entreprise, l'activité extra-professionnelle, l'autoformation par les médias traditionnels, les salons professionnels, l'intranet et internet. Ainsi des apprentissages informels prospèrent en marge de programmes officiels, chacun apprend son « *métier d'élève* », de « *cadre* », de « *salarié appartenant à la société X* ». Pour ce qui concerne les managers, les apprentissages informels repérés dans cette investigation convoquent à la fois les espaces professionnels et extra-professionnels. La définition de l'apprentissage professionnel informel élaborée par Carré et Charbonnier (2003 p20) est la suivante :

"On appellera ici apprentissage professionnel informel tout phénomène d'acquisition et/ou de modification durable de savoirs (déclaratifs, procéduraux ou comportementaux) produits en dehors des périodes explicitement consacrés par le sujet aux actions de formation instituées (par l'organisation ou par un agent éducatif formel) et susceptibles d'être investis dans l'activité professionnelle".

Marsick et Watkins (2007 p 29) précisent encore cette manière d'apprendre : « *juste à temps, dirigée par l'apprenant, parfois conçue et mise à disposition en tant que ressources, mais souvent socialisée et mue par des forces et exigences non exprimées* ». Ils pointent le rôle éminent du contexte social souligné ici par l'analyse présentée dans les récits de vie de managers.

c) Comment repérer les apprentissages informels des managers ?

Si les apprentissages formels obéissent à une codification bien établie avec leurs programmes, leurs objectifs, leurs lieux de prédilection (la salle, l'école, le centre de formation), leurs découpages et leurs durées, une place pour des enseignants ou formateurs ; les apprentissages informels dilués dans le flux d'expériences singulières (Karolewicz 1998), les situations et organisations de travail (Fernagu Oudet 2006), les rencontres et échanges avec d'autres (Eneau 2005), le caractère plus ou moins apprenant des organisations (Szylar 2006), se laissent moins facilement saisir. Pour prendre l'image de la poésie, si les apprentissages formels obéissent à une versification et une métrique régulière dont la rime est prévisible, les apprentissages informels tiennent plus de la prose et du texte libre. Car, chacun placé dans un environnement particulier se fait autodidacte à la mesure de ses besoins, de ses envies, de ses moyens et de son récit propre. Il ne s'agit pas ici de l'autodidacte des représentations sociales, se faisant seul à la force de son poignet (Bézille-Lesquoy 2003), mais de l'autodidacte de l'incident et du quotidien. Pour Bataille (2002 p25), « *l'apprentissage n'est plus analytique, programmable, découpé en séquence comme à l'école. Il est désormais plus flou, interpénétré, mélangé et parfois incertain (comme la vie)* ». Un corpus méthodologique commence, néanmoins, à se constituer pour tracer les apprentissages informels. Ce corpus cherche à donner sens au foisonnement, à repérer des régularités, des étapes, des points d'appuis. Les méthodes utilisées et identifiées spécifiquement pour appréhender les apprentissages informels des cadres et managers dans la revue de littérature sont notamment :

- les biographies éducatives d'ingénieurs (Robin 1994), les récits de vie de cadres (Roussel 2007) ou les entretiens semi-directifs, (APEC 2008),
- les enquêtes par journaux de bord (Putot 1995),
- la mesure d'apprentissages informels par questionnaires (Enos, Kehrhahn, Bell 2003),
- les dispositifs élaborés couvrant les dimensions macro, méso et micro avec des enquêtes psychologiques, des journaux de bords et des enquêtes quantitatives par questionnaire (Carré, Charbonnier 2003, Carré 2009),
- la clinique du travail ou l'analyse d'activité de la didactique professionnelle (Tourmen, Mayen 2007),
- les observations ethnographiques (Mintzberg 1984, Durat 2009),
- les études statistiques sur des variables à tester (Ouweneel, Taris, Van Zolingen, Schreurs 2009).

Chaque méthode présente l'avantage de relever des occurrences, d'identifier des freins et des facteurs facilitants. Les fréquences, la mesure et les évaluations des apprentissages sont plus difficiles à aborder. Mais si comme le montre Dominicé (2007), il est possible de faire de sa vie un récit d'apprentissage, si l'on apprend à tout moment de sa vie, comment capter ces moments ? Quel apprentissage est-il possible d'observer ? Comment en prendre conscience ?

A.3.4 Résumé du chapitre

Le chapitre avait pour finalité de rendre explicite la perspective sociologique adoptée. Il décrivait et contestait d'une part, la perspective selon laquelle le fait social existerait indépendamment des individus et d'autre part, il décrivait et exposait le choix d'une perspective où l'être humain est une résultante de rapports. L'idée d'une fabrique des managers a été défendue à partir d'arguments historiques et sociologiques. La situation industrielle et artisanale des fabriques du XVIII^{ème} siècle comme environnement de façonnage des individus a été rappelée et a conduit à adopter une définition large de l'apprentissage donnant toute sa place aux expériences. Ces expériences ont été appréhendées à partir de trois processus sociologiques : le positionnement sur des marchés éducatifs et de l'emploi, l'intégration dans une communauté professionnelle et la subjectivation de l'individu. Ces trois processus constituent l'expérience sociologique unificatrice, qui, pour chaque manager donne sens ou non à sa fabrique selon la réflexivité et le rapport à soi qu'il établit. Ce rapport à soi s'élabore dans une visée de soi-objet dont le manager en fabrication cherche à maximiser le profit social et donne lieu à une auto-fabrication ou bien elle s'élabore en tant que soi-sujet, et il s'agit alors d'un auto-saisissement ou d'une explication avec soi-même. Ce rapport à soi managérial a des incidences sur la manière dont s'exerce le management. A suivre ces visées, il en découle des enjeux sociétaux et éducatifs de la fabrique. Le premier enjeu fait porter sur les managers des responsabilités particulières à l'égard de leurs équipes. Le second impose de réfléchir l'éducation au-delà des frontières disciplinaires convenues, d'envisager les continuums éducatifs et environnements d'apprentissages dans leur globalité et de poser la question de la responsabilité particulière des concepteurs de dispositif ou ingénieurs de formation pour promouvoir une vision heuristique. De cette vision de l'apprentissage enracinée dans les processus sociaux, découle tout l'intérêt pour les apprentissages informels s'avérant la meilleure source d'explication des compétences managériales effectivement mises en œuvre au sein des équipes.

Cette vision de l'apprentissage peut mobiliser une approche empirique et située de la recherche qui va être présenté dans le chapitre suivant.

Chapitre A.4	Expression de la thèse construction des liens entre faits et hypothèses
---------------------	--

A.4.1 Choix épistémologiques engagés

a) Le choix d'une approche empirique et située.

Le poids historique des traditions de recherche occidentale donne en référence les sciences physiques, la chimie, la biologie, la génétique (Soler 2000). Mais Lyotard (1979) a montré que ces mêmes traditions étaient bâties de langage et de récits. Dans le même temps, pour que l'objet de recherche progresse, des évolutions et parfois des ruptures épistémologiques sont constatées. C'est pourquoi nous nous départirons d'une approche strictement positiviste, et nous étudierons la singularité de l'action en favorisant le primat des liens entre les composantes distinguées tout en présupposant la réciprocité de ces liens. Cette approche combine théorie de l'action et théorie de l'identité (CNAM 2000). Elle se définit de façon transversale et dépasse l'action manifeste. C'est enfin une approche empirique et située qu'il est possible de qualifier d'approche épistémologique constructiviste et dont le langage rend compte. Pour Cunliffe (2008 p125) « *les réalités sociales et les identités sont créées et maintenues par les conversations avec les autres plutôt que par les structures* ». Nous nous intéresserons donc aux langages des managers. Les conversations entretenues avec eux dans le cadre de récits de vie constitueront la base principale de notre matériau.

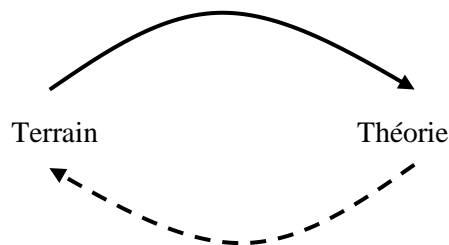
b) Les modalités de recherche adoptées interviennent sur le cours de l'objet étudié.

L'appareillage méthodologique mobilisé (récit de vie et de formation) pour collecter et présenter un matériau de première main a une incidence et produit des effets sur les participants à la recherche, aussi bien les passeurs que les sujets sollicités et interrogés, mais également le chercheur, les cercles académiques ou des groupes de discussion auxquels les résultats intermédiaires sont présentés. En effet, la réflexion induite par des entretiens cherchant à comprendre la biographie du participant, questionne ses mécanismes d'apprentissage et active incidemment une double boucle sur le mode : comment à la lecture de sa vie chacun apprend à apprendre. Mais les questions posées transmises aux passeurs (DRH, responsables de formation, dirigeants), interpellent aussi leur vision du monde.

En somme cette recherche et ses méthodes portent une vision du discours scientifique, interrogent les liens entre faits et hypothèses, proposent une ambition pratique et ancrée dans le terrain, transforment des représentations et prétendent participer à des transformations.

A.4.2 L'organisation d'un processus itératif de recherche

Voici comment Bellier-Michel (1997 p19) caractérise une croyance communément répandue : « *on ne fabrique pas un manager on est ou on n'est pas manager, c'est une question de personnalité, de tempérament* ». Ce travail de thèse se déploie afin d'infirmer cette croyance. **L'ensemble du projet de recherche vérifie dans quelle mesure devenir manager est une émergence.** Il s'agit de repérer les processus qui influent sur les étapes d'émergence des managers et de s'extraire de l'idée commune « *on est (on naît ?) manager ou on ne l'est pas* ». Pour étayer cette thèse la rencontre des processus sociaux et individuels sera recherchée et analysée. Pour cela un positionnement épistémologique adapté au contexte sera choisi. Ici, la question de recherche se situe dans une visée compréhensive d'un objet ambiguë, aussi à l'approche hypothético-déductive est préférée l'enracinement d'une théorie à construire à partir d'un champ de données (David, Hatchuel, Laufer 2008 p193-211). Pour structurer la démarche, le choix est donc fait d'une approche qualitative compréhensive des actions humaines. Il ne s'agit pas tant de vérifier une théorie préétablie dans un paradigme balisé mais d'en construire une. La thèse entreprise est alors un travail d'abduction partant de faits collectés et croisés par une variété de situations sur le terrain. Si la question de départ est lâche, elle fournit une guidance sur une intuition appelée à se préciser tout au long du processus de recherche. La méthode adoptée est constituée de l'alternance d'un pôle centré sur les faits à conquérir (Terrain) à un pôle centré sur des hypothèses à discuter (Théorie).



Le bénéfice de l'alternance des pôles est un apport de créativité dans le processus de recherche, et une ouverture sur les phénomènes évitant le risque d'une focalisation préconçue sur une théorie à démontrer ou infirmer au risque d'initier le processus sur un mauvais terrain ou des hypothèses infertiles. C'est aussi une possibilité de rester ouvert à des questions imprévues au départ. Nous appelons bouclage l'interface entre les deux pôles. Ce bouclage est constitué : premièrement d'entretiens avec des personnalités qualifiées directeur de thèse en premier lieu mais également d'autres chercheurs, consultants, DRH, dirigeants d'institutions éducatives, formateurs et concepteurs de formation en management, deuxièmement de la tenue d'un cahier de recherche et d'une prise de distance sur le lien entre les faits et les hypothèses, troisièmement de l'affinage des hypothèses et compléments d'enquête quantitative (vérification d'hypothèses par recherche quantitative menée avec

l'APEC) ou par groupes de discussion, quatrième par des lectures complémentaires. La figure 2 ci-après fait état des composants des 2 pôles.

Figure 2 : Faits et hypothèses

La recherche des faits

- Récits de formation par **entretiens semi-directifs** avec 39 managers et consolidation par une recherche quantitative menée avec l'APEC
- **Données sur le marché** de l'offre de formation à destination des managers, et futurs managers,
- **Recueil de traces** sur la formation des managers référentiels de compétences, chartes managériales, chartes des valeurs, cahiers des charges de formation de managers d'un échantillon d'entreprises, programmes et catalogue de formation, mémoires rédigés,
- Constitution de **dossiers documentaires**, ou d'animation de groupes de discussion auprès de formateurs de DRH, de managers, ou de chercheurs, de dirigeants d'école de **management**

La construction des hypothèses

- **Hypothèse 1** : s'il y a fabrication, celle-ci est dépendante d'une socialisation dans un contexte idéologique, économique et social, prenant ici le nom de managérialisation.
- **Hypothèse 2** : les managers se fabriquent à partir d'apprentissages informels comme adultes apprenants de leur expérience.
- **Hypothèse 3** : la fabrique nécessite de passer par des étapes de maturation sociale, émotionnelle et professionnelle.
- **Hypothèse 4** : les managers se fabriquent en émergence à partir de la rencontre d'un ensemble de rôles préconstruits et d'une identité cherchant à s'affirmer.

Source : Cristol 2009

Créer des liens entre faits et hypothèses est une tâche centrale d'élaboration du chercheur car, le rôle du chercheur optant pour ce type de démarche est d'atteindre une compréhension holiste du contexte de l'étude, c'est à dire sa logique, ses arrangements, ses règles implicites et explicites. Par-là, le chercheur essaye de capter de l'intérieur des informations quant aux perceptions et discours d'informateurs, de mailler l'ensemble et de parvenir à une « *montée en généralité* » (Kaufmann 2009 p227-232). Si ce type de démarche utilise peu d'instrumentation, la méthode des récits de vie et des entretiens compréhensifs, précisée ci-après, nécessite une grande rigueur et une prise de distance du chercheur sur sa relation à l'objet. En effet, l'approche fait du chercheur un outil essentiel de la recherche provoquant un risque de circularité l'homme étant le moyen et le but de la recherche (Quentel 2007 p61) ; d'où un travail préalable sur soi requis en vis-à-vis de la question de recherche. Faits et hypothèses sont collectés et construits progressivement et s'enrichissent mutuellement tout au long du processus. Le bouclage débute par la collecte de faits, passe par leur mise en forme, puis l'élaboration successive de modèle et d'une théorie et, in fine, la confirmation de l'inscription de cette théorie dans une théorie plus large sur l'émergence d'une « *figure sociale* », si l'on peut encore utiliser ce terme. Le bouclage est organisé sur les 3 plans précisés ci-après.

A.4.3 Le bouclage faits-hypothèses s'organise sur trois plans

a) Le premier plan consolide le cadre de réflexion

A partir de données et d'observations variées ce plan brosse un panorama large des phénomènes et des acteurs. Les faits collectés puisent à une diversité de sources et procède d'une imprégnation du chercheur qui débouche sur la conceptualisation d'un cadre de réflexion et d'une bibliographie dont il est rendu compte dans la thèse. A partir de ces données un ensemble de concepts est repéré et explicité au fur et à mesure de leur mobilisation tout au long du texte. En somme, en même temps que ce travail de décantation des concepts utiles et des faits pertinents s'opère, le positionnement et l'originalité des liens entre les concepts et étayage avec des données, attendus d'une recherche, s'affermit.

b) Le deuxième plan donne du sens aux matériaux

Le champ d'investigation est constitué de personnes ayant des responsabilités managériales dans une variété de parcours de formation. Le cœur des matériaux exploités pour la recherche résulte d'une enquête menée par entretiens semi-directifs. Cette enquête suit les recommandations de Kaufmann (2007) et prend la forme d'entretiens compréhensifs. Le nombre exact d'entretiens dépend du moment d'apparition d'un effet de « *saturation* » (Kaufmann 2007 p31) plus ou moins rapide selon l'homogénéité de l'échantillon retenu. Cet échantillon prend en compte les variables de sexe, de l'âge, de la durée et du type de formation, de la taille de l'entreprise, du moment dans la carrière professionnelle. Ces variables sont explicatives des trajectoires individuelles appréhendées au moyen d'entretiens individuels, semi-directifs (cf. annexe 1 pour découvrir le guide d'entretien) et de traces écrites telles que des Curriculum Vitae. Des typologies intermédiaires aident ensuite dans la construction de catégories et l'affinage des hypothèses, et permettent de (re)questionner le terrain par la création d'un outil de mesure des apprentissages informels menée par enquête avec l'APEC (cf. annexe 1 pour le questionnaire d'enquête).

c) Le troisième plan permet de faire émerger un modèle compréhensif

Les gains de cette recherche résident d'une part, dans la construction d'une approche comparative de parcours de formation managériaux selon la prééminence de la formation initiale, de la formation en apprentissage, de la formation continue ou de l'expérience (VAE) d'autre part, dans le repérage des effets identitaires des moments d'apprentissage, enfin dans la mesure de l'incidence des processus formatifs traversés par les managers sur leurs rapports aux savoirs. A partir de ces comparaisons, des considérations pratiques en matière d'ingénierie de formation se dégagent.

Incidentement, la prise de distance avec les différentes itérations constitue pour le chercheur un apprentissage en double boucle, qui, non content de faire évoluer cadre, sens et modèle de la recherche, fait évoluer sa façon d'élaborer les problématiques et de comprendre le monde. C'est pourquoi la recherche se présente comme un processus d'apprentissage.

A.4.4 Terminologie, concepts et notions mobilisés

L'ensemble de la thèse vise à démontrer qu'être manager est une fabrique dont le moteur est la dialectique entre la personne qui vit une subjectivation par autosaisissement ou autofabrication et l'institution au sens de Dubet (2002, 2009), c'est-à-dire le « *dispositif pratique et symbolique dont la finalité est de produire l'acteur et plus encore le sujet de la société* » (Dubet 2009 p87). Cette fabrique peut alors se comprendre comme une trajectoire sociale incertaine influencée au sein d'un continuum éducatif par des processus de socialisation, de formation, de professionnalisation. Ehrenberg (1991) exprime le fait de « *l'individu-trajectoire* » amené à se frayer son propre chemin. Cette idée constitue le fil rouge de la démonstration.

Mais, prétendre décrire un processus social complexe sans le réduire à une unique perspective tel que la fabrique des managers requiert l'utilisation de nombreuses notions et concepts. Ceux-ci sont empruntés à diverses disciplines. Or, penser une épistémologie multiréférentielle s'avère une gageure et une nécessité (Ardoino 1993 p15-34). En effet, l'approche multiréférentielle s'attache à la lecture plurielle d'un objet sous des angles à la fois différents et autres et assume des « *ruptures épistémologiques* ». Ce qu'assument les sciences de l'éducation, dans lesquelles s'insère l'objet étudié, car, elles puisent à des champs différenciés pour élucider les problématiques soulevées (Charlot 1995). Dans ce sens, les sciences de l'éducation pourraient être assimilées à une science de l'hybridation. Plusieurs notions ou prénotions traversent la thèse et constituent les liens implicites entre les parties. Il s'agit de préciser le sens de leur utilisation, car si l'hybridation permet de nouvelles valeurs ajoutées, le syncrétisme en réduit la portée. C'est pourquoi selon la façon dont le chercheur entre en contact avec les phénomènes qu'il cherche à décrire et comprendre, la façon de nommer, de lier et de rendre compte varie.

D'une part les principaux termes utilisés sont précisés comme suit pour repère et par convention de langage. Les notions et concepts suivants traversent la thèse :

- le processus : passage d'un état à un autre formant une unité significative pour un observateur,
- l'état : attribution de traits spécifiques qui résulte d'une opération ponctuelle d'identification d'un objet physique ou social,
- les actions : processus supposant l'intervention d'un être vivant,
- les interactions : processus qui engagent l'intervention de plusieurs êtres vivants,
- la fabrique : méta-processus qui combine des processus de niveaux différents (macro – méso – micro) et dont un des résultats est une émergence,
- l'émergence : résultante de la rencontre de plusieurs processus,

- le(s) rapport(s) à , avec, de, au , aux : marque(nt) un processus de construction de sens donc de valeur entre un individu ou un groupe et un ou des processus,
- la posture : état mental façonné par nos croyances et orienté par nos intentions qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions (Lameul 2006),
- la trajectoire : désigne la place que prend l'individu dans son environnement « *la dynamique de l'évolution, du passage de la mobilité sociale* » (Leclercq 2005 p8).

D'autre part, des concepts et notions plus spécifiques sont activés dans chaque grande partie de la thèse. Un des points de vigilance constant est de cantonner la notion ou le concept mobilisé dans le champ disciplinaire concerné afin d'éviter des confusions de sens. Ce choix a pour conséquences de rendre chaque partie assez indépendante mais intelligible par elle-même. Aussi, pour articuler et pour fluidifier le propos, chaque partie comprendra une introduction présentant les éléments de la problématique et un épilogue pour ramasser les éléments clés de démonstration au service de la thèse. Chaque chapitre comprendra des définitions et un résumé pour établir un lien avec le chapitre suivant. Les observations dignes d'attentions, réalisées tout au long de la thèse mais non essentielles à la démonstration, seront placées en annexe avec les matériaux de recherche et la bibliographie, ainsi en sera-t-il de toutes les méthodes pédagogiques associées au développement de la réflexivité (cf. annexe 2). Enfin, en index l'ensemble des principaux processus participant de la fabrique seront référencés (cf. annexe 3), et les abréviations utilisées seront définies (cf. annexe 4).

A.4.5 Résumé du chapitre

Ce chapitre justifiait le choix pour l'appareillage méthodologique utilisé. A l'approche hypothético-déductive a été préféré l'enracinement d'une théorie à construire à partir d'un champ de données qu'il s'agit de rassembler. Ce choix présente un gain heuristique obtenu par l'alternance entre un pôle centré sur les faits à conquérir (terrain) et un pôle centré sur des hypothèses à discuter (théorie). Le bouclage entre les deux pôles, faits et hypothèses, permet d'élaborer progressivement une théorie et de faire émerger un modèle compréhensif. Ce chapitre présentait également les notions et concepts mobilisés traversant la thèse : les notions et concepts clés comme processus, état, actions, interactions, fabrique, émergence et posture ont ainsi été définis.

Le chapitre suivant va maintenant préciser le choix et l'agencement méthodologique.

Chapitre A.5 Le choix méthodologique : récit de formation et entretien compréhensif

A.5.1 Les récits de vie en formation

La popularisation de la méthode des « *life stories* » est prôlée au département de sociologie de l'université de Chicago, qui publia entre les années 20 et 40 des thèses, des ouvrages et des articles, monographies et autobiographies de gangsters, de voleurs et de prostituées (Sanséau 2005 p 35-36). Cette approche qualitative du réel aurait été promue en France par Bertaux (1976, 2006). Elle se positionnerait comme une alternative des méthodes quantitatives en critique du positivisme. Selon Bertaux l'approche permet d'appréhender tout aussi bien des mondes sociaux, des catégories de situations et des trajectoires sociales. Compte tenu de l'objet de la thèse visant à montrer que devenir manager est une expérience sociologique, les récits de vie permettent une heuristique puissante. En effet, l'expérience de devenir un manager ne saurait se réduire à quelques variables éducatives ou économiques, rituels ou processus simples. Elle engagerait une mise en mot dans la construction d'une représentation subjective et mouvante d'un soi et révélerait la personne.

A.5.2 Les récits de formation révèlent les alliages personnels

a) Le langage façonne les conceptions de soi-même

Le philosophe Searle (Meyer 2008 p584) affirme « *nos conceptions de nous-mêmes, en tant qu'être humain, sont façonnées par certains types de récits. La constitution de nos identités possède une structure linguistique* ». Pour Searle, le langage joue un rôle éminent. Le récit de formation déployant le langage des managers est une approche privilégiée pour aborder la complexité et la richesse de leur apprentissage. Dans l'étude des biographies en formation, Dominicé (2007), parle « *d'alliage* » au propos de la rencontre des faits de l'expérience avec le sujet apprenant. Cet alliage fait échos à la fabrique et tend à montrer que les savoirs institués par les organisations ou les institutions éducatives se combinent avec les apports informels de l'existence qui jouent un rôle majeur.

«La démarche biographique propose des pistes théoriques nouvelles pour penser la formation. Elle fournit un apport à la compréhension des processus qui caractérisent la formation, entendue comme prise de forme résultant des apports majeurs de l'existence. La lecture globale des parcours de vie ouvre également la voie des explorations épistémologiques peu courantes.» (Dominicé 2007 p183).

La formation met en œuvre un ensemble de processus. Et les processus comme les récits obéissent à des règles où les actions s'enchaînent, se relient, où des chronologies s'organisent, des étapes plus ou moins claires apparaissent, se télescopent et se contredisent dans leur singularité.

« La formation relève de processus. Elle s'apparente à la construction du sujet dans l'ampleur tant de ses dynamiques internes que de ses interactions sociales. » (Dominicé 2007 p186).

Dans la perspective biographique de Dominicé, le savoir apparaît comme un savoir clinique découlant des interactions. Recueillir les récits d'apprentissage permet, dès lors, de s'approcher des processus d'apprentissage, à condition certainement de prêter une oreille attentive aux messages transmis.

b) L'approche biographique donne accès aux processus de connaissances adultes

L'approche biographique donne accès à ce que Jorro (Delamotte, Gippet, Jorro, Penloup 2000) appelle les processus de connaissances de l'adulte, ou Mezirow (2001) « *perspective signification* », c'est à dire des structures de signification ou de présupposées à partir desquelles l'adulte assimile ses expériences et en intègre de nouvelles. L'apprentissage se donne à connaître à travers des manières de penser, des façons d'envisager son expérience, de tirer les leçons de son expérience passées aussi bien que d'anticiper l'avenir. Réaliser sa biographie éducative est une conquête de son propre espace de pensée, de choix ou de refus d'appartenance, en particulier par une meilleure appréhension de ses temporalités. La biographie éducative est une façon de mettre au jour les « *scénarios de vie* » repérés par Cottraux (2001). Cottraux, à partir des mythes et de l'inconscient collectif, propose des liens entre schéma cognitif, schéma familial et schéma culturel, qui induisent des scénarios de vie faits d'image, d'émotions, de pensées se formalisant dans le récit biographique et dans lequel chacun est enserré. Cottraux affirme même l'idée d'une répétition des scénarios de vie prédicteurs de trajectoires. Cette vision des temporalités suscitée par l'approche biographique est même envisagée par Robin (1994 p130) comme une « *chrono-thérapie* » visant à apaiser le sujet. Si les souvenirs d'enfance s'avèrent prépondérants, l'adulte mobilise ce que la vie a fait de lui au moment où il se lance dans un apprentissage. L'adulte se forme en donnant sens aux expériences marquantes de son existence et tout en les conservant. « *l'adulte transporte son expérience comme l'escargot sa coquille* » nous dit Dominicé (2007 p223). L'apprentissage adulte requiert donc de tenir compte de deux niveaux pédagogiques : l'appropriation des savoirs transmis et la gestion des acquisitions dans l'histoire de vie.

c) L'identité narrative du récit

Il est important de noter que ce qui se dit et se donne à entendre lors des entretiens procède d'un jeu complexe de représentations, représentation de soi pour soi ou représentation de soi pour autrui, que ces représentations soient existantes ou souhaitées (Barbier, Bourgeois, de Villers, Kaddouri 2006). C'est d'abord une identité narrative qui s'exprime. Dès lors, il convient sous peine de confusion de ne pas considérer la trajectoire de l'individu exposée comme une problématique identitaire. C'est la représentation qu'il s'en fait et qu'il donne à voir à un tiers, selon l'idée qu'il se fait du tiers et de l'usage que celui-ci fera de son discours. Seul le discours qu'il tient à propos de son parcours est accessible.

Pour Dubar (1991 p95-104), il s'agit de ne pas confondre un acte de langage avec une réalité partagée. Si les identités ne sont pas des «*essences*», elles sont des histoires. Il affirme «*il me semble que si l'on considère les identités comme des définitions de soi (par soi et par les autres), elles ne peuvent mieux se comprendre qu'en suscitant des récits de pratiques dans un dialogue de confiance centré sur le sujet*». Et Barbier (Barbier et al., 2006 p27) décrit le processus : «*c'est à partir d'autres images provisoirement stabilisées que s'effectue le travail de composition de l'image de soi donnée à autrui*». Ces images sont constituées dans des espaces d'engagements, dans des activités de formation sociale ou de production. Il y a donc une distinction entre identité pour soi et identité pour autrui. L'identité pour autrui est l'image de soi, donnée à autrui, notamment à travers sa parole lors des entretiens.

d) Le récit révèle et fabrique le sujet dans un même mouvement de compréhension

Delory-Monberger (Robin 2004 a p61-78) évoque la façon dont le récit de vie «*fabrique le sujet*». Le récit présente l'avantage de la lecture systémique et dynamique. Et quand bien même, une lecture du récit a posteriori brouille le temps, les ingrédients tels que les personnages, le contexte, les interférences, les enchaînements proposent une lecture plus riche des événements. Le récit présente nombre de qualités formatives. Tout d'abord la posture narrative entraîne un effet de compréhension. En effet, pour raconter, il faut identifier comme dans un récit les éléments clés, le contexte, les acteurs majeurs et leurs relations, les événements clés. Le récit crée de l'intelligibilité. Tenter d'être saisissable par l'autre oblige en effet à l'échange et à la rencontre. Dans la recherche, la prise d'une fonction managériale est un ensemble de rencontres avec de multiples parties (N+1, équipe, clients, coachs...) qui sont restituées par le locuteur : «*voilà d'où je viens, voilà ce que je comprends, d'où vous venez, voilà comment nos trajectoires peuvent se rencontrer et se lier*». Ce moment sera particulièrement observé. Le partage des représentations (acteurs et moments clés, paysage, ingrédients du récit ...) contribuent à maintenir la cohésion et le sentiment d'appartenance à une histoire.

Pour Bertaux (2006 p71), les récits relèvent de trois ordres de réalités :

1. La réalité historico-empirique : l'histoire vécue
2. La réalité psychique et sémantique : la totalisation subjective que le sujet se fait de ses expériences
3. La réalité discursive du récit : le produit de la réalité dialogique de l'entretien

Mais, le récit de la fabrique de soi en tant que manager ne coïncide pas avec une histoire vécue, il est subjectif et contextualisé à la situation d'énonciation. Il joue plusieurs fonctions. D'abord le récit permet une lecture dynamique et systémique, dans le sens où il instaure une relation particulière entre le narrateur et le signifié. Il rend déterminantes, c'est à dire opérationnelles, les idées théoriques. Il mêle idées abstraites, visions, sentiments et émotions. Ensuite, le récit vise à produire du sens. Celui-ci sera différent si la base est la description ou la narration. Dans le premier cas, le récit fait découvrir le

monde tel qu'il est censé exister. Dans le second cas, le récit fait découvrir un monde construit dans une succession même d'actions qui s'influencent les unes les autres. Le sens du récit se révèle non par la variation mais la variété, d'où l'importance cruciale des détails apportés par le locuteur pour saisir le schéma narratif. Ce point est d'importance car, quant la description conduit au modèle, le schéma narratif permet de modéliser. Dans les deux cas, il y a une représentation actionnable. Le schéma narratif agit comme un prisme au travers duquel les éléments, apparemment indépendants et déconnectés de l'existence, sont vus comme les parties reliées d'un tout. Raconter permet alors d'ordonner les choses de tisser les fils directeurs dans un flot d'événements. Enfin le récit obéit à une structure de base et comporte des composants, dont l'absence d'un seul peut compromettre l'intelligibilité de l'ensemble. Le récit s'agrément d'un décor. Les personnages et protagonistes sont présentés et entrent en scène successivement. Les personnages n'existent pas en soi, mais à travers des interrelations et des interdépendances s'assemblant en séquences. Le récit déploie alors des épisodes, une progression dramatique est perceptible qui tient dans l'art de l'enchaînement.

Le récit permet aussi d'accéder au monde mental du manager. Le récit de parcours d'un manager qui raconte le mouvement de la formation de soi fait écho au bildungsroman ou roman de formation « *qui a pour nous l'intérêt d'offrir sous la forme d'une fiction un condensé de la synthèse mentale qui lui a donné naissance* » remarque Delory-Monberger (Boutinet et Dominicé 2009 p151). Le récit de sa fabrique en tant que manager est peuplé de souvenirs, de personnages et de lieux. Il est l'occasion d'un intense travail de diagnostic rétrospectif et comparatif : en quoi la situation nouvelle est-elle différente de la précédente ? Se conter procède d'un travail de mémoire et de conservation. C'est une rencontre avec soi-même qui révèle les ambiguïtés de sa propre vie, un moment de vérité, et aussi un temps de maturation, de mutation et de métamorphose. Dans un moment de lucidité un récitant pourrait presque dire de la situation du récit « *je n'ai jamais été autant moi-même que dans ce moment où je deviens un autre* ». Cette idée s'inspire d'Héraclite qui affirmait : on ne peut voir le vent, mais on peut percevoir les changements qu'il engendre. Pareillement, chacun ne peut se mettre soi-même en mot si facilement, mais chacun peut observer les transformations du monde qui opèrent et les transformations qui opèrent sur soi à partir de ses actes.

e) Le sens et les contresens possibles du récit

1 Le sens du récit pour le chercheur

Bien souvent, le chercheur croit recueillir des récits mais ceci ne reflète que son unique point de vue. Après une razzia de mots, il imagine pouvoir paisiblement dessiner ses étiquettes en fonction d'une savante herméneutique. Il utilise le matériau recueilli sous forme illustrative et subordonne la parole du locuteur aux besoins de sa démonstration. Il donne aux discours le statut de témoignage ou tente l'analyse d'un système de signes (Schurmans 2008). Ces trois usages des matériaux seront réalisés dans la thèse :

1. des citations seront utilisées en introduction de chapitre pour planter le décor ou en illustration de pratiques pédagogiques telles que vécues par des managers (cf. annexe 2),
2. des témoignages seront classés et intégrés dans la démonstration en contrepoint d'observations de travaux de chercheurs (par exemple figure 26),
3. des analyses de processus à partir de cas singuliers seront présentées dans des encadrés grisés (par exemple page 62).

Mais, l'identité qui s'est donnée à entendre ne se laisse pas prendre. Cette identité narrative est avant tout une rétro-construction, la face dicible d'une personnalité acceptant la rencontre avec un chercheur. C'est pourquoi des recoupements avec d'autres sources et matériaux compléteront les analyses. En effet, si les récits révèlent des apprentissages sur soi, des risques d'enfermement surviennent ; par exemple la création d'une armure historico-narrative. Lorsque le récit n'interprète plus de façon dynamique l'histoire du sujet il devient un piège, le discours explicatif rigide, la parole fragmentée et contradictoire, le risque d'être bloqué dans l'histoire d'un autre et enfin la vanité apparaissent.

Bien sûr, le récit prend un sens différent selon la perspective adoptée par le locuteur et les relances de l'écouter. Au-delà de motifs prévisibles ou attendus, voire même de certains poncifs, c'est l'anecdote, le singulier, l'intime qui ouvrent de nouvelles voies d'investigation. Si la comparaison conforte la pertinence d'un questionnement (l'existence de personnes ou de moments clés, l'environnement apprenant, les circonstances qui transcendent), la distinction autorise la gradation, l'évaluation ou le repérage d'étapes. Ces repérages feront l'objet de tableaux récapitulatifs ou d'essai de catégorisation tout au long de la thèse.

D'un côté, les régularités rassurent. Nous avons bien le même monde en partage avec l'autre. D'un autre côté, les faits saillants, les irrégularités, les aspérités postulent la liberté de choix et d'action. Face aux dénouements possibles, une organisation du chaos de paroles peut être tentée. La prudence est de rigueur car, si un idéaltype est proposé, il l'est à partir de la vision subjective de l'actant. Le héros du récit, le premier rôle (je, moi, soi-même, en personne, ego, self) se laisse voir sous une face éclairée. L'ombre se dissimule le plus souvent. Alors, construire une théorie à partir des reflets, des bribes interprétées du monde nous renvoie au mythe de la caverne de Platon. Partis à collecter des récits, nous voici arrivés à faire parler des mythes.

2 *Le sens du récit pour le narrateur*

Chacun, in fine, se fabrique de mots, élabore son mythe personnel (Lesourd 2009 p22-54) et le met à l'épreuve des événements. Voici comment Lesourd explique le processus d'élaboration du mythe personnel. Le récit de soi est sans cesse retravaillé à partir de matériaux prénarratifs issus de l'enfance, qui à force d'intégration et de répétition en viennent à devenir un mythe. Petit à petit, par couches successives, une histoire du soi se compose. Viennent tout d'abord les premières étapes de la vie, une

phase non verbale venant orienter les matériaux suivants, puis des images se forment, synthèses de sentiments et de connaissances internes, après quoi se forge une idéologie sur soi, un ensemble de valeurs prenant fonction de cadre pour l'identité, enfin les événements isolés de l'enfance se raccordent sont (ré)interprétés. Alors, l'histoire personnelle se développe dans le creuset des relations interpersonnelles, les scénarios s'agencent selon des thèmes ou modèles culturels récurrents, le mythe personnel se fixe pour un temps.

Construit rétrospectivement, il y a moins de risque d'incohérence. Chacun donne libre court à sa légende personnelle et s'arrange des détails, des chronologies, des faits marquants. Chacun bâtit ses mythes à son usage, voire même à son image. Chacun élabore une posture à sa mesure et l'incarne de mots. La fabrique d'un manager est affaire de mots. Ces mots sont des valeurs, des anecdotes, des faits édifiants, des images, des métaphores. « *on ne fait pas pousser la salade en tirant sur les feuilles* » affirme un manager en parlant du développement de compétences de ses collaborateurs.

Parfois, il s'agit de revêtir un costume ou d'arborer un masque, parfois de croire en l'arrangement lisse de sa propre histoire. Le plus souvent, il s'agit de bricoler avec ses certitudes, avec les circonstances et de s'adapter à un monde changeant qui ne colle pas toujours à ses ambitions ou ses envies. Et l'apprentissage dans tout ça ?

La forme du récit, a fortiori du mythe personnel, c'est qu'il agrège dans le système cohérent du langage, les découvertes éparses de l'expérience. Passer du vécu ressenti à l'acquis de l'expérience induit une œuvre quasi alchimique de décantation. Tel l'alchimiste Faustien, il s'agit de transformer du plomb en or. Quand le récit laisse pénétrer dans l'arrière boutique, des personnages, eux-mêmes porteurs de mythes, surgissent alors des « *leaders charismatiques* », des « *patrons chevronnés* », des « *grands capitaines* », des « *formateurs thaumaturges* ». Ils offrent des modèles d'identification ou répètent inlassablement l'antienne lancinante « *connais-toi toi-même* » (Socrate) ou encore « *deviens ce que tu es* » (Pindare). L'arrière boutique est difficilement pénétrable, l'apprentissage est rarement conscient. C'est le résultat d'une éducation silencieuse, le fruit fortuit d'une circonstance ou d'un défi relevé, la sécrétion naturelle d'un système bien établi d'éducation et de formation. Le seul à pénétrer parfois aux confins de l'intime demeure le récitant. Lassé de satisfaire au rite du miroir magique tendu par le père, le coach, le chef, les pairs, il entre en lui-même. Il est un temps du récit où à la réflexivité succède l'introspection, pour reprendre un thème cher à de la Garanderie (1989). La conscience de soi réhabilitée par Foucault (2004) n'emmène plus à s'exposer, mais à s'imposer. Cette rentrée en soi-même pour mieux s'affirmer est un moment de croissance et de maturité. Mais cette émergence est-elle si facilement partageable ?

f) Les limites des récits de formation dans l'accès au sens

Compte tenu de la complexité de la vie adulte en formation, il est difficile de généraliser les conclusions dégagées de récits irréductiblement singuliers. Pour penser sa formation, son histoire l'adulte emploie des savoirs naïfs faits de traditions sociales, d'un savoir scientifique issu des découvertes et d'un savoir de référence nourri de convictions. L'histoire de vie oblige à penser la formation du côté de l'apprenant. Elle place l'éducation formelle dans une perspective de socialisation. Elle souligne le poids des rôles parentaux et exhume dans une forme d'archéologie les rôles sociaux, les normes et les habitudes. Pour Dominicé (2007), penser la formation implique de comprendre la force des habitudes et les processus peuplant les univers intérieurs.

Les histoires de vie élargissent la perspective épistémologique, la connaissance scientifique devient une des facettes de la réalité. C'est ainsi que les histoires de vie proposent une manière originale de penser l'éducation. Elles appellent un rapport aux pratiques, et pas uniquement l'instauration d'un débat excluant entre spécialistes.

« L'élaboration de connaissances scientifiques visant une compréhension des dynamiques éducatives nécessite ainsi une étroite collaboration avec ceux qui y sont impliqués. » (Dominicé 2007 p197)

Les histoires de vie permettent la multiréférentialité. En effet, la formation déborde l'action éducative ou plus exactement, elle inscrit celle-ci dans une globalité d'expériences qui se combinent pour donner forme à la vie adulte. Elle rend compte d'un alliage entre des tâches éducatives prévues et des imprévus de l'existence. A contrario, plusieurs écueils sont relevés par Dominicé dans l'utilisation des histoires de vie et de la démarche biographique :

- La difficulté de prendre en compte la multiréférentialité,
- Les dérives affectives ou intimistes relatives à la situation d'entretien,
- Le récit qui ne manifeste pas d'attention au processus de formation,
- La subjectivité à double sens : celle du chercheur et celle du sujet.¹³

Sur ce dernier point concernant la subjectivité du chercheur, un travail sur le cheminement avec la question de recherche est réalisé par l'auteur. Si ce travail introspectif ne garantit pas toute la subjectivité du chercheur, du moins, il ne prétend pas la minorer. Capturer les récits peut passer par différentes méthodes : récit en groupe, récit écrit, récit libre ou guidé (Cifali et André 2007 p16). Le choix exposé ci-après est de capturer les récits à partir de l'entretien compréhensif semi-directif (cf. grille de questionnement présentée en annexe 1).

¹³ Pour Payrault in Pineau et Jobert (1989 p199), il s'agit d'un phénomène comparable au mécanisme de transfert et contre-transfert existant dans la cure psychanalytique. Pour éviter cet écueil il conviendrait de viser la subjectivité narrative, pour aller dans le sens de Touraine et de la subjectivation du sujet, et d'éviter ainsi la seule quête identitaire

A.5.3 Etayage épistémologique de l'entretien compréhensif

a) L'approche herméneutique

L'analyse de textes est une pratique des sciences humaines et sociales. Depuis les premiers exégètes des textes sacrés (Dilthey 1947), jusqu'aux analystes de récit (Ricoeur 1986), chacun a essayé de tirer d'un ensemble de signes du sens. La prise en compte de discours pour cerner les faits sociaux a été popularisée par l'école de Chicago (Ollivier 2007 p108). Explication et compréhension sont traditionnellement posées en épistémologie comme deux perspectives ou deux façons d'appréhender le réel. L'une est analytique et discursive. Elle examine les causes des faits et phénomènes étudiés. L'autre serait plus essentiellement intuitive et examinerait les raisons ou le sens.

La première rejoint la tradition de l'explication causale et recourt à cet effet à des méthodes d'expérimentation ou encore d'observation systématique engageant peu de variables à la fois, testables de façon empirique et pouvant faire l'objet de prédictions. L'approche est volontiers quantitative et évaluative, opérant par mesure et recherche de grandeur aspirant à la détermination chiffrée et à l'exact.

La seconde rejoint la tradition herméneutique qui privilégie un effort de compréhension des finalités, des intentions, des motifs et des raisons. Schurmans (2008 p91-103), identifie trois perspectives d'analyse indépendante : celle qui renvoie à un monde socio-historique constitué d'autrui, d'institutions et de systèmes culturels, celle qui renvoie à la constitution de la personne humaine à l'intérieur du monde et celle qui relève de l'articulation entre les deux premières et où le langage joue un rôle majeur.

Selon Robert-Demontrond (2006), les méthodes d'interprétation puisent leurs racines dans l'historiographie traditionnelle, l'exégèse biblique. Le discours n'est pas envisagé comme unique ou formé une fois pour toutes, mais il est porteur de sens et de signifiés multiples. Il resterait des passages obscurs à élucider. Cette approche valorisant l'introspection comme source de savoir s'inscrirait dans une vision de l'homme détenteur d'une place essentielle dans la connaissance de lui-même. *« L'accent actuellement mis en GRH sur cette nécessité d'accorder à l'individu un rôle d'acteur et de décideur conduit à s'orienter vers de nouvelles ouvertures méthodologiques. Celles-ci d'inclination phénoménologique, biographique ou encore ethno-méthodologique se développent ainsi, impliquant une centration continue sur le vécu du sujet, pensé comme un acteur et non plus comme agent »* (Robert-Demontrond 2006 p49-50)

Robert-Demontrond (2006) nous incite à relativiser les axiomes découlant de cette posture épistémologique. Notamment l'idée qu'il est, parmi les diverses propriétés attribuables aux acteurs, certaines que l'on peut appeler de mentales, différant notablement des propriétés physiques ou naturelles, ou permettant d'expliquer le comportement des acteurs dans les termes d'une analyse causale. L'idée d'une explication causale des comportements impliquant la définition du contenu

sémantique des états mentaux est également suspecte. Il est envisageable que toute action n'est pas rationnelle, autrement dit qu'elle n'est pas choisie et voulue par la conscience et qu'elle est régie par des règles formelles. L'un des risques est d'imaginer que les propriétés mentales sont immédiatement connaissables des acteurs par introspection, et que ces propriétés sont exprimables, et plus précisément verbalisables, voire même communicables à autrui. En somme, l'expression verbale de l'introspection est un indicateur des processus mentaux ne respectant pas forcément les contraintes épistémologiques usuelles de fidélité et de validité.

En outre, Butler (2005 p7) nous rappelle l'extrême difficulté d'atteindre le soi tellement celui-ci est relationnel, et donc dépendant du récit des autres « *quand le je cherche à se définir il peut commencer par lui-même mais il découvrira que ce soi est déjà impliqué dans une temporalité sociale qui excède ses propres capacités de narration* ».

Enfin, l'expression va s'inscrire dans une approche sociolinguistique. En effet, pour Calvet (2002) reprenant les travaux majeurs de Labov, la langue est un fait social, et tout travail sur la langue est nécessairement sociolinguistique.

Par conséquent, l'expression verbale de l'introspection ne peut fournir tous les renseignements nécessaires à l'explication et la modélisation des comportements, il est à la fois important de tenir compte des contextes et plus prudent de croiser cette source d'information avec d'autres types de sources et d'observations.

b) Mise en œuvre de l'entretien compréhensif

S'intéressant aux carrières de gestionnaires ayant atteints des postes élevés de managers, Gosselin (Bouteiller et Morin 2009 p380-387) montre le rôle de l'expérience. Pour lui les managers apprennent essentiellement de l'action : 70% des acquis consisteraient à apprendre de ses erreurs et de ses succès, 20% de l'imitation d'individus marquants et 10% de l'acquisition de connaissances par des cours ou des lectures. Cependant, il ne suffit pas de croiser une expérience pour qu'elle soit formatrice, pour Gosselin, c'est le travail réflexif enclenché à son propos qui va permettre d'accéder à une leçon de cette expérience. Comment capter le reflet d'un apprentissage dans l'action ?

Il s'agit de recueillir des énonciations de récits de managers dans leur apprentissage expérientiel pour approcher leur transformation dans leur posture et professionnalité de manager. L'approche retenue est l'entretien compréhensif (Kaufmann 2007). A partir d'une question fil rouge, sur le « *récit de sa fabrique* »¹⁴ les managers sont invités à énoncer des appréciations sur leurs choix et analyser leurs parcours. Un ensemble de questions de relances ou de précisions sont tenues en réserve pour dynamiser les entretiens et compléter les informations par trop lacunaires. Pourquoi ce choix ?

¹⁴ Le mot *fabrique* utilisé lors des entretiens a provoqué le questionnement des interviewés et les a conduit à préciser le terme à réagir et à élaborer une pensée plus distanciée et plus critique que ne l'aurait fait une formulation plus neutre comme *comment êtes vous devenu manager ? ou comment vous êtes vous formés ?* questions testées en phase exploratoire.

Tout d'abord mes lectures m'ont familiarisé avec l'idée de récits et de structure des récits. Ainsi par ordre d'apparition dans ma vie, je me suis plus particulièrement passionné pour les contes de fées, les fables, les mythes épopées et légendes, puis les romans français du XIX^e siècle. La trame de ces textes se fait échos. J'ai intuitivement partagé la découverte de Propp (1970) et Greimas (1966) sur les fonctions des récits et leur rémanence. Puis appliqués au monde de la formation, les récits de vie et les récits de formation, (Pineau 1983), apparaissent comme un outil de conquête de sens pour soi, enfin les études et travaux de terrain de sociologues offrent une possibilité d'appréhender le monde et de lui renvoyer une image à partir de récits bruts (Bourdieu 1993) ou dont on cherche à percer le sens par le moyen de comparaisons (Demazière Dubar 2004).

La conduite d'entretiens se prépare, j'ai travaillé au cours de ma vie la posture de plusieurs façons. Trois moments m'ont plus particulièrement marqué :

1. des études en ressources humaines pour l'obtention d'un DESS m'ont conduit à réaliser des entretiens semi-directifs, déjà auprès de managers, sur le thème « *Le rôle de manager dans la constitution d'équipes performantes* »,
2. une formation de coach m'a ouvert à l'écoute non directive, les missions conduites ensuite ont consolidé cette approche,
3. la collecte orale de vieilles recettes régionales de mon village d'origine en Languedoc auprès de cuisinières pour la rédaction d'un livre de cuisine¹⁵ m'a incité à me faire plus précis encore au sens des opérations, des quantités et des tours de main. C'est au cours de cette expérience que j'ai expérimenté le logiciel DRAGON dont il sera question ultérieurement.

De multiples événements de la vie personnelle ou professionnelle ont certainement contribué encore à affiner mon outil intellectuel de recueil de données. La formation universitaire m'a également préparé à cet exercice.

¹⁵ Cristol, D. (2008), *Recettes d'un petit village du Languedoc, Saint Afrique* : Editions Fleurines.

c) L'analyse des données croise analyse structurale et analyse compréhensive

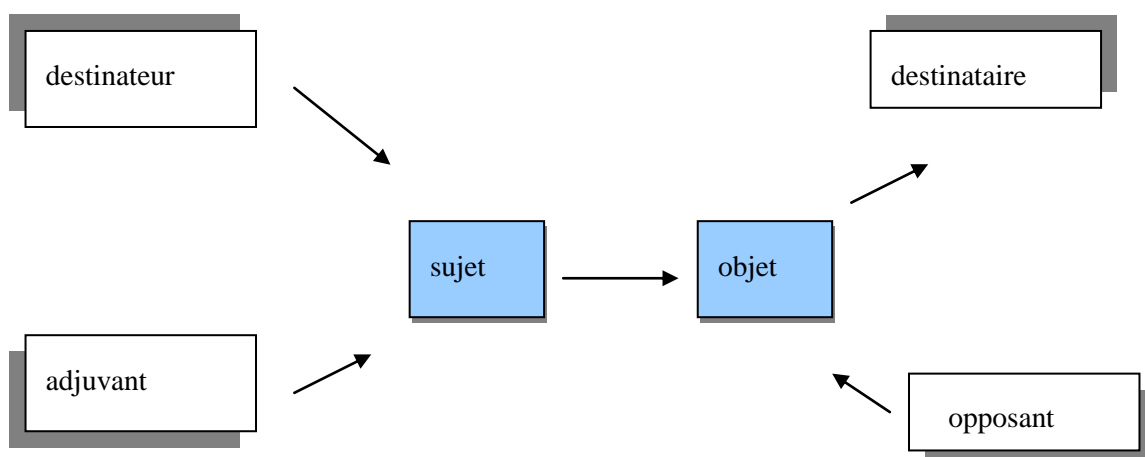
Plusieurs approches sont mobilisables pour analyser les récits. Sanséau (2005 p50) relève les analyses diachroniques, compréhensives, thématiques, comparatives, structurales, psychiques, lexicales ou des parcours biographiques. L'approche ici retenue croise analyse structurale et analyse compréhensive.

1 L'analyse structurale et le modèle actanciel

Le modèle actanciel se propose de saisir la structure d'un récit dans la force de ses motifs et de ses symboles. Ce modèle a émergé progressivement. Après la collecte de plus de centaines de contes, le folkloriste russe Afanasiev observe des constantes dans les contes, les variations de motifs ne remettent pas en cause la structure même de la narration. Après la lecture de 100 contes merveilleux d'Afanasiev, par analyse comparée, Propp (1970) dégage la notion de fonction. Ces fonctions se regroupent logiquement selon certaines sphères d'action correspondant aux personnages qui les accomplissent. Bremond (1973), repartant des thèses de Propp, propose de mettre en évidence les rapports entre certaines fonctions et la juxtaposition d'un certain nombre de séquences qui se superposent se nouent et s'entrecroisent. A la différence de Propp, Bremond insiste sur l'importance des personnages et des rôles narratifs. Greimas (1966 p173) a progressivement élaboré un modèle à 6 pôles actanciel combinant trois relations :

- une relation de désir relie celui qui désire, «*le sujet*», à celui qui est désiré «*l'objet*»,
- une relation de communication relie le donateur de la quête ou «*destinateur*» au «*destinataire*», à travers le sujet et son objet de valeur,
- une relation de lutte peut empêcher à la fois la relation de désir et la relation de communication, elle met en scène l'adjuvant qui assiste le sujet et les opposants qui le contrarient.

Figure 3 : Modèle actanciel



Source : Greimas 1966

Le but de l'analyse est de décrire la structure narrative en élucidant les rapports entre les actants qui sont les êtres, et les choses qui ont une fonction dans le récit et, ce faisant, de «*décrire le micro-univers à l'intérieur duquel ils existent et agissent*». Demazière et Dubar (2004 p113) se sont

approprié l'analyse structurale en créant un outil d'exploitation décomposant un récit en **Séquences – Actants – Arguments**. Ils s'appuient en cela sur les travaux de Barthes (1981) qui énonce que :

- le niveau des fonctions est celui auquel se déploient les épisodes du récit, il s'agit des séquences,
- le niveau des actions concerne les éléments du récit qui mettent en scène des actants. Ils sont caractérisés par des indices qui permettent de saisir leurs systèmes de relation,
- le niveau de la narration se repère par la présence de thèses, d'arguments, de propositions destinées à convaincre l'interlocuteur, à inventorier l'univers des possibles.

Ainsi, l'analyse structurale du récit consiste à articuler méthodiquement les épisodes d'une histoire (ses séquences) avec la structure de ses personnages (ses actants) pour découvrir la logique du discours tenu à ses destinataires (les arguments). Voici un exemple des traitements réalisés :

Séquences	Arguments	Actants
mon père travaillait beaucoup, il se levait à 5 heures du matin et rentrait tard.	Ca m'a apporté le goût du travail et de l'effort et savoir que l'argent n'était pas facile Ils m'ont inculqué de la rigueur de manière générale dans la vie	Parents commerçants
j'avais voulu faire des études de gestion-comptabilité ... dans ces études là il y a très peu de place pour l'animation d'équipe	Les études de comptabilité ça prépare pas forcément au commerce et au management ... ça donne plutôt une base pour la partie lecture de tableau de bord	examineur
J'ai eu la chance de commencer dans l'entreprise en tant que vendeur débutant ... en alternance	Très vite on est amené à se former, se faire former, s'auto-former sur un certain nombre d'items, sur le métier de manager	L'entreprise L'école
L'expérience accumulée	c'est une longue expérience qui nous fabrique dans le sens ou c'est des petites choses au début	Les autres vendeurs Les directeurs
La formation continue	on va effectivement vous apprendre à se connaître soi pour connaître les autres	Soi les autres
Beaucoup d'observation, beaucoup d'échanges avec mes patrons	mes patrons, des directeurs de magasin, chez qui j'ai apprécié différentes choses ; je pense à l'avant dernier qui m'a apporté beaucoup de rigueur au travail	Patrons directeurs de magasins
En binôme avec un autre cadre en poste sur une mission de pépinière ... puis après j'ai pris une toute petite équipe	on observe et on a aussi des missions parce qu'on est une sorte de responsable adjoint pendant ce temps là. ça vous met aussi dans le bain	Un autre cadre en binôme
Ouverture d'un nouveau magasin	c'était un temps fort parce qu'il a fallu que je gère aussi ma vie personnelle parce que c'est un magasin qui est ouvert 7 jours sur 7 ou les 4 premiers mois je n'ai pas pris un seul jour de repos.	Ma femme

Exemple : Récit V : Directeur de magasin produits culturels (32 ans)

2 L'analyse compréhensive

Si une « *logique du discours* » ressort des découpages de séquences de l'analyse structurale et permet une description, un deuxième niveau de questionnement peut être activé. Le sens de la démonstration de ce qu'énonce le narrateur procède d'un nouvel effort de compréhension de l'analyste et de repérage de formes ou de processus sous-jacents. Dans un deuxième temps de l'analyse, il s'agit alors d'adopter une posture compréhensive, de se former une représentation des rapports et des processus qui sont à l'origine des phénomènes dont parle le récit recueilli. Plusieurs lieux d'interprétation sont alors mobilisés :

1. les moments clés, c'est à dire les temps où les événements structurent l'histoire,
2. les références sous-jacentes à l'interprétation de l'auteur,
3. les éléments désignant la singularité.

A cela, il est encore possible d'ajouter l'étude des temporalités, l'étude des cycles de vie (Riverin-simard 2001), l'étude de l'intentionnalité et du projet de la personne, et l'étude des mots identitaires (Zavalloni 1998), le repérage du caractère ésotérique (produit par des jeux d'acteurs), ou exotérique (effet de conjoncture), le développement d'intrigues, les niveaux de maturation, conquête, métamorphose, rayonnement, le repérage des systèmes de valeurs : je, tu, il.

La combinaison de ces différents lieux est opérée en fonction de l'orientation de la démonstration contenue dans chaque récit.

Dans l'encadré à suivre, voici un exemple d'analyse à partir du récit V du directeur de magasin culturel déjà cité.

Récit V - Directeur de magasin produits culturels (32 ans)

Le narrateur se saisit de l'entretien et tourne son propos vers les formes d'apprentissages appréhendées. Il utilise le dialogue offert pour mettre de l'ordre dans son menu d'apprentissage. Chaque saynète associe un temps fort d'acquisition, une méthode, et un protagoniste. Si le récit respecte une chronologie biologique, les anecdotes pèsent dans la démonstration. Tout commence à la façon de « *il était une fois* » ou plus exactement « *j'ai eu la chance de commencer dans l'entreprise en tant que vendeur débutant* ». Chaque motif étaye la thèse d'un apprentissage autodirigé. Ainsi la progression de la carrière et le timing qui facilite une assimilation « *moi j'ai suffisamment à raison de 2 ans dans le poste avant d'en changer ... Et à chaque fois ça m'a permis de me poser et de franchir les marches les unes après les autres* ». La formation initiale qui instruit sur la façon de lire des tableaux de bord mais délaisse le management est dévalorisée. Elle est ressentie comme une injustice, car, elle n'est pas sanctionnée par un diplôme. La formation en alternance joue un rôle de transition vers l'emploi « *Je suis entré dans l'entreprise en alternance. J'ai vite arrêté parce que ça m'a plu tout de suite et je ne voyais pas le lien avec l'école* ». La relation avec un manager qui l'observe et qui est observé en retours est source d'enrichissement. Le tutorat oblige à prendre du recul : « *si tu es dans l'action, dans le rayon, un samedi après midi où il y a beaucoup de monde, tu ne vois pas les gens travailler parce que tu es tout de suite pris avec le client etc. tu n'as pas de recul, tu n'as pas de vision. Traverses l'allée et mets toi de l'autre côté, regarde les travailler et tout de suite ça va t'apparaître* ». La VAE une opportunité de prendre « *une revanche sur la vie* » oblige à se confronter à son expérience « *quand la première année j'ai vu qu'il y avait de la VAE j'ai sauté dessus* ». « *Quand on fait de la VAE on a plus de temps on peut creuser plus facilement, mais la difficulté c'est d'essayer de transposer justement ce vécu sur du papier en tout cas de mettre des mots et voilà de compartimenter correctement pour que cela soit compréhensible.* » Puis vient le stage de cadre en pépinière, 4 mois en doublon avec un directeur sur le terrain. Les apprentissages informels se succèdent, jusqu'à un événement apprenant clé : l'ouverture d'un nouveau magasin. Celui-ci est une opportunité d'apprendre plus intensément avec le soutien d'un groupe de pairs informels, « *on était assez soudés 4 directeurs de magasins, 4 magasins en même temps* ». L'investissement individuel et l'engagement personnel sont relevés. Ils prennent la forme d'un apprentissage par soi-même sur internet « *quand on tape des mots clés on tombe forcément sur des thèses des choses comme ça des articles et on peut s'en inspirer dans son métier* ». La formation continue est appréhendée comme un rappel de ce qu'il faut savoir sur soi et sur les autres. Même le sport est mis à contribution comme moyen de se fixer des challenges personnels, de tester ses limites et d'assouvir une curiosité vers de nouvelles technologies. Au tamis de l'expérience, le récit met en valeur des méthodes d'apprentissages. Sans renier la part de l'autre dans la fabrication, l'auto-fabrication est valorisée jusqu'à souhaiter une nouvelle VAE pour reconnaître ce parcours d'autodidacte.

L'analyse du récit croisant repérage d'une logique du discours puis compréhension du sens de celui-ci, permet l'identification des circulations d'un objet entre actants dans un premier temps et de joindre ce qui ne l'était pas dans un deuxième temps. Par exemple, dans le récit proposé ci-avant apparaît une quête conjointe du savoir et de sa reconnaissance qui se dérobe pendant la formation initiale, qui se dérobe encore pendant la formation en alternance et se transforme et prend sens lors de la première expérience de VAE. Pour Bettelheim (1976) « *Le récit permet de résoudre des contradictions* ». Cependant, il existe des limites méthodologiques inhérentes aux entretiens et à leur exploitation.

d) Forces et limites méthodologiques des entretiens et de leurs exploitations

1 Approche de l'entretien compréhensif et sens donné à voir

L'entretien compréhensif vise à capter l'univers de sens construit par l'interviewé, et qui plus est, il se construit au cours de l'entretien. Plusieurs limites se présentent dans l'exercice. La première est relative au fait de démêler le social de l'individuel, la deuxième est relative au fonctionnement de la mémoire. Dans les deux cas, la subjectivité oriente le récit, voire même le reconstruit a posteriori.

L'approche compréhensive met en lumière l'articulation entre le social et l'individuel. Elle dégage à la fois des structures sociales sur les individus concrets et le jeu des acteurs à l'intérieur de ces structures. Parce qu'il s'agit de biographies éducatives et non d'autobiographies, les processus d'apprentissage sont à la fois révélateurs de normes socioculturelles et de l'expression d'une histoire de vie.

« L'histoire de vie n'est accessible que par la mémoire [...] l'instrument privilégié de saisie de l'histoire n'est donc pas fiable : la mémoire obéit à d'autres logiques que la logique de l'histoire. elle oublie, déforme, transforme, reconstruit ce qui s'est passé en fonction des exigences de l'inconscient ou du pouvoir et non en fonction des exigences de la vérité » De Gaulejac p36 (Jobert et Pineau 1989)

Le récit est l'expression linguistique d'une temporalité pratique. C'est à la fois une mise en scène, une reconstruction et une dramaturgie. Tous les écueils de la théâtralisation sont possibles : effets, coup de théâtre, exagération et enjolivement.

2 Effet en retour de l'entretien sur la personne

Les entretiens ont été obtenus relativement simplement, eu égard aux responsabilités et à l'engagement professionnel des managers rencontrés. Il semble que la réalisation d'un récit d'apprentissage par les managers participe de la construction de ces managers. Le fait que leur histoire singulière intéresse un tiers en recherche a semblé pour certains un motif suffisant de rencontre.

Plusieurs motifs président à ce que la volonté de parole rencontre le désir d'écoute : nourrir son besoin de reconnaissance, se distancier, faire un point sur soi, décanter, remettre en ordre et visiter son histoire, « *se confesser* », rendre service à l'entremetteur de la rencontre, obéir à un ordre ou répondre à une demande hiérarchique, satisfaire sa curiosité, témoigner de sa réussite, libérer sa parole, partager,

apprendre quelque chose sur soi, sortir d'un enlèvement existentiel, rendre un entretien sollicité par soi-même un jour, élargir son réseau, édifier, impressionner.

Une des questions posées hors enregistrement était pourquoi avez vous accepté cet entretien ? Qu'en attendiez-vous ? La réponse a été des plus simples, seulement dire ce que je vis, être utile. Les contacts se sont maintenus même après la recherche puisque les personnes ont été invitées par la suite à participer à des conférences, jurys ou interventions en formation.

De là deux explications sont mobilisables. La première réside dans la survenance d'un effet du type « *on s'intéresse à moi* », je suis important, voilà une personne, une démarche me reconnaissant. Ce qui est probable compte tenu du besoin d'exister des managers rencontrés. La deuxième explication qui témoignerait de la force du récit comme moyen de faire partie d'une histoire unificatrice, les individus cherchant à apparaître dans la trame d'un récit plus vaste. Cela se situant dans la veine du storytelling dont il est question dans le chapitre B1.

Une hypothèse se dégage enfin : se dire à un tiers est une façon de se construire. Réaliser a posteriori le récit de son cheminement, en y donnant la cohérence d'une histoire chronologiquement organisée, permet de construire un sens pour soi voire même de compléter, renforcer ou guérir, selon les cas, une identité morcelée. C'est aussi, pour Roussel (2007 p227) une façon de sortir d'un « *pesant monologue* », car, pour Roussel, les conditions actuelles du travail défont le cercle qui mène à soi à travers l'autre, abandonnant l'individu dans un monologue intérieur.

A.5.4 Organisation pratique de la recherche

L'organisation pratique du recueil d'informations sur le terrain amène à plusieurs constats.

a) Le cadre de la recherche est présenté avant la rencontre

Pineau et Jobert (1989) montrent l'importance du préambule dans le recueil de récits. Chaque étape induit potentiellement des biais. Ainsi, la prise de contact, la précision des enjeux, le rituel de visite, les propos liminaires, la reconnaissance des statuts communs, la construction du rapport psychologique, ou la construction du rapport social (enquêteur/enquêté), la reconnaissance des enjeux, le prologue, la demande inaugurale pour entériner le projet de parole, le schéma discursif et le « *contrat narratif* » sont autant de points de vigilance. La technique d'approche des managers adoptée est d'adresser un synopsis de recherche d'une page à un « *porteur* », c'est-à-dire une personne au sein d'un service ressources humaines d'une entreprise susceptible d'une mise en relation avec un « *informateur* ». C'est le « *porteur* » qui choisit le manager avec lequel établir le contact. C'est le porteur qui informe le manager sur l'objet de la rencontre. Puis, s'il y a accord du manager, le « *porteur* » transmet les coordonnées du manager, à charge pour l'enquêteur de finaliser le rendez-vous. A cette occasion, il est demandé au manager de se munir d'un CV pour aider à suivre son parcours. Au fur et à mesure des mises en relation, l'exigence se fait plus forte auprès des « *porteurs* » pour consolider un échantillon représentatif en terme de sexe, d'âge, de fonction, de type de parcours managérial (grande école ou autodidacte par exemple).

b) Les lieux et temps de rencontre induisent l'ambiance

Les lieux de rencontre sont laissés au choix des managers interrogés. Ceux-ci ayant des plannings chargés, il s'agit de faciliter la rencontre. Les entretiens se déroulent ainsi, soit dans les bureaux des managers, soit dans le bureau de l'enquêteur lorsque celui-ci favorise l'échange, dans un hôtel, au domicile du manager et dans deux cas par téléphone. La durée de l'entretien est fixée à une heure mais peut durer plus longtemps en fonction du climat et du déroulement de l'entretien. Les moments sont choisis pour faciliter la rencontre. Les fins de journées sont privilégiées, car, les interviewés sont dégagés des contraintes et interruptions professionnelles.

c) Le matériel et la retranscription assurent traçabilité et exhaustivité

Le matériel utilisé pour les enregistrements des entretiens est constitué de deux magnétophones un Thomson à bande magnétique et un « *voice tracer* » électronique. Les performances acoustiques des deux appareils sont excellentes, mais disposer de deux outils permet de faire face à une éventuelle défaillance de l'un d'entre eux. Le « *voice tracer* » est privilégié pour sa petite taille et sa capacité à se faire oublier. Un cahier de prise de notes en cas de panne des magnétophones est également disponible ainsi qu'un « *cahier de recherche* ». Ce dernier est destiné à consigner des informations à chaud.

Dans l'objectif de diminuer le temps de retranscription, le logiciel de reconnaissance vocal DRAGON est utilisé. Celui-ci possède d'excellentes capacités de reconnaissance et un temps de transformation de son en texte électronique nettement supérieur à une vitesse de saisie manuelle. L'inconvénient est que la seule voix reconnue est celle pour laquelle le logiciel a eu un temps d'apprentissage, celle de l'interviewer. Aussi pour retranscrire les enregistrements, un casque est placé sur les oreilles, simultanément au défilement de la bande un microphone est activé pour dicter au logiciel DRAGON ce qui est entendu. Des barres // sont intégrées pour signifier les silences et des « *heu* » pour marquer les hésitations. Les corrections sont faites manuellement avec l'aide du logiciel pour corriger l'orthographe ou les faux amis. La bande audio est repassée une deuxième fois pour vérifier qu'il n'y a pas d'erreur de transcription. Une troisième fois pour s'assurer de la qualité de retranscription du matériau. Le texte retranscrit de l'entretien est adressé au manager interrogé, afin de respecter le « *contrat* » de restitution et de validation passé au début de l'entretien. Celui-ci est invité à réagir au texte apporter des précisions s'il l'estime utile. Le corpus est constitué de 8284 mots en moyenne par entretien, pour 314798 mots au total. Au fur et à mesure de la recherche, des éléments d'analyse sont soumis aux contributeurs pour avis et réaction sous la forme de papiers de recherche.

d) Les premières impressions à chaud donnent un fil directeur

Juste après l'entretien, à chaud, une première image du sens de l'entretien se forme. Cette image prend l'allure d'un schéma avec des personnages, des flèches et des relations, des objets tracés sur le cahier de recherche. Toutes les premières impressions sur la façon dont s'est déroulé l'entretien et sur les intentions possibles de l'informateur sont consignées. L'ensemble est laissé à décanter pour une analyse ultérieure. Les schémas sont visualisés plusieurs fois pour imaginer des liens nouveaux ou pour poser des hypothèses. Une synthèse en une phrase, le « *fil directeur* » ou « le *programme d'actions* » supputé qui préside à l'intention de l'informateur complète ce premier regard sommaire.

A.5.5 La composition de l'échantillon des managers interrogés

a) Construction d'un échantillon signifiant

L'échantillonnage est fait en fonction du découpage des âges de la vie de Levinson (1978).

Figure 4 : Distribution de l'échantillon des 39 managers rencontrés

	<i>Moins de 28 ans</i>	<i>28 à 32 ans</i>	<i>33 à 40 ans</i>	<i>41 à 45 ans</i>	<i>46 à 50 ans</i>	<i>51 à 55 ans</i>	<i>Plus de 56 ans</i>
<i>Managers</i>		2	11	10	8	5	3
<i>Chefs de projet</i>							
<i>Dirigeants d'entreprise</i>							

Source : Cristol 2009

L'échantillon est limité à la situation française. Il a pour objectif de comparer et de distinguer sur la base de critères d'ouverture et de fermeture.

b) Critères de constitution de l'échantillon

1 Fermeture de l'échantillon

1. choix de managers de plus de 5 ans d'expérience en management pour disposer de matériaux et d'un temps de réflexion suffisamment long,
2. choix de managers ayant animé des équipes de plus de 3 personnes (3 à 14 dans l'échantillon)¹⁶,
3. choix d'entreprises de plus de 1000 salariés pour éviter des cultures atypiques,
4. choix d'exclure les dirigeants (le numéro 1 de l'entreprise), les administrateurs de société, les gérants car, la revue de littérature montre des préoccupations différentes,
5. choix d'exclure les chefs de projets pour neutraliser la variable management transversal et les problématiques organisationnelles spécifiques,
6. choix de managers en activité pour neutraliser la variable emploi,
7. choix de managers cadres et exclusion des agents de maîtrise pour neutraliser la variable statut,
8. choix de managers vivant en région parisienne dans le même bassin d'emploi,
9. choix de managers français pour rester dans un même ensemble culturel.

¹⁶ Le seuil de 3 est retenu car théorie des groupes restreints évoque une dimension psychosociale entre 3 et 20 personnes (Landry 2007 p 43)

2 Ouverture de l'échantillon

10. choix de managers agissant sur le marché issus du secteur privé ou semi-public, mais exclusion de la fonction publique ou de managers d'association non lucrative¹⁷,
11. choix de métiers et de fonctions différents pour rechercher des points communs,
12. choix de managers autodidactes ou diplômés de formation initiale (ingénieur, école de commerce, universitaire, formation professionnalisante) ou de formation continue,
13. choix de managers opérationnels ou fonctionnels en responsabilité d'équipe ou d'autres managers,
14. choix d'une représentation de 25% de femmes pour s'accorder à une représentativité féminine¹⁸,
15. choix de secteurs d'activité variés.

De fait les critères énoncés restreignent la représentativité à une portion des cadres et encadrants. Un tableau de synthèse et une analyse descriptive de l'échantillon sont disponibles en annexe 1.

A.5.6 Résumé du chapitre

Ce chapitre argumentait le choix pour les récits de formation et les entretiens compréhensifs comme moyen d'investigation. Si le langage façonne les conceptions de soi-même, si l'approche biographique donne accès aux connaissances adultes, l'identité qui se donne en démonstration dans les entretiens est narrative. Ce qui se dit dans l'entretien procède d'un jeu complexe de représentations. La méthode des récits de formation est donc loin d'être un absolu, les matériaux obtenus sont à croiser avec d'autres indices. En effet, le récit de soi à un tiers procède d'une double fonction : d'une part, la révélation d'un soi acceptable à autrui, d'autre part, la fabrique de soi par un effet d'explicitation de son histoire. C'est pourquoi, si le récit donne accès à des connaissances sur les processus sociaux de la fabrique, il s'agissait d'en percevoir les limites. En s'appuyant sur une riche tradition herméneutique, il est possible de garder en mémoire les biais à éviter. La phase d'analyse cherchait à mettre à jour la structure narrative, à faire émerger la logique des discours puis à procéder à une analyse compréhensive à partir de moments clés, de thèmes ou d'éléments qualifiant les singularités ; toutes ces analyses qui seront reprises dans les différents chapitres de la thèse. Les précautions prises dans l'organisation pratique de la recherche ont été présentées de même que la constitution d'un échantillon limitant la portée du propos à un segment identifié de la population des managers : les cadres encadrant (issus des PCS 37 et 38) et excluant les dirigeants, mandataires et chefs d'entreprise.

¹⁷ Les managers interrogés relèvent des professions et catégories professionnelles (PCS), 37 « cadres administratifs et commerciaux d'entreprises » et 38, « ingénieurs et cadres techniques d'entreprise ».

¹⁸ Source : Insee, enquête Emploi en continu de 2004. Résultats en moyenne annuelle.

Partie B

LA MANAGERIALISATION

Partie B. LA MANAGERIALISATION

Cette partie vise à montrer dans quel environnement social une partie des cadres qui deviennent des managers se fabriquent, comment ils agissent, réagissent et contribuent par leurs interactions à façonner cet environnement.

B1 Ce chapitre d'ouverture **décrit le management comme un mouvement historique d'émergence d'une forme sociale**, qui se déploie et s'exacerbe en lien avec les managers. Cette forme est attestée dans les discours communs d'entreprises et académiques pour et sur les managers, dans les pratiques éducatives, dans les repères sociaux valorisés, et se diffuse par une édition et des acteurs dynamiques.

B2 Ce chapitre examine les **points de repère qui situent la notion de manager** dans un ensemble de descriptions utilisées pour appréhender les situations sociales et économiques. Il s'agit ici de confronter la notion de manager à celle de profession, de métier, de mission, de fonction, de rôle et d'identité, et d'en préciser les contours.

B3 Ce troisième chapitre situe la sédimentation historique de caractères, d'attributs, d'attendus de rôles pour les managers héritiers symboliques des officiers puis des cadres. Ce chapitre montre comment **d'un groupe de cadres en expansion et en « crise » émerge un sous-groupe : les managers**. Ce sous-groupe se distingue et se différencie. Il complexifie au passage la vision du groupe des cadres jusque là analysé de façon homogène, au risque de faire éclater ce dernier.

B4 Ce chapitre associe les managers, l'autorité et le leadership. Il s'agit ici de montrer l'insuffisance des formes extériorisées de l'autorité et l'obligation faite aux managers pour faire autorité de développer du leadership.

B5 Le dernier chapitre précise les limites concernant l'éducation, le développement et la formation des managers dans leurs apprentissages.

B6 Enfin, l'épilogue montre que si l'apprentissage formel est insuffisant, l'autoformation expérientielle et les apprentissages informels s'avèrent les moyens incontournables d'apprentissage pour les managers.

B.1.1 Le néo-management se développe

a) Le management considéré comme une forme sociale

Simmel (1999) propose de considérer les formes sociales selon 3 points de vue : les existences individuelles (vecteurs concrets de situations), les formes d'actions réciproques, les contenus de situation et d'événements. Ces trois points de vue s'entremêlent et contrarient la possibilité de les ranger et d'organiser une vision globale. Le management en tant que forme sociale, adopte une morphologie changeante au gré des relations qui s'instaurent entre les personnes, sa plasticité répond aux situations et aux événements historiques, la permanence de certains de ses aspects est révélatrice de fonctions fondamentales comme la domination et la subordination. Adopter le point de vue de Simmel va au-delà d'une certaine façon de dire l'action de l'homme sur le monde ou d'un ensemble de symboles qui dictent la conduite des hommes et la justifient à leurs propres yeux. Le déterminisme est absent du propos se sont les formes d'actions réciproques qui rendent compte d'une société en train de se faire : « *Il y a le fait que la coexistence d'individus ayant des rapports réciproques entre eux engendre en chacun d'eux ce qu'on ne saurait expliquer à partir d'un seul.* ». Ce parti pris sociologique pose la thèse de la fabrication et de l'autofabrication comme les formes d'action réciproque de la fabrique. La fabrique des managers et du management s'avère concomitante et entrelacée. Nous postulons que les relations entre managers et management sont mutuellement révélatrices des hommes qui interagissent et font société.

Si l'on suit Boyer et Equilbey (1990), dans leur « *Histoire du management* », le management a à voir avec des formes d'organisations humaines anciennes qu'il est possible de lier avec le fait économique, urbain, militaire ou même religieux, corrélé avec une maîtrise et une optimisation des ressources et des techniques. Ainsi, lorsque Marx entreprit vers 1850 de rédiger « *le Capital* », il théorise un phénomène lui préexistant. Ce phénomène s'attache à une forme sociale alors inconnue de même que les entreprises dans lesquelles évoluent aujourd'hui les managers. « *Rarement dans l'histoire des hommes une institution aura émergé aussi rapidement et aura eu autant d'impact que le management* » affirme Drucker (2006 p11). En moins de 160 ans, le management a bouleversé le tissu social et économique des pays développés et fixé des règles. Plusieurs thèses expliquent le phénomène, celle de Pinard (2000) intitulée « *La révolution du travail : de l'artisan au manager* » s'applique à démontrer à partir du cas américain que le travail-marchandise, propriété de l'ouvrier, est devenue l'emploi lié à l'entreprise. L'activité productive concrète devient peu à peu l'affaire du management. Pour Taylor (1911) et Ford, la nouvelle classe d'experts en « *labor management* » élaborera même son propre discours de légitimation : « *la prééminence de l'organisation comme*

source d'efficacité et de productivité ». Chanlat (2000 p37) remarque l'association faite entre gestion et management, mais alors que la gestion désigne un « *ensemble de pratiques et d'activités fondées sur un certain nombre de principes qui visent une finalité : la poursuite de l'efficacité* », le management « *renvoie également aux personnes qui détiennent des postes hiérarchiques de gestion : les dirigeants, les gestionnaires, les managers et les cadres* ». Le management n'est pas réductible à un ensemble de techniques désincarnées et décontextualisées, il désigne également un ensemble de constellations et de relations, une forme sociale au sens de Simmel (1999 p46-47). Pour Chanlat, cette forme spécifique connaît trois périodes.

La première période va de la fin du XIX^{ème} siècle à la seconde guerre mondiale. L'invention de la gestion apparaît historiquement comme la conduite rationnelle des affaires, puis dans les années 1830, le contrôle des échanges économiques, et vers 1870, la gestion devient contrôle du travail, pour se consolider dans les années 20. La gestion serait consubstantielle au capitalisme, basée sur un ensemble de paradigmes tels que le positivisme, le calcul, l'abstraction. Ceci s'avère possible par le développement de comportements humains orientés vers de l'autocontrôle. La gestion ne veut plus simplement être un art technique mais aussi une science. Le management scientifique fait son apparition simultanément aux premiers dirigeants salariés, aux premières écoles de gestion, aux premières revues et associations visant à promouvoir la gestion scientifique.

La deuxième période part de la fin des années 1940 et va jusqu'au début des années 1980. C'est au cours de ce laps de temps, que surgit la « *société de consommation de masse* », le renforcement de la recherche et de la consultation en management sous l'influence américaine (Vilette 2003 p20-26) et un accroissement considérable des emplois de gestion en raison de la tertiairisation de l'économie. Les techniques sociales prennent leur essor. Les organisations s'inscrivent dans un mouvement d'amélioration continue de leur performance et développent la flexibilité, elles s'informatisent et pour les plus grandes s'organisent en réseau.

La troisième période est marquée par des modes de gestion qui se succèdent à un rythme rapide, sur un impératif financier dans un monde de plus en plus ouvert et des modifications dans les discours. C'est à ce moment là que la mise en scène des histoires d'entreprises et des personnes marquent les relations qui se mettent en place et font des managers des auteurs d'un récit (Salmon 2007). Dans le même temps, l'expérience du chômage se banalise y compris pour les cadres et les managers qui perdent une partie de leur honneur. A cette occasion, le chômage dévoile un enracinement socioculturel, héritage du passé (D'Irribarne 2006), et au-delà des techniques montre la permanence des relations qui président aux engagements des cadres dans la forme sociale qui se nommerait le management. En France cette mise au pied de l'honneur correspond aux transformations des relations de domination ou, autrement dit, du passage d'un ordre personnel et du dévouement librement consenti à un dirigeant ou ensemble de dirigeants à la loi impersonnelle et à l'obligation d'un ensemble de dirigeants anonymes et distants caractéristiques de la très grande entreprise.

Enfin Cunliffe (2009) propose une période qu'elle baptise la « *déstabilisation* » qui débiterait dès les années 80 et dont les « *critical management studies* » feraient l'analyse. Ce courant s'enracinerait dans la théorie critique de l'école de Francfort, puiserait dans les courants de la pédagogie critique des années 60 notamment avec les propositions de Paulo Freire pour la justice sociale, la démocratie et la référence aux principes de la vie humaine (Boje Al Arkoubi dans Armstrong et Fukami 2009 p105). Ce courant vise à questionner les évidences qui contribuent à tenir pour acquise une « *réalité anticipée* » fabriquée de langages, d'implicite, d'habitudes et de tenu pour dit dont l'effet principal serait de faire advenir cette réalité.

A force de se développer le management est devenu immanent, consubstantiel à la forme sociale. Les pratiques et les habitudes qui en découlent finissent par être faiblement questionnées et s'imposent « *naturellement* » et ce avec d'autant plus de force qu'elles sont incorporées dans des lieux réputés neutres, car, au service du public, comme des lieux d'enseignement, ou des administrations.

La forme managériale issue de pratiques, inscrites dans des discours ou dans des structures, imposerait des manières de faire et d'être. Mais ces discours tout en inscrivant et naturalisant des schémas de pensée allant de soi, les dotant du même coup d'une légitimité, ferait naître en même temps une critique et une résistance, qui contrarieraient l'achèvement d'une forme unique de liens sociaux. Les critiques émanant des sciences de gestion s'organisant contre le capitalisme contemporain possèdent des dénominateurs communs tels que la mise en exergue des relations de pouvoir et les différentes formes de structures de domination, la remise en cause de l'idéologie d'un ordre naturel tenu pour acquis, la recherche d'émancipation pour les dominés (Golsorkhi, Huault, Leca 2009).

b) Le management dérive vers une forme gestionnaire exclusive et sa critique

Dubar et Tripier (2005) définissent trois sources comme socles et ferments des modèles actuels.

1. le modèle des corps et des corporations,
2. le modèle collégial, puritain,
3. le modèle libéral.

Le modèle actuellement en vigueur en France se caractérise par la généralisation de la compétition et le culte de la performance (Ehrenberg 1991). Celui-ci est qualifié de néo-management par Boltanski et Chiapello (1999), de gestionnaire par Gaulejac (2005), voire même d'assujettissement par Enlart (2008 p75). Le terme d'assujettissement est certainement le plus fort. L'assujettissement apparaît quand l'indétermination de la contribution attendue grandit, mettant chacun à la merci d'une tâche sans fin. Le modèle tiendrait sur la base de croyance. La croyance dans le modèle est tellement enracinée que d'aucuns parlent même de « *sorcellerie capitaliste* » (Pignarre et Stengers 2007). La relation manager/organisation pourrait constituer le pivot de ce modèle managérial. En effet, dans les entreprises, les managers sont acteurs de ce modèle auquel ils sont les premiers exposés et dont ils sont incidemment les propagateurs (Brunel 2004). Laroche (2007 p64) va jusqu'à affirmer que « *les pratiques de gestion sont des pratiques de pouvoir qui façonnent les identités en faisant disparaître les alternatives* ». Dès lors, le sens de la fabrication, dominée par les institutions ou interpellée par les futurs managers, a un effet en retour sur les équipes et l'environnement dans lesquels les managers évoluent. Car, dans des entreprises où les discours des dirigeants se sont transformés en « *marketing de la motivation* », les managers mobilisent leurs équipes en donnant plus que de leur personne, ils engagent leur identité. Ces modalités de mobilisation qui s'installent laissent apercevoir une évolution plaçant l'identité au cœur des modalités relationnelles. Cette forme est attestée dans le champ économique, le champ institutionnel et le champ socio-éducatif qui participent activement à la socialisation des individus.

c) Des institutions emblématiques se managérialisent

1 Les administrations adoptent la gestion

Les administrations publiques Européennes sont aspirées depuis la fin des années 70 par une Nouvelle Gestion Publique sur le modèle d'un « *New Management Program* » américain visant à mettre fin à des pratiques d'états réputées dispendieuses (Brichaux 2005). Cet engouement pour la Nouvelle gestion publique résulte de la conjonction de quatre phénomènes de natures différentes : la dramatisation des problèmes (dette publique, déficit commercial), l'hégémonie d'un corpus d'idées néolibérales et managériales, l'extension de réseaux d'experts semblant offrir des solutions. L'état géré plutôt que gouverné semble devenir le modèle sous-jacent, ce qui constitue un chassé croisé avec les entreprises qu'on appelle à de meilleures gouvernances. Il en résulte une pénétration des mécanismes de marché dans la sphère publique. Si l'on s'attache au cas Français, la LOLF modifie le cadre budgétaire et traduit la volonté du législateur d'atteindre les objectifs fixés pour une meilleure gouvernance du secteur public (Trosa et Perret 2005)¹⁹. Mais la rencontre d'une gestion par objectif et d'une bureaucratie produit des lenteurs et des erreurs de décisions par la double échelle de valeurs de référence pour les acteurs. Il en découle une « *bureaucratie managériale* » dont l'un des effets pervers dénoncé est un renforcement de la rigidité (Ramanantsoa 2008). Cette forme de résistance ou d'inefficacité offrirait alors un ensemble d'exemples refuges ou de stimulations pour des managers en cours de fabrication, chacun puisant dans l'exemple public le discours utile à renforcer sa vision propre des rapports sociaux.

2 Le champ socio-éducatif est traversé par les valeurs de l'efficacité

A l'exemple de l'état, qui adopte une philosophie gestionnaire, s'adjoint celui de l'éducation. L'exemple est ici limité à l'enseignement supérieur et remonte aux années 60. La fondation Ford à partir du rapport Gordon établit à cette époque son projet pour le Management Education in Europe (Gemelli in Bouilloud et Lecuyer, 1994 p285-297), et contribue à financer la création d'institutions, la diffusion de l'enseignement doctoral (fellowship program : formation de professeurs de management aux Etats Unis), la constitution de réseaux (EFMD, EIASM), et la structuration de la recherche. L'université est invitée à s'organiser de manière à répondre aux besoins de l'économie. Plus récemment le processus de Bologne peut être lu comme la constitution d'un marché, voire même d'une industrie du savoir et consacre pour certains « *un renversement de la table des valeurs académiques* » (Charle, Soulié 2007). Comment cela se passe t-il ? En fait les universités sont poussées à changer de gouvernance et à s'inspirer de modèles issus du marché privé, plaçant l'économique au-dessus des valeurs éducatives (Charle, Soulié 2007), créant au passage une dualité entre institutions et étudiants dotés (de ressources, de marques prestigieuses, de capital culturel au sens

¹⁹ Trosa S, Perret B (2005), *Vers une nouvelle gouvernance publique ? Esprit*, février

de Bourdieu 1982) et d'institutions et d'étudiants laissés pour compte (universités de petites tailles, filières moins rentables, étudiants moins dotés). Brichaux (2005) dénonce le glissement de langage qui transforme l'étudiant en client, le personnel éducatif en ressources humaines, le développement du savoir en acquisition de compétences, pour favoriser une plus grande employabilité. Deux conséquences sont perceptibles. La première est que face aux réformes en cours et au rôle confié aux présidents d'université, les enseignants chercheurs redoutent de « *devenir les vassaux de ces nouveaux managers* » (Albert 2009)²⁰. La deuxième est une individualisation tant de l'investissement éducatif (frais d'inscription en hausse), que d'un profit lui aussi individuel. Pour Le Goff (1999) ce changement de finalité du système éducatif, axé sur la dimension économique et la « *dictature des marchés financiers* », est appelé la « *barbarie douce* ». Ce changement aurait été enclenché par le rôle moteur des écoles de gestion. « *Les écoles de commerce françaises seront de puissants relais de diffusion de la pensée dominante en matière de gestion et de management des entreprises* » affirme Lazuech (1999 p77) dans une rétrospective historique du modèle des grandes écoles françaises. Non content de diffuser un modèle, les écoles de commerce sont devenues des écoles de management et regardent vers les systèmes d'accréditation internationaux et des certifications d'influence nord américaine comme l'AMBA ou l'AACSB (549 business school détiennent une accréditation AACSB dont 93 écoles dans 30 pays extérieurs aux USA). Elles changent de nom à la façon d'une marque et se transforment en firmes. Elles visent une place et une prépondérance sur un marché éducatif désormais international selon Gauthier et Garette (HEC 2005 p5-10).

L'idée de marché de la connaissance se banalise donc tant dans le secteur public que privé. Pour Carré (2005) deux enjeux se rencontrent : d'une part celui de la création d'une économie de la connaissance caractérisée par sa dimension technologique et par la poussée des investissements immatériels de l'autre : celui d'une transfiguration du travail intégrant de plus en plus de travailleurs du savoir (Bouchez 2004) et engageant les individus à devenir des sujets sociaux apprenants tout au long de leur vie. Selon le passage par telle ou telle institution éducative, il est possible de poser l'hypothèse que l'incorporation des discours aura des répercussions différentes sur la façon des futurs managers de se saisir du monde qui les entoure, leurs rapports aux savoirs s'en trouvera affecté par les difficultés rencontrées ou les valeurs sous-jacentes des systèmes éducatifs traversés. Cette idée sera creusée ultérieurement dans le chapitre sur les managers et leurs rapports aux savoirs (Cf. C9).

²⁰ Albert, L. (2009), *L'université face au douloureux apprentissage de la performance*, Les Echos, 11 février 2009, p14

d) Expression des divergences dans les espaces communicationnels

Mais même si les attendus exclusivement gestionnaires pesant sur les managers et leurs rôles sont prégnants, les histoires de vie de chacun montrent qu'ils ne sont pas des objets passifs d'acculturation, de socialisation. **En même temps que s'exacerbe ce modèle managérial investissant tous les rapports sociaux et tendant à pénétrer les identités, se développe chez chacun la possibilité de faire des choix et de se définir, de peser sur sa propre identité.** Dubet (2009 p281-313) explique les transformations en cours des rapports sociaux par le passage de logiques d'intégrations à des logiques de cohésions.

La première est conçue comme une vision holiste avec une internalisation du social par l'individu, elle est compréhensible par l'analyse des liens entre structures et subjectivités. Elle renvoie à une sociologie de l'émancipation que Boltanski (2009) qualifie d'approche sociologique critique qui affirme le primat des déterminations.

La seconde découle de l'agrégation des actions individuelles, elle est compréhensible par l'analyse des singularités individuelles et des désajustements entre les habitus et les positions. La société n'est donc pas donnée une fois pour toutes mais serait une « *production continue* », « *une auto-construction* », « *un effet de composition* » dont la sociologie a pour objet de définir les mécanismes.

Les médias privilégiés par lesquels s'opère la cohésion tiennent des habitudes, de l'argent, du pouvoir des technologies ou encore du langage et de sa légitimation. Nous choisissons ici de relever le rôle du langage à travers les discours pour mettre en évidence les transformations car, c'est d'abord par la participation à des discours que les managers construisent une manière d'être au monde de se représenter et d'agir. Si le tissu social s'instaure par une polyphonie, la domination n'est jamais totale et se construit de rapports de dépendance réciproque et d'interrelations (Simmel 1999), chacun disposant de sa voix pour dissoner, résister et créer des alternatives dans les espaces communicationnels, c'est-à-dire tous les lieux d'expression et de diffusion de la parole.

L'hypothèse du rôle de l'espace communicationnel est avérée, Bourdieu et Boltanski (2009) l'avaient déjà montré dès 1970 dans le septième numéro de la Recherche en Sciences Sociales sur « *La production de l'idéologie dominante* », mais une dimension semble absente dans leur propos à savoir la dimension réflexive et active des récipiendaires de ces discours. Par conséquent, il semble utile d'actualiser les vecteurs, les messages délivrés et les effets des discours sur le processus de fabrication affectant les dynamiques identitaires des managers et de voir dans quelles conditions ceux-ci absorbent, amplifient, modifient, contestent, s'approprient et participent à ces discours par une réflexion critique spécifique. Si les exemples de discours repérés par Bourdieu et Boltanski pour leur démonstration se centraient sur la sphère politique et économique, le choix ici explore plutôt la sphère du discours entrepreneurial à laquelle participe les managers.

B.1.2 Les managers et le management dans les discours

a) L'envahissement de l'espace communicationnel par le phénomène managérial

1 La profusion des termes dans le lexique managérial

Il est possible de relever sur internet les occurrences de mots clés grâce à des moteurs de recherche tels GOOGLE ou YAHOO. Les moteurs de recherche pointent sur des espaces sémantiques larges et pas toujours liés. Ils ne donnent que des indications sur des tendances de vocabulaire. Sur GOOGLE concernant le mot « *management* », 914 millions d'occurrences sont relevées et 549 millions pour le mot « *manager* » cette profusion témoigne de la polysémie des termes. Dans le périmètre français les occurrences des mots managers, dirigeants, cadres ou gestionnaires sont quantitativement comparables. En revanche à l'international le terme « *managers* » est considérablement plus fréquent. Il est aussi possible de repérer des néologismes tels que : managérialité, managérialisme ou managérialisation qui restent des notions encore confidentielles utilisées par quelques chercheurs (Pezet, Sponem). Dans le domaine sportif²¹, le « *managerat* » ou « *managérat* » spécifient la relation entre le coach ou entraîneur et l'équipe. Avec les femmes participants de plus en plus au marché du travail, de nouveaux termes comme « *manageuses* » sont repérables sur des fiches emplois ou des petites annonces. Ce repérage par internet est très sommaire. Il s'agit plutôt de le comprendre comme un ensemble d'indices que comme un ensemble de faits, étant entendu par exemple de l'usage du mot manager comme nom ou comme verbe. Ce qui ressort de cette lecture c'est l'envahissement du verbe manager dans les domaines politique, culturel, ou social. Tout semble pouvoir se manager comme son temps, son énergie, sa vie, un parti politique, une association pour ne donner en exemple que quelques noms associés.

2 Les liens entre le signifié et le signifiant

Les discours managériaux au même titre que les discours techniques ou commerciaux ont partie liée avec les activités de production. Ils constituent un sous-ensemble du discours entrepreneurial. Ils sont notamment des révélateurs de la conception et des dynamiques propres aux entreprises. Certains mots clés sont des marqueurs. Par exemple, l'étude sociolinguistique de la néologie du mot management de Cusin-Berche (1998) se présente de façon qualitative. Elle montre à partir d'une analyse de discours internes à l'entreprise EDF, sélectionnés de 1947 à 1991, comment le mot manager s'est introduit dans le vocabulaire d'EDF dès 1977 puis a été officialisé à partir de 1988. Le mot prend peu à peu sa place, en même temps que des façons nouvelles d'appréhender des activités, et devient un terme concurrent d'autres termes comme directeur, organisateur ou gestionnaire. Il est révélateur des nouvelles relations s'instaurant dans l'entreprise EDF entre l'ensemble de ses composantes. La compétition des mots pour

désigner les responsables et leurs activités rend compte dans le corpus utilisé par Cusin-Berche des rapports réciproques d'influence, des processus de changements en cours au regard des clients, des équipes, des évolutions des finalités de l'organisation. L'exemple convergent de Boltanski et Chiapello (1999 p653) rend compte du même phénomène. A partir d'une analyse quantitative et qualitative, ils discernent deux temps : les années 60 et les années 90. Dans le corpus des textes des années 60, les cadres sont au centre des préoccupations. Dans les années 90, les intérêts sont plus diversifiés, puisqu'on trouve parmi les tous premiers acteurs du corpus les managers. Ce qui fait dire aux deux auteurs : « *les cadres représentants de la vieille entreprise à réformer ainsi que les managers nouvelles figures exemplaires destinées à les remplacer* ». (Boltanski et Chiapello 1999 p652). Si un nouveau discours s'invite dans le débat il se déroule dans un ensemble sémantique lui préexistant. Il est révélateur et participe des formes sociales qui se mettent en place voire même résistent, s'opposent ou se maquillent. Pour Diet (2009 p65-83), il s'agirait même d'un discours idéologique de l'emprise conduisant même à une désobjectivation.

3 Les discours organisent l'espace communicationnel

Derrière un lexique, il est possible de percevoir une forme. Nous postulons que la forme sociale évoquée par Simmel (1999) est constituée de relations réciproques et se situe autant dans le signifié que dans le signifiant. C'est pourquoi l'analyse des destinataires et des destinataires des discours ainsi que les thèmes abordés sur le management et sur les managers sont des analyseurs de l'état de cette forme sociale et de sa pénétration dans les conduites des acteurs. Les discours contribuent à faire exister les relations, et faire tenir les groupes entre eux par les références communes qu'ils proposent. Plusieurs types de discours se rencontrent et organisent l'espace communicationnel qui nourrit les représentations du management et des managers :

- les discours énoncés pour les managers B1-3
- les discours proférés sur les managers B1-4
- les discours tenus par les managers B1-5

Chacun de ces discours participant d'un environnement culturel dans lequel se déroulent les apprentissages va être présenté avec ses effets et ses limites sur la fabrique des managers.

²¹ Fédération Française de handball, *Le guide du manager : gérer les ressources humaines de son association pour mieux se développer*, Amnyos

B.1.3 Les discours énoncés pour les managers

a) Les success-stories des « grands patrons » donnent à croire en un monde où tout est possible

Les récits d'expérience de dirigeants affichant des parcours exemplaires, comme Packard, Ghosn, Gates, Welch,²² pour n'en citer que quelques-uns, s'expriment dans le genre de la success story et théorisent leurs réussites. Le modèle des « *success-stories* » est un genre qui tend à idéaliser un exemple de dirigeant charismatique et visionnaire ou d'entreprise idéale. Le risque est de glisser vers les recettes du succès du type : « *Les secrets de ma réussite* ». Mise à l'épreuve de la durée les performances des entreprises, citées par Peters et Waterman (1982) dans « *In search of excellence : lessons from america's best-run companies* », n'ont pas tenu leurs promesses (Saussois 2007)²³. Il est possible d'en déduire, concernant la mise en évidence de pratiques de management efficaces, que le phénomène de l'exemplarité est surexploité. La reconstruction a posteriori d'un succès, naturalisé dans un livre édifiant, tirant des anecdotes de l'enfance ou de l'adolescence renforce l'illusion de la part innée du manager en construisant une forme d'exceptionnelle évidence.

Une observation plus fine montre les limites du concept idéalisé de « *manager né* ». Ainsi, Collins et Porras (1996, 2003) ont basé leurs investigations sur des entreprises centenaires, essentiellement américaines. Mais ils ont pris la précaution de comparer les résultats et les valeurs clés des entreprises visionnaires avec des « *entreprises témoins* » ayant vécu en parallèle les mêmes évolutions du marché et de l'environnement. Les auteurs font le constat que les managers dotés de qualités exceptionnelles sont des phénomènes parmi d'autres, et ne suffisent pas à expliquer les succès des entreprises performantes. Au-delà de personnalités exceptionnelles, de traits ou d'idée de génie, l'aptitude des organisations à durer est liée à leurs capacités à identifier et promouvoir leurs propres managers en interne, à savoir définir une politique de développement des managers, repérer et sélectionner les candidats de bon niveau, favoriser le leadership et l'excellence interne. Pour ces auteurs, la boucle continue du leadership permet de « *préserver l'essence* » et de « *stimuler le progrès* ».

Pour la situation française, Philippon (2007 p43) pointe un « *capitalisme d'héritiers* » peinant à encourager la promotion. Pour Philippon « *Une des conditions du renouvellement des élites managériales est l'existence d'un système de promotions internes légitimes et efficaces* ». Or, l'organisation bureaucratique française ou l'impuissance des élites à se réformer sont soulignées de longue date par Crozier (1995). La production des élites françaises reposerait largement sur une fabrique du même ou une auto-promotion de soi planifiée dans des parcours tracés d'avance. Cette

²² Ghosn C, Reyes P (2003), *Citoyen du monde*, Grasset, Paris ; Packard D (1995), *The HPWay: How Bill Hewlett And I Built Our Company*, Harper business, New York ; Gates B (1999), *La route du futur*, Robert Laffont, Paris ; Welch J (2005), *Mes conseils pour réussir*, Paris : Village Mondial.

²³ Saussois JM (2007), *La tribune.fr*, 19.04.07

autofabrication de soi promue par une littérature managériale est dénoncée par Ebgy (2008) qui y voit un « *packaging de soi* », une « *marchandisation de l'intime* », une « *chosification d'un individu adaptable et malléable à souhait* ». Pendant qu'il est donné aux futurs managers des légendes naturalisées a posteriori donc inaccessibles, un mouvement de report sur soi s'effectue dédouanant tout changement dans les fondements de production des élites. Dans cette forme de discours, la managérialisation s'exprime entre modèle simplificateur du manager héroïque cause et mouvement du succès personnel et collectif et sa contestation sociologique ou économique. Ce que révèle l'écart, c'est un fondement idéologique du discours enjolivé a posteriori se heurtant aux constats statistiques et aux rapprochements entre indicateurs financiers de grandes entreprises dans la durée et idéologie du « *grand manager* » (Colins et Porras 1996). Des inégalités apparaissent face aux discours assésés selon le point de départ de la trajectoire. La réception des discours est différente selon l'accessibilité perçue ou non de l'exemple édifiant.

b) Le management se diffuse par les consultants

1 Les discours prêts à penser sont marketés comme des produits.

La France était avec l'Espagne le troisième marché européen du conseil selon les chiffres de l'enquête annuelle 2005/2006 publiée par la FEACO²⁴. Les entreprises de conseil françaises emploient 35 000 personnes au sein de 9 250 entreprises pour un CA de 5,86 milliards d'euros, sur ce CA 48% se rangent sous l'appellation « *business consulting* » qui regroupe les prestations de conseil liées à la stratégie, à l'organisation, au management de projet et le conseil lié à la conduite du changement. Tous les deux ans, Suntop Média réalise pour « *The Wall street journal* » un classement des « *50 penseurs vivants les plus influents du monde des affaires dans le domaine de l'économie et du management* »²⁵. Ceux ci sont essentiellement des experts, des hommes d'affaires, d'anciens chefs d'entreprises. Ces « *penseurs* », nommés parfois « *gourous* »²⁶ font commerce d'analyses très formatées du réel.

Pour Salmon (2007), les facteurs de réussite de leurs propositions performantes tiendraient à leur effet d'apaisement des tensions psychologiques des managers confrontés à un monde qui apparaît instable, chaotique et incertain. Ils capteraient l'esprit du temps en entrant en résonance avec les attentes diffuses de leur public dans une attitude toute marketing..... Mais surtout, ils mettraient en valeur l'héroïsme du management dans une attitude toute communicationnelle de « *mise en scène* » sociale. La fiction finissant par créer ou du moins influencer ce qu'il convient de penser mais également étayer de mots un modèle socialement désirable. Pour Babeau (Golsorkhi, Huault, Leca 2009 p414-415) les discours véhiculés à l'occasion de l'introduction de ces solutions contribueraient à produire de

²⁴ Fédération européenne des associations de conseil en management Dépêche AEF n°68909, 25 septembre 2006 ;

²⁵ Jator M (2008), *Profession : gourou international du management*, Les échos, p13, lundi 9 juin, Paris

²⁶ les 20 premiers recensés par Suntop Média sont surtout des hommes américains ; par ordre : C.K Prahalad, Bill Gates, Alan Greenspan, Michael Porter, Gary Hamel, Chan Kim, et Renée Mauborgne, Tom Peters, Jack Welch, Richard Branson,

la légitimité, des représentations et des repères, qui s'ils sont négligés au début par le jeu de la force des habitudes des acteurs, finissent par servir de discours de référence et de base aux règles du jeu officielle et s'imposer aux managers. Chaque année est féconde en nouvelles pratiques, idées à la mode ou concepts remis au goût du jour pour parfaire l'efficacité des organisations et des entreprises. Salmon (2007 p68) cite les études empiriques menées sur la lecture de la presse écrite de Greatbach et Clark montrant que le délai s'écoulant entre l'apparition d'un nouveau schéma managérial et son pic de popularité s'est raccourci. Il serait passé de 14,8 années dans les années 1950 à 1970 à 7,5 années dans les années 1980 à 2,6 années dans les années 1990. Cette accélération des innovations vise soit l'amélioration des structures, soit la performance individuelle. Mais des innovations d'une durée de vie inférieure à 3 ans mettent sous tension les courbes d'apprentissage des hommes et la capacité d'absorption des organisations au risque de placer les managers dans l'impossibilité d'accompagner et promouvoir des changements rapides et d'en faire des zappeurs des cyniques ou des stressés. Gilbert et Lancestre (2008 p12) relèvent dans l'étude de Bain et Company le « *top ten tools* » palmarès des outils de management réputés comme les plus utilisés. L'édition 2007 liste : la planification stratégique, gestion informatisée de la relation clients, segmentation de la clientèle, analyse comparative (benchmarking), compétences clés, charte de vision et mission, réingénierie des processus d'affaires, gestion des connaissances, scénarios et planification d'activités. Mais avec Autissier, Bensebaa, Boudier (2009), il est aussi possible de relever des outils pour chaque fonction de l'entreprise : en stratégie la corporate governance, le SWOT, la RSE, ... en organisation le management par projet, le lean six sigma, le reengineering, le Kaizen, la roue de Deming, la chaîne de la valeur, la qualité totale, la recherche de l'excellence, les Systèmes de management Intégré, le risk management, ... en marketing le mix marketing, le marketing expérientiel, les communautés de marque, le cycle de vie, le time to market, le trade marketing, le yeld management, ... en ressources humaines le 360°, la conduite du changement, les assesments centers, le marketing RH ... en management le coaching, le knowledge management, le développement personnel, les équipes autonomes, la fidélisation, le storytelling... A dessein tous ces concepts et notions sont ici jetés en vrac, ces termes émaillent les discours managériaux.... Ne contribuent-ils pas à les affaiblir ? Et pour certains, essentiels à les rendre imperceptibles ? Avec ces modes et ces outils, Dupuy (2005 p65) dénonce un vocabulaire ésotérique d'incantation messianique et dénonce la « *vacuité du discours managérial* », un jargon assemblant des mots et des phrases séduisantes mais tournant à vide faute de connexions aux événements vécus par les collaborateurs et les managers. Or, quand les repères se trouvent désacralisés et les autorités « *naturelles* » contestées, la « *grand messe* » et le discours aux accents héroïques et mobilisateurs sur la vision du dirigeant, finissent par n'engager que lui-même. Finalement il est possible de se demander si ce type de discours ne finit pas par succomber sous son poids ?

Jim Collins, Philip Kotler, Robert Kaplan et David Norton, Kjell Nordström et Jonas Ridderstråle, Charles Handy, Stephen Covey, Henry Mintzberg, Thomas A Stewart, Malcom Gladwell, Lynda Gratton, Donald Trump

Souvent dérivé d'un fonds d'origine anglo-saxon, ces discours de consultants attribuent à l'individu la responsabilité de leur développement de compétences et ce en phase avec une version américaine d'un individualisme institutionnalisé. Dans cette idéologie, il s'agirait pour chacun de prendre en main son propre destin professionnel dans l'idéal type du self-made-man. Nombre de ces discours font de l'accroissement des compétences émotionnelles, relationnelles et sociales la clé de l'efficacité managériale. Le travail est souvent présenté de façon abstraite et décontextualisé, comme si tous les problèmes professionnels étaient solubles dans des processus organisationnels ou dans la maîtrise des relations interpersonnelles. Cette forme d'individualisme exacerbe la responsabilité personnelle et renvoie à chacun la nécessité de s'adapter aux organisations mêmes dysfonctionnant quoiqu'il lui en coûte. Castel (1995) décrit une bipolarisation de cet individualisme avec d'une part un individualisme par excès ou l'individu maîtrise de ses projets se défie de toutes formes d'encadrement à la poursuite de ses intérêts, et d'autre part un individualisme par défaut, ou manque de cadres, parce que l'individu a décroché des structures collectives d'encadrement pourvoyeuses de sécurité, de biens et de considération. Par ailleurs, l'aspect souvent prescriptif des propositions les rend souvent inopérantes tant le concret des contextes et des enjeux de travail sont absents. A titre d'exemple, les propositions d'un cycle de croissance des managers, passant successivement par des styles directifs, persuasifs, participatifs puis délégatifs, sans lien avec les styles de management des organisations dans lesquelles ils agissent sont susceptibles de provoquer des réactions et de mettre en évidence des contradictions entre ce qui est idéalisé et ce qui est vécu. Les discours, tenus par les consultants aux managers mettent en évidence les contradictions entre ce qui devraient être et ce qui est vécu. L'effet d'écart ou de contradiction crée de la dissonance et a toutes les chances de provoquer une prise de recul et de la réflexivité. Incidemment, alors que les consultants travaillent à créer de la conformité et de l'adaptation, leurs discours induisent dans le même temps des prises de conscience et des réactions stratégiques. L'étude de Bardou (2007) observe le phénomène ambivalent de l'intervention des cabinets conseils²⁷ en management. Ils proposent des « *solutions messianiques* », des « *savoirs commodifiés* » face auxquels les managers ne restent pas passifs tant ils ont déjà expérimenté des conseils, des solutions et des systèmes de gestion et appris à prendre une certaine distance. Ces derniers, inspirés par leurs rôles de réducteurs de paradoxes essayent et parviennent parfois à instrumentaliser ces savoirs à leur profit en découplant discours et action. Ils les utilisent également pour justifier leurs choix au sein de l'entreprise conquérant ainsi des leviers d'actions.

En conclusion, il est possible de regretter avec Enlart (2008 p64) la profusion de discours prêts à penser « *pour* » le management en lieu de discours prenant plus de distance « *sur* » le management.

²⁷ Accenture, Altedia, AT Kearney, Boston consulting group, Bearing Point, Capgemini consulting, Cegos, CSC Computer science, Eurogroup consulting, Ineum Consulting, Mc Kinsey et compagnie, Mercer management consulting, Unilog management sont les principaux cabinets actifs en France cités par Gilbert et Lancelstre (2008 p27)

Discours du manager « *héroïque* », « *complexe* » « *authentique* » ou « *philosophe* » dont Enlart pense qu'ils contribuent à renforcer leurs assujettissements tant il y a un écart entre les « *servitudes du réel et les bénéfices escomptés* ». La managérialisation semble se déployer simultanément dans des espaces communicationnels autour de formes idéalisées tout autant que dans des pratiques réelles.

c) Les formateurs pour adultes sont des diffuseurs influents

69% des 563 managers interrogés au sein de l'enquête Apec/Cristol 2009 (cf. annexe 1) déclarent avoir suivi des formations au management d'équipe depuis qu'ils travaillent, dans 75% des cas la formation avait une durée de moins de 6 jours. Par le volume d'individus concernés, la formation continue apparaît comme un lieu privilégié d'acculturation managériale. Que disent les formateurs ? Les formateurs en tant que membres et vecteurs contribuent à la forme sociale nommée management et s'inscrivent dans la fabrique des managers. Mais il existe un risque de globalisation qui consisterait à attribuer à une catégorie d'acteur un comportement univoque. Or, les formateurs forment un groupe hétérogène avec des métiers multiples²⁸. Ils appartiennent à des organismes de formation public ou privé, sont salariés d'entreprises ou indépendants. Dans l'industrie du savoir, ils créent ou ils recyclent dans les formations management les idées qu'ils captent dans leur environnement (Bouchez 2004).

L'analyse des discours de 18 formateurs expérimentés en management intervenant à la CCIP au cours d'un groupe d'échange des pratiques témoigne de finalités implicites différentes et des moyens d'actions variés quant au management (cf. annexe 2 pour le protocole d'analyse). Le résultat de l'analyse sémantique de ces discours établit des variétés d'appréhension des situations de formation des managers, dans les démarches, les approches, les publics animés et les contraintes perçues. Une première lecture montre même une singularisation extrême des propositions de chaque interprète d'une situation de formation de managers. Le destinataire de la formation est ainsi désigné par les formateurs selon de multiples appellations en fonction de représentations structurées et d'un programme d'action : en « *apprenant* », « *partenaire-client* », « *professionnel* », « *acteur-volontaire* », « *stagiaire* », « *bénéficiaire* », « *demandeur d'apprentissage* », « *apprenant volontaire et impliqué* », « *acteur conscient* », « *acteur de la construction du dispositif de formation* » « *apprenant acteur écoutant* ».

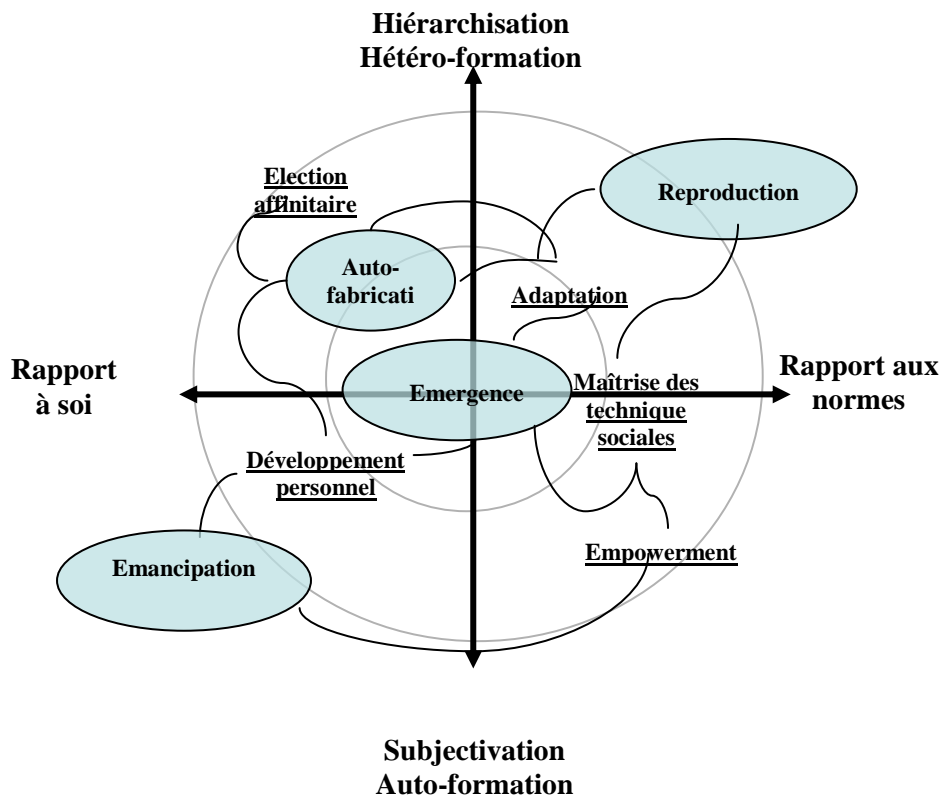
Ce qui caractérise ces différentes appellations c'est l'agentivité au sens de Bandura (2007) conférée au destinataire. La place qu'il occupe dans les discours est donc variable. Dans le schéma à suivre figure 5, cette analyse spécifie l'axe horizontal reliant un pôle de rapport à soi à un pôle de rapport aux normes. Si le pôle de rapport à soi postule implicitement un adulte définissant lui-même son niveau d'engagement dans la formation, celui qui tend vers le rapport aux normes répond implicitement à un rôle plus actif du formateur dans la conformation des conduites à des attentes sociales des directions des entreprises commanditaires : « *un manager doit faire ça* ». Les programmes d'actions exprimés

formellement par chacun sont de « *professionnaliser* », de « *faciliter une réalisation de soi* », de « *transmettre* » de « *répondre aux problématiques* ». Si ces programmes d'action sont la plupart du temps exprimés par les formateurs, il est intéressant de les recouper avec les pratiques qu'ils déclarent mettre en œuvre. Des approches pédagogiques et du rôle de la formation, il est possible d'inférer l'axe vertical. Celui-ci s'étend entre 2 pôles. Ce pôle baptisé autoformation organise les discours qui privilégient les méthodes centrées sur l'apprenant, ses problèmes concrets, sa vie, ses ressentis et émotions ce pôle fait le plus largement appel à l'expérience des participants sous toutes ses formes. Le rôle de l'autoformation procède d'une aide à l'organisation de sa réalité par chacun. Le rôle de la formation est ici formalisée comme « *un accélérateur de maturité* » les moyens pour y parvenir sont « *Acquérir un recul formalisé* » mais également « *Appréhender les tenants et aboutissants de sa fonction* ». Le formateur se fait médiateur au sein de l'espace transitionnel qu'est la formation.

Le pôle nommé hétéroformation organise les discours qui caractérisent les méthodes valorisant l'intervention et une guidance pédagogique plus forte portée et assumée par le formateur. Ce pôle rassemble les apports de contenus extérieurs à l'apprenant, de méthodes, d'outils de manières d'être de faire et de sentir. Il procède d'une incorporation du réel. Le discours de la formation est ici de satisfaire les attendus de toutes les parties prenantes aussi bien l'individu que les directions des entreprises il s'agit de « *S'intégrer dans la stratégie RH, prévoir les indicateurs de résultats* », « *Coller à la demande et aux besoins* » la planification dans la découverte des apprentissages est essentielle en particulier pour les plus jeunes managers « *Une formation de management doit être organisée* ». Il serait aussi possible de noter le rôle éminent d'une éco-formation, ou confrontation aux situations, à l'environnement immédiat de travail. Même si cette situation d'apprentissage est essentielle il en sera peu question ici puisque ce sont les discours des formateurs et leurs interactions avec des bénéficiaires, la fonction d'interface avec les savoirs qui sont au cœur de cette étude.

²⁸ L'enquête en ligne Adequaskill repère près de 32 métiers différents. voir <http://www.adequaskill.com/prospector/>

Figure 5 : Cartographie des finalités et modalités de formation des managers



Source : Cristol 2009

Ce schéma se lit de la façon suivante :

- Dans les bulles sont inscrites les finalités sociales implicites des discours des formateurs sur la formation des managers mises à jour par analyse sémantique.
- En souligné se situent les moyens mis en œuvre.

Au croisement du rapport aux normes et de l'hétéroformation une des finalités formatives qui se déduit des discours est la reproduction. Les entreprises qui envoient des participants aux formations viseraient essentiellement la tenue efficace d'un poste, une montée en compétence rapide, de l'opérationnel. Elles se soucieraient essentiellement d'efficacité et de performance de ses agents sociaux. Sans être présentes en salle les entreprises joueraient le rôle de tiers-exclu qui s'imposerait toujours dans les débats. Cette finalité prescriptive s'appuierait sur deux moyens : l'adaptation aux situations et la maîtrise des techniques sociales. Incidemment ces discours considèrent le manager comme objet d'apprentissage auquel il s'agit d'inculquer des méthodes et savoir-faire utiles et pertinents dans l'action. Le programme se poursuit par une instrumentation et une adaptation aux situations qui lui sont faites. Les problèmes organisationnels semblent ici solubles dans les capacités individuelles à s'adapter. Dans ces discours de formateurs, le plus grand espace est fait aux apprentissages comportementaux normés. Les managers apprendraient ici en même temps : les problèmes et les solutions.

Au croisement de l'autoformation et du rapport à soi se place un discours sur l'émancipation. Par la part dosée faite aux apports ou approches normatifs, le programme implicitement visé serait la prise de distance critique face aux situations. La maïeutique, l'échange sur des situations problèmes, la prise de parole sur soi expriment cette orientation. Par une maîtrise et un développement personnel un effort de distinction s'opérerait entre ce qui est du champ de responsabilité du manager et ce qui ne l'est pas. Dans leurs discours, les formateurs laissent transparaître le guidage des managers dans l'appropriation d'un processus de subjectivation ce que nous avons nommé autosaisissement de soi, c'est à dire d'accès à son génie personnel.

Mais le développement personnel pourrait aussi conduire à faire de soi un objet de performance (renforcement de son ego, de son potentiel, de ses aptitudes pour entrer en compétition) au risque de la fatigue d'être soi (Ehrenberg 2000), il s'agit du programme implicite de formation désignée dans la thèse sous l'intitulé d'autofabrication. Si l'autofabrication est aussi centrée sur soi, à la différence de l'émancipation elle s'appuie sur des moyens d'adaptation. L'aphorisme « *Je me ploie à la forme pressentie de l'organisation pour m'y adapter et y progresser* » en rend compte. Les moyens présentés et utilisés par les formateurs dans leurs discours sont l'adaptation par des méthodes reconnues et donc qui facilitent une reconnaissance. Le moyen est encore constitué d'élection affinitaire où le réseau et le groupe joueraient son rôle de révélateur.

Le dernier positionnement échappe aux intentions préalables des bénéficiaires ou des formateurs. Il s'agit de l'émergence de ce qui va survenir de la formation que personne ne saurait prédire. L'émergence est située au cœur du schéma non pas en situation centrale et idéalisée mais parce que l'orientation peut tendre vers tel ou tel pôle dessiné, voire même être orientée par d'autres enjeux absents du schéma. Il s'agit d'une révélation de soi pour soi du participant avec des incidences sur sa vie ses rapports aux autres ou ses rapports au travail.

Si cette étude des discours des formateurs essaye de s'approcher des programmes d'actions implicites des formateurs de managers, les limites de cette analyse sont nombreuses. Cette vision schématique montre des tendances et n'est pas révélatrice des changements de stratégies pédagogiques qu'opèrent les intervenants tout au long de l'action. Les intentions sont variables en fonction des événements, le propre d'une activité de formation étant la coproduction dans un ici et maintenant (Martin et Savary 1996, 1998). Par ailleurs, lorsqu'ils interviennent, les formateurs se situent dans un cadre (ici système qualité ISO 9001 v 2008), se réfèrent à des objectifs pédagogiques (Hameline 1979) et disposent de marges de manœuvre plus ou moins grandes offertes par l'institution éducative ou négociée avec elle.

Les formateurs sont pour parti tenus par les discours de l'organisme de formation client ou employeur. Il est à noter que le format des stages et interventions induit des stratégies pédagogiques, que les groupes inter ou intra entreprise, volontaires ou désignés, novices ou expérimentés sont des variables (qui plus est une toute petite partie d'entre elles) avec lesquelles il faut compter. Enfin, la cartographie des discours modélise la façon dont les deux axes révélés se rencontrent à un moment donné mais ne révèle rien de l'inter-discours et des effets invisibles de la formation : questionnement personnel avant ou à l'issue de la formation, dialogue entre les échanges vécus en salle de formation et sa situation de travail. La cartographie ne dit rien du style du groupe et du style de l'animateur, de leurs capacités empathiques et émotionnelles, de leurs humeurs qui connotent différemment les rencontres et peuvent changer l'intention initiale du tout au tout. Si le volume de formation en management augmente bel et bien en France²⁹, une observation attentive des déterminants de l'action d'un groupe de formateurs révèle la différence notable d'approches et de pratiques, tout du moins exprimés. Ainsi, si tous s'entendent à renforcer des pratiques de management, tous ne convoquent pas les mêmes modalités d'actions. Les managers ainsi formés sont laissés au hasard des valeurs et conduites professionnelles proposées par ces formateurs, à moins que les organismes et écoles sélectionnent soigneusement leurs intervenants.

d) Effets des discours pour les managers

Qu'ils s'agissent des discours recelés dans les success-stories, dans la faconde des gourous ou dans celles des formateurs, les discours pour les managers les prennent pour cible. Ils procèdent d'une tentative de leur donner une compréhension de l'ordre du monde qui leur serait dissimulé. Ordre simplifié qui légitime la place de chacun, ou bien ouverture sur un travail plus personnel de participer de son histoire. Mais nous avons pu voir que les managers ne prennent pas tout. Ce faisant, il est possible de supputer que ces discours génèrent pour les managers des effets d'appartenance par la tension vers une image désirée ou rejetée. La fonction héroïsante de la success-story, des techniques magiques des consultants ou des confrontations avec les formateurs apparaissent alors comme la naturalisation d'une forme sociale et d'un idéal de réalisation de soi qui seraient délivrées à qui veut se donner la peine d'écouter, alors qu'au contraire, nous postulons avec Simmel (1999) d'une fabrique réciproque du social et de l'individuel. Face à un idéal inaccessible, il pourrait en découler, pour le manager, plusieurs façons de se situer vis à vis de cette forme soit un repli vers des rôles dessinés d'avance, soit un travail sur son identité propre par l'écart introduit selon l'effet de dissonance cognitive mis au jour par Festinger (1957), rappelé par Kaufmann (2009 p48), soit encore par la diffusion et le renforcement de croyances sur la magie du « *grand homme* ».

Qu'en est-il des discours sur les managers ?

²⁹ plus forte progression des matières enseignées relevée en 2006 par *Le nouvel économiste, Formation continue, supplément au n°1428, 2008. Cet essor est chiffré à +53% en volume pour les adhérents de la FFP en 2006.*

B.1.4 Les discours proférés sur les managers

a) La recherche se tourne vers le modèle américain

1 Les thèses françaises s'intéressent aux comportements des managers

Plusieurs sources alimentent cette étude des thèses portant sur les managers : le SUDOC, Le Fichier Central des thèses, les données de la base Opale de la BNF, les travaux de recensement des thèses du GDR-Cadres (groupe de recherche du CNRS), les sites internet d'HEC, ou de grandes écoles de commerce. Ces informations ont été recoupées avec celles issues du Sudoc afin d'éviter les redondances. Pour se repérer, il est à noter que le nombre de thèses obtenues en France est stable depuis 2001 et s'établit à environ 9 000 thèses par an, soit 8 931 pour 2004 selon l'INSEE³⁰. Compte tenu du périmètre du sujet, les critères de recherche se centrent sur les thèses françaises. Toutes les disciplines universitaires sont explorées. Les mots clés choisis sont « *managers* », « *cadres* », « *dirigeants* », mais aussi « *gestionnaires* », « *administrateurs* », « *chefs d'entreprise* ». Il s'agit de repérer des formes proches de responsabilités régulièrement observées dans les intitulés de thèse, des synonymes possibles, des notions associées ou des traductions en anglais. Ces mots clés sont identifiés dans les « *titres* » de thèses en français, dans le résumé Anglais, ou dans les « *notes de thèses* ». Deux observations sont ici rapportées, dans un premier temps les thèses préparées, dans un deuxième temps les thèses soutenues (cf. annexe 1 pour la liste des thèses recensées)

2 Le nombre de thèses françaises préparées sur les managers augmente

Le fichier central des thèses (FCT) a été créé en 1968 pour recenser les thèses en cours de préparation dans les universités françaises. Ce n'est qu'à partir de 1974 que les disciplines de lettres, sciences humaines et sociales, droit, science politique, sciences économiques et de gestion ont toutes eu l'obligation d'enregistrer les thèses en préparation dans leurs domaines. Au 13 février 2010, le FCT déclarait plus de 100 000 titres de thèses déposées. Le FCT est géré par l'université de Paris Ouest à Nanterre. Les thèses comprenant le terme « *managers* » dans leur titre et recensées au Fichier Central des Thèses de 1978 à 2010 sont au nombre de 26. Si l'on élargit la recherche à des « *figures apparentées* », telles que dirigeants, cadres, gestionnaires, administrateurs ou chef d'entreprise, il est possible de dénombrer 639 thèses s'intéressant à des formes de responsabilités en organisation. Les thèses recensées se répartissent de la sorte entre les différentes disciplines. La présence des managers comme sujet d'étude est le fait des sciences de gestion pour 65% des thèses soutenues. Par ailleurs, l'étude du fichier central des thèses relève que 450 thèses comportent dans leur titre le mot management et évoquent les méthodes et environnements de travail dans lesquels évoluent les managers. La thèse la plus ancienne comprenant le mot « *managers* » dans son titre est datée de

1995. Cette thèse pose la question identitaire des managers. Face à des termes mieux établis tels que « *dirigeants* » ou « *cadres* », le terme « *managers* » fait figure de challenger. Les liens entre managers et management étayent l'idée d'une fabrique mutuelle du manager censé organiser et agencer et de l'environnement renvoyant en retour aux managers des compétences, comportements, postures, rôles attendus. 26 thèses comportent explicitement le mot managers dans le titre :

Figure 6 : Thèmes de thèses concernant les managers

Rang	Thème	Nombre de thèses
1	Performance, gestion, création de valeur, stratégie, (6) système d'information (3), changement (1)	10
2	Créativité et ressources internes, efficacité personnelle (3) et Contours sociaux et professionnels des managers (3), formation personnelle des managers (2)	8
3	Interactions humaines, coordination (4), environnement du manager, culture (3)	7
4	Comparaison internationale	1

Source : Fichier Central des Thèses (extraction du 13/02/10)

Les 26 thèses recensées positionnent la problématique des managers dans leurs relations et rapports avec leurs subordonnés, leur environnement, les outils et technologies avec lesquels ils sont confrontés, leurs rôles d'interface de la stratégie. Il s'agit de la vision gestionnaire des managers impliqués dans une organisation. Ces thèses donnent à voir la primauté d'un ensemble de liens entre et vers des objets qui constitue ce qui est appelé management. Les thèses sont plus rarement centrées sur l'intuition, la personne, la dynamique sociale et le développement des managers, comme si cela allait de soi, comme si ces paramètres étaient innés.

3 Les thèses françaises soutenues sur les managers (SUDOC)

La source d'informations privilégiée est la base de données du Service universitaire de documentation (Sudoc) gérée par l'Agence bibliographique de l'enseignement supérieur (Abes). L'étude présentée est complétée au moyen des sites internet des différentes institutions citées en préambule. A la vue du nombre de thèses soutenues, l'information exposée dans cet état s'approche certainement de l'exhaustivité ou tout du moins est exhaustive conditionnellement à l'ensemble des informations pertinentes disponibles. Cependant, d'éventuelles omissions sont possibles. Les thèses soutenues sont, en règle générale, recensées par le Sudoc, mais l'inclusion dans la base n'étant pas automatique, certaines thèses ont pu échapper. En effet, l'inclusion dans la base relève de la bibliothèque de l'université de soutenance (si cette dernière est intégrée au Sudoc) pourvu que le service de l'administration centrale de la même université ait transmis un exemplaire de la thèse à ladite

³⁰ INSEE (2007) Principaux diplômes délivrés dans l'enseignement supérieur, Tableaux de l'Économie Française - Édition 2007

bibliothèque. Les thèses soutenues récemment ne sont donc *a priori* pas considérées ici ou tout du moins fort peu.

Figure 7 : Items figurants dans les titres de thèses de doctorat

	1997 à 2010	1987 à 1996	1977 à 1986	1967 à 1976	1957 à 1966	1947 à 1956	Avant 1946	Total
Managers	101 (24)	44 (4)	8 (0)	1 (1)	0	0	0	154 (29)
Chefs d'entreprise	4	0	1	0	0	0	1	6
Dirigeants	86	36	35	15	5	2	0	179
Cadres	118	47	49	25	6	1	6	252
Total	309	127	93	41	11	3	7	591

Source : base SUDOC (extraction au 13/02/2010)

En ce qui concerne le mot « *managers* », les données présentées dans le tableau se lisent ainsi : Le premier nombre correspond à l'emploi du mot uniquement dans le titre, sa traduction en anglais ou les notes de thèses, le chiffre entre parenthèse correspond à l'emploi du mot dans le titre français. Par exemple 101 thèses de 1997 à 2010 traitent du groupe de managers mais il s'agit le plus souvent de traduction des mots tels que dirigeants, ou cadres mais seules 24 thèses comportent explicitement le mot « *managers* » dans le titre français. Cette traduction révèle des choix différents des auteurs sur la façon d'exprimer les formes sociales observées. Il faut attendre 1987 pour que des auteurs fassent plus fréquemment le choix de ce mot, éventuellement à la place de celui de cadres ou de dirigeant. Ainsi, si l'on compare l'emploi du mot de managers dans les titres de thèses à celui de cadres on note une tendance à l'élévation progressive de son usage. L'emploi exclusif de managers dans le titre passant pour l'ensemble des thèses sur le sujet de 9% de 1987 à 1996 à 24% de 1997 à 2010. L'intitulé « *chefs d'entreprises* » semble absent des titres de thèses avec seulement 4 occurrences relevées dans la base de données du Sudoc. La thèse la plus ancienne relevée comprenant le mot « *managers* » est une thèse de droit, recensée en 1974. Elle s'intéresse au statut juridique du manager.

Au-delà des variations sémantiques et des notions culturelles sous-jacentes, l'évolution des thèmes de recherche associés peut nous donner des indications sur les changements des liens qui s'opèrent entre cadres, managers et dirigeants et leur environnement social.

Figure 8 : Thèmes de recherche sur les managers

	Rang	Thèmes de recherche
Managers	1	Comportements – rôle
	2	Organisation – système d'information – règles – gestion
	3	Performance – compétences – activités – management
	4	Stratégie
Cadres	1	Emploi – carrière – mobilité – diplôme – chômage
	2	Rôles – identité – socialisation – hiérarchies
	3	Qualité – organisation
	4	Travail – temps
	5	Compétences – formation
Dirigeants	1	Stratégie – gouvernement – développement
	2	Choix – décisions – priorités – contrôle
	3	Performance – rémunération – fiscalité
	4	Responsabilité
	5	Attitudes – Valeurs

Source : Cristol 2010

La lecture de ce tableau montre que les thèmes les plus souvent associés à Managers (classés de rang 1 à 5 par ordre croissant de fréquence) sont orientés vers leurs comportements, leurs rôles, leurs interactions avec l'environnement immédiat de travail. Les thèses portant sur les cadres envisagent le plus souvent leurs situations personnelles à l'égard de l'emploi, de la carrière, de leurs rôles et de leurs places de ce que l'on pourrait désigner par le statut. Quant aux dirigeants, qui sont ici les managers à la tête d'entreprises, les interactions principalement repérées portent sur le lien à l'environnement, ses risques et l'engagement de soi. Les attendus sociaux concernant les managers se confirment. Si l'on poursuit l'idée que le management est une forme sociale au sens de Simmel (1999) et que celle-ci résulte des relations réciproques de ses composantes, la lecture des thèses nous montre d'un point de vue quantitatif la montée des préoccupations concernant les managers ainsi qu'une orientation vers des thèmes traitant des comportements de managers et de leurs rôles attendus vis à vis du changement. Alors il est possible de percevoir que la forme sociale évolue dans le sens de nouvelles associations mettant les personnes et leurs comportements en évidence, voire même sous pression de résultats. Tout se passe comme si une part d'implicite se dévoilait.

4 Les articles de recherche sont aspirés par les normes et les sujets de prédilections des revues les mieux cotées

La managérialisation est renforcée par une croissance de 210,5% des effectifs disciplinaires des enseignants en économie et gestion à l'université entre 1986 et 2005 (Charle et Soulié 2007) et par la sédimentation d'un corpus, appelé « *théorie des organisations* ». Ce corpus regroupe un ensemble de

d'observations et de connaissances validées par la recherche en gestion sur les pratiques managériales, connaissances qui visent l'explication des phénomènes et viennent alimenter les discours qui cherchent des justifications scientifiques. Les synthèses et bibliographies de Jarrosson (2004) Rojot (2003), Boyer et Equilbey (1999) ou Livian (1998) rendent compte de la richesse des descriptions et analyses accumulées. Sans prétendre être exhaustif, il est possible de citer : les modèles d'organisation scientifique du travail, les effets de la fonction administrative, le modèle bureaucratique, le courant des relations humaines, le comportement organisationnel, l'enrichissement des tâches, le management par objectif, les méthodes de gestion de projets, le système sociotechnique, l'analyse stratégique, la théorie de la contingence, la théorie des conventions, la théorie des ressources, l'approche de l'économie industrielle... La plupart de ces modèles sont d'origines américaines et, si l'on suit l'analyse des références citées dans la Revue Française de Gestion de 1985 à 1998 menée par Lazuech (1999 p85) pour 104 auteurs d'articles, il semble que l'influence de la recherche américaine se soit renforcée depuis le milieu des années 80.

Les références et axes d'investigations se focalisent sur les travaux américains de façon très nette pour les plus jeunes chercheurs, qui délaissent les monographies et recherches qualitatives au profit de l'outil mathématique et des statistiques. Près de 60% des articles de recherche publiés en management seraient produits par des auteurs américains (Dameron et Durand 2008 p22), et selon Thoenig (2004), entre 1991 et 2002, 95 % de la production académique sur ces thèmes auraient été le fait d'auteurs vivants aux Etats-Unis. De son côté l'AACSB (2008 p10) a identifié 1 900 journaux académiques de langue anglaise de gestion, économie, finance management et marketing et estime à 15 000 le nombre d'articles publiés en anglais, et 20 000 si l'on y ajoute les publications dans d'autres langues.

Il est, en outre, intéressant de noter que si la préoccupation de la formation des managers en particulier pour la dimension de leadership est relayée dans les revues et études anglo-saxonnes spécialement créées sur le sujet,³¹ il n'existe rien de dédié ou comparable en France. Autant dire que l'influence anglo-saxonne est prépondérante. De ce point de vue managérialisation rime avec américanisation. Par l'enseignement supérieur et la recherche une façon de conceptualiser le monde s'installe et élimine progressivement à la fois des champs de comparaisons possibles, d'autres modes de pensées divergentes, éventuellement toute forme de contestation intellectuelle.

b) Les discours entrepreneuriaux se renforcent par des réseaux

1 *Les pratiques managériales se diffusent par les associations patronales et les employeurs*

Dans la diffusion des idées managériales, il y a une dette au modèle américain. L'exemple le plus fameux est le plan Marshall qui a favorisé l'acculturation managériale. Le plan Marshall tout d'abord

va autoriser après guerre un transfert de savoir-faire et de méthodes. Au cours du plan, la mission Nordling, en finançant le déplacement de près de 4000 dirigeants, cadres et syndicalistes (Lick 1996) va permettre d'appréhender des approches pragmatiques d'apprentissage relatives à la production, notamment le Training Within Industry. Après ce dialogue historique, les pratiques managériales se diffusent dans les entreprises de multiples façons. Les acteurs patronaux, tels que le Centre des Jeunes Dirigeants (2500 chefs d'entreprises et cadres adhérents revendiqués aujourd'hui), ont accueilli favorablement tout au long des années 80 et aujourd'hui encore dans leurs réunions, colloques et conférences toutes les thématiques et principes du « *new management* » (Lazuech 1999 p89). D'autres associations patronales, telles que la CGPME ou le MEDEF, ou des clubs professionnels tels que l'Association pour le Progrès du Management (APM), ou le GERME, ou des réseaux de cadres dirigeants comme le FNCD débattent et diffusent les idées et renforcent encore cette propagation par un effet de réseau ou de mimétisme avec des entreprises en vue.

Mais c'est aussi les employeurs au quotidien qui dans les processus de gestion des ressources humaines mettent en œuvre ces principes. Par exemple les recrutements intègrent de nouvelles attentes comportementales. Ainsi au début des années 90, dans une conjoncture d'emploi difficile, les employeurs ont valorisé de nouvelles compétences et sélectionné sur d'autres critères que des critères purement scolaires. Cette prise en compte de nouveaux critères a certainement influencé les écoles de gestion et d'ingénieurs dans la préparation de leurs diplômés. Les discours entrepreneuriaux s'enrichissent de relations réciproques et sont portés par une multiplicité d'acteurs : employeurs, dirigeants d'écoles, étudiants et salariés, associations patronales, syndicat. La managérialisation se renforce donc à plusieurs niveaux et par une variété de liens et d'engagements mutuels.

Aujourd'hui, de par leur caractère transversal, plusieurs techniques de gestion impactent la réflexion sur les organisations des employeurs et sont autant de sources d'acculturation des managers. Segrestin (2004) identifie les « *chantiers du manager* ». Les principaux thèmes en vogue qui alimentent les discours sont :

- le management des compétences,
- l'entreprise en réseau,
- le management de la qualité,
- le management des processus,
- le management par projet,
- le management des connaissances,
- la gestion intégrée de l'information via les progiciels de gestion intégrés.

³¹ *adult education quarterly, journal of extension, journal of leadership and organizational studies, journal of leadership education, leadership, leadership and organizational development, leadership and review of research education*

Les événements renforcent aussi ces approches. Ainsi le passage à l'an 2000 met à jour la peur du «*bogue* » et l'importance qu'ont pris les ERP dans les entreprises. Tous ces chantiers visent à produire les changements pour adapter les entreprises à la concurrence. La fabrique des nouveaux managers passera-t-elle par la maîtrise de compétences liées à ces nouveaux chantiers ? C'est possible car à chaque approche de l'organisation correspond des comportements et rôles attendus. Pour les futurs managers, la compréhension des organisations s'apparente à la lecture d'un mille feuilles. Chaque moment de l'organisation est marqué par des pratiques managériales qui s'accumulent en couche, plus ou moins cohérentes. Jusqu'où faut-il que les futurs managers s'identifient et comprennent l'histoire et la culture d'une organisation, maîtrisent les discours en vigueur pour y prendre des responsabilités managériales ?

2 Les discours managériaux participent d'un déploiement d'une idéologie entrepreneuriale

Dans les entreprises, le discours managérial et sa rhétorique ont une fonction de diffusion de la stratégie Colombo (Martinet 2007 p165) et, ce faisant, orientent les managers sur les rôles, attitudes, comportements, pratiques qu'il convient d'adopter. Les sources d'expression sont le plus souvent orales. La transmission se produit lors des réunions, séminaires, entretiens individuels, projets qui se déroulent en continu et finissent par constituer une culture d'entreprise. Dans les grandes entreprises, des discours sont écrits et prennent une multiplicité de forme. Il est ainsi possible de relever des engagements de la Direction, des plans d'entreprise, des référentiels de compétences ou des chartes managériales, des chartes de valeurs, des guides de management par la qualité, des critères d'évaluation, des pesées ou des fiches de poste. Les documents collectés au sein de grands groupes³² éclairent le choix d'une diversité de compétences managériales recherchées en phase avec les stratégies.

La prise de conscience que les entreprises sont saturées de discours a certainement participé à la naissance d'un nouveau courant managérial : le storytelling. L'invention du storytelling management serait une nouvelle école de management apparue dans les années 90 aux Etats-Unis prônant l'introduction dans l'entreprise de griots et de conteurs. Le storytelling est une forme moderne de la geste, des sagas, des contes, des récits mythiques, des dits et lais qui produisent des effets réels une sorte de métarécit au sens de Lyotard (1979), qualifiable d'entrepreneurial. Selon Salmon (2007), le storytelling est d'abord une création des studios d'Hollywood, rapidement repris par les experts du marketing pour vendre marques et produits. Prenant conscience de la force des récits, certains théoriciens du management ont ensuite conceptualisé l'utilisation des discours au profit des visées d'enrôlement de l'entreprise. Le storytelling est en fait une tentative de contrôler les récits qui

³² Collecte réalisée de 2005 à 2009 chez Schneider, Philips, RATP, Valéo, HP, Air France, St Gobain, Renault, Italcementi, Laffarge, Selhumberger, Areva, Générale de Santé

circulent dans celle-ci. En construisant les légendes, les entreprises produisent des histoires fédératrices et modélisatrices pour leurs managers et leurs salariés. Par exemple le mythe du garage dans lequel deux inventeurs géniaux donnent naissance à la création de l'entreprise HP est à la base du HP-Way une façon d'appréhender le management et de vivre les challenges dans l'entreprise (Packard 1995). Salmon (2007) montre comment les entreprises sont passées « *des logos à la story* »³³ face à la perte d'impact des marques. Pour lui, le récit serait même une marque du « *néo-management* ». L'héroïsme du management est ainsi mis en valeur à travers des fables et leurs morales. L'idée est un recyclage et renouvelle le genre des scaldes, bardes, troubadours et autres conteurs qui glorifiaient leurs maîtres. Le phénomène surfe sur la vague des histoires d'entreprise depuis le début des années 90.

Giroux et Marroquin (2005 p15-42) présentent plusieurs utilisations possibles du discours d'entreprise.

- La perspective fonctionnaliste fait de la narration un instrument de gestion.
- La perspective interprétative fait de la narration un reflet de la culture ambiante.
- La perspective processuelle fait de la narration une construction collective d'une réalité.
- La perspective critique propose la narration comme un instrument de résistance.

Par la maîtrise des narrations, il s'agirait de construire un discours d'influence servant des intérêts particuliers afin d'établir une domination. Cette idée rejoint celle de Desjours (1998 p78) qui analyse l'usage des discours comme une « *distorsion communicationnelle* » dans laquelle le thème de l'organisation supplanterait celui du travail afin d'en masquer les effets.

Par ses discours, l'entreprise consacre une nouvelle forme d'enrôlement. Les managers sont en première ligne comme auteurs d'une partie de l'histoire à laquelle ils participent. Il ne s'agit plus seulement de participer à une activité économique de production et de service, mais de servir le « *grand récit* ». Par la formation, la participation à des séminaires ou des universités d'entreprise, les modes de gestion plus participatifs (groupe de travail, communauté de pratiques, projet) ou les nouveaux outils d'accompagnement et de réflexivité (coaching, groupe d'échange) les managers sont ainsi mobilisés dans la production de discours où ils se mettent en scène, fabriquant des histoires qui les engagent et avec eux leurs équipes.

c) Effets des discours sur les managers

Les discours sur les managers ont des effets distincts. Les discours académiques parviennent peu aux managers pour cause de spécialisation disciplinaire, de langage éloigné, de préoccupations opérationnelles des managers ou du manque de revues intermédiaires de valorisation de la recherche. Cependant, s'ils agissent c'est indirectement en alimentant et légitimant par un positionnement de neutralité scientifique des techniques gestionnaires ou des modèles de formation en vogue. Les

³³ En référence au best-seller de Naomi Klein (2002) "No logo" dénonçant l'emprise des marques

discours entrepreneuriaux procèdent pour leur part d'un caractère activable. Ils génèrent un effet d'entraînement par diffusion de stratégie, par la contrainte des chartes, référentiels ou textes qui s'imposent aux managers.

Si les discours prennent de l'importance, les managers y participent également. Les ouvrages critiques sur l'engagement des cadres : « *La tentation du retrait* » (Lab'Ho 2007), « *Quand les cadres se rebellent* » (Courpasson et Thoenig 2008) témoignent de la variété des liens et des réactions établis par les managers en fonction de leur histoire, de leur trajectoire, de leur sentiment d'inclusion ou d'exclusion aux stratégies d'entreprise, à la proximité des dirigeants, au sentiment qu'ils sont pris en considération. En somme, c'est la prise en compte de leur identité qui détermine le crédit porté aux discours proférés. Les managers inclus dans les récits semblent donner du crédit à la forme sociale de laquelle ils participent, et la relayent auprès de leurs équipes, les autres cadres exclus de l'histoire semblent plus sur la réserve. Les managers consentiraient aux discours qui leurs sont servis selon la place qui leur est réservée ou qu'ils perçoivent possible pour eux-mêmes.

B.1.5 Les discours tenus par les managers

a) L'expression des managers se met en place informellement

1 Dans le domaine professionnel l'expression des managers relève de l'informel

Mis à part les dirigeants et quelques praticiens experts régulièrement interrogés dans des revues professionnelles, la grande masse des managers tient peu de discours publics ou critiques sur l'entreprise. Le taux de syndicalisation français est tenu pour inférieur à 8% et celui des cadres, et a fortiori de ceux qui encadrent, est encore plus faible et circonscrit à quelques bastions protégés d'expression. Par ailleurs, lorsqu'ils s'expriment c'est sous le couvert d'un mandat ou dans le but d'assumer un rôle syndical ou de représentation. Leurs sphères d'expression sont donc essentiellement constituées d'espaces informels professionnels ou extra-professionnels.

2 Les terrains d'expression d'identité des managers se développent

Avec l'ambivalence des identités autant le manager est susceptible d'occuper une place dominante dans un environnement professionnel, autant à l'extérieur de l'entreprise, dans sa famille, avec ses amis, il peut occuper une place sans responsabilité. Il peut se trouver simple bénévole dans une association par exemple ou participant ponctuel à une activité. Les récits de vies autobiographies ou prise de parole des managers sont plutôt rares. Il s'agit le plus souvent de bribes d'expression recueillies et retravaillées à l'occasion de travaux de recherche ou de témoignage autobiographique unique de personnalités atypiques³⁴.

³⁴ Balin, P (2008). *Voir autrement*. Paris : L'harmattan. Cette autobiographie témoigne de l'histoire d'un homme, manager aveugle dans son parcours personnel et professionnel

Mais un nouveau terrain de prise de parole émerge. Avec le phénomène du « *web version 2.0* » des expressions et identités numériques se déclinent (Dervin et Abbas 2009, Cardon 2008)³⁵. La formulation « *web version 2.0* » désigne les plates-formes relationnelles se mettant en place qui abattent les murs de l'entreprise et autorisent des terrains d'expression pour les managers et l'ensemble des salariés. Mais les entreprises essaient d'orienter et de récupérer cette expression au profit d'un partage des savoirs ou d'une déclinaison de la politique du groupe.³⁶ L'apparition de blogs d'opinions ou d'analyse (Mercanti-Guérin et Andria dans Pras 2009 p335-343), le regroupement de communautés virtuelles sur des réseaux comme Viadéo, Facebook (Balagué, Husserr, Rosanvallon 2007), posent la question du contrôle des discours par l'entreprise. Ainsi, en France, Viadéo serait devenu en quelques années l'un des plus puissants sites de regroupement de professionnels. Il comporterait 2 500 000 membres dont 20% des cadres de la région Ile de France. Comme si les cadres et managers s'emparaient des réseaux sociaux terrain d'une expression qui pourraient leur manquer dans leurs environnements professionnels. Ce phénomène n'en est certainement qu'au début et mériterait de plus amples analyses quant à ses conséquences.

3 *L'expression professionnelle des managers tient du jeu politique*

L'expression professionnelle des managers nous est connue par des ouvrages leur donnant directement la parole et dénonçant l'écart de leur vécu avec les poncifs des discours imprimés (Chollet 2009) ou indirectement par des enquêtes sociologiques. Nous en donnerons un exemple avec l'étude sociologique de Courpasson et Thoenig (2009) qui nous font pénétrer dans un moment de résistance à la managérialisation. L'acte de rébellion est soudain et inattendu. Il ne relève pas de la partie de plaisir car, il remet en cause l'identité, la carrière et l'emploi du rebelle, que celui-ci reste ou quitte l'entreprise. La rébellion semble satisfaire 2 fonctions : une de conciliation de la sphère publique de l'entreprise et de la sphère privée de ses cadres, une autre de pénétration de la société et de la vie hors travail au sein de l'entreprise. Les motifs de transgression des règles sont à rechercher dans l'irruption de la sphère privée. Les conduites et discours de résistance se créent à travers des situations singulières ou à un moment précis un cadre se trouve confronté à un dilemme qu'il ne peut résoudre. Que celui-ci soit lié à la sphère familiale, à la morale ou au statut social « *le décor du management* » est un facteur explicatif des rébellions. Pour Courpasson et al., (2009), l'entreprise contemporaine est un lieu à la fois de soumission et de rébellion. La soumission dont il est question n'est pas le fait d'une cage de fer, mais d'un enfermement partiellement consenti. L'hégémonie managériale s'imposerait et avec elle son leadership moral, ses valeurs et sa puissance économique et entrepreneuriale qui renforcent la libre adhésion. L'autorité managériale opérerait aujourd'hui en douceur, les suggestions remplaceraient les ordres, mais les tableaux de bord impersonnels demeurent. Une domination par les réputations individuelles s'installerait. Dans ce décor devient contestataire la personne à qui l'exercice de la

³⁵ Cardon, D. (2008), *Le design de la visibilité : un essai de typologie du web 2.0* posté le 1/2/2008 <http://internetactu.net>

contrainte souple va un jour poser problème. Cela peut être un refus éthique face aux contradictions, l'absence de repères stables et crédibles qui fassent sens, la difficulté à se situer et à conserver une identité qui lui soit propre. L'expression des rébellions est le plus souvent portée par des individus dotés de ressources personnelles ou d'un statut social qui leurs permettent de faire des choix. Selon Courpasson et al., (2009) lorsque les cadres entrent en rébellion ce n'est pas le refus des médiocres, mais c'est pour résister à l'hégémonie du management technobureaucratique qui piétine des valeurs ou impose des décisions iniques ou mal fondées. Résister peut alors s'interpréter comme contester des évidences. La dynamique contestataire n'est pas un phénomène erratique. Elle obéit à certaines régularités. La contestation fait appel au registre de l'émotion et du sentiment. La rébellion est aussi un moyen de dialogue qui permet d'évacuer sans rage, colère, déception le ressentiment face au double langage. Les conséquences des prises de paroles et des actes de contestation ont des conséquences tant pour ceux partant que ceux restant. Pour ces derniers l'acte d'insoumission peut faire l'objet de nouvelles rétentions. Cet acte, cette parole laissent des traces et ne s'oublent pas si facilement et marquent de leur empreinte durablement l'organisation et sa culture même si en apparence tout est rentré dans l'ordre. Les cadres devenant de plus en plus sensibles à l'écart entre les discours managériaux et leur vécu exprimeraient plus ouvertement leur réprobation. Ils supportent de moins en moins de sacrifier leur vie personnelle dans ces conditions. Ce phénomène de rébellion positive est rendu possible par l'imprévisibilité du travail et par l'indispensable implication personnelle des managers dans la résolution des contradictions. Les formes de contrôle hiérarchique restant impuissantes à orienter un travail de management, dont la part invisible a augmenté, laissent la place libre à une invention de sens par les managers qui ont tout le loisir dans leurs discours d'enrober les tâches de leurs équipes de significations qui leurs sont plus personnelles.

b) Effets des discours tenus par les managers

Les discours tenus par les managers procèdent d'effets identitaires, se centrent sur les métiers. Ils se disent dans des formes moins contraintes et plus directes sur des sites internet ou des blogs plutôt que dans les environnements contrôlés et policés des entreprises, mais à suivre l'étude de Courpasson et Thoenig, les discours de rébellion se font jour. Face à une domination douce, les managers inventeraient une contestation douce dont les discours encore discrets seraient le révélateur, et dont les conséquences sur les équipes seraient difficilement mesurables.

³⁶ Noel, V. (2009), *Comment les entreprises apprivoisent le web 2.0. Les échos mardi 13 octobre p12*

B.1.6 Les caisses de résonances des discours

a) La presse spécialisée ou généraliste entretient une confusion entre vie professionnelle et professionnelle

La consécration de la figure du cadre avait été observée par Boltanski (1982). Le management et l'image du manager semblent s'imposer aujourd'hui³⁷. La promotion de la figure de manager est le fait d'une presse magazine ou spécialisée (Enjeux-Les échos, Entreprendre, L'expansion, L'express, Management, Newzy...) mais également celui d'une presse féminine ou masculine qui tend à vulgariser ou valoriser des connaissances issues des sciences humaines (Marie-Claire, Elle, Psychologies, Sciences Humaines...) et consacre nombre d'articles sur les comportements professionnels à adopter et sur le croisement des sphères professionnelles et privées.



Figure 9 : Iconographie managériale

Source : Enjeux-Les échos, Management, Personnel, Entreprendre, Psychologies, Newzy

Une incursion dans l'image du manager apporte des éléments complémentaires dans la constitution de sa représentation iconographique.

Moles (1958) a distingué deux aspects indissolublement liés dans l'image, l'information sémantique (signifié explicite et connotation) d'une part, et l'aspect esthétique (couleur, langage gestuel, langage pictural, de l'espace et des éléments) d'autre part. La méthode d'analyse qu'il nous suggère consiste à détailler les connotations communes et à formuler les synthèses d'où jaillissent les signifiés. Pour Joly (1993 p36), interpréter un message, l'analyser ne consiste certainement pas à essayer de retrouver au plus près un message pré existant, mais à comprendre ce que ce message là, dans ces circonstances là, provoque de signification ici et maintenant tout en essayant de démêler ce qui est personnel de ce qui est collectif. Par exemple la couverture des Enjeux-Les échos (figure 9) présente un homme entre 30 et 40 ans dont la coupe de cheveux et le port de la cravate renvoie à un stéréotype convenu. Elle dramatise la problématique à la une par un jeu de couleur sacerdotale (rouge et violet), le visage à

³⁷ Le propos est ici limité à la presse professionnelle ou généraliste mais l'iconographie managériale est omniprésente dans les images publicitaires, les films et les affiches de film, les banques d'image pour les catalogues et rapports d'entreprise, les sites internet, les jaquettes de livres, les photos de conseils d'administration et même les bandes dessinées. L'étude de ce matériau prolifique pourrait constituer en soi une thèse.

de mi coupé, les yeux tournés vers le ciel, le personnage du diablotin, l'allusion à l'âme dans le titre renforcent le caractère sacré du personnage et de sa mission.

Cette presse à grand renfort d'images contribuerait à un processus de naturalisation de la pensée managériale se développant en 3 temps : production par la recherche – diffusion par les institutions éducatives – légitimation en dehors de la communauté des affaires (Alvarez, Mazza, Mur 1999 p3). Cette presse participerait à une éducation informelle aux idées managériales. Les images et idées managériales se développant à l'extérieur de l'entreprise finiraient par y trouver un écho naturel par conformité sociale à l'intérieur. Cette presse agirait en échos d'une édition dynamique.

b) L'édition managériale : peu de best-sellers mais une diversité de l'offre

Le secteur de l'édition contribue à diffuser les idées managériales, les rôles types et les idéaux. En 2007, Livres Hebdo s'essaye à un palmarès des éditeurs mondiaux. Le marché de l'édition serait de 52,47 milliards d'euros dans le monde dont 65% seraient réalisés par les dix plus grands d'entre eux³⁸. Alors que les leaders mondiaux de l'édition se sont surtout développés sur des ouvrages professionnels, les éditeurs français se sont développés à partir de la littérature générale. Le marché de l'édition en France représente près de 63 059 nouveaux titres et nouvelles éditions par an à l'exclusion des réimpressions sans changements. Près de 10% des notices concernent les sciences sociales et économiques (source BNF 2007). Eyrolles, Les éditions d'organisation, Dunod, Presses universitaires de France, ESF, L'harmattan, Armand colin, La Découverte, Editions Liaisons, Vuibert, Village mondial, Belin, Economica sont les principaux éditeurs des livres de management. Ils se prévalent d'un message académique, scientifique ou pratique. Une autre catégorie d'éditeurs émerge, dans une stratégie de positionnement, sur un marché des savoirs. Ainsi plusieurs entreprises de formation et de conseil développent leurs propres collections, à titre d'exemple CEGOS, DEMOS, INSEP-Consulting assurent pour leur compte une diffusion de savoirs. Si les acteurs ne poursuivent pas les mêmes finalités, essentiellement vendre et diffuser pour les premiers, démontrer une expertise et se doter d'une image pour les seconds, l'ensemble constitue ce que l'on peut désigner comme un marché de l'édition du management.

³⁸ Reed Elsevier, Pearson, Thomson, Bertelsmann, Walters Kluwer, Hachette, Mac Graw Hill Education, Readers Digest, Scholastic, De agostini editore, Holstbrink, Gr Planeta.

En janvier 2010, le catalogue en ligne Amazon donne 32 449 livres (en français) comprenant l'intitulé « *management* » et 10 869 pour « *manager* », respectivement 346 864 et 71410 pour les ouvrages en langues anglaises. Lévy (2005) brosse pour le magazine *Stratégie* l'état de l'édition management pour l'année 2003. Ce secteur représenterait 100 millions d'euros de chiffre d'affaires réel pour l'année des livres classés en économie-gestion selon le Syndicat national de l'édition. Mais selon le déclaratif des maisons d'édition, ce chiffre se ramène à 53 millions d'euros.

- 1,8 millions est le nombre de livres de la catégorie économie-gestion vendus cette année là.
- 2 500 est le tirage moyen des livres de management selon les principaux éditeurs.
- 200 est le nombre d'exemplaires à partir duquel un livre de management devient rentable.
- 892 est le nombre de titres publiés dans la catégorie gestion en 2003.

A titre d'illustration, la librairie Eyrolles en 2008, recensait 13 000 titres au rayon entreprise dont 4 758 référencés en management, 2 771 en développement personnel, 2 575 en droit, 1 575 en économie et 1644 en économie finance. Sur les ouvrages de management, 30% traitent de méthodes et d'outils. Pour Doublet (2002), l'édition du livre de gestion tient son dynamisme de l'effet de mode. Ainsi, les années 1990 ont été marquées par le reengineering, puis par la qualité totale dans les années 1995. Au cours des années 2000 la littérature managériale se détourne des dernières modes très médiatisées pour revenir sur les fonctions de l'entreprise et les thèmes traditionnels : la gestion des ressources humaines, la motivation, le marketing, la vente, la communication. Il s'agit de redonner aux lecteurs d'ouvrages de management des repères forts précisant les principes fondamentaux.

c) Les textes écrits jouent un rôle de caisse de résonance des discours

1 Les pratiques de lecture des managers montrent une influence limitée

Si l'on connaît les ventes et tirages des éditeurs, qu'en est-il des pratiques effectives des managers ?

A partir de l'enquête Apec/Cristol 2009, il est possible d'apporter quelques éléments de réponse, valables pour les 563 questionnaires analysés. A partir de la question « *Au cours de ces dernières années j'ai développé des compétences de management en ...* » il est possible de repérer l'influence des discours écrits.

Figure 10 : Pratiques de lecture des managers

	<i>Effectif (N=563)</i>	<i>... en lisant des articles sur des sujets de management sur la presse ou sur internet</i>	<i>...en lisant des ouvrages de management</i>
<i>Moins de 30 ans</i>	8	50%	38%
<i>30 – 34 ans</i>	107	51%	38%
<i>35 – 39 ans</i>	171	59%	39%
<i>40 – 44 ans</i>	108	68%	51%
<i>45 – 49 ans</i>	85	71%	45%
<i>50 – 54 ans</i>	53	75%	60%
<i>55 ans et plus</i>	31	65%	23%
<i>Total</i>	563	62%	43%

Source : enquête Apec/Cristol 2009

Dans la figure 10, l'échantillon interrogé montre une exposition aux idées plus sur la base de consultation internet et de la presse que de lecture d'ouvrage de management. Les tranches d'âge des 40 à 54 ans se déclarent plus concernées par la lecture. Au total nous nous éloignerions de l'idée d'une influence décisive de ces lectures, du moins pour le nombre de lecteurs. Mais, à partir du seul regard quantitatif, il est difficile de mesurer l'impact des lectures et la nature exacte des effets afférents, la question est réductrice et n'indique rien du type de textes, des contextes et choix de lecture, une analyse qualitative complète cette première approche sommaire.

2 Un soupçon est porté sur l'orientation idéologique de la production managériale

Pour Doublet (2002) « *il n'y a pas, dans notre pays, de véritables auteurs dans le domaine du management comme peuvent l'être, par exemple, aux Etats-Unis, Peter Drucker ou Philip Kotler. Les grands succès sont souvent traduits de l'Américain. Les gourous français sont rares et ils publient peu* ». Revue et littérature managériale donnerait donc essentiellement à voir aux lecteurs français le reflet des pratiques américaines de management. Deux effets de cette littérature sont discernables :

1. Le premier effet est souligné par Boltanski et Chiapello (1999 p94). Ils relèvent que **la littérature managériale** n'est pas exclusivement d'orientation technique, mais **montre un caractère normatif et une tonalité morale** « *qui dit ce qui doit être et non ce qui est* ». Il s'agit dans le même temps de donner à lire des recettes et d'impliquer les lecteurs dans des prescriptions tirant des préceptes de textes et références nombreuses et parfois hétéroclites, tel la bible, la philosophie ou le bouddhisme. Dans les prescriptions de la littérature managériale, il est possible de repérer une kyrielle d'adjectifs qui souhaitent les managers, « *sociologue* », « *intuitif* », « *équilibriste* », « *artiste* », « *philosophe* », « *leader* », « *psy* », ... et ce jusqu'à l'indigestion.
2. Le deuxième effet procède d'un engagement du psychique qui conduit le manager à engager son désir et plus seulement son temps dans la réalisation d'une mission sensée contribuer à sa réalisation personnelle. **La littérature managériale participe d'une acculturation générale aux attentes des entreprises et celle-ci semble attribuer implicitement au manager un projet de fabrication de soi**. Les ouvrages proposent la « *performance de soi* », « *être motivé et réussir* », « *apprivoiser l'ennemi intérieur* », « *communiquer autrement* », « *influencer avec intégrité* », « *anticiper et vivre le changement* » « *se connaître pour mieux réussir* ». Eraly (Bouilloud et Lecuyer 1994 p140) fait état d'une « *colonisation de la vie tacite* » expression qui marque le projet d'une reprise réflexive et discursive de domaines jusque là abandonnés à l'intuition.

Si ces 2 effets soutiennent une autofabrication de soi, vu les faibles tirages (2 500 en moyenne pour les ouvrages), et du taux de lectorat relevé, il est possible de se poser la question du véritable impact des thèses diffusées ; d'autant qu'in fine, les livres contestant les modèles en place sont ceux qui se vendent le plus. Thévenet (2009) note en tête des ventes des ouvrages critiques sur le management actuel 2 000 000 d'exemplaires vendus dans le monde pour le « *Harcèlement moral* » d'Hirigoyen (1998), 450 000 pour Souffrance en France (Dejours 1998) et 382 000 exemplaires vendus, pour « *Bonjour paresse* », le brûlot de Corinne Maier, économiste à temps partiel chez EDF. Dans le même temps, il est donc possible de constater une offre diversifiée de méthodes et d'outils d'explicitation de soi et de l'entreprise et une contestation des fonctionnements de cette même entreprise toujours présentée comme une abstraction politiquement neutre ou au contraire contestée, dont le manque de contexte réduit dans tous les cas la portée. Là encore la forme sociale qui se met en place est l'objet d'une double influence : une influence critique et une influence d'instrumentation.

B.1.7 Résumé du chapitre

Ce chapitre décrivait le développement du management comme une nouvelle forme sociale. Il situait historiquement l'expansion du phénomène depuis 160 ans et identifiait quatre grandes périodes : la conduite rationnelle des affaires au XIX^{ème} siècle, le développement de la consommation de masse, l'accélération des modes de gestion, puis la montée d'une période de déstabilisation ou période critique. La démonstration a été faite d'une managérialisation des rapports sociaux qui s'installait dans des institutions emblématiques comme les administrations ou le champ socio-éducatif par de nouvelles références et modalités d'action et par un vocabulaire spécifique. Cette managérialisation a été perceptible dans les discours. Mais si les discours sont saturés de performance, l'espace communicationnel ne procède pas que d'un processus d'acculturation à un modèle, c'est également un espace où les managers sont amenés à faire des choix. Les effets et limites de trois types de discours ont été explorés. Tout d'abord les discours énoncés pour les managers, ensuite les discours proférés sur les managers et enfin les discours tenus par les managers. Les discours énoncés pour les managers identifiés sont des success-stories de « *grands patrons* » à portée idéologique racontant et enjolivant a posteriori l'histoire d'un succès. Les discours prêts à penser des consultants cherchent dans le même temps à rassurer et à transformer les hommes et les organisations. Quant à l'analyse du discours des formateurs pour adultes, elle a révélé des programmes d'actions implicites circonstanciés et changeants en fonction des commandes perçues de leurs valeurs propres et des donneurs d'ordres. Tous ces discours procèdent d'un effet de compréhension d'un ordre du monde qui serait caché, mais, à chacun d'entre eux, il a été montré que les managers semblaient offrir des résistances, réaliser des tris, utiliser ce qui répondait à leurs besoins de construction d'identité ou d'action. Des discours sur les managers ont aussi été repérés. D'une part, dans les publications académiques et la recherche qui se tournent largement vers le modèle américain introduisant des pratiques, des idées et des problèmes nouveaux ou décalés par rapport au contexte français. D'autre part, les discours sont amplifiés au sein de réseaux entrepreneuriaux ou dans les entreprises, avec une fonction d'alignement ou de mobilisation des managers. Pour ce qui concerne les discours tenus par les managers, ils sont apparus plus informels, situés dans les entreprises ou dans les cercles privés et commencent à se répandre via internet notamment sur des blogs et parfois de façon critique par rapport aux entreprises à leurs fonctionnements et finalités. Face à une domination douce du discours managérial s'installerait une contestation douce. Le dernier chapitre a évoqué le rôle des médias et de l'édition comme caisse de résonance des discours. Mais si le rôle des médias renforce des stéréotypes, si l'édition managériale est abondante et véhicule les poncifs du management, il n'apparaît pas sûr, au vu des résultats de l'enquête quantitative sur la lecture et de l'analyse des meilleures ventes, qu'ils soient le vecteur déterminant de la managérialisation en cours. Il convient alors de chercher des explications dans d'autres analyses sociales et économiques.

B.2.1 Peut-on parler de profession pour les managers ?

a) Points de vue sur la profession de manager

1 Clarification terminologique sur l'utilisation de la notion de profession

L'utilisation du mot profession pour désigner un groupe nécessite une clarification terminologique. Dubar et Tripier (2005) remarquent la difficulté d'utiliser les approches anglo-saxonnes du courant de la sociologie des professions. Celles-ci ont donné lieu depuis longtemps à des regards fonctionnalistes, interactionnistes ou critiques qui ont structuré cette sous-discipline de la sociologie (Champy 2009 p13-35). La profession au sens anglo-saxon répond à des activités ayant des effets juridiques tels que ceux de s'organiser en association autonome, d'en interdire l'accès à ceux qui n'en sont pas membre, d'organiser et contrôler la formation des membres. Pour le reste des activités, il s'agit « *d'occupations* » et leurs membres peuvent seulement se syndiquer. Le sens accordé au mot est divergent en France où les sociologues s'intéressent aux groupes professionnels. Le terme profession y revêt plusieurs sens. La profession est une déclaration (de foi) et s'entend comme vocation professionnelle. Le terme découlerait du terme latin *professio*, l'acte de prononcer des vœux. La profession est un emploi, une activité qui permet de gagner sa vie. Elle fait l'objet de classification professionnelle (nomenclature des professions³⁹). La profession est encore un métier avec ses spécialisations professionnelles. La profession est enfin une fonction qui détermine la position professionnelle.

Pour Dubar et Tripier (2005 p7), les professions sont au carrefour d'un triple point de vue :

1. les professions représentent des formes d'organisations sociales, de catégorisation des activités de travail qui constituent des enjeux politiques et sociaux,
2. les professions sont des formes d'accomplissement de soi, des cadres d'identification subjective et d'expression de valeurs éthiques ayant des significations culturelles,
3. les professions sont des formes de coalitions d'acteurs qui défendent leurs intérêts économiques (contrôle de l'accès à la profession, monopole de leur activité, reconnaissance de leur expertise).

Si, dans son étude du groupe des cadres Boltanski (1982), avait montré la construction de l'unité du groupe par ses porte-parole et fait émerger une représentation des cadres, il avait aussi montré la grande distance existante entre les cadres moyens et les cadres dirigeants. L'illusion d'une position sociale partagée était une condition de l'unification du groupe. Il en va autrement pour les managers.

³⁹ www.insee.fr/fr/nom_def_met/nomenclatures/pes.htm

2 La profession de manager est absente de plusieurs nomenclatures officielles françaises

Ainsi, désigner un groupe social avec le terme de profession ou revendiquer cette appellation présente des incidences organisationnelles sur les représentations, sur les identités de référence et sur les cadres économiques. C'est pourquoi les PCS apparaissent comme des images conventionnelles qui permettent aux sociétés humaines de se représenter comme unité, de se connaître et d'agir sur leurs composants. De Rozario (Kaddouri, Lespessailles, Maillebouis, Vasconcellos, 2008 p213), dans une étude sur l'usage des PCS, nous met en garde sur la dissociation entre un classement institutionnel et le prisme statistique et la vision que les personnes se font de leur identité. Il rappelle l'importance dans une recherche de croiser avec des données cliniques ou socio-anthropologique. En effet, les PCS sont des constructions sujettes aux enjeux sociaux. A partir de travaux de recherche sur les nomenclatures statistiques, de Rozario (Kaddouri et al., 2008 p222) explique la genèse des PCS selon trois opérateurs hérités de l'ancien régime : la naissance des individus, leur richesse et leur fonction. Repérer comment se combinent ces trois opérateurs de hiérarchie sociale est une façon de décrypter la culture d'une société.

« Chaque catégorie socioprofessionnelle est donc stratifiée par l'histoire de sa construction et traversée de choix et d'orientations spécifiques expliquant notamment les différences de revendications identitaires entre PCS ».

Si les PCS s'avèrent un moyen essentiel d'appréhender un ensemble social, il est important de ne pas perdre de vue que les identités prescrites par les descripteurs statistiques et les identités vécues ne se superposent pas. Les cadres sont suivis par les PCS, pas les managers. Le management apparaît alors comme une forme sociale implicite, dont la reconnaissance se joue à l'extérieur des nomenclatures officielles. De ce point de vue la fabrique se réfère à des repères informels et implicites.

b) Les critères constitutifs d'une profession

1 Comment se constitue une profession ?

Mioche (Sorel et Wittorski 2005 p173-182) pointe différentes définitions de la profession. Elle présente la vision de Durkheim qui défend l'idée d'une évolution conjointe des activités économiques et des formes d'organisations sociales. La profession assumerait ici une fonction au sein de « *la société* ». Dans la conception Wébérienne, une place est accordée au sens subjectif donné par les hommes et à ce qui les anime dans l'exercice de leur activité. De cette vision naît l'idéal type de l'expert professionnel détenteur d'une forme de penser et d'agir qui le démarque des autres et lui confère une autorité. Selon la troisième approche dite interactionniste, relevée par Mioche, « *un professionnel est au confluent d'une trajectoire biographique et d'un environnement où se déroulent des phénomènes collectifs sur un territoire donné* ». Ces jeux interactifs construisent des règles qui

serviront alors de garant et de défense de l'autonomie et de la spécificité professionnelle. Dans ces jeux, c'est le partage désiré des attitudes, conduites et normes qui finissent par construire une appartenance professionnelle. La profession se constituerait ici par ajustement mutuel et intériorisation. Mioche définit une quatrième perspective. Elle fait référence à une « *société libérale* » faite d'individus en concurrence et s'autodéterminant où « *le terme de profession n'a plus de consistance et se doit d'être remplacé par celui d'emploi* ». Dans une telle vision, les activités humaines n'ont pas vocation à se cristalliser dans un statut. Le professionnel serait en quête des moyens de satisfaire ses intérêts dans une totale indifférence aux fins. Quelles que soient les définitions, la profession se construit donc avant tout en termes de rapports sociaux. Qu'en est-il pour les managers ?

La comparaison des traits communs entre les professions de médecins et avocats et ceux propre aux managers va nous aider à comprendre si ces derniers forment une profession. Examinons tout d'abord les critères. Pour Dubar et Tripier (2005 p3), citant les travaux de Flexner (1915) et Cogan (1953), les traits communs à toutes les professions seraient :

- des opérations intellectuelles associées à de grandes responsabilités individuelles,
- des matériaux de base tirés de la science et d'un savoir théorique,
- qui comportent des applications pratiques et utiles,
- et sont transmissibles par un enseignement formalisé,
- les professions tendent à l'auto-organisation dans des associations,
- et leurs membres ont une motivation altruiste.

Ces critères sont critiqués dès les années 30 et 50 par des chercheurs anglo-saxons (Dubar, Tripier 2005) pour leur orientation fonctionnaliste. La variabilité de la reconnaissance d'une activité professionnelle en tant que profession accordée à une période ou dans une zone géographique donnée montre la difficulté du choix des critères.

Si les médecins et avocats disposent des premières universités dès le moyen âge (Laurieux, Moulinier 1998), et consolident leurs professions à partir de cette époque (Lebrun, Venard, Quéniart 2003), Colombo (2000) nous rappelle que la professionnalisation du métier de manager commence plus tardivement quand une séparation s'effectue entre propriété des capitaux et pouvoir de gestion et de contrôle des grandes entreprises et que des enseignements spécialisés se constituent. Et Khurana (2007) dans une étude des projets éducatifs des premières écoles de gestion explique comment les ambitions des précurseurs, premiers promoteurs du management, ont échoué à faire éclore des managers professionnels au service du bien être collectif. Si l'on s'appuie sur les points communs entre les professions de médecins et d'avocats, 5 critères se distinguent. L'examen attentif de ces 5 critères montre l'état actuel de la question en ce qui concerne les managers.

2 Premier critère : un corps de connaissances se référant à des savoirs théoriques

Le premier critère est relatif à un corpus de connaissances et de savoirs théoriques. Les savoirs théoriques affectant la pratique des managers sont à rechercher dans les sciences de gestion. Il est à noter que ce corpus embrasse largement des champs plus anciennement établis, tels que l'économie, l'histoire ou la sociologie, provoquant parfois des oscillations entre la science et l'art. Ce faisant pour certains la gestion se comporterait à l'égal des arts dits libéraux (Drucker 2006 p20). La vitalité actuelle mais récente des sciences de gestion et leur diffusion dans un nombre croissant d'organisations témoignent en faveur de cet établissement d'un corpus de référence. Garel et Godelier (2004 p19) affirment ainsi en introduction d'un ouvrage de synthèse du GRESUP « *jamais sans doute en France, la gestion n'aura apparemment été aussi forte qu'aujourd'hui* ». Ainsi le marketing, la finance, la gestion des ressources humaines pour ne citer que trois exemples de champs de connaissances pénètrent, comme il a déjà été souligné, aussi bien la fonction publique que le monde associatif voire même la politique.

3 Deuxième critère : une responsabilité identifiée et assumée

Médecins, comme avocats assument des responsabilités en direction de leurs clients mais également en face de leurs ordres respectifs auxquels ils sont tenus de rendre des comptes. De même, les managers ont des clients, d'aucuns les nomment aujourd'hui dans un courant de la responsabilité sociale de l'entreprise des « *stake-holders* » (parties-prenantes) (Stéphany 2003), mais ils sont aussi astreint de rendre des comptes aux « *share-holders* » (actionnaires et propriétaires). Ainsi le résultat de leur action est simultanément évalué au regard des effets sur le marché de l'emploi et des carrières, les marchés financiers, et l'environnement. A l'instar des médecins et avocats leur situation est plus complexe que le seul champ disciplinaire de la gestion. Il est annonciateur que la thèse la plus ancienne (qu'il m'ait été donné de repérer en France) comprenant dans son titre le mot manager soit une thèse de droit (Pascano 1974) dont l'objet est le statut juridique des managers. Ce statut définit un ensemble de droits et devoirs. Il est intéressant de noter au passage que le groupe des cadres (ne se superposant pas à celui des managers) a fait l'objet d'études et que la logique de statut a été un élément de conquête et de rapprochement (Boltanski 1982). Ce qui regroupe les cadres peut-il être qualifié de statut ? Les cadres partagent des droits et des devoirs spécifiques dans leur rapport à l'employeur régis par convention informelle (contrat tacite loyauté versus sécurité) ou par convention collective (du BTP, de la métallurgie), leur responsabilité civile et pénale⁴⁰ peut être engagée. Le statut juridique de manager n'existe pas en tant que tel. Et pour cause le terme englobe potentiellement aussi bien les managers de proximité que les cadres dirigeants. Dans cette idée la délimitation d'un statut de manager contribuerait certainement à une reconnaissance et des responsabilités sociales, elle tendrait alors à séparer plus encore les dirigeants liés aux share-holders des autres managers liés aux stake-holders.

⁴⁰ C.pén., art. 121-1 à 121-7 ; C., art L 341-5 et s ; C.trav , art D 341-5-5 et s. ; L n°2004-204, 9/3/ 2004, JO et Ray (2006 p60-61)

4 Troisième critère : une transmission organisée des savoirs

Les savoirs des managers reconnus comme tels sont plus récents et se diffusent de multiples façons. Comme il est montré dans le chapitre B6 consacré à l'enseignement du management, la montée en puissance des écoles de management et la diffusion de l'enseignement en gestion à l'université constituent les vecteurs d'une transmission organisée des savoirs et des représentations. Dans le sillage, la formation continue prend le relais et diffuse d'autres catégories de savoirs à vocation plus opérationnelle visant une adaptation aux problèmes rencontrés. Mais, alors que médecins et avocats réglementent et contrôlent les formations, par un *numerus clausus* ou des concours sélectifs, il n'en va pas exactement de même pour les savoirs des managers qui s'avèrent plus accessibles.

5 Quatrième critère : une auto-organisation dans des associations

Les ordres des avocats ou des médecins verrouillent l'accès à la profession, hiérarchisent les honneurs et rendent des comptes. Des associations de cadres sont anciennes, souvent sous statut association loi de 1901 et centrées autour de problématiques fonctionnelles. A titre d'exemple, l'Association Nationale des Directeurs des Ressources humaines est créée en 1947 et se donne pour mission *«le partage d'une éthique de la gestion des ressources humaines autour de principes structurants»*⁴¹. Les Dirigeants Commerciaux de France s'organisent de la même façon autour des problématiques de leur métier. Mais, ce qui rassemble ces managers, c'est plus le partage d'expériences et de pratiques autour de la fonction (ici ressources humaines ou commerciales) que des problématiques managériales génériques proprement dites avec un rôle d'influence sur les choix sociaux ou de défense d'intérêt. Sur ce dernier aspect, des logiques de clubs professionnels sont néanmoins présentes telles que les clubs Association pour le Progrès du Management (APM), ou les clubs GERME. Ils sont plus centrés sur les problèmes de direction d'entreprise et d'ouverture des dirigeants pour les premières, et sur les préoccupations de management pour les seconds. De nombreux clubs, réseaux, cercles se constituent autour de centre d'intérêts diversifiés, mais, de là à dire qu'une organisation ou des associations nationales de managers se constituent, avec une vision régulatrice de la profession, il y a un fossé infranchissable. Or, le passage de la communauté d'intérêt à la communauté de droit est une étape clé de la constitution d'une profession (Champy 2009 p156).

6 Cinquième critère : une éthique spécifique

L'éthique managériale se cherche

Le serment d'Hippocrate ou celui des avocats sont constitutifs de l'intégration dans des corps professionnels se dotant de règles.

Pour mémoire voici celui des avocats "*Je jure, comme Avocat, d'exercer mes fonctions avec dignité, conscience, indépendance, probité et humanité.*" (loi 31/12/71 art.3)

Pour ce qui concerne les managers impliqués dans la vie des affaires, la question se pose comme une réponse à la faillite des managers diplômés ayant contribué à la crise déclenchée en 2008. L'université de Harvard a fait prêter serment à 400 de ses 889 nouveaux diplômés en juin 2009. En voici la teneur :

« *en tant que manager mon but est de contribuer à un monde meilleur en associant des gens et des ressources pour créer, ensemble, des richesses supérieures à celles qu'un individu pourrait créer seul* » (Les échos 2009)⁴².

Ce serment sonne comme une prise de conscience d'une responsabilité. L'exigence pour un enseignement de l'éthique des affaires monte en puissance. Isaac (2000) questionne la pertinence de créer un « *Ordre des managers Français* ». Pour Khurana et Nohria (2008 p70-77), il n'y a pas d'évidence que le management puisse s'enseigner, mais les managers ayant perdu une partie de leur légitimité dans les crises pourraient trouver une issue en assimilant et respectant un code qui consoliderait leur communauté et favoriserait une régulation sociale.

Deux orientations éthiques

Aujourd'hui, deux visions de l'éthique se développent. La première est celle des codes de conduite et des chartes (étude du CAC 40 par le groupe Alpha 2004), s'adressant dans 80% des cas aux managers, dans une approche de « *soft law* » d'inspiration anglo-saxonne, ou depuis 2007, préoccupation pour l'enseignement par le pacte mondial des Nations Unies qui a promulgué des « *principes pour l'enseignement de la gestion responsable* ». Il s'agit d'une approche prescriptive **faisant passer les managers d'un devoir-faire à un devoir-être**. La seconde est **plus latine, l'état impose par des lois des règles de conduite**. La responsabilité sociale et sociétale, l'obligation faite aux entreprises dans leur « *rapport NRE* »⁴³ de spécifier leurs engagements en matière d'environnement, de diversité, de croissance économique renforcent la question éthique (Igalens, Joras 2002).

Après examen des critères constitutifs d'une profession, il est possible d'affirmer que les managers ne constituent pas de façon indiscutable une profession au même titre que les médecins ou les avocats par exemple. D'une part les frontières du groupe sont floues. D'autre part, ils ne répondent que partiellement aux critères de définition d'une profession que cela soit dans l'acception anglo-saxonne ou dans le sens français. Forment-ils pour autant un groupe professionnel ?

⁴¹ ANDRH (2007), *Annuaire de l'ANDRH, Edition FFE, Paris*

⁴² MBA : *les universités américaines revoient leurs copies, Les échos lundi 8 juin 2009, p13*

⁴³ Loi n° 2001-420 du 15 mai 2001 relative aux nouvelles régulations économiques

c) Les managers forment-ils un groupe professionnel ?

1 Les managers évoluent dans un espace professionnel et social et dans le même temps contribuent à consolider cet espace

Les managers ont de multiples interactions au sein de l'espace professionnel de la gestion constitué d'une variété de professionnels. D'une part, il y a des opérationnels : comme des cadres, managers, comptables, et des ingénieurs, d'autre part, des enseignants chercheurs en économie et gestion dont le nombre et l'influence n'ont cessé de croître dans les universités, Le Gall et Soulié (Charles et Soulié 2007 p173-208). Viennent enfin des consultants dont les savoirs académiques et méthodes se diffusent aussi dans l'espace professionnel. Cet espace serait traversé par une dynamique de professionnalisation, ferait l'objet d'un marché et de concurrences professionnelles dans un contexte d'adaptation permanente. Dans leur travail, les managers seraient régulièrement placés face à la nécessité d'interpréter des dispositifs de gestion. Pour cela ils se distinguent comme figure professionnelle de référence. Ces rôles de managers sont institutionnalisés. Pour fonctionner, les managers se réfèrent à des normes et des dispositifs de management qui s'avèrent être des accessoires indispensables. Dans le même temps, les managers s'adaptent à ces normes et s'efforcent même de devenir les professionnels de leur installation. Enfin, l'espace des professionnels de la gestion (enseignants – consultants – managers) fonctionnerait en réseau et les professionnels au gré des rencontres et mobilités se renforceraient mutuellement dans leurs approches, méthodes et discours.

2 Les managers appartiennent-ils à une famille professionnelle ?

Dans les classifications de référence, à savoir les FAP⁴⁴, synthèse des codes ROME, les managers sont présents. Dans le ROME sont repérables des managers désignés en tant que manager/manageresse d'artiste (21232), costing and billing manager (32111), campus manager (32121), credit manager (32114), manager/manageresse de risques ou risk manager (32114), trésorier/trésorière credit manager (31114), assistant manager/assistante manageresse (manager) (13133), manager/manageresse (manager) en coiffure (11132), manager/manageresse de restaurant (13234), manager/manageresse d'équipe sportive (23133). Les appellations de manager ou manageresse sont encore rares à côté des « chefs », « responsables » ou des « cadres ». Pour les chefs, il est possible de répertorier 676 fiches métiers, avec par exemple les chefs de chantier (61231), les responsables font l'objet de 332 fiches métiers avec par exemple les responsables d'exploitation (53211), les cadres bénéficient de 59 fiches métiers avec le cas par exemple du cadre administratif et financier (32113). Les intitulés existants sont très variés, illustrant une partie de ceux que l'on pourrait désigner sous le terme de manager. Dans les études, ils sont plus souvent identifiés à leur métier et à leur fonction qu'à un rôle ou une fonction.

⁴⁴ Les Familles professionnelles (FAP) sont un rapprochement du Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME), utilisé par l'ANPE, et de la nomenclature des Professions et catégories socioprofessionnelles (PCS), utilisée notamment dans la codification du Recensement de la population et de l'enquête emploi.

Le groupe des cadres diffère de l'ensemble des managers. Alors que les premiers sont repérés par des attributs statutaires (temps de travail, convention collective spécifique, responsabilité élargie, conseil du prud'homme distinct, caisse de retraite particulière, accès à l'APEC), les seconds sont marqués par des attributs fonctionnels et des activités génériques d'encadrement et de décisions. Il est ainsi possible d'être cadre et de n'encadrer personne, ou d'être manager et agent de maîtrise. Ce qui rassemble les managers entre eux, a minima, c'est l'expérience partagée de faisceaux d'activités particulières relatives aux autres, celle de l'encadrement d'équipes, de l'organisation du travail, du recrutement ou de l'évaluation et de la prise de décisions. Ce point commun postule à une appartenance au management de l'entreprise, même si des différences de niveaux sont patentées entre le dirigeant et les autres cadres. A défaut de former une profession, les managers constituent un groupe professionnel repérable notamment par leur travail et fonction d'encadrement de personnel (Bouffartigue 2001). Selon ce critère, Barabel et Meier (2004) évaluent le nombre de managers à 3 millions⁴⁵. Les managers agiraient dans un champ de pratiques professionnelles partagées, dont le management d'équipe serait la forme sociale repère. Est-ce si simple ?

Rien n'est moins sûr car, à suivre les trois indicateurs de la dimension managériale régulièrement évalués par l'enquête de l'INSEE sur les conditions de travail, des nuances sont perceptibles dans l'auto-évaluation de chaque répondant et de son influence perçue sur :

1. l'organisation du travail,
2. l'exercice d'une autorité hiérarchique,
3. les rémunérations et les promotions des subordonnés.

Le seul critère d'encadrement d'une équipe est donc insuffisant pour qualifier une situation de management ou d'autorité hiérarchique. Les pratiques effectives à l'encadrement d'équipe permettent un repérage plus fin (cf. annexe 1 enquête Apec/Cristol 2009). Ainsi dans l'échantillon de 563 managers la pratique d'encadrement est estimée permanente par 66% des répondants, 22% de régulière et d'irrégulière par 11% des répondants. Par ailleurs d'autres indicateurs présentés dans la figure 11 attestent de la variabilité des pratiques afférentes aux fonctions managériales :

⁴⁵ Même si cet effectif est équivalent à celui des cadres, il ne s'y superpose pas entièrement, puisque les cadres excluent les agents de maîtrise et les managers peuvent les inclure.

Figure 11 : Pratiques du travail d'encadrement

	Pratique régulièrement ou parfois (n=563)	Ne pratique jamais (n=563)
<i>Recrutement</i>	88,5%	11,5%
<i>Etablir des plans de formation</i>	78,2%	21,8%
<i>Entretien d'évaluation</i>	73,6%	26,4%
<i>Licenciement, suppression de poste</i>	57,6%	42,4%
<i>Décider du montant des primes</i>	55,6%	44,4%
<i>Décider des augmentations de salaire</i>	53,1%	46,9%

Source : enquête Apec/Cristol 2009

La lecture de ce tableau montre que pour la partie des décisions concernant la dimension humaine les managers sont largement décisionnaires mais que pour les décisions avec des impacts économiques d'autres acteurs sont impliqués. Une interprétation des réponses INSEE dans la durée est proposée par Wolff (2004) comme l'organisation d'une division des tâches d'encadrement entre « *un encadrement de proximité, de chefs dénués de pouvoir de décision et simplement chargés de relayer les objectifs dictés d'en haut* » et « *une montée en puissance d'une nouvelle forme d'encadrement, poussée par le néo-management : ce que l'on pourrait appeler le gouvernement d'entreprise* ». Ainsi, dans un groupe repérable de managers, des distinctions sont à opérer sur le sens donné à la nature de l'encadrement. L'exercice du management porterait d'une part sur la gouvernance et d'autre part sur le relais, l'exécution, ce que les anglos-saxons désignent sous le terme de supervision.

Ce qui ressort de cette analyse c'est que le processus de fabrication des managers n'est pas guidé par l'existence d'une profession, a priori, qui fournirait un cadre d'identification univoque, des repères éthiques, ou des règles de référence. Les managers exerçant une variété d'activités subissent des influences modelantes et prennent des repères dans une pluralité d'instances. Ce que révèle cette analyse c'est aussi la multiplicité des influences anglo-saxonnes sur la logique présidant à la professionnalisation des managers, en particulier : la représentation des articulations professionnelles, les activités nouvelles, le droit pris en référence, les modalités de régulation, les continuum sociaux, mais encore à partir des outils sociologiques de théorisation des professions.

B.2.2 Manager est-ce un métier?

a) La notion de métier est-elle adaptée aux managers ?

Osty (2003) rappelle le lien du métier avec les corporations d'origines moyenâgeuses. Au-delà de son usage courant, la notion de métier, mot d'origine latine « *ministerium* », est complexe et difficile à définir de manière univoque et consensuelle. Car, il ne s'agit pas seulement d'exercer un ministère comme le mot latin le suggère. La notion de métier est souvent utilisée de manière ambivalente, voire indifférenciée avec des termes comme : profession, emploi ou encore travail. Pourtant ces concepts ont des significations distinctes. Par exemple, la notion d'emploi désigne plutôt le poste de travail et ses conditions d'exercice. Alors que le métier peut aussi se définir par le matériau travaillé et les outils de travail. Ainsi distingue-t-on clairement le charpentier du plombier. De ce point de vue, les métiers par excellence sont les métiers artisanaux. Mais le concept de métier dépasse les seuls aspects techniques. Dans le cas d'un manager, le principal matériau, ou objet d'attention car nous parlons de personnes, est constitué de l'équipe avec laquelle il va chercher à réaliser une activité.

Enfin, un métier, c'est aussi un ensemble de compétences pouvant être traduit en contenus de formation, porté par des représentations sociales et incrusté dans des identités professionnelles, tracé par une tradition de travail. Par ailleurs, depuis quelques années, le contenu du travail change et les tâches se recomposent sous l'effet d'innovations technologiques et de mutations économiques de plus en plus rapides, la notion de métier s'avère insuffisante pour rendre compte de ces évolutions. En effet, pour Osty (2003), d'une part, de moins en moins d'actifs se reconnaissent dans une culture de métier indépendamment de leur entreprise ou de leur secteur d'activité, d'autre part, l'intellectualisation des tâches et un éloignement des productions concrètes tendent à ne laisser émerger que les fonctions de travail ou d'entreprise. De là, pour certains, il est possible de se reconnaître dans une activité de manager. Peut-on dire un métier ?

b) Que font les managers ?

1 Les managers sont des experts du travail d'autrui

Pour Osty (2003), les dernières années ont donc vu la résurgence d'une affirmation professionnelle au travers du métier. La notion de « *métier* » est de plus en plus présente dans le vocabulaire du monde du travail. A en croire Laroche (2000 p3), le métier de manager serait même « à la mode ». L'ambiguïté de la question « *manager est-ce un métier ?* » montre le lien entre le verbe d'action et le nom propre. Ou bien cette ambiguïté n'en est pas une et montre que les managers incarnent l'action. Mais agir et faire-agir, est-ce un métier ? De quoi seraient constitutifs les métiers de managers ? Un premier constat est que « *le travail d'autrui* » constitue le principal support et le principal « *matériau* » de l'intervention des managers (Bonnet et Bonnet 2006). Ce travail d'autrui constitue une activité qu'il est difficile d'exercer dans un contexte en forte mutation dans des entreprises paradoxales qui prônent

la transversalité tout en restant très verticalisées. Dès lors, l'habileté à se mouvoir dans l'incertitude organisationnelle apparaît comme une autre spécificité du travail des managers. Ainsi, la prolifération des interactions économiques, sociales, politiques, environnementales et culturelles amène les managers à élargir leurs interventions de la gestion d'une production à l'appréhension et au traitement des interactions fonctionnelles et symboliques (Mintzberg 1984). Il s'agit désormais pour eux de construire et développer une intelligence des situations complexes, d'intervenir sur des processus, des changements, des politiques et pas seulement sur des dispositifs ou des outils de court terme. Le travail des managers est également caractérisé par la surcharge informationnelle, décisionnelle voire émotionnelle, avec un temps limité pour la prise de recul sur ses activités (Thévenet et Bourion 2006). L'environnement de travail des managers est, en outre, marqué par un monde socio-économique en réglementation croissante, un univers d'incertitudes rendant difficile la planification, qui induit un renforcement de leurs rôles de médiateurs. Par ailleurs, selon les configurations organisationnelles, les managers ne font pas que manager et parfois exercent en direct la même activité que leurs collaborateurs. Ils se font producteurs (à l'exemple de directeurs de laboratoires de recherches ou de managers commerciaux que nous avons rencontrés).

2 Les managers se distinguent par un rapport au temps

Après avoir esquissé le chaos organisationnel dans lequel les managers évoluent, observons l'usage de leur temps. Selon l'enquête de la Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail, (Boisard 2002), les managers ont parmi les cadres les durées du travail les plus élevées. Ils travaillent en France en moyenne 45 heures par semaine et plus de 39 % d'entre eux ont des durées supérieures à 45 heures. C'est pourquoi les managers chercheraient aussi à se préserver en équilibrant monde professionnel et monde privé ce qui n'est pas si simple compte tenu de l'omniprésence des outils de communication. Les managers sont donc amenés à s'affirmer dans une vie sociale multi-référentielle et multi-identitaire. Nous posons l'hypothèse que c'est dans l'évolution de leurs valeurs que les managers ont établi le rapport au temps caractéristique à leur activité. Ainsi, l'effacement progressif d'un imaginaire collectif du travail issu du monde industriel et auquel se rattachent des idées telles que la solidarité, la proximité, l'engagement, la vérité scientifique et technique, telles qu'avait pu le décrire Sainsaulieu (1988), induirait des sentiments d'appartenance différenciés aux organisations de la part des managers.

3 Les managers sont exposés

Enfin, l'activité de manager par la multiplicité des décisions à prendre serait exposée et marquée par une évaluation constante en situation formelle mais aussi informelle. Une solitude déclarée des managers en résulterait (Bellier et Laroche 2005). Cette solitude est renforcée par le courant d'individualisation auxquels n'échappent pas les managers, mais pour eux, l'inscription de la liberté et de l'autonomie dans les valeurs de métier déclaré résonne particulièrement en une manière de vivre

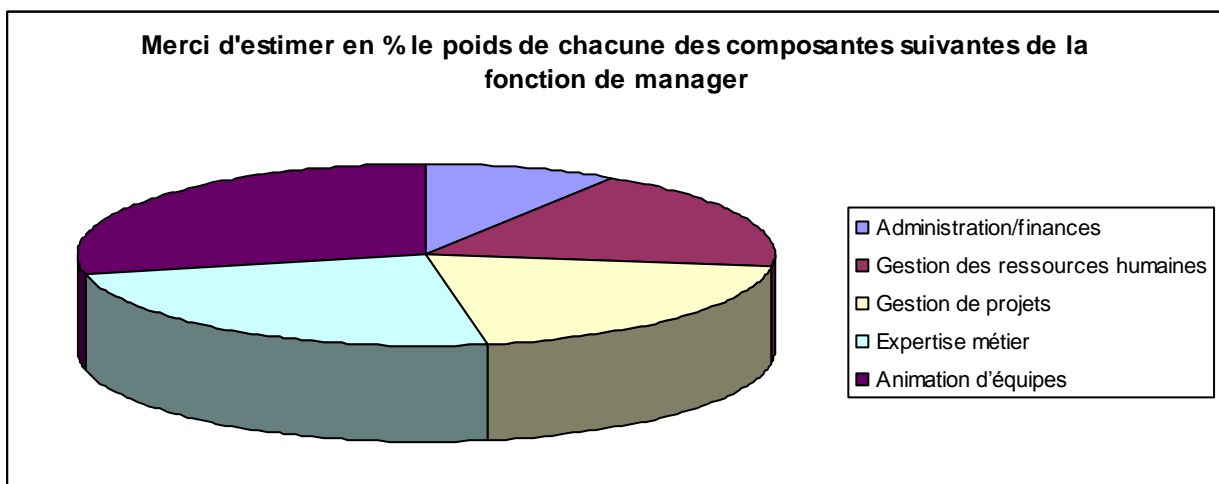
et de transcender une forme de solitude professionnelle. L'apprentissage du « *métier de manager* », l'acquisition d'une expertise « *demande du temps, de la progressivité, des ruptures, des transitions, des repositionnements au plan social et cognitif chez l'individu, bref tout ce qui implique une réflexivité solide sur des pratiques effectives* » (Bonnet et Bonnet 2006). Pour eux, ni l'enseignement supérieur du management basé sur l'économie et la gestion, ni la formation continue orientée vers des messages formatés et des approches transmissives ne répondent de façon satisfaisante à ces enjeux et obligent le manager à se retourner vers lui-même.

c) Les managers ont en point commun des activités

1 La répartition des activités des managers

L'estimation du temps passé par grandes missions de management pour les 563 répondants de l'enquête (cf. annexe 1 enquête Apec/Cristol) donne les résultats suivants repris figure 12.

Figure 12 : Répartition du travail par mission

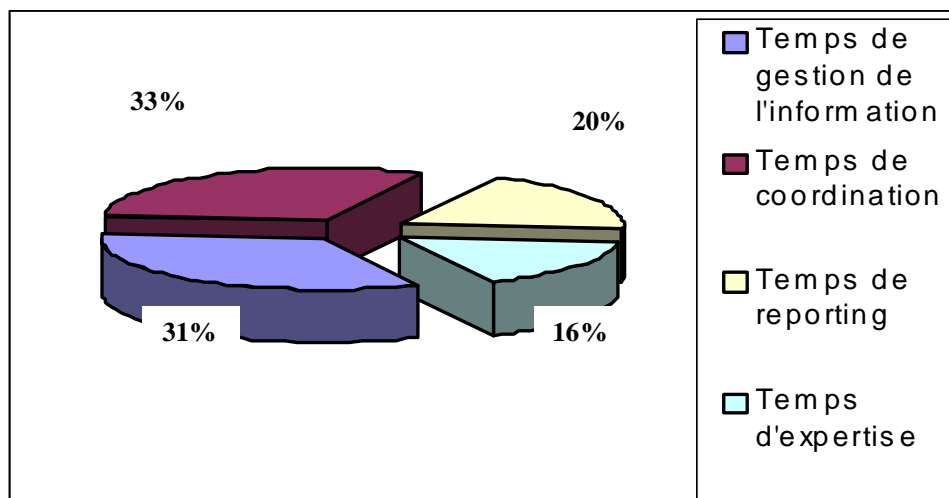


Source : Apec/Cristol (2009)

Sur 5 grandes composantes de la fonction de manager, la composante animation d'équipes est la plus forte avec un poids de 29% et corrobore nos remarques précédentes sur la place de cette mission.

A partir d'une enquête sur comment les cadres répartissent leurs temps de travail (Autissier et Lahlou 2000), l'observation passive a montré deux phénomènes : le premier est un mode de fonctionnement très fractionné avec la réalisation de 68 tâches par jour en moyenne, la seconde est le constat d'un temps élevé passé à gérer de l'information.

Figure 13 : Répartition de travail par nature des tâches



Source : Autissier et Lahlou (2000)

Cette étude montre la difficulté de la surcharge informationnelle propre à l'ensemble des cadres et non exclusive aux managers. Le temps de coordination en revanche concerne la prise de décision et la mobilisation d'une équipe.

Dans l'ensemble des sources consultées, ce qui caractérise l'activité des managers, c'est un travail acharné dans une diversité d'activités brèves, variées et fragmentées. La priorité est donnée aux activités non-routinières, à une communication verbale directe, le plus souvent avec leurs subordonnés (4 à 28 contacts relationnels par jour), à la prise en compte de tous les modes et réseaux de communication directe (Guilbert et Lancry 2005 p28) et à un mélange de droit et de devoirs (Hellriegel, Slocum, Woodman 1992 p6-12).

Quatre caractéristiques permettent de saisir l'activité des managers.

Une première caractéristique réside dans l'écart entre activité réelle et définition prescriptive de rôle et ressort particulièrement par l'observation d'activités « *suspendues, contrariées ou empêchées* ».

Une deuxième caractéristique est l'inscription des activités dans des temporalités longues qui dépassent le cadre de la journée, plusieurs semaines ou plusieurs mois (Guilbert et Lancry 2005 p30).

Une troisième caractéristique s'impose, elle est constituée du couple interruption/arbitrage et renvoie à la fonction classique de prise de décision. Le cœur du métier de manager résiderait dans le fait de prendre des décisions et de faire agir un collectif, ce constat est attesté par l'étude ethnographique de Durat (2007). La mise en commun et son orientation se posent donc comme un levier fondamental du management.

La quatrième caractéristique est la maîtrise des situations critiques et des conflits. C'est un des points difficiles régulièrement relevés dans les récits de managers que nous avons réalisés en particulier dans les premières années d'exercice de la fonction, où les managers sont peu ou pas préparés.

2 Les processus mentaux qui président aux activités des managers

S'il est difficile de caractériser les activités d'un manager, la didactique professionnelle s'y essaie néanmoins par observation ethnographique. Au cours d'un symposium sur l'activité dirigeante, des chercheurs en didactique professionnelle font état de la prise de poste de managers nouvellement nommés.

D'une part, Ulmann (2007) réussit à identifier trois éléments entrelacés tels l'incorporation de la contrainte, le déploiement de stratégies pour dépasser les contraintes et orienter le travail et enfin la structuration de l'action par des actes de paroles.

D'autre part, Tourmen et Mayen (2007) modélisent le processus mental qui sous-tend les différentes décisions, à partir des activités d'un manager (réunion, travail de bureau, activités externes). Ils font apparaître la discontinuité de cette action et la façon dont le manager s'est construit un ensemble de représentations fonctionnelles de son organisation de travail. Ces représentations sont finalisées, sélectives, déformées, pas forcément scientifiques, mais plutôt instables et évolutives. Ainsi le système d'activité dans lequel agit le manager se transforme mais conserve aussi une part d'invariance et une certaine stabilité. Il semble que chaque composante du système soit ordonnée en fonction des finalités du système dans son ensemble. Chaque événement intègre alors une propriété de direction. En ce sens, l'activité de décision consisterait à assurer l'équilibre du système, à le rendre gérable. Dès lors, le manager est attentif aux objectifs et fonctions des différents acteurs, au fonctionnement des services et aux ressources dont il dispose pour agir, à ses marges d'autonomie et à son image. L'ensemble de l'organisation étant un objet sur lequel le manager ne peut agir seul, l'action est médiatisée par un ensemble d'objets intermédiaires qui deviennent les objets directs de son travail, sont manipulables, partageables par d'autres et se transforment en vecteurs d'influence. Tourmen et Mayen (2007) en arrivent à décrire l'activité d'un manager comme « *activité de recomposition permanente des éléments du système selon une recherche d'unité ou d'équilibre entre des forces* ». Manager se comprendrait alors comme une activité essentiellement langagière de qualification pragmatique des dossiers à partir des propriétés pertinentes qui composent sa représentation fonctionnelle de l'organisation en tant que système.

Cette analyse démontre le rôle des interactions du manager dans l'environnement. L'environnement offre un ensemble d'interactions dont va se saisir le manager à la fois pour agir et se représenter l'action, action et représentation évoluant au fur et à mesure des interactions qui se font et se défont.

3 Les événements de parole constituent une trace observable des activités managériales

Pour Mispelbombyer (2007) « *la parole (est la) sphère décisive de l'activité d'encadrement* ». Une des fonctions fondamentales du métier d'encadrement est « *d'unifier les salariés, les équipes, les services, pour les amener dans la même direction* ». Une deuxième fonction du métier serait d'orienter. L'orientation est certainement un mot moins philosophique et moins à la mode pour parler du sens, en particulier du sens collectif de l'action, à l'instar des propos de la vision de Lenhard (1985) sur le rôle des responsables porteurs de sens ou bien d'Autissier et Wacheux (2006) reprenant à leur compte les théories du sense-making de Weick. Orienter se présenterait alors en un savoir-faire spécifique qui passe par « *tenter de dire ce qu'on fait et où l'on va* », « *tenter d'unifier les orientations du travail* » et « *tenter d'élaborer des compromis productifs* ». La modestie contenue dans le verbe « *tenter* », choisi par Mispelbombyer (2007), montre toute la difficulté des cadrages, recadrages, conciliations et ajustements inhérents à la position de l'encadrement. Le métier passe par la maîtrise de ce que Mispelbombyer nomme des « *événements de paroles* ». Mispelbombyer synthétise sa vision : encadrer est un métier impossible car, l'activité d'encadrement est harassante et stressante, difficilement prévisible et standardisable. Elle est constamment exposée aux divergences d'opinions, aux débats tacites ou ouverts, à la menace ou à l'éclatement de conflits.

Ce qui ressort d'un regard porté sur le métier, c'est la place de la parole et des activités langagières. Aussi, la fabrique d'un manager vu son métier, c'est la fabrication de son langage. Pour conclure, le métier offre à l'individu, en même temps que des compétences et des références communes à un groupe (composé des personnes exerçant le même métier), une certaine indépendance vis-à-vis d'une entreprise grâce à la « *transférabilité* » de ses compétences. Cependant, compte tenu de la technicité afférente à chaque fonction d'appartenance des managers, la transférabilité du métier d'encadrement semble restreindre la mobilité. La notion de métier est à double tranchant : le métier garantit un meilleur accès à l'emploi (plus d'autonomie, plus de stabilité), en même temps qu'il peut ériger des barrières génératrices d'exclusion. C'est probablement parce que la transférabilité des compétences de manager est fragile que le diplôme est fortement recherché.

Les travaux du CEREQ (Montchatre 2005) soulignent d'ailleurs la place croissante que prend le diplôme dans la certification des métiers ou la promotion, particulièrement pour l'accès aux fonctions d'encadrement dans lesquelles on compte de nombreux managers.

B.2.3 Manager, est-ce une qualification reconnue ?

a) Précisions sur la notion de qualification pour les managers

Le concept de métier qui vient d'être évoqué est historiquement lié à la naissance de la notion de qualification et d'habileté professionnelle (Osty 2003). En effet, le métier est au cœur de l'établissement des premières classifications professionnelles au sein des conventions collectives et de la volonté de standardisation des codifications du travail salarié. Les classifications professionnelles sont un système de classement et de hiérarchisation des différentes capacités de travail en qualifications, qui peuvent déterminer la hiérarchie des salaires. Or, le terme de qualification fait référence à deux choses : il renvoie au métier (ou à sa représentation) mais aussi à l'individu ayant acquis ce métier, à son temps de formation, d'apprentissage ou d'expérience (Parlier 2006 p154). La définition (Centriffo 2005)⁴⁶ de la qualification peut être abordée selon deux approches : une approche collective et une approche individuelle. Dans le premier cas, il s'agit de la reconnaissance sociale de la maîtrise des savoirs et des compétences nécessaires à la tenue d'un poste de travail. Dans le second cas, la qualification d'une personne est sa capacité individuelle opératoire pour occuper un poste de travail. La qualification peut être acquise par la formation et attestée par un diplôme, un titre ou un Certificat de Qualification Professionnelle ou peut être identifiée au sein de classification du travail ou de convention collective. Les conventions collectives rendent compte de listes d'emplois et des exigences liées à la tenue de ces emplois, à l'instar de la convention collective nationale des ingénieurs et cadres de la métallurgie (Journal Officiel 2004) qui institue dans son article 1 une hiérarchie des emplois et des formations afférentes pour les ingénieurs et cadres⁴⁷. La liste de la convention collective de la métallurgie renforce la prééminence des diplômes de formation initiale.

En dehors des diplômes de l'éducation nationale, des qualifications de managers sont reconnues au sein d'une nomenclature officielle. De nombreux travaux soulignent l'écart entre évolution de la carte des qualifications professionnelles et des diplômes *« en 30 ans le paysage éducatif et celui de l'emploi se sont totalement transformés alors que la nomenclature initiale n'a pas été revue »* (Dauty, Lemistre, et Vincens 2006 p58-59). Si les outils d'observation statistiques de type FAP rendent mal compte des évolutions de catégories les nomenclatures relatives aux titres et diplômes paraissent plus actualisées.

⁴⁶ http://www.cncp.gouv.fr/contenus/supp/supp_glossaire.htm#qualification

⁴⁷ Ainsi la convention collective nationale des ingénieurs et cadres de la métallurgie du 13 mars 1973 spécifie dans son préambule :

« Le but de la présente convention collective est de donner aux ingénieurs et cadres des industries des métaux, les garanties en rapport avec le rôle qu'ils assument dans les entreprises et de leur assurer le maintien d'une hiérarchie correspondant à ce rôle. »

b) Les qualifications académiques utilisant le terme de manager

Construite à l'occasion des IV^e et V^e plans, une nomenclature des niveaux de formation a été établie. Cette nomenclature instaure une mise en relation entre la formation et l'emploi (Veneau et Maillard 2008 p71). Le Registre National des Certifications Professionnelles (RNCP) permet de consulter des fiches décrivant plus de 4422 certifications (en date du 30/4/2008). En dehors des certifications de l'enseignement supérieur de niveau I et II (licence, master, et diplômes visés qui sont estimés à 10 000 et dont l'intégration dans le répertoire a été programmée à partir de 2009), 95% des certifications reconnues y figurent. Quelques-unes mentionnent explicitement les managers.

Figure 14 : La qualification de manager

Niveau selon la Nomenclature de mars 1969	Intitulés
Niveau I <i>Personnel occupant des emplois exigeant un niveau de formation supérieur ou équivalent à celui de la licence ou des écoles d'ingénieurs</i>	(*) ⁴⁸ Manager Manager d'entreprise Manager d'organismes à vocation sociale et culturelle Manager de l'achat international Manager de l'assurance Manager de la communication Manager de la performance marketing et commerciale Manager de la stratégie et des ressources de l'entreprise Manager des achats internationaux Manager des entreprises de l'hôtellerie et de la restauration Manager du développement des relations humaines et sociales (*) Manager d'entreprise Manager en ingénierie de l'informatique, des réseaux et des télécoms Manager en ingénierie des systèmes d'information répartis Manager en ingénierie du design Manager en logistique Manager en logistique industrielle Manager en organisation et gestion industrielle (MOGI) Manager international Manager transport, logistique et commerce international
Niveau II <i>Personnel occupant des emplois exigeant un niveau de formation supérieur ou équivalent à celui de la licence ou des écoles d'ingénieurs</i>	(*) Manager industriel (Fiche incomplète) (*) Manager International Manager opérationnel transports et logistique Manager technique, options génie industriel, génie électrique, génie mécanique Responsable d'unité (Business Unit Manager) Responsable de production option génie industriel, génie électrique, génie micro-électronique (Manager technique) Licence Professionnelle Commerce spécialité commerce et distribution option manager de rayon (nomenclature 1967) Licence Professionnelle Management des organisations option assistant manager (nomenclature 1967) Licence Professionnelle Management des organisations spécialité Assistant manager PMO (nomenclature 1967)
Niveau III <i>Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation du niveau de BTS ou DUT et de fin de premier cycle de l'enseignement supérieur</i>	Manager de rayon Manager de rayon GSA-GSS TP Manager (euse) d'univers marchand (*) DEUST Manager de club sportif (nomenclature 1967)

Source : RNCP (extraction 12/4/08)

Un examen critique du Registre National des Certifications Professionnelles montre que « *manager* » est une qualification qui requière un adjectif ou un complément. Le RNCP a intégré des « *managers en* » ou des « *managers de* ». Comme le montre la figure 14 les certifications d'appellations transversales telles que « *manager* », ou « *manager international* », ou « *manager industriel* » ne sont plus accessibles et tendent à disparaître au profit de spécialisation sur des fonctions (22 occurrences) ou des secteurs d'activités (8 occurrences). Cette observation porte le constat que pour la CNCP, manager est une activité spécifique à une fonction ou un secteur déterminé, le caractère transversal de l'activité de manager n'est pas reconnu dans cette architecture des certifications. Un des risques potentiel est la limite de reconnaissance de la certification en dehors de la fonction ou du secteur d'activité concerné. Un élargissement de la recherche (figure 15) à d'autres mots repères du répertoire situe la place qu'occupent les mots : manager et management, mais également responsable, dirigeant, cadre et chef.

Figure 15 : Figures de responsabilités dans les intitulés de certification

Mot repère dans les intitulés de certifications	I	II	III	IV	V
Management	26	191	5	2	0
Manager	20	9	5	0	0
Responsable	22	>200	21	7	0
Dirigeant	4	2	1	0	0
Cadre	4	21	11	0	0
Chef	7	37	58	29	13
Total	83	>460	101	38	13

Source : RNCP (extraction le 12/4/08)

Si on lit le tableau ci-dessus en choisissant des intitulés dans un champ sémantique connexe à manager, on note une sur-utilisation du mot de manager pour les certifications les plus élevées de niveau I, la valorisation du terme de responsable dans un nombre élevé de certification ce qui conforte l'idée du « *Tous responsables* » proposée par Igalens (2004), enfin l'emploi de chef pour des certifications de niveau III. Par ailleurs, les intitulés employant le mot management sont également fortement représentés avec 224 occurrences, soit 5% des certifications référencées. Ce choix privilégié du terme de responsable de préférence à manager peut attester d'une recherche de neutralité par rapport au terme de manager idéologiquement plus chargé de stéréotypes. Incidemment, privilégier le mot « *responsable* » chargé de références ou de représentations sociales professionnelles mais également extra-professionnelles (chacun est responsable de sa famille, de ses actes etc.) renforce une certaine façon de « *naturaliser* » les rapports sociaux et l'organisation des interactions. Parce que moins connotée, la dimension du gestionnaire ou spécialiste technique ne demanderait qu'à s'exprimer chez le responsable et contribuerait peut-être indirectement au déploiement d'une certaine vision de l'homme gestionnaire et favoriserait la managérialisation en cours.

⁴⁸ (*) marque que l'accès à la certification n'est plus possible

Ces données sont à compléter de la liste des mastères spécialisés (MS) accessibles pour les titulaires d'un bac+5. Le mastère spécialisé est un label de la conférence des grandes écoles. La CGE recense 74500 inscrits depuis leur création en 1986. L'extraction du 30/5/2008⁴⁹ recense 417 libellés de mastères dont 142 comportant l'item management (soit 34% des intitulés) et 4 celui de manager. A savoir :

- manager agile
- manager télécom
- manager projet technologique
- acheteur manager international

Enfin pour ce qui concerne les diplômes universitaires, le SIO de l'université de Bourgogne (extraction au 20/12/2008)⁵⁰ a effectué un travail de recensement de l'ensemble des diplômes universitaires et comptabilise :

- 11 licences et licences professionnelles et 22 masters recherche et masters professionnels comprenant l'intitulé de manager (manager international, manager commercial en assurance de personne, manager du sport professionnel, manager territorial etc....)
- 421 licences, licences professionnelles ou licences d'IUP et 969 masters, masters professionnels ou masters d'IUP comportant dans l'intitulé ou la mention le terme de management

Les formations, qui se donnent pour projet d'enseigner le management, se concentrent à 90% dans des matières comme le droit, l'économie, la gestion, l'administration ou les sciences politiques. Le management porte sur des fonctions (ex : ressources humaines, finances, qualité), des secteurs économiques (ex : jouet, multimédia, production de lait), des environnements (ex : espace rural, territoire), des systèmes d'informations (ex : système décisionnel), des activités (ex : gestion des risques, activités sportives), ou des organisations (organisation agricole, entreprise, association).

En conclusion, qu'ils s'agissent des universités, des écoles de gestion ou d'ingénieurs, les différentes instances certificatives tendent donc à réserver la qualification de manager aux niveaux supérieurs des nomenclatures de titres et diplômes. Ce faisant elles hiérarchisent par le haut cet intitulé et dans le processus de fabrication de managers tendent à renforcer le caractère élitiste de la notion et certainement sa force d'attraction.

Etant donné que manager reste d'une utilisation somme toute limitée, la description et le cœur de l'activité de manager semble, dès lors, résider dans la fonction exercée et les compétences détenues.

⁴⁹ www.cge.asso.fr

B.2.4 La variété des fonction (s), rôle (s) et mission (s) de manager

a) La vision gestionnaire des rôles de manager

Fayol en 1916 (1962) passe en revue les fonctions administratives de l'entreprise, il note le rôle de la planification, de l'organisation, de la coordination du personnel, de la direction, du contrôle et de la gestion des budgets. Puis Barnard (1938) décrit les managers qui fournissent des systèmes de communication organisationnelle, mettent à disposition de l'organisation des ressources essentielles, définissent la finalité et les objectifs de l'organisation et les font partager par tous. Delavallée (2006 a p730) situe les managers entre fonction de direction et fonction de production. La fonction de direction concerne la formulation de la stratégie, et le management sa mise en œuvre. Les managers sont donc situés dans une organisation ou un organigramme, à ce titre, ils occupent des fonctions et leurs directions attendent d'eux qu'ils réalisent des missions.

La fonction de manager a été régulièrement décrite par les spécialistes de l'organisation au fur et à mesure qu'ils analysaient les différents aspects et formes de l'organisation qu'ils souhaitaient mettre en valeur (Livian 1998, Rojot 2003). Il est possible de remarquer que la fonction de manager est contingente à l'organisation dans laquelle ce dernier évolue. Ainsi lorsque Mintzberg (1982) décrit les configurations structurelles des entreprises : structure simple, bureaucratie mécaniste, bureaucratie professionnelle, structure divisionnalisée ou bien adhocratie, il présente de concert l'impact sur les rôles et missions des différents types de managers. Aujourd'hui on prête à la fonction une dimension « *ressources humaines prononcée* ». « *La fonction de manager s'est également complexifiée dans la mesure où elle exige de la part du responsable une aptitude nouvelle à mobiliser les qualités de tous au service d'un intérêt général (qu'il convient, en outre, de redéfinir souvent)* » nous disent Barabel et Meier (2004). La fonction diffère aussi selon le niveau occupé dans la hiérarchie, le métier, la culture. Par exemple Kubr et Abell (1998 p 9-13) composent la fonction de manager à partir de 4 points :

1. capacités conceptuelles et analytiques (vocabulaire managérial de base : comptabilité, marketing, management des compétences),
2. habileté dans les processus managériaux (communication, sens politique),
3. attitude ou traits de personnalité (énergie interne, sens du détail et vision globale, visualisation du résultat, créativité, attention et flexibilité culturelle, travail en équipe, confiance en soi, charisme, valeurs individuelles),
4. Savoir-faire (connaissance du produit ou de l'organisation, connaissance de l'environnement concurrentiel, mobilisation de réseau).

⁵⁰ www.u-bourgogne.fr/sio/diplomes

Ces auteurs réunissent fonction et compétences. Ils repèrent les référentiels de compétences ou des standards de management. D'autres approches comme les NVQ⁵¹ développés en grande Bretagne sont le résultat d'analyses fonctionnelles étudiant l'activité de managers. L'analyse part d'un questionnaire centré sur l'organisation : « *Comment atteindre les objectifs de l'organisation et continuellement améliorer la performance ?* », « *Quels sont les objectifs clés ?* », « *Que doit-il se passer pour que ce rôle soit rempli ?* ». Le Management Charter Initiative répertorie 7 rôles clés : « *manage activities* », « *manage ressources* », « *manage people* », « *manage information* », « *manage energy* », « *manage quality* », « *manage projects* ». A chaque rôle clé est associé des unités de compétences, des éléments de compétences, des critères de performance, des connaissances requises, des exemples pour prouver la compétence. D'autres standards existent comme le modèle de l'American Management Association⁵² qui est basé sur 4 groupes de compétences (objectif et action managériale, orientation vers les collaborateurs, management des ressources humaines, leadership) ; ou des méthodes de pesées de postes, telle que la méthode Hay⁵³, qui cherchent à valoriser responsabilité effective et compétence à partir de critères.

La fonction a aussi été analysée à partir de ses rôles. Selon Mintzberg (1984), il y a 10 rôles qui incombent aux managers. Des rôles interpersonnels (de symbole, de dirigeant, de liaison), des rôles relatifs à l'information (de récepteur, de transmetteur, de porte-parole) de décision (de chef d'entreprise, de pacificateur, de répartiteur de ressources, de négociateur). Les rôles de Mintzberg restent des repères fréquemment cités mais selon la contingence du moment, ils s'enrichissent de nouvelles préoccupations. Les rôles que l'on demande actuellement de jouer aux managers accentuent la dimension stratégique, pédagogique, le coaching, la construction du sens. Il s'agirait même aujourd'hui qu'ils prennent en compte le développement durable (Stephany 2003 p194) auquel il faudrait les former (Masingue 2008 p7-13), ou la santé de leurs collaborateurs.

Si les référentiels décrivent ce que les managers devraient faire, ils peinent à dire comment ils le font effectivement et ne saisissent pas les « *soft-skills* » c'est à dire les compétences comportementales et relationnelles (Barth et Geniaux 2010 p13) mobilisées dans les interactions avec autrui.

⁵¹ *Management Charter Initiative (1997), Management standards, Management Forum for management education and development, London. Boutall T (2000), Compétences managériales : le guide, Les éditions DEMOS, Paris*

⁵² <http://www.amanet.org/>

⁵³ <http://www.haygroup.com>

b) La vision sociologique des rôles de manager

La vision gestionnaire du rôle de manager figée dans des référentiels est descriptive, encadrée parfaitement balisée et en fin de compte de faible portée pratique. Elle se restreint finalement à une liste de tâches prescrites à exécuter. Pourquoi cela ? Parce qu'elle obère les contextes d'action. Parce qu'elle se cantonne à la sphère professionnelle et oublie qu'un individu ne dépose jamais au vestiaire son histoire, ses affects, la façon dont il s'appréhende lui-même, sa personnalité en somme. Il porte en lui ses états d'âmes, ses envies, ses aspirations et participe d'un ensemble social plus vaste que la seule entreprise. La réflexion en termes de rôles normatifs, si elle a pu être un temps opérante, est perturbée par la façon dont s'établissent aujourd'hui les rapports sociaux. Ceux-ci sont de moins en moins gouvernés par des conventions impersonnelles, mais bien plus souvent codifiés par des conventions interpersonnelles. L'existence de contextes d'actions imprévisibles oblige à relativiser l'idée que les interactions découleraient harmonieusement d'une prise de rôle par les managers et leurs équipiers, clients ou fournisseurs. Si les managers sont contraints d'exécuter les tâches afférentes aux attendus de rôles et d'inventer avec leurs collaborateurs des interactions nouvelles, des ajustements imprévus « *les rôles sont moins fixes et plus hybrides... les objectifs sont tout aussi prescrits qu'hier mais on ne cesse de reconnaître la labilité foncière des tâches et leur impossible quadrillage exhaustif* » (Martuccelli 2002 p156). L'écart entre travail prescrit et travail réel augmentant, les rôles de manager se jouent à « *objectifs contraints* » et « *réalisation fluide* ». Pour les managers, il en découle deux manières d'habiter le rôle. La première est d'échafauder un lien intime entre le rôle qu'il joue et sa propre intériorité. La seconde est au contraire d'établir une distance face à ce rôle. Dans les deux cas, incarnation totale ou distanciation absolue, le regard que portent les membres de l'équipe sur la façon dont la distance au rôle est appréhendée a une incidence sur le management de l'équipe qui peut être perçu comme caricatural, cynique ou inconsistant. Les réactions et les feeds-back renvoyés par l'équipe ou l'environnement professionnel vont donner des indications valider ou fragiliser cette prise de rôle, consacrer ou non une légitimité ; Sanctionner ou non une « *théâtralisation de soi* » (Martuccelli 2002 p213)

Si des rôles prêt-à-porter sont disponibles pour les managers, ils participent de la fabrique, dès la prise de connaissance des attendus de rôles au cours de l'éducation ou en formation initiale.

Dans une vision gestionnaire, le rôle est associé aux compétences qui peuvent se comprendre comme une tentative d'intégrer plus d'incertitude dans un but de maîtrise des événements. Mais ces compétences, comme on va le voir, échappent difficilement à la complexité humaine et sociale. Il en ressort que les descriptions de compétences sont de faible portée pour comprendre et guider l'action.

B.2.5 Quelles sont les compétences attendues pour les managers ?

a) La difficulté de décrire les compétences des managers

1 Invention de la notion de compétence et montée en puissance des managers

L'émergence de la notion de compétence correspond à une définition profonde des enjeux concurrentiels auxquels les entreprises se trouvent confrontées dans une économie de service (CNPFF 1998),⁵⁴ qui induit un engagement cognitif et émotionnel difficilement observable. Cette émergence se produit dans un contexte de crise socio-économique et de transformation de l'organisation d'un travail dématérialisé de moins en moins prescriptible au sens de Taylor (1911). L'invention de la notion de compétence correspond à l'apparition ou à la recherche de nouveaux modèles de gestion, favorisant notamment la mobilité interne ou l'employabilité sur le marché du travail. Ainsi l'approche par les compétences traduit le passage d'un monde des statuts, des classifications, des qualifications à celui de l'exigence de service des consommateurs, de la gestion des événements (Zarifian 2001). La prolifération des analyses en termes de compétences remet en question les grilles de lecture des qualifications assises sur des niveaux de formation ou des grilles de classification. Pour Bellier (1998 p69), les compétences deviennent un élément clé car, « *le cœur de la gestion des hommes n'est plus la capacité à décrire un poste, mais la possibilité de décrire ce que les salariés doivent savoir faire pour agir* ». Depuis que la notion a été empruntée à Chomsky (1981), le débat sur les compétences est largement engagé. Chomsky remarquait que la compétence devait être comprise comme la connaissance qu'un sujet a de sa langue, et la performance comme l'usage effectif de la langue dans les situations concrètes. Cette notion de compétence prise à la linguistique conduit à se départir des notions à connotations sociales comme les classifications ou les qualifications et à se centrer sur les individus, oubliant au passage que l'individu est maillé aux autres et ne saurait être compétent sans jugement de compétence. Incidemment, le débat sur les compétences conforte l'individualisation des rapports de travail, (Karvar et Rouban 2004) et les attendus pesant sur les managers.

2 La notion de compétence : un « attracteur étrange » ?

Le recensement fait à partir de la base de données Electre des ouvrages ou notices d'ouvrages sur les compétences depuis le début des années 80, fait apparaître plus de 2900 notices. Blandin (2006 a) recense 60 ouvrages, articles et revues en français et en anglais dont l'objet même du titre est la définition des compétences. Les définitions sont multiformes et peu stabilisées. Les compétences sont ainsi décrites comme techniques, comportementales, imitatives, innovatrices, générales, spécifiques, tacites ou explicites, incorporées ou non incorporées, acquises, reconnues, mobilisées, rémunérées, situées etc. Le Boterf (1997) résume la situation à leur propos par la formule « *attracteur étrange* ».

⁵⁴ CNPF (1998), *Objectif compétences, Entretiens de Deauville Deauville*

3 La problématique de la compétence pour les managers

Les compétences renvoient à des descripteurs tels que : les contenus (par exemple déclinaison des types de savoirs de Le Boterf 1999), les voies d'accès dans le champ de l'orientation (Guichard et Huteau 2006), les modalités d'évaluation Genestet (Jouvenot et Parlier 2001 p120), voire même avec les contextes sociaux et relationnels (Thiberge 2007 p167). Elles sont contingentes des usages sociaux qui en sont faits comme par exemple : l'orientation de la formation professionnelle, la régulation des rapports de travail entre l'individuel et le collectif ou entre les managers et les salariés, la prédiction d'évolution des emplois et des activités, leur reconnaissance et le lien avec des certifications nationales ou européennes (CEREQ 2007 a). Pour Blandin (2006 b), la problématique des compétences s'articule autour de deux couples de notions : performance/compétence d'un côté et compétence/savoir (ou connaissance) de l'autre.

Pour Bellier (1998), parmi les nombreuses définitions ou approches de la compétence disponibles, (Le Boterf 1991, Malglaive 1998, Leplat et Montmolin 2001), plusieurs points de convergence semblent néanmoins se dégager tels que :

- le lien entre la compétence et l'action,
- le lien entre la compétence, les situations et les contextes,
- l'existence de rubriques qui constituent les compétences,
- l'existence d'une combinatoire ou de construction de contenus de la compétence.

Ce faisant la notion de compétence délaisse d'autres notions, telles que la motivation et la dimension collective du travail, et se révèle impuissante à décrire toute l'activité des managers. Compte tenu de la forte teneur en manipulation, classement et traitement d'informations des managers, les compétences attendues sont larges. Ce qui n'est pas sans questionner leur fabrique car, si la combinatoire, la fluidité et la variété de ces savoirs sont effectivement avérées (Tourmen et Mayen 2007), nous nous trouvons face à un ensemble mouvant se réajustant en permanence et posant la question d'une transmission normée et codifiée telle qu'organisée aujourd'hui dans les cursus de gestion avec une segmentation par matière et par discipline.

Regardons l'étendue des compétences attendues.

b) L'étendue des compétences des managers

Pour Drucker (2006), les managers apparaissent tels des figures vers lesquelles convergent des exigences qui relèvent de multiples registres de la compétence. Ce qui lui a fait dire que la gestion était plus un art qu'une science. En tant que gestionnaire, les managers sont censés assurer les fonctions productives et parvenir à la performance attendue. En tant qu'artistes, ils déploient leurs talents à partir de savoir de métier. C'est leur métier de banquier, chercheur, commercial qui oriente leurs actions. Mais en tant qu'ils régulent l'activité et orientent l'énergie collective vers la performance, ils mobilisent de nombreuses autres compétences. Une des caractéristiques des compétences managériales est qu'elles ne peuvent s'exercer sans légitimité. Or, la légitimité à diriger ne va pas de soi et nécessite un positionnement. En effet, des attentes se croisent entre dirigeants, managers et collaborateurs qu'il s'agit de concilier pour faire adhérer à un projet commun.

Des travaux empiriques et des recherches, en particulier dans le champ de la gestion, s'intéressent à la variété des compétences des managers. Un ensemble de travaux caractérise les compétences selon le type d'organisation, la place dans la hiérarchie et le secteur d'activité. Le poids accordé à chaque compétence est variable. Un autre ensemble explore ces compétences managériales au prisme de situations particulières qui les révèlent comme l'introduction de formation en e-learning, l'apprentissage organisationnel, le pilotage du changement, le recrutement ou l'évaluation (Dupuich-Rabasse 2007). Dans ce dernier ensemble, les compétences managériales ne sont pas statiques et se laissent difficilement enfermer dans des descriptions. Par ailleurs, Blandin (2006b p6) insiste sur le fait que la compétence est un objet socialisé. La compétence a, pour lui, une double dimension : « *elle se manifeste dans l'interaction entre un sujet et son environnement (l'activité du sujet) mais elle ne fait sens que parce qu'elle est reconnue par un tiers ou par le groupe au sein duquel le sujet exerce son activité (jugement de compétence)* ». Enlart-Bellier (Thiberge 2007 p33) pose finalement la question de savoir si les compétences sont des « *ressources fabriquées* » par le contexte professionnel, plutôt que des attributs personnels.

A la lecture de ce qui précède, la compétence est donc une notion relative qui engage le pouvoir de négociation. Le poids, que les acteurs de l'entreprise lui attribuent, est contingent aux valeurs dominantes du groupe de référence. Enfin, comme l'ont remarqué Bonnet et Bonnet (2003), la nouvelle professionnalité attendue des cadres plaide pour un accroissement des compétences qui fasse une large place aux habiletés d'interface, de médiation, de gestion symbolique. La part du sensible a significativement grandi, ce qui explique les investissements élevés consacrés aux compétences humaines des managers. Le tableau ci-joint (figure 16) n'a, dès lors, vocation qu'à donner une illustration des compétences possibles attendues, négociables selon les personnes et les environnements et certainement pas de se poser en un référentiel prescriptif de plus. Il épouse les travaux de Katz (1974) qui identifient trois familles de compétences managériales : techniques, conceptuelles et humaines.

Figure 16 : Typologie de compétences managériales

Familles de compétences		Orientation des travaux empiriques et recherches qui ...	Principaux auteurs
Les compétences techniques	Compétences organisationnelles	Définissent les compétences d'organisation du travail, Décrivent les compétences afférentes à l'exercice d'une direction, à la construction et à l'adhésion à des objectifs, au savoir relier, précisent les compétences dans le management de projet sous l'aspect économique, social, ou en termes de mise en place de processus, spécifient le rôle des managers dans la stratégie	(Cyert et March 1992), (Gélinier 1963, Aubert 1996), (Gauthier HEC 2005), (Giard 1991), (d'Herbemont et César 1996), (Muller et Joly 2002), (Drucker 2006)
	Compétences Métier	Questionnent l'actualité des connaissances que les managers sont invités à maîtriser dans les grandes fonctions de l'entreprise : marketing, finance, ressources humaines etc.	(HEC 1994)
	Compétences informatiques	Relèvent les enjeux des compétences managériales induites par les technologies de l'information et de la communication, et dans la maîtrise des bases de connaissances	(Kalika Guilloux, Laval, Matmati 2005), (Prax 2000)
Les comp. Conceptuelles	Compétences cognitives	Montrent comment les managers acteurs rationnels élaborent des décisions complexes, ou comment ils analysent le contexte dans lequel ils agissent et la manière dont l'action est menée, ou comment les managers interprètent le réel	(Simon 1947) ⁵⁵ , (Bellier 1998), Beaucour et Louart (Bournois et Roussillon 1998)
Les compétences humaines	Compétences intra-personnelles	Explicitent la dimension personnelle, la capacité relative à l'image de soi et à se remettre en cause Analyse le rôle de la parole dans l'exercice du courage et de l'engagement managérial Rappellent le rôle de la maîtrise de sa conduite comme compétence de développement de sa propre efficacité personnelle	(Aubrun et Orofiamma 1990), (Reyre 2004), (Pezet 2007)
	Compétences interpersonnelles	Etablissent la préférence des managers pour les activités orales et relationnelles Explorent la compétence de coach, celle de coach d'équipe, ou de pédagogue Valorisent la méta-communication	(Barabel, Meier 2006), (Lenhardt 1988, Whitmore 2002), (Deviillard 2005, Cardon 1992, 2003), (Dennerly 2008) (Diné 2006)
	Compétences socio-relationnelles	Montrent le lien des « savoir-être » avec des comportements attendus au sein de référentiels qualité, ou socialement normés S'intéressent au manager dans sa capacité de s'interfacer à des systèmes de gestion, à la stratégie, et aux équipes, dans les disciplines à maîtriser, dans la gestion de la complexité ou des paradoxes. Découvrent l'interrelation complexe des compétences des managers avec les compétences collectives, et le rôle des compétences émotionnelles pour résoudre des ambiguïtés. Décrivent le concret de son travail d'orientation, et d'ajustement du réel pour la mobilisation des équipes	(Labruffe 2005), (Bellier 1998), (Mintzberg 1984), (Zarifian 2001), (Senge 1985), (Genelot 2001) (Orgozozo 1998), (Lozier dans Defélix, Klarsfeld, Oiry 2006 p44), (Thévenet et Bourion 2006), (Mispelbombeyer 2007, Durat 2007)
	Compétences interculturelles	Repèrent les compétences de managers intervenant dans un contexte mondialisé	(Hofstede 1991, Bournois, Roussillon 1998, Schneider et Barsoux 2003, Trompenaars, Hampden-Turner 2004)

Source : Cristol 2009 à partir de la distinction de Katz (1974)

⁵⁵ Simon H (1947), *Administrative behaviour* (Nguyen Huu Chau 1988)

Ce recueil ne prétend pas à l'exhaustivité. La liste des compétences étudiées est vaste selon les rôles que sont amenés à jouer les managers. A titre d'exemple, si l'on s'intéresse aux tendances actuelles il serait possible de décliner des compétences spécifiques pour un manager intrapreneur⁵⁶. En somme, les catégories pertinentes dépendent soit des contingences et formes de l'organisation (Mintzberg 1982), soit de la réalité que les gestionnaires ou acteurs sociaux entendent construire ou négocier en fonction de leurs finalités propres. En effet, selon Parlier (1994), la « *compétence n'existe pas en elle-même, c'est une construction de la réalité* ». Plus encore, selon les tenants de la didactique professionnelle (Samurçay et Pastré 2004), « *les compétences au travail peuvent être implicites ou explicites, elles ne sont ni directement observables, ni réductibles aux performances* ». Cependant, dans une perspective pratique, des guides proposent des référentiels de compétences managériales à visée descriptive (Boutall 2000) ou formative (Caminel 2006) ou s'intéressent aux approches compétences dans l'accompagnement des changements (Jouvenot, Parlier 2005).

Cette profusion induit les questions suivantes :

- La façon d'établir des compétences promeut quel type de fabrique d'un manager ? Par exemple un découpage analytique privilégie t-il un style analytique de manager ?
- Si un ensemble de compétences est privilégié n'y a t-il pas un risque de normalisation et in fine de moralisation des pratiques managériales, celles qui sont bonnes car, validées, et les autres implicites suspectes car, éloignées du champ de perception ou des cautions académiques ?
- A trop vouloir formaliser, décrire et transmettre des savoirs-d'action n'expurge t-on pas l'essentiel qui tient de l'émergence entre les personnes, les situations et une multitude de variables ? Ne fige t-on pas des solutions au détriment de la distance critique et personnelle ?

Le développement ci-après interroge l'état de la question sur les compétences énoncées des managers et essaye par grand domaine de compétences de montrer les limites des tentatives d'une description normalisée de ces compétences au regard de leur débordement et connexion avec la personnalité, de chaque manager, les contextes métiers dans lesquelles elles s'inscrivent, les pratiques, les situations de travail, les facteurs proprement cognitifs ou sociaux, les risques et les contraintes, la part irrationnelle inhérente à soi-même ou aux équipes.

⁵⁶ Par manager intrapreneur nous entendons un manager agissant comme un entrepreneur au sein même de l'entreprise dans laquelle il est salarié.

c) Limites de l'entrée par les compétences pour parler des managers

1 Les compétences des managers sont liées à la complexité humaine

Pour Genelot (2001 p32), la complexité est telle qu'on assiste « à une explosion des modèles de management ». Dans des organisations, elles-mêmes pleines de paradoxes et de complexité, il n'est pas étonnant qu'il existe une telle profusion de prescriptions ou de descriptions de compétences en fonction des « réalités » que les observateurs décrivent ou sur lesquelles les gestionnaires, consultants, organismes de certifications et autres acteurs de l'entreprise souhaitent influencer (cf. NVQ déjà cités).

2 Les référentiels de compétences peinent à rendre compte de la complexité

Loin de proposer une description rigoureuse du monde des connaissances managériales, comme pourrait le faire un tableau de Mendeleïev avec des éléments chimiques, l'entrée par les compétences nous renvoie à la distinction initiale entre épistémè et techné versus phronesis et mètis entre d'un côté ce qui est codifié et stockable et de l'autre ce qui est éprouvé et changeant (cf. Chapitre A1). Le risque des compétences managériales organisées en référentiel est de subir une double simplification :

- 1) les compétences sont pensées distinctement de ceux qui les mobilisent,
- 2) les compétences sont séparées les unes des autres comme si elles étaient indépendantes agissant chacune dans des sphères qui leurs seraient propres.

Par incapacité à penser les interactions et les interdépendances, les compétences managériales apparaissent disjointes et étrangères à leurs destinataires.

3 Une vision déliée des compétences appauvrit la vision des compétences

L'entrée par une description figée et découpée des savoirs et des compétences est donc insuffisante pour appréhender ce que font les managers. En effet, les postures, les attitudes, les valeurs, les croyances, les émotions, les capacités langagières, les opinions, les qualités morales ou physiques, les comportements, les réflexes qui nourrissent les interactions ne se laissent pas si facilement combiner (Le Boterf 1999) avec des savoirs codifiés. En conséquence, le discours sur les compétences, leur instrumentation, reconnaissance, évaluation, mobilisation participe non seulement à la constitution du modèle managérial dominant ou contesté, mais en plus ces compétences sont censées prendre corps dans les managers en tant que premiers vecteurs et diffuseurs des organisations en place. En ce sens, il est possible de remarquer que tout se passe comme si, en même temps que la fabrique des managers s'établissait, la fabrique du management et sa légitimation s'instauraient. La fabrique des managers est donc une œuvre de renforcement des organisations, de leurs normes et de leurs morales telles quelles sont et ont été. On pourrait même dire d'incarnation. Il se produit actuellement un effet double où les managers et leurs matrices se confortent mutuellement.

4 Perspectives de l'analyse des compétences pour l'enseignement de la gestion

Il découle de cette analyse sur les compétences trois perspectives.

Dans la première perspective, les approches traditionnelles d'enseignement de la gestion s'appuyant sur des référentiels de compétences interrogent l'environnement extérieur sous la forme de variables ou d'objets sécables, elles questionnent de façon séparée les environnements intérieurs (représentations, émotions affectifs...) quand elles le font et ratent en cela une occasion d'appréhender les interactions. Une condition de réforme des enseignements managériaux consisterait alors à penser simultanément les imbrications des apprenants dans l'action et les liens entre les différents phénomènes observés. Ce n'est pas ce qui se produit, au contraire. S'il y a perception d'une intrication du personnel, du professionnel, de la situation où se produit la compétence, les discours gestionnaires renvoient sur l'individu et son développement personnel la capacité de se lier et de résoudre les contradictions inhérentes du fait même de ces découpages.

La deuxième perspective consiste à ce que chaque apprenant fasse lui-même ce travail de lien dans une approche réflexive. En effet, l'incapacité à stocker mesurer et modéliser des savoirs insaisissables, tenants de la phronésis et de la métis, oblige à un travail sur soi pour créer des liens opérants. L'environnement extérieur (la technologie, les organisations, les marchés etc.) et l'environnement intérieur (les valeurs, les émotions, les représentations etc.) apparaissent mêlés car, ils ne prennent sens et n'autorisent une action comprise que par une confrontation régulée ou organisée. Auquel cas, soit les institutions éducatives se saisissent du problème, par exemple en développant plus largement l'apprentissage ou des pratiques réflexives issues de la VAE soit il convient d'attendre que les conditions de cette rencontre soient provoquées par l'activité professionnelle (Partie C).

La troisième perspective élude la question et introduit une explication confirmant l'édifice en place. Un nouveau paradigme explicatif traitant d'abord des personnes clés est ainsi proposé par des consultants de Mc Kinsey (Mirallès 2007 p31). Il répond à l'incapacité d'appréhender phronésis et métis. Ainsi, Cadin (2009) décrit la mode actuelle de la notion de « *talent* » (1 million de références sur google, 1000 articles académiques relevés sur le thème, 250 ouvrages en anglais repérés sur Amazon). On pourrait être manager sur la base d'un talent. Pour filer la métaphore de Mendeleïev, le talent serait-il un élément chimique rare dans la composition organisationnelle ? Rassemblerait-il par un procédé de sublimation nombre de caractéristiques insécables ? Dans le repérage exhaustif de la notion, Cadin se garde bien de donner une définition du talent, tout au plus une cartographie, ce qui nous laisse à penser que le talent est au manager ce que le « *principe dormitif* » était à l'opium pour les médecins de Molière dans le malade imaginaire. La notion de talent évite les contextes sociaux procède d'un retour de l'essentialisme ou d'une théorie du don héritée des disputes scolaires.

B.2.6 Résumé du chapitre

Ce chapitre examinait à partir de différents angles d'observation ce qui caractérisait les managers. Un premier point a croisé la notion de manager et de profession. Si des tentatives de s'accorder existent au niveau des nomenclatures internationales, la situation française ne reconnaît pas officiellement les managers et préfère à cette notion la distinction des PCS entre chef d'entreprise (code PCS 23) ou cadre (codes PCS 37 et 38). Dès lors, les critères constitutifs d'une profession de manager comme un corps de connaissance se référant à des savoirs théoriques, une responsabilité identifiée et assumée, une transmission organisée des savoirs, une auto-organisation dans des associations ou une éthique spécifique se sont avérés malaisés à cerner, car, ils recouvraient des situations hétérogènes au regard de l'acception anglo-saxonne de la fonction. Le regard porté sur les groupes et familles professionnelles a montré l'introduction du terme de manager, essentiellement par le développement de nouveaux métiers (campus manager, supply-chain manager etc.). Si les outils d'analyse français, notamment statistiques ou les investigations sociologiques portent donc encore largement sur les cadres, il a été rappelé que cadres et managers ne se superposaient pas. Les cadres encadrants constituent une partie des managers par les responsabilités qu'ils exercent sur des équipes ou des organisations. Leur rôle a été caractérisé par l'organisation du travail, l'exercice d'une autorité hiérarchique, le recrutement, les rémunérations et les promotions des subordonnés. Un autre regard a été porté sur le métier de manager en tant qu'expert du travail d'autrui. L'exposition à la prise de décision et l'engagement dans une multiplicité de tâches ont été analysés et ont montré que les processus mentaux et leurs prises de paroles sont spécifiques d'activités de décision et d'orientation. La tentative de tracer les qualifications de managers a confirmé le rôle structurant des stratifications de diplômes français pour l'ensemble des référentiels examinés (Diplômes et titres répertoriés au RNCP ou Mastère Spécialisé de la CGE). La tentative de décrire et prescrire les rôles de managers à travers des référentiels normés a été largement entreprise par les sciences de gestion qui spécifient dans une perspective analytique ce que doivent faire les managers, mais échouent d'un point de vue sociologique à dire ce qu'ils font vraiment. Il est apparu que la compétence est plus un débat dans une visée d'organisation des entreprises ou des relations sociales qu'une notion stable et incontestable. L'observation des compétences managériales le plus fréquemment relevées dans la littérature spécialisée (compétences techniques, conceptuelles ou humaines) a montré qu'elles sont difficilement sécables, soit des contextes où elles se produisent, soit des individus qui en sont porteurs. Partant de cette analyse le chapitre a dénoncé le recours à la notion de talent comme subterfuge pour amoindrir l'expérience sociologique nécessaire à l'émergence d'un manager, pour éviter la prise en compte des contextes et de la complexité des combinaisons de compétences. Cette notion de talent charrie incidemment avec elle l'idée du caractère inné du manager, dont les racines sont peut-être à retrouver dans un héritage historique et culturel fortement ancré, que va présenter le chapitre à suivre.

B.3.1 De la figure de l'officier à celle du cadre

a) L'idée de personnage social recule

Avec le mouvement d'individualisation, Martuccelli (2002) annonce la fin des analyses croisant vécus individuels et réseaux de contraintes et d'interdépendance. Il dénonce l'idée d'individu « *placé dans des espaces sociaux à composante relationnelle qui génèrent un ensemble de forces modelant leurs conduites* ». Il en conclut « *La crise de l'idée de personnage social au sens fort du terme de l'homologie plus ou moins stricte entre une trajectoire sociale, un processus collectif et un vécu personnel bouleverse ce mode de raisonnement* » (Martuccelli 2002 p20). Cependant, cette analyse apparaît pour le moins forcée car, même si les interdépendances se sont diversifiées, ramifiées et complexifiées, des résurgences d'habitudes sociales subsistent et se posent en repères. C'est certainement parce qu'ils sont de plus en plus inaccessibles et improbables que les personnages sociaux continuent à exercer une force d'attraction. Par ailleurs, même si l'écart se creuse entre états sociaux et individus, l'arrière plan continue de générer ses réflexes ataviques. Si la maison des maîtres de forges a été remplacée par un restaurant en ville, le manager ne déjeune pas si fréquemment avec les ouvriers de son usine. Ainsi en est-il en France de l'organisation des cadres en catégorie de gestion (cadre Hors Catégorie puis catégories A, B, C de la fonction publique), ou de leur hiérarchisation dans les conventions collectives (celle de la métallurgie déjà citée). Tel est l'exemple d'héritage des organisations militaires avec ses cadres d'état major, ses officiers supérieurs et subalternes, ses sous-officiers et ses soldats. Aujourd'hui nous parlerions de top-managers, de managers et de managers de proximité, de techniciens d'ouvriers et d'employés pour reconstruire les hiérarchies. Il y aurait donc des traits rémanents qui contiendraient un individu dans son développement, même s'il est permis à celui-ci plusieurs trajectoires.

b) L'officier à la racine du manager ?

La référence au passé est indispensable pour saisir un moment clé de création de stéréotypes qui continuent à marquer en écho la « *figure du manager* ». Un héritage principal de la période actuelle réside certainement dans la représentation d'un idéal type en filiation de la figure de l'officier et du cadre. Les racines du manager, tout du moins en France, pourraient se situer en effet dans un héritage féodal et militaire, dont l'objectif était avant tout de former des officiers et des serviteurs de l'état.

Les représentations afférentes au mot cadre précédant, les termes de manager, méritent un détour historique. La préface du Général Gambiez (Croubois 1987 p7) pose les éléments essentiels de ces racines : « *Héritage féodal, qui implique le devoir militaire, le métier des armes est un service. Le terme d'officier, dans son acception actuelle, n'est pas entré dans le langage courant avant la révolution. La constitution progressive d'un corps d'officiers remonte cependant à l'apparition de l'armée permanente, sous Charles VII, et suit l'affirmation du pouvoir monarchique* »

Les informations suivantes sur la genèse de l'officier sont issues des travaux du groupe de recherche animé par le Général Gambiez et recoupées avec les apports de Boyer et Equilbey (1990 p80-102) sur l'histoire des institutions militaires.

c) L'héritage médiéval : les nobles et les officiers civils et militaires

Charles VII revendique, dès 1440, le monopole de constituer une armée permanente et institue en 1445 une gendarmerie d'ordonnance. La direction de ces compagnies échoit à des nobles qui les recrutent dans leur clientèle et les équipent. Une des premières références écrites du vocable d'officier a été trouvée dans les Discours politiques et militaires de La Noue, écrit vers 1585. En 1680, Richelet définit l'officier militaire par le brevet ou la commission qu'il tenait du roi. En 1694, l'Académie confond encore les officiers civils et militaires en attribuant aux uns comme aux autres « *un office, une charge* ». Ces premiers chefs suivent un idéal guerrier qui comprend les ingrédients suivants :

- suivre l'exemple du père,
- pratiquer dès l'enfance les jeux propres à développer la force, l'adresse et la ruse,
- élever leur honneur,
- rechercher la vaillance et la hardiesse,
- faire preuve de libéralité.

Avec l'apparition des armes à feu, l'idéal se dégrade dès la seconde moitié du XVI^{ème} siècle.

d) L'exercice du commandement militaire sous l'ancien régime

L'exercice d'un commandement militaire est de plus en plus souvent subordonné à l'achat d'une charge et donc à un investissement initial. Mais l'affaiblissement de l'autorité royale a sans doute favorisé le trafic des places pendant les guerres de religion. Dès le début du XVII^{ème} siècle, les officiers achetaient officiellement leur charge. L'un des avantages pour les gens de guerre est qu'ils ne payaient pas la taille et jouissaient de cette exemption jusqu'à leur mort, à condition d'avoir servi un certain nombre d'années. De ce moment, les officiers ne se recrutèrent que parmi les nobles qui servaient par vocation héréditaire. A partir de 1668, les officiers furent notés par des inspecteurs généraux. Ces notations vont déterminer l'affectation ou les récompenses. Les critères culturels deviennent alors déterminants. Les «*officiers ou soldats de fortune*», issus du rang grâce à leurs mérites, sont minoritaires, même s'ils jouent un rôle dès le début du XVIII^{ème} siècle. A cette époque, la profession des armes confirmait la noblesse bien plus qu'elle ne la conférait.

e) La refonte des corps d'officiers sous l'armée révolutionnaire

Le passage de la monarchie à la république provoque une mutation presque complète du corps des officiers avec l'élimination des officiers nobles et royalistes. Le décret du 28 février 1790 anéantit le monopole de la noblesse qui seule pouvait accéder directement au grade d'officier. De 1789 à l'an II, la proportion d'officiers nobles tombe de 80% à 5%. Les traces de l'héritage militaire dans les organisations sont nombreuses. Les structures militaires ont en effet su acculturer des masses d'agriculteurs ou d'ouvriers pour leurs besoins. Les hiérarchies industrielles se sont calées sur les hiérarchies militaires. Le vocabulaire économique nous plonge dans la «*guerre économique*», les «*cibles*» à atteindre, la «*stratégie*», le «*commandement*», «*l'état-major*»... D'Iribarne (1989) montre le maintien dans les organisations de la tripartition en classe héritée de l'ancien régime et de «*la logique de l'honneur*», code de conduite non écrit, qui permet à chacun de se repérer. «*La France demeure la patrie de l'honneur, des rangs, de l'opposition du nombre et du vil, des ordres, des corps, des états, qui se distinguent autant par l'étendue de leurs devoirs que par celles de leurs privilèges () le sens de l'honneur interdit à ceux qui ont quelques prétentions de défendre leurs intérêts de la façon mesquine qui sied au vulgaire*». Il n'est pas inutile de rappeler que cette tripartition a été démontrée par les travaux de mythologie comparée de Dumézil (1971) dans les sociétés indo-européennes, ou plus tard par les trois ordres féodaux de Duby (1978). C'est dire si le modèle d'une société classée se perpétue dans les organisations et renforce des stéréotypes. Jung (1964) mettant en évidence le réservoir de symboles offerts par cette histoire parlerait certainement du façonnage d'un inconscient collectif.

f) Le glissement d'officier à cadres sous la période Napoléonienne

Il est possible d'imputer à la période Napoléonienne la création de grandes écoles militaires. La logique de concours s'installe et remplace la logique de filière de métier. Lick (1996) mentionne les propos de Napoléon lors de la création de l'école des Arts et Métiers en 1806 ; « *J'ai trouvé partout des contremaîtres distingués dans leur art, d'une grande habileté d'exécution, mais presque aucun qui fût en état de faire un tracé, le calcul le plus simple d'une machine, de rendre ses idées par un croquis, par un mémoire, c'est là une lacune de l'industrie, je veux la combler* ». Le passage des responsabilités militaires vers des responsabilités civiles ne cessera pas. La première acception connue du mot cadre est identifiée dans « *Le Néologiste français* » (1796), lorsque le commandant d'une place rassemblait les officiers en carré, on disait qu'il les disposait en cadre, puis son extension hors de l'armée figure dans la huitième édition du dictionnaire académique de 1932. D'une pratique militaire le mot désigne ensuite les personnes elles-mêmes.

g) La transition du XIX^{ème} siècle vers la figure sociale du cadre

Dans la revue des deux mondes en 1891, Liautey (réédition de 1946 p45) donne sa vision du commandement. « *L'essentiel c'est de connaître parfaitement les hommes dont on a la charge* ». Sa thèse essentielle est que les officiers connaissent mieux leurs techniques, leurs chevaux et leurs canons que leurs hommes. Or, pour obtenir le meilleur de chacun dans des situations d'engagement extrême, il convient de le connaître tel qu'il est. Le rôle social de l'officier du Maréchal Liautey inspirera Pierre Pezeu (1918)⁵⁷ ancien officier devenu ingénieur et chef d'entreprise dans son ouvrage « *Les hommes qu'il nous faut* » et Lamirand (1932) dans « *Le rôle social de l'ingénieur* ». Ainsi l'archétype de rôle proposé par le modèle militaire, ancré dans une histoire déjà longue, continue certainement à jouer dans l'inconscient collectif. Par la force de son existence dans le temps et les multiples points d'ancrages symboliques, sémantiques, culturels, par le détail d'habitudes, de prérogatives cet archétype s'impose même dilué comme point de référence dans la managérialisation en cours.

L'étape suivante de constitution d'un groupe des cadres consacre la cristallisation d'un archétype au sein d'une figure professionnelle, certainement plus souvent fantasmée que réelle compte tenu de la variété des situations qu'elle recouvre.

⁵⁷ Le texte de Pezeu paraît en 1918 sous forme d'une série d'articles dans la Revue de Mécanique que dirige Henry Le Châtelier

B.3.2 De la figure du cadre à celle du manager

a) La constitution du groupe social des cadres

Boltanski (1982), dans son ouvrage, lie l'apparition « *du groupe social des cadres* » aux événements du Front populaire. Ingénieurs et petits chefs administratifs entendaient ainsi se différencier à la fois des patrons et des ouvriers trop extrémistes à leur goût. A cette vision sociale et politique, il est aussi possible d'affirmer avec Castel (1995 p535) que les nouvelles conditions d'évolution technique et l'organisation du travail « *exigent le renforcement et la diversification d'un personnel de conception et d'encadrement* ». Dans les années 30-40, les entreprises de production, fonctionnant selon le modèle dit « *Taylorien* », instituent dans les conventions collectives le statut cadre pour séparer clairement les concepteurs des exécutants. En 1940, est créée l'école des cadres d'Uriage explicitement une institution d'enseignement des chefs et d'une nouvelle élite dirigeante se donnant pour projet de fonder un état sur l'autorité d'une nouvelle aristocratie de la valeur personnelle et de la compétence (Bourdieu et Boltanski 2009 p48-50). Sous Vichy, le terme de cadre est institutionnalisé par la Charte du travail. Après la guerre, le « *statut* » prendra sa forme actuelle avec la création d'un collège cadres aux élections des comités d'entreprise, la mise en place des qualifications Parodi et d'un régime de retraite spécifique, et la naissance de la CGC, dès 1944. Sont alors considérés comme cadres, ceux qui ont une formation technique, administrative, juridique, commerciale ou financière et encadrent des collaborateurs, par délégation de l'employeur. Les cadres constituent le sommet de la hiérarchie salariée des entreprises. Attribué par décision de l'entreprise, le statut cadre est un statut envié. Le contrat entre le cadre et l'entreprise est clair. Pilliard (2005)⁵⁸ le décrit ainsi : « *pendant les 30 glorieuses, contre leur loyauté, leur disponibilité, leur adhésion aux valeurs et à la stratégie de l'entreprise, les cadres obtenaient une garantie de stabilité de l'emploi. Le cadre apportait ses compétences et recevait une rémunération qui évoluait en fonction de l'inflation et de l'ancienneté. L'organisation pyramidale offrait des perspectives de carrière* ».

Le cadre « *ancienne formule* », c'est à dire faisant référence à la période de constitution du groupe, est affecté d'un certain nombre d'attributs. Ainsi, il aurait tiré sa légitimité de son diplôme, ses compétences, de sa fidélité et aussi parce qu'il aurait été le prolongement de la Direction Générale. Il se serait donné sans compter et serait très attaché à l'entreprise dans laquelle il faisait toute sa carrière. Il aurait évolué dans un environnement stable et aurait eu une confiance élevée dans son employeur. Son rapport au temps aurait été très différent des autres salariés : dépenser ses heures sans compter aurait été un gage de loyauté envers « *son* » entreprise, une façon d'apprendre en travaillant plus et aussi une manière de montrer son appartenance à un groupe social supérieur. L'ensemble est ici placé au conditionnel car, les lectures a posteriori tendent à idéaliser une situation passée.

⁵⁸ Pilliard JF, (2003), *Courrier Cadres* du 30 octobre

b) Le rapport au travail des cadres évolue

Au sein du « *salarariat de confiance* », l'expression est de Bouffartigue, de nouveaux comportements se font jour. La population des cadres, 3 millions d'individus aujourd'hui, a fortement progressé depuis les premiers travaux du début des années 80 de Boltanski (1982). Roussel (2007) observe une recomposition des espaces extérieurs et intérieurs. Par recomposition des espaces extérieurs, il pointe la complexification des organisations qui se trouvent progressivement imbriquées dans des ensembles aux contours flous, introduisant des hiérarchies supplémentaires, un éloignement des lieux de décisions, un brouillage des figures de pouvoir, empêchant une projection de son destin professionnel. Quant aux espaces intérieurs des entreprises, ils connaissent également des transformations, comme par exemple l'écrasement des lignes hiérarchiques, ou la mise en place d'organisations matricielles. Ces transformations finissent par affecter la reconnaissance et les spécificités du fait d'être cadre.

Une modification substantielle des spécificités du fait d'être cadre réside dans la métamorphose du pouvoir et des transformations des visages de l'autorité. En effet, suite aux critiques adressées aux contrôles pesant sur les individus eux-mêmes dans des processus de production normés, l'autorité glisse d'une emprise sur les corps à « *une emprise sur le psychisme et l'imaginaire* », ce déplacement des enjeux du contrôle est synthétisé dans l'expression « *managinaire* » par Aubert (Bouilloud, Lécuyer 1994 p119-132). Ce bouleversement modifie considérablement l'exercice de l'encadrement vers une forme euphémisée mais bien réelle du pouvoir prenant le nom d'adhésion par influence.

D'autres modifications touchent le travail des cadres. Le quotidien et le contenu du travail des cadres sont ainsi marqués par deux tendances : la poly-activité et l'accélération. « *La sollicitation des cadres est permanente, leur travail haché et morcelé tend vers toujours plus de condensation et d'immatérialité* » (Roussel 2007). Les cadres sont amenés à gérer le chaos avec une multiplicité de référents spatiaux, temporels, affectifs et actifs. Ces défis quotidiens sont sources de tensions auxquelles les cadres répondent soit par un surengagement, soit par un désinvestissement, soit par une interprétation subjective d'un ensemble de contraintes exacerbées en « *mission honorable et transcendante* », parfois en croyant dans le mythe pour sauver la face, ou en endossant le masque et le rôle de l'idéal du cadre. L'impact des « *à côtés du travail* » ou de l'expérience du chômage constitue une découverte crue de l'interchangeabilité qui porte une forte charge émotionnelle. Le contrat tacite contribution/rétribution est dénoncé unilatéralement par les entreprises et transforme radicalement le rapport des cadres au travail et à la vie en entreprise. La projection anticipée de soi dans une carrière est également affectée par les nouvelles modalités de gestion clivantes. Les frontières émergentes augmentent la perception d'appartenir à des populations d'élus ou d'exclus, de cadres à potentiel ou sans potentiel. Ces modes d'élection-sélection échappent à une partie des cadres démunis de repères pour prendre en main la construction de leur carrière. Avec l'effritement d'une représentation stratifiée et hiérarchisée de l'espace, au profit d'une conception à géométrie variable de l'organisation de la

production, représentation héritée des 30 glorieuses, la construction continue des carrières perd de son opérationnalité.

Les cadres sont peu syndiqués (Andolfatto 2004). L'adhésion à l'action collective semble limitée à des cas bien spécifiques, la plupart du temps défensif. Le glissement d'un syndicalisme catégoriel, issu d'une triple prise de distance à la classe ouvrière, au patronat et au pouvoir public à un syndicalisme d'individus n'est pas encore de mise, comme s'il existait un héritage mental qui consiste à penser que lorsqu'on occupe une position statutaire dans l'organisation du travail, celle-ci est incompatible avec le fait d'être syndiqué.

Le rapport au temps de travail des cadres est complètement transformé, il est marqué par le culte de l'urgence (Aubert 2003). Le début et la fin du travail des cadres s'avèrent des frontières délicates à trouver avec la prolifération des technologies de communication. Ces frontières touchent à l'engagement contractuel existentiel. Celui-ci est appréhendé différemment selon les contraintes personnelles (notamment liées au sexe), mais également en fonction de l'appréciation des écarts entre espérance subjective et chances objectives d'ascension professionnelle.

A l'issue de ce panorama sur le travail actuel des cadres, l'idée d'une précarisation de leurs identités s'impose. Ces derniers, face à un éclatement du groupe et de ses références associées, ont du mal à se penser dans la différence et la ressemblance avec d'autres catégories. Il en découle un repli sur soi préjudiciable à la compréhension de l'autre. Seul, l'espoir renfermé dans leurs trajectoires professionnelles individuelles permet aux cadres de gérer et d'absorber les contradictions et les paradoxes. Si la figure archétype du cadre continue à jouer un rôle attractif, c'est au risque de renoncement d'une partie de soi, d'abandon face à un idéal inaccessible. Alors même que le « *statut cadre* » a fini par se banaliser et ne constitue plus un signe de reconnaissance patent, le pouvoir symbolique attaché à cette catégorie demeure, à entendre les non-cadres.

c) Flottement et recomposition du groupe des cadres

Plusieurs événements conduisent à la recomposition du groupe des cadres : la tertiairisation de l'économie, la crise et les licenciements massifs dans les grands groupes touchant les cadres, l'émergence de nouvelles formes d'organisation du travail, l'internationalisation accrue, la loi sur les 35 heures, les difficultés des caisses de retraites cadre, l'écart croissant des rétributions entre dirigeants et cadres (entre 1984 et 2006, le salaire des cadres a augmenté de 67% celui des chefs d'entreprise de 136%),⁵⁹ et enfin la montée du stress (45% des cadres disent éprouver une forte tension nerveuse au travail et 68% estiment manquer de temps pour réaliser leurs missions).⁶⁰ En conséquence, les relations entre les cadres et les entreprises sont devenues plus conflictuelles, le contentieux prud'hommes des sections cadres a doublé de 1982 à 2004. Pour Bouffartigue (2001 p39), « *tout laisse donc à penser que s'affirme un continuum de positions sociales au sein du monde du travail salarié contemporain* ». Les activités traditionnelles des cadres dans le commandement, la gestion, les relations, la maîtrise des activités techniques, l'autonomie dans le travail se diffusent ainsi du « *salariat de confiance* » vers « *le salariat d'exécution* ». Le sondage courrier cadres/opinion way (2006)⁶¹ montre que, dans le même temps, les cadres sont satisfaits de leur travail et méfiants vis à vis de leur entreprise. Les « *Cols Blancs* » ont perdu leurs illusions face au monde du travail et sont majoritairement, avant tout, à la recherche d'un équilibre de vie. Ils souhaitent redéfinir leurs priorités entre vie professionnelle et vie privée, ils refuseraient même plus fréquemment des promotions (Institut de l'entreprise 2010 a p18). Pour Pichon (2008), les aléas de la carrière et de la délégation ont porté un coup au contrat de confiance. Il est aussi possible d'entrevoir une recomposition de groupes professionnels sur le modèle anglo-saxon : les managers, les experts, les dirigeants (Bournois 1991). Mais, il faut aussi ajouter à ceci que peu d'entreprises souhaitent voir disparaître le statut cadre et sa force symbolique qui représente malgré tout un outil de gestion stimulant pour des publics non cadres. Tous ces éléments engendrent un certain malaise au sein de la population des cadres. Ces derniers évoquent en premier lieu les transformations de l'univers des entreprises gouvernées tout autant par le marché, les clients, les actionnaires que par ses dirigeants. Dans le sillage se produit la remise en cause du principe de fidélité pour des entreprises valorisant les concepts d'employabilité et de mobilité. Ils se sentent aussi de plus en plus menacés. Les cadres répondraient à ces menaces par une rébellion sourde mais pouvant être créative et porteuse de nouvelles orientations selon Courpasson et Thoenig (2008). Enfin, ceux qui se disent les plus sceptiques ou les plus distants vis à vis de leur direction sont les femmes, les jeunes et les experts. D'autres, accédant aux fonctions managériales et pouvant être investis et reconnus vivraient différemment les transitions.

⁵⁹ Source INSEE, DADS

⁶⁰ Sources : Apec, sondage CFE-CGC et Sofres

⁶¹ Courrier Cadres(2006), n°1 octobre p 20 - 33

d) La « crise des cadres » et « l'orientation managériale »

A l'exception de quelques cadres supérieurs qui continuent de conserver des signes de distinction souvent matériels, (golden-parachute, stock-option, avantages liés à la fonction), les autres cadres se trouvent banalisés. Les cadres vont chercher ailleurs que dans le statut des sources de distinction. Bellier-michel (1997 p58) fait du groupe des managers un « *groupe d'appel* » au sein d'un ensemble de cadres privés de responsabilités. Pour Falcoz (2003 p65), « *Une perspective aussi pessimiste négligerait une autre issue plus heureuse qui prend forme aujourd'hui à travers les figures des managers et des hommes-clés* ». Selon Cousin (2004 p194), les moteurs essentiels des cadres demeurent la quête de plus de responsabilités, la rémunération, le désir et l'ambition de réussir.

Les hommes les plus âgés, les managers d'équipe sont plus satisfaits de la qualité du lien avec leur entreprise (Falcoz 2003). Cette réalisation passe par la direction d'activités et d'équipes. Le management reste aussi un sésame pour la carrière. Par son caractère généraliste, le management reste le plus sûr moyen d'accéder aux postes élevés, les « *hauts potentiels* » continuant de s'inscrire dans le modèle classique de la carrière ascendante. Cependant, cet accès aux postes d'encadrement est de plus en plus réservé à des salariés ayant acquis des compétences transversales et démontré leurs capacités à animer une équipe (Amossé, Delteil 2004). Le début de carrière et les premières prises de responsabilités sur une équipe constitue alors une période d'observation essentielle des futurs potentiels.

Par ailleurs, l'exercice de la fonction managériale, la participation aux comités de Direction offrent des occasions aux managers de s'investir professionnellement, de peser sur les orientations de leur entreprise, de donner plus de sens à leurs activités. Pour les managers, la notion de confiance est essentielle. Elle caractérise la spécificité de la relation salariale et la nature du rapport contribution/rétribution qui la structure. Cette notion demeure centrale dans la nouvelle gestion des carrières (Dany et Livian 2002). Le management par le statut, les responsabilités, la reconnaissance et les perspectives accordées se renforce comme un élément de distinction des activités salariées.

L'exercice du management en tant que possibilité d'accès à des responsabilités, à une réalisation de soi, à la carrière, à une reconnaissance professionnelle ou encore à des rétributions matérielles ou symboliques constitue certainement un moteur individuel pour les cadres devenant managers. Ce que tendraient à montrer les attachements et appartenances actuelles c'est qu'il n'existe pas de groupe « *Il n'y a pas de groupe mais des regroupements continuels, pas d'acteurs mais des formes d'existence qui le font agir et dont on comprend mal l'origine et la force* » (Latour 2007 p125). Les managers plus encore que les cadres échapperaient aux regroupements.

B.3.3 Résumé du chapitre

Ce chapitre avait pour finalité de montrer la persistance des rôles sociaux et des habitudes de rapports sociaux en référence à un imaginaire collectif, même si un affaiblissement de l'idée de « *personnage social* » est repérable à un moment où l'individualisation progresse. Une analyse historique a ainsi été entreprise pour identifier la filiation du stéréotype du chef dont une partie est reprise dans les figures actuelles du commandement. En remontant le temps, l'histoire de la constitution d'un corps d'officiers, issu d'un héritage médiéval a fait ressortir un certain idéal guerrier de l'exemplarité du père, de l'honneur, de la recherche de la vaillance, de la hardiesse et de la libéralité. Puis, à l'achat des charges ayant cours sous l'ancien régime a succédé la refonte du corps des officiers à la période de la révolution française. Ensuite, c'est à la période Napoléonienne qu'il a été possible d'imputer la création de grandes écoles militaires et l'expansion d'écoles d'ingénieurs qui feront référence dans l'enseignement des responsables. L'apparition du mot cadre dans un contexte militaire allait alors glisser au XIX^{ème} siècle vers la figure sociale de l'ingénieur. Empreintes de références militaires, les grandes entreprises industrielles se sont développées, le « *groupe social des cadres* » pour reprendre l'expression de Boltanski (1982) s'est constitué et a pris de l'ampleur. Mais progressivement le rapport au travail des cadres a évolué sous l'effet conjoint de modifications substantielles du rapport à l'autorité, de la rupture du rapport spécifique qui les unissaient à leurs employeurs, de l'explosion numérique du groupe, d'une transformation du rapport aux temps, des transformations organisationnelles et économiques, de la confrontation à d'autres modèles sociaux en provenance de l'étranger. Ces transformations ont conduit à distinguer plus finement, au sein du groupe des cadres, ceux développant de l'expertise, ceux conduisant des projets et ceux encadrant des équipes, ces derniers se réalisant dans les fonctions managériales et captant pour une part l'héritage symbolique des formes traditionnelles du chef, notamment pour ce qui concerne les croyances inhérentes au leadership.

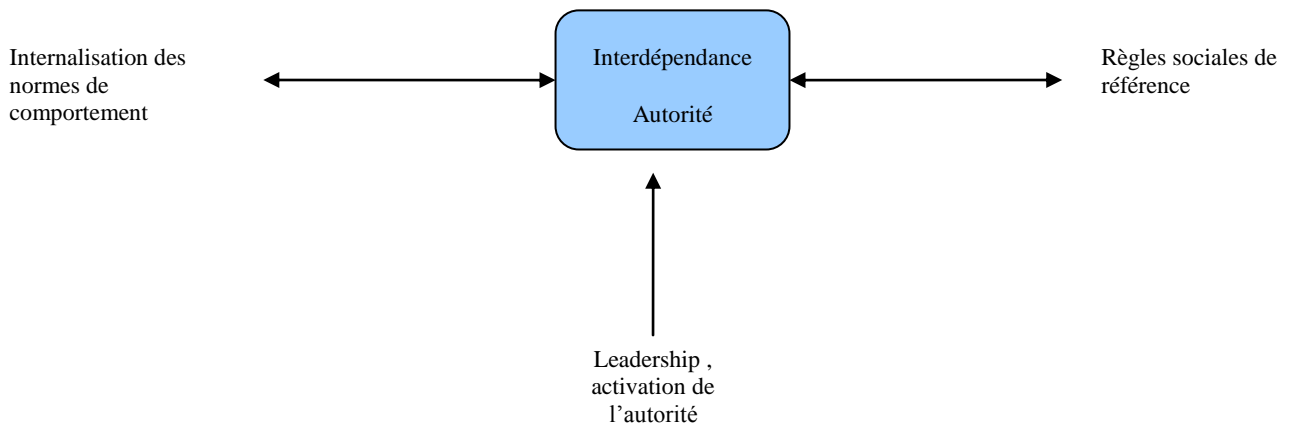
B.4.1 L'autorité est consubstantielle à l'idée de managers

a) D'où vient l'autorité des managers ?

Pour agir, les managers sont amenés à développer leur leadership. Pour Ramanantsoa (HEC 2005 p3-4), c'est une affaire d'autorité et de personnalité. « *l'autorité ne vient plus du savoir, elle vient de la personnalité, du charisme, de la capacité à faire adhérer des hommes à des idées et surtout de la capacité à les faire travailler ensemble* ». Mais, la personnalité ou le charisme n'expliquent pas tout, pour comprendre le phénomène de l'autorité dans le commandement, Enriquez (1959) utilise la psychanalyse, Mendel (2002) y adjoint l'approche sociologique. Pour lui, reprenant les thèses d'Arendt (2007), l'autorité est en crise que ce soit au sein de la famille, de l'école, de l'état ou de l'entreprise. Steinmann (2006) relève les incidences d'une perte d'autorité des managers davantage jaugés et contestés par les salariés. L'autorité conférée est insuffisante. Selon la formule « *il ne s'agit plus d'avoir de l'autorité mais de faire autorité* ». Mendel (2002) propose la définition suivante de l'autorité : « *le fait d'obtenir une obéissance volontaire sans contrainte physique et sans qu'il soit besoin d'ouvrir la discussion ou de justifier ses exigences* ». L'autorité se comprend alors comme un phénomène social, une construction collective. Elle s'avère un moyen nécessaire pour faire tenir ensemble une société actuelle qui devient celle des individus (Molénat 2006). Par delà une autorité qualifiée de naturelle, l'autorité est liée à la légitimité. La légitimité permet de se présenter comme détenteur ou représentant de l'autorité sociale. Weber (2007) utilise la notion de domination et en rappelle trois formes : la domination rationnelle-légale, la domination traditionnelle et l'autorité charismatique. Pour Weber, l'autorité est ce qui fait qu'on obéit sans qu'il soit besoin d'utiliser la force, tout simplement en suivant une loi, une règle ou un usage. Autorité, légitimité et égalité forment donc un triptyque de l'organisation sociale.

L'expérience de Milgram (1974) décrypte le mécanisme de l'autorité scientifique. Elle nous rappelle les mécanismes de la soumission à l'autorité. Une des explications des résultats de l'expérimentation proposée par Milgram remonte à la discipline imposée par les parents à l'enfant au cours de son éducation. Dès cet âge, le mécanisme de l'autorité s'incorporerait et ne demanderait qu'à s'activer en fonction des situations, se combinent alors valeurs intégrées et injonction à l'obéissance. Plusieurs images héritées de Freud sont constitutives de références telles que celle du chef de la horde primitive aux pouvoirs illimités et de la figure aimante du père œdipien. Lors de la traversée de l'enfance ces figures s'intégreraient et constitueraient un archaïsme psychologique.

Figure 17 : Autorité et leadership



Source : Cristol 2010

Comme le présente la figure 17, l'autorité revêt un contenu psychologique et un contenu social qui s'expriment sous la dynamique d'un rapport de forces sans cesse négocié et contesté. Ces deux contenus sociaux et psychologiques interagissent dans la relation interpersonnelle avec un secteur particulier de la personnalité de l'interlocuteur, et réveillent en lui, à des profondeurs différentes, la peur ancienne d'abandon d'amour venue de son enfance. L'autorité se caractérise enfin par une asymétrie des rôles. Cette asymétrie ne s'impose pas d'elle-même, elle est symbolique et sociale. Se rencontrent ainsi les attributs sociaux de l'autorité et les normes internalisées de celle-ci. Pour Mendel, la crise de l'autorité résulte pour partie d'un affaiblissement du référent internalisé.

Enfin, l'autorité réside encore dans : la culture propre d'une société, la référence à des valeurs morales, l'organisation de ses rapports sociaux, la distance hiérarchique en place (Hofstede 1991), les idéologies en vigueur et la psychologie individuelle. L'enjeu est désormais de faire émerger chez les managers des postures de leader qui ne découlent pas exclusivement de la place hiérarchique dans l'organisation mais de la cohérence d'un rapport à soi managérial. L'idée du leader et de la vogue du leadership tient certainement du raisonnement : si les normes internalisées sont affaiblies alors il convient certainement de faire en sorte que les activateurs de ces normes soient plus fortement présents chez les leaders.

b) Le cumul des compétences de manager et posture de leader

Le contrôle et la surveillance directe du chef sur le salarié s'estompent dans une société moderne ou les formes d'autorité sont euphémisées (Mendel 2002), où une domination douce s'installe (Le Goff 1999), ce que Boltanski et Chiapello (1999) ont nommé le néo-management. Cette même domination douce est invitée à prendre une forme ludique à être « *fun* » pour mettre entre parenthèse les effets de blocage inhérents à l'autorité organisée dans les pyramides hiérarchiques (Courpasson et Thoenig 2008). La recherche de leviers de motivation pour les managers s'appuyait sur une logique extrinsèque basée sur la compréhension des besoins, des satisfactions, la bonne définition et acceptation d'objectifs perçus comme réalisables, la construction d'environnements de travail stimulants (Michel 1988). Les entreprises cherchent désormais à capter les motivations intrinsèques, voire à engager les désirs. Enriquez (1997) montre comment l'illusion individuelle de domination de son environnement par l'introjection des buts de l'entreprise conduit les salariés et particulièrement les managers à s'engager de façon psychique dans l'action. Les entreprises demandent aux managers d'adopter des postures de leader qui suscitent les motivations intrinsèques par leur conduite et exemples personnels. D'où l'encouragement d'un leadership transformationnel fait de vision, de confiance en soi, d'estime de soi, de passion et d'émotions (Goleman, Boyatzis et McKee 2002). Lorsque les repères traditionnels ont perdu de leur force contraignante, charge à ces leaders d'en inspirer de nouveaux. Est-ce seulement réalisable ?

A la vue de ces constats et compte tenu de la nature juridique formelle qui unit les entreprises à leurs salariés dans le cadre du lien de subordination, l'intrusion du désir ne va-t-elle pas au-delà de ce qui est exigible dans un contrat de travail ? Car, si l'autorité formelle s'impose par l'organisation actuelle des entreprises, « *l'autorité affective* » sous-jacente sonne le retour à une autre forme de relation : le paternalisme. Mais comme le suggère Maffesoli (2007), à l'autorité verticale, portée par l'image et la représentation du père, se mélange une autre forme d'autorité horizontale portée par l'image du frère. Le manager est en somme détenteur de l'autorité verticale du père, de l'auctoritas du pater familias, alors qu'au leader incomberait l'autorité horizontale plus diffuse de la fratrie. Dès lors, l'autorité n'est plus uniquement incorporée dans une unique figure dominante et ses artefacts (signes matériels ou organisationnels de pouvoir) mais dans une multitude de figures d'autorités horizontales : celle du coach, du formateur, du mentor ou du gourou. Les modèles voire contre-modèles des figures d'autorité se repèrent dans une multitude de situations professionnelles voire extra-professionnelles. Un dernier argument qui renforce la suggestion de Maffesoli sur la place de la concertation est proposé par Martuccelli (2004 p37) pour qui « *l'autorité c'est ce qui permet à deux êtres humains qui se regardent de faire et d'obtenir ensemble ce qu'ils ne pourraient ni faire ni obtenir s'ils agissaient séparément* ». L'autorité se construirait aujourd'hui selon une norme de régulation concertée plus horizontale au détriment d'une autorité de régulation hiérarchique verticale. Suivant cette idée, c'est l'intention conjointe et partagée qui installe l'autorité. Le leadership est alors pris par celui qui a l'intention la

plus forte ou la plus claire quant au futur projet commun. Celui nourrissant une bonne estime de soi, capable d'affirmer sa vision est en mesure d'influencer et d'entraîner les autres. Celui détenant la meilleure connaissance de soi est, dès lors, mieux armé pour affirmer une autorité et prendre un ascendant. Lord et Hall (2005 p591-615) en viennent à proposer un modèle de développement des leaders basé sur leur identité. Ils mettent en avant les processus méta-cognitifs, la régulation émotionnelle, l'intégration des valeurs comme facteurs critiques.

La fabrique de managers capables de faire autorité dans un groupe se trouverait être pour partie la fabrique d'une identité de leader en référence à soi-même, dans une visée de dépassement de soi dans un premier temps, puis d'aide au dépassement des autres dans un deuxième temps. La performance devenant une valeur centrale va assurer la place du manager et renforcer la légitimité de ses choix et de son rôle.

Il est à noter que selon la fréquentation de ces formes d'autorités, les managers accèdent à des modèles de leadership distincts et adaptés aux situations. Les environnements organisationnels et sociaux, dans lesquels les managers sont plongés, favorisent des apprentissages relationnels. Une hypothèse forte est qu'environnements et relations rencontrent et encouragent les prédispositions issues de l'éducation, et expliquent une évolution, un style de leadership, une part des identités de managers. Les rôles du modelage et de la modélisation seront développés Chapitre C5 pour étayer cette hypothèse.

B.4.2 Les liens entre les managers et le leadership

a) Les managers gèrent et les leaders inspirent ?

Le terme de leader se distingue de celui de manager mais semble le compléter. Pour Kotter (1999), le management gère la complexité, alors que le leadership gère le changement. Le management se caractérise par le contrôle et la résolution de problème, alors que le leadership permet de concrétiser un projet par la motivation et l'inspiration. Ces deux postures seraient complémentaires. Pour Zaleznik (1999), les managers ont tendance à envisager le travail comme une démarche facilitatrice dans laquelle un ensemble de personnes et d'idées concourent en vue d'établir des stratégies et prendre des décisions. Les leaders, pour leur part, aborderaient des problèmes anciens d'une manière nouvelle et ouvriraient la voie à des solutions originales. Pour être efficace, les leaders doivent traduire leurs idées par des images qui excitent l'esprit des équipes. Ils formulent alors les choix qui leurs donneront une substance. De la même façon, qu'en son temps, Drucker avait séparé les administrateurs des managers, les leaders tendent aujourd'hui dans leurs attributions à être détachés des managers. Si comme pour les administrateurs, le changement de terme caractérise un changement d'attitudes, de postures et de centres d'intérêts, alors les discours sur le leadership semblent appeler à un renouvellement de la façon de conduire les affaires.

b) Le besoin actuel de managers-leaders

Le besoin de leaders figure en tête de liste des agendas des sociétés du monde entier à en croire l'étude du Boston Consulting Group et de la World Federation of Personnel Management Association (Les échos 21 avril 2008 p14).⁶² Cette préoccupation est relayée dans les revues et études anglo-saxonnes spécialement créées sur le sujet⁶³, mais également par les dirigeants des grandes écoles de commerces françaises⁶⁴ comme si, après s'être focalisées sur la formation et l'instrumentation de managers gestionnaires, les écoles de management avaient perçu l'importance de développer des personnalités et des compétences capables de produire et d'engager le futur. Si les managers assument des rôles codifiés par Mintzberg (1984), celui de leader prend une place grandissante dans des organisations pour cause de fonctionnement en réseau, de renouvellement des structures et des produits, d'incertitudes et de nouveaux défis à relever. Pour Belet (2008), la dimension socio-relationnelle, particulièrement associée au leadership est même un des aspects essentiels du management : *« élitistes et d'inspiration néo-taylorienne, les pratiques visant les populations de futurs cadres dirigeants traduisent une vision traditionnelle du management focalisée sur la gestion. Elles sous-estiment largement les qualités humaines et savoir-faire relationnels qui vont à l'avenir être*

⁶² L'enquête réalisée s'appuie sur 4 700 interviews de cadres d'entreprise de 83 pays

⁶³ *adult education quarterly, journal of extension, journal of leadership and organizational studies, journal of leadership education, leadership, leadership and organizational development, leadership and review of research education*

⁶⁴ *Latribune.fr* : <http://www.latribune.fr/carrieres/ecoles-de-commerce-universites-quelles-bonnes-filieres.html>

déterminants dans le management de l'entreprise ». Les managers consacrent en effet la plupart de leur temps en interaction avec les autres (Barabel et Meyer 2004 p64-68). Dès lors, engager des collaborateurs à entreprendre des actions en vue d'atteindre des résultats collectifs nécessite d'exercer un leadership. Mais que sont le leader et le leadership ?

c) Le leadership ne se réduit pas au leader

Leader et leadership sont des mots anglais utilisés en France par Binet dès 1900. Le leader désigne la personne qui a autorité et influence au sein d'un groupe (Limbos, Dictionnaire de la formation et du développement personnel 1996). Les appellations telles que meneur, entraîneur d'hommes ou chef de file sont attestées après guerre dans la littérature managériale (Browne et Cohn 1963). Pour certains organismes de formation créés à cette période, le projet est de « *former des hommes de caractère* » (Lick 1996), ou de « *faire émerger des chefs* » (Huguet 2004). Mais assez rapidement les études sur les groupes (Stogdill 1974) montrent que les leaders informels exercent une influence sans disposer de pouvoirs de contraintes ou de sanctions, ce qui confirme que ces pouvoirs ne sont pas exclusifs à l'autorité formelle. L'accompagnement de la maturité d'un groupe et sa transformation en équipe hautement performante (Devillard 2001) requière l'établissement de relations entre le leader et le groupe (Gabiliet 2008), en particulier d'une relation de confiance (Duluc 2000). En résumé un chef statutaire, dirigeant ou manager peut ou non être un leader. S'il l'est, il cumule deux types d'autorités, celle du statut conférée par l'organisation et celle de son ascendance relationnelle au sein d'une équipe. Si un chef a des subordonnés, un leader a des suiveurs. Le leadership se situe au confluent d'un ensemble notionnel comprenant également l'autorité, l'influence, l'emprise, le charisme, la domination, le pouvoir et l'interdépendance (Cristol 2008 p29-32).

Le leadership se présente comme l'exercice d'une autorité formelle ou informelle sur les situations et les personnes. Il a été montré précédemment comment il fonctionnait grâce aux contraintes sociales internalisées (Mendel 2002), aux lois, aux règles exprimées et aux usages en vigueur, à une introjection des désirs sociaux (Enriquez 1997) ou encore à une autorité mise en scène (Milgram 1974). Reprenant et amplifiant le concept de capital social⁶⁵ de Bourdieu (Bevort, Lallement 2006 p31-34), en s'intéressant aux réseaux, Van de Valk (2008 p55) montre que le leadership est un processus de construction sociale « *the relational perspective views leadership as a process of social construction* ».

⁶⁵ « *Le capital social est l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'interreconnaitances* »

d) Développement des leaders ou développement du leadership ?

La façon dont se conçoit la mise en place de l'autorité a une incidence sur la façon dont le leader et le leadership sont appréhendés. Selon que l'on considère le développement des leaders, les théories de nature psychologique ou psychosociologique s'intéressent au développement des personnes comme :

- une compétence, un comportement, un style relationnel au sein d'un groupe (Lewin, Lippit et White 1939, Blake et Mouton 1988, Likert 1967, Stogdill 1974),
- un trait de caractère, et il est possible d'en relever une centaine sans vraiment trancher des plus essentiels (Bennis et Nannus 1985, Fondation Drucker 1997, Hellriegel, Slocum et Woodman 1999, Palanski et Yammarino 2007 p171-184),⁶⁶
- des facteurs de contingence à savoir la rencontre des caractéristiques du leader, des subordonnés, du groupe et la structure de l'organisation (Fiedler 1967),
- une modalité d'intégration des buts personnels (House 1971),
- une capacité à adopter un style décisionnel notamment en fonction de la maturité des individus et des groupes (Hersey et Blanchard 1982, Vroom et Jago 1988),
- une combinaison de talents cognitifs, sociaux et politiques, intrapsychiques ou éthiques (Reitter HEC, 1994),
- un apprentissage émotionnel (Goleman, Boyatzis 2008).

Selon que l'on s'intéresse au développement du leadership, les théories de nature sociologique et culturelle s'intéressent :

- au capital social et culturel (Bourdieu 1979, Van de Valke 2008),
- aux caractéristiques culturelles (d'Irizarne 1989, Hofstede 1991),
- aux fonctionnements des communautés de pratiques (Haugh Rubery 2005).

D'autres propositions essayent une synthèse et se risquent à des quantifications. L'explication du rôle de leader pourrait même dépendre d'une combinaison de facteurs génétiques pour 32% du rôle de leader, et de facteurs environnementaux pour les 68% restant selon Hrivnak, Reichard, Riggio (Armstrong et Fukami 2009 p457).⁶⁷

⁶⁶ Rien que pour un trait : l'intégrité Palanski et Yammarino recensent dans la littérature sur l'organisation ce qui caractérise l'intégrité à savoir : la cohérence, la consistance entre paroles et actes, la constance dans l'adversité, la sincérité à soi-même, l'honnêteté, la confiance, la justice et l'équité, la compassion, le jugement moral, la conscience. Ils font le même type de recension dans la littérature traitant de philosophie morale et relèvent : le caractère, l'intégrité, le courage, l'authenticité, l'honnêteté, la capacité d'inspirer la confiance, la justice et la loyauté, la compassion, la maximisation du bien, les traits de personnalités (la responsabilité, l'interdépendance, l'organisation).

⁶⁷ Attention cependant car, Huteau (1995 p187) met en garde contre des estimations de l'héritabilité reposant sur des décompositions de la variance qui simplifient abusivement les relations entre facteur génétique et facteur du milieu.

Le développement des leaders ou du leadership revêt des sens très différents (Muller 2007). Le développement des leaders a pour objet l'accroissement des capacités d'un individu le plus souvent envisagé seul quand le développement du leadership a pour objet l'accroissement des capacités d'une collectivité. Mintzberg (2008 p16-17) propose alors de parler de « *communityship* » ou de « *leadership réparti* » pour montrer la variabilité des rôles du leader et leurs partages selon les conditions du moment.

Régulièrement, la naturalisation de la représentation du leader est opérée et le paradigme individuel dominant s'impose renforçant l'idée du leader naturel, inné ou doué de talents exceptionnels, finissant même par devenir un stéréotype de référence (Landry 2007). La part de l'environnement social reste minorée. Or, le bénéfice d'un capital social et culturel « *allant de soi* » dans un environnement social homogène et stable est remis en question car, le « *programme institutionnel* » soutenant ce capital est déclinant (Dubet 2002). Vu l'augmentation de la variété des comportements, des repères, des valeurs, des références, le manque de prise en compte de cette dimension sociale explique certainement le désarroi de dirigeants. A lire les analyses sur le désengagement des salariés au travail (en particulier « *la rupture* », le « *retrait* », ou la « *rébellion* » des cadres) les dirigeants peinent à diriger puisqu'on ne les suit plus si facilement.

e) Le leader reste pensé comme un héros solitaire

Les théories du leader et du leadership poursuivent des finalités divergentes. Par conséquent, elles échouent à s'amalgamer, et parfois se contredisent chacune proposant une explication des phénomènes d'influence. La figure du leader est si forte qu'elle a accaparé de nombreuses investigations en phase avec les paradigmes dominants du moment. L'étude de l'individu prime, son style sa personnalité, son impact, sur le groupe, voire même ses circuits neuronaux sont mis en avant (Goleman, Boyatzis 2008). Mais un leader issu d'un autre environnement culturel et social ou d'une autre époque le serait-il aujourd'hui de la même façon ?

Rien n'est moins sûr. Ce constat nous met en alerte et nous incite à penser globalement les relations du leader dans son environnement.

B.4.3 Le leadership comme enrôlement identitaire

a) Une hypothèse sur l'origine du leadership

Zaleznik (1997 p87-116) pointe les divergences entre acte de management et acte de leadership. Alors que les managers sont des gestionnaires et « *font bien ce qu'ils ont à faire* », le leader détient la vision et « *sait ce qu'il faut faire* ». Etre manager est une affaire de méthode et d'outil de gestion. Etre leader est une affaire de comportement, de positionnement face à une équipe et de vision du devenir d'une organisation. Zaleznik insiste sur le fait que ces deux figures n'ont ni le même rôle, ni les mêmes tâches, ni le même type de personnalité : le manager est une personne qui résout des problèmes alors que le leader stimule le désir. Or, dans un management héroïque, les entreprises attendent les deux types d'approches. Dès lors, développer le rôle de leader chez un manager implique d'aller au-delà des compétences gestionnaires et de développer des compétences comportementales, que l'on peut aussi désigner sous le terme de qualité ou d'une forme d'intégrité. Zaleznik (1997), décrivant la différence entre les leaders et les managers présente le sentiment de soi comme un élément clé. Il distingue d'un côté les personnes qui se situent dans l'ordre des choses, se sentent à l'aise dans l'agencement du monde et sont « *naturellement* » amenés à le faire perdurer et d'un autre côté ceux qui se sentent à part et qui ont tendance à inscrire plus naturellement leur conduite dans les actes de changement. Il ressort deux types de mouvements individuels : celui du parcours tracé lié à la socialisation qui prépare les individus à diriger les institutions et celui du cheminement de l'individu à travers la maîtrise de soi « *qui oblige l'individu à se battre pour un changement psychologique et social* ». Dans l'idée ici présentée, la dimension réflexive du leader vient heurter la théorie du leader à la pensée positive ne se posant jamais de question, se concentrant sur la mission, le fameux effet Wallenda (du nom d'un funambule réputé pour ses exploits) donné en exemple par Bennis et Nanus (1985). Cet effet stipule que le leader est celui qui met toute son énergie positive vers la concrétisation de sa tâche sans penser au risque d'échec. Le leader efficace est alors celui qui poursuit sa mission sans perdre de temps à la réflexion critique (introspection), et ne voit dans l'échec qu'une étape normale, le résultat d'un processus avorté. Cette idée se situe dans le premier type de rapport à soi en harmonie avec le monde décrit par Zaleznik. Bien entendu si le rapport à soi est si important, la réception des enseignements de leadership est variable selon les grilles de référence incorporées par chacun. L'orientation réflexive a toute chance de heurter ceux dont l'identité est une donnée sociale « *naturalisée* » du type « *j'étais fais pour être leader* » et au contraire séduire les autres.

Le leadership apparaît comme conjonction entre une dynamique personnelle et des facteurs environnementaux et en particulier des facteurs sociaux qui se rencontrent tout au long d'un continuum éducatif comprenant éducation, formation et développement (Stech 2008).

Ce qui tient de la personne est de l'ordre d'un rapport au savoir et de la construction d'une identité fondée, ce qui tient de l'environnement est de l'ordre de l'histoire, des mouvements d'une société, d'une organisation d'un projet en train de se faire. Dans cette hypothèse le leadership aurait plus à voir avec la rencontre d'une anthropologie des compétences relationnelles, de leurs développements et de leurs usages pour et dans une communauté sociale donnée. Pas de leaders sans suiveurs. Or, si chacun détient des compétences, se sont certainement les événements, la communauté humaine dans laquelle baignent les leaders qui révèlent ceux-ci. Dès lors, l'émergence de leaders apparaît difficilement programmable et la notion de talent d'une portée limitée.

b) L'équipe s'inscrit dans la dynamique d'un leader ou est-ce l'inverse ?

L'hypothèse qui ressort de cette analyse est que les collaborateurs s'inscrivent dans la dynamique d'un leader quand le caractère de celui-ci est en résonance avec les dynamiques identitaires des équipiers, elles-mêmes imprégnées de leur époque. Il n'est pas seulement « *celui qui nourrit l'identité collective de son identité personnelle* » ou celui qui « *provoque généralement de forts sentiments d'identité ou de différence, d'amour ou de haine* » (Zaleznik 1997), il est avant tout le fruit de son environnement social et historique. La vision du leadership s'exprimant ici est celle d'une interdépendance identitaire. Autrement dit, le leader partageant une part de l'identité et de la culture de ses équipiers se connecte à eux. Une interdépendance se crée sur la base du métier, des interrelations, d'une histoire et d'un récit commun, d'une éthique partagée. Le leader est alors en mesure, parce qu'il participe de l'identité de ses collaborateurs, de les enrôler. C'est à dire de faire évoluer cette représentation identitaire commune vers une finalité partagée.

Plusieurs types d'enrôlements identitaires sont repérables :

- l'enrôlement par le métier, la mission,
- l'enrôlement par le groupe de référence, d'appartenance,
- l'enrôlement par la projection dans un projet une vision du futur, une espérance de carrière,
- l'enrôlement dans une relation humaine satisfaisant des besoins psychologiques (reconnaissance, réassurance, perspective).

Les fonctions de l'enrôlement identitaire sont

- de favoriser des transactions identitaires, sociales ou professionnelles,
- de donner accès pour chaque collaborateur à une vision de soi, de son devenir, de repères et d'objectifs accessibles,
- de favoriser une croissance, une maturité (émotionnelle, affective, sociale ...),
- de rassurer sur le sens que chacun se donne et donne à son engagement et à sa vie.

La vision du leadership ici proposée tient plus de l'établissement d'un contrat social fondateur d'identités au sein d'un ensemble humain que seulement de la génétique des talents ou de la maîtrise d'outils. Le contrat social s'intéresse plus à l'agrandissement d'un capital social commun que du seul développement d'un ego. Son enseignement et son apprentissage engageraient donc conquête de ses possibilités par exposition aux situations et renoncement à ses impossibilités ce qui constitue le cœur d'un cheminement éthique. « *le caractère n'incombe qu'à ceux qui peuvent et savent reconnaître en tout état de cause et en toutes circonstances ce qu'ils peuvent et ce qu'ils veulent.... l'homme de caractère est un homme véridique parce qu'il est fort... fort par rapport à lui-même, par rapport à cet être-soi qu'il lui faut constamment devenir* » (Audi 2007 p 139).

Dans cette idée, le cœur du leadership résiderait plus dans la rencontre d'un caractère en train de s'éprouver au regard de la richesse des relations qui s'établissent que dans la seule personnalité (capacité, compétence, talent...) du leader.

Plus que l'acquisition de techniques d'influence, les capacités que développent les leaders devraient être d'incarner et de favoriser l'introjection des enjeux sociaux (d'une association, d'une entreprise, d'une organisation), de ressentir et d'exprimer le sens commun, de porter attention à la représentation de soi chez l'autre (identité, pratique, affect, connaissance), de développer une complicité sur une vision partagée, de porter un regard mutuel sur l'interaction qui se construit, de partager la dimension symbolique du leadership, instauration d'un « nous », de rapprocher les valeurs professionnelles du groupe et d'ajuster ses postures en fonction, de prendre en compte les dynamiques identitaires, de faciliter l'échange d'énergie, de peser les décisions avec le long terme comme balise, d'accueillir d'échanger d'absorber et de contenir, de transcender l'émotion, de céder sur tout en gardant le cap, de provoquer le développement des dynamiques relationnelles, de favoriser le dialogue identitaire au sein du collectif, d'accepter l'influence réciproque, de capter les motivations profondes, de construire une sécurité ontologique de soi et des autres (miroir et levier d'action), de changer de posture en fonction des besoins des autres tout en gardant un positionnement dans le long terme, de dépasser les différences, de désirer un cadre d'action et de changement pour le collectif.

Cette vision plaide pour un abaissement de l'ego des leaders par une prise en compte de ses limites d'une part, et des priorités sociales d'autre part, par une mise au service d'autrui, par un travail de réflexivité sur la légitimité et la capacité à incarner des aspirations et buts collectifs.

N'est ce pas ce que nous rapporte Lévinas (1994 p34) de l'affirmation antique « *commander c'est être d'accord en avance avec la volonté qu'on commande* » ?

N'est ce pas l'exemple que nous a donné le président américain Barack Obama dans son premier rôle de travailleur social ?

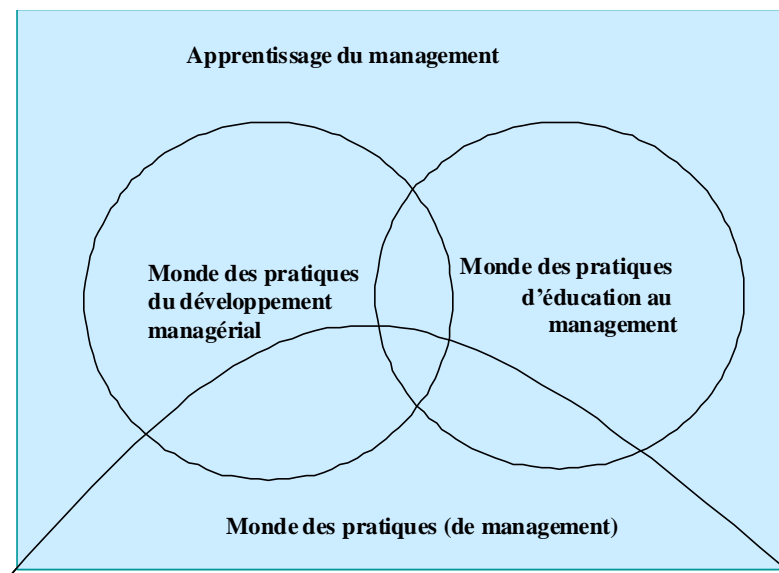
B.4.4 Résumé du chapitre

Les managers ont été présentés dans l'exercice d'une fonction sociale de commandement. Mais le terme de commandement est actuellement euphémisé par des formulations contemporaines comme l'influence, la coopération ou la coordination. Les managers exercent une autorité pour entraîner un collectif ou une organisation vers un résultat. L'autorité a été liée aux différentes formes de légitimités admises dans un ensemble humain historiquement et culturellement, faisant qu'un individu est obéi sans exercer de contraintes. L'autorité a été repérée dans son contenu social et psychologique se confrontant et se négociant, produisant dans le même temps des règles de référence et une internalisation des normes de comportement. Le leadership a été défini comme une façon d'associer les soumissions librement consenties en vue de l'atteinte d'un objectif transcendant. Mais avec une montée de l'individualisation, les rapports sociaux ont été identifiés comme mettant en question les formes traditionnelles de l'autorité hiérarchique, une domination douce s'installerait. Ce qui a expliqué pourquoi, la revue de littérature a fait apparaître des distinctions entre les fonctions de managers, qui maintiendraient une vision verticale de l'autorité, et celles de leaders qui développeraient une vision plus horizontale. Le débat a porté sur les postures. Pendant que certains analysaient une dissociation des fonctions, ainsi les managers gèreraient et les leaders inspireraient, d'autres affirmaient au contraire d'une même fonction de manager-leader. Cette dissociation de fonction entre manager et leader apparaissait pour le moins douteuse, car, au-delà de la sémantique, la fonction sociale conduisait à provoquer des actions dans un groupe. On ne perçoit pas facilement de leader se contenter d'inspirer sans résultat tangible ni de manager gérer sans adhésion à minima du ou des groupes avec lesquels il interagit. Ce faisant, ces 2 approches réduisaient le leadership à l'individu et à son développement personnel. Le manager ou le leader ont été traditionnellement et majoritairement théorisés en héros solitaires, avec des compétences, des traits de caractère, des capacités à intégrer des buts ou encore comme des combinaisons de talents. Mais une autre analyse valorisant les aspects sociologiques et culturels a été développée mettant en exergue l'insertion dans un contexte, l'appartenance à une culture et l'intégration dans des communautés de pratiques. Le sens du développement des managers ou des leaders a été différencié selon qu'on les imaginait indissociables d'un groupe, d'une communauté ou d'une entreprise. S'ils ont été pensés indissociables des groupes qu'ils dirigeaient, il a alors été possible de poser l'hypothèse que les effets du leadership se situaient plus dans les relations. Nul ne guide si personne ne suit. Par conséquent, le leadership a été évoqué comme une identité, un capital de relations pouvant être accaparé ou distribué. Dès lors, celui disposant d'un meilleur capital ou d'une meilleure compréhension des relations, des identités individuelles et des aspirations collectives a été décrit comme en mesure d'incarner un leadership, de procéder à un enrôlement identitaire et, in fine, d'influencer les destinées individuelles et collectives. Les problématiques éducatives des managers devraient alors s'intéresser à la constitution de ces capitaux relationnels et identitaires notamment au cours de leur apprentissage.

B.5.1 Le management learning : émergence d'un nouveau champ disciplinaire

Les apprentissages des managers tout au long de leur vie sont encore pensés d'une façon disjointe. Trois mondes sont perceptibles celui de l'éducation au management, celui du développement managérial et celui des pratiques managériales. L'interpénétration de ces mondes est présentée figure 18. L'un des risques qui en découle est la création de communautés de discours et de pratiques qui ne s'articulent pas entre eux. Actuellement un champ disciplinaire le « *management learning* » se met en place pour essayer d'unifier ces mondes et de donner du sens à des actions et apprentissages éparpillés au cours des diverses situations d'apprentissage que les managers rencontrent au cours de leur vie.

Figure 18 : Management learning



Source : Fox (Burgoyne et Reynolds 2006)

Le monde des pratiques d'éducation au management est celui qu'il est possible d'observer dans l'enseignement supérieur. Il est caractérisé par une volonté d'organiser l'éducation des futurs managers et de les préparer individuellement à leurs futures fonctions (B5-2)

Le monde du développement managérial obéit à des finalités diffuses puisque nombre d'acteurs situés en entreprise se préoccupent de développer le management et les managers en agissant sur une variété de leviers comme les carrières, les organisations, la conception d'environnement, de structure ou de projets apprenants (B5-3), les formations interentreprises ou intra-entreprises n'en constituent qu'une part visible et très pratiquée en France (B5-4).

Quant au monde des pratiques de management, c'est celui du quotidien de la vie au sein de l'entreprise, qui place l'apprenant en confrontation soudainement avec des problématiques réelles et fait du manager par nécessité un autodidacte actif ou adulte apprenant de son expérience (B6).

B.5.2 L'éducation des managers en formation initiale

a) La force des diplômés et de l'héritage social engendre une exclusion

La fabrique des dirigeants, cadres dirigeants et managers obéit à des règles non écrites telles que l'habitus, la légitimation du mérite, l'héritage social, règles décortiquées par Bourdieu et Passeron (1964, 1979) pour la sphère universitaire et par Lazuech (1999) dans les écoles d'ingénieurs et de commerce. Le système éducatif est précocement sélectif et accorde en France la prédominance aux mathématiques (Joly 2005 p65). Cette fabrique a été mise en regard d'autres miroirs culturels à l'instar de Joly avec la formation des élites allemandes (2005) ou de Bournois et Roussillon (1998) avec des dirigeants internationaux. En France, elle obéirait en partie à une sociologie des trajectoires et des apprentissages sociaux (Roussel 2007), des codes spécifiques selon une « *certification formelle* » basée sur l'importance du diplôme initial, le niveau élevé de responsabilité en début de carrière et, pour les plus hautes responsabilités de direction, le passage aisé de l'administration vers les entreprises privées (Coehen Huher 2004). Pour Fauconnier (2005), la « *diplômite* » serait à la base d'une culture d'exclusion. Veltz (2007) montre que les grandes écoles à la française servent de cabinets de recrutement pour les entreprises du CAC 40 et rejoint l'idée d'une fermeture sociologique des dirigeants de Vasconcellos (2006 p24-26). Ainsi le rôle de la cooptation et des réseaux, dans la constitution des comités de direction d'entreprise, a été mis en évidence par Falcoz (Bournois et Roussillon 1998) au sein d'un échantillon de filiales d'une grande entreprise française comme Alcatel Alsthom. Dans le « *modèle français* » ce sont les grandes écoles qui servent de référence.

b) L'enseignement supérieur contribue à la constitution d'une société ascriptive⁶⁸

La logique de l'honneur et la société classée a été mise en évidence par d'Iribarne (1989), cela commencerait tôt. Pour Lorenzi et Payan (2007 p67), le système d'enseignement supérieur serait archaïque et tiendrait de l'ancien régime avec ses 3 ordres de l'enseignement supérieur. Ainsi « *la noblesse* » serait constituée des grandes écoles d'ingénieurs et de commerce, des écoles normales supérieures et de l'ENA, « *le clergé* » le serait par des établissements à statut particulier ou des universités avec un statut dérogatoire et des écoles d'ingénieurs ou de commerce dites « *de province* ». Enfin, le « *tiers état* » regrouperait les deux tiers des étudiants regroupés dans les universités et les instituts universitaires de technologies. Si le propos se concentre sur la formation d'acteurs économiques, l'attraction du modèle de fabrication des élites politico-économiques est perceptible. L'introduction de l'enseignement à la gestion va être analysée au regard des lieux d'enseignement supérieur. En premier lieu les écoles de gestion seront mises en avant comme l'un des premiers terrains de l'enseignement de ce qui s'appellera d'abord du commerce.

⁶⁸ C'est-à-dire une société où chacun se voit attribuer une place et une fonction non pas en fonction de ce qu'il a accompli mais en fonction de son statut et de son rang d'origine (Crozier 1970 p147).

c) Les enseignements en gestion sont actuellement critiqués

1 Les critiques spécifiques à l'égard des écoles de gestion

Mis en regard de l'approche anglo-saxonne, le système français est critiqué de l'intérieur en particulier concernant les classes préparatoires. Mais les critiques portent également sur la pédagogie mise en œuvre en particulier dans les écoles de gestion. Basso, Dornier, Mounier professeurs à HEC, l'ESSEC ou l'ESCP (2004 p137) après avoir rappelé la maturation, l'épanouissement et l'ouverture des étudiants permis par une école de gestion interpellent le système sur plusieurs points :

Critique du système de sélection qui induit un choix unique de profil

Les classes préparatoires rassemblaient 80 000 préparonnaires en 2008/2009 (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche), dont 30% de filles seulement (CERC 2006 p173), une population restreinte au regard des 500 000 bacheliers sur la classe d'âge potentiellement concernée.

- la limitation des baccalauréats à quelques séries scientifiques essentiellement,
- la forte capacité de travail développée générant des frustrations existentielles par manque de toutes autres activités sociales,
- le développement d'un goût prononcé pour les idées et concepts au détriment des aspects pratiques des situations,
- la compétition individuelle qui ne prépare pas au travail en équipe,
- le sentiment d'avoir effectué le plus difficile et la baisse de motivation lors du passage dans l'école (les auteurs décrivent un phénomène de « décompression psychique »).

Critique d'un enseignement formel et rôle des apprentissages informels pendant le cursus

L'enseignement formel délivré en école de gestion serait redevable de plusieurs critiques. La première concerne le passage brutal de disciplines intellectuelles rigoureuses lors des classes préparatoires aux « recettes de gestion » enseignées en écoles, la seconde de l'absence d'expérience de la vie en entreprise des étudiants qui rend abstrait le discours managérial, la troisième porte sur la carence des validations intermédiaires « examens, exercices de pure forme favorisant le bachotage », la quatrième pointe les manques d'une pédagogie qui tourne à vide faute d'expérience, enfin un faux contrat pédagogique unirait école et élève : « l'obtention du diplôme est une certitude. Le taux d'échec demeure infime » (Basso et al., 2004), enfin les cours sont jugés théoriques et dénués de concret.

L'absence d'investissement scolaire constaté lors des premières années d'école tranche avec l'idée du passage inmanquable du « souci scolaire au sérieux managérial » pour reprendre le titre d'une analyse critique d'Abraham (2005). Alors qu'il est difficile de pénétrer l'école, Abraham prenant l'exemple d'HEC, montre qu'une fois le seuil franchi, l'investissement scolaire se délite. Celui-ci montre que « L'École HEC n'a d'autre solution que de leur faire oublier l'école pour mieux les ramener aux Affaires. Elle ne peut être une "bonne école" que si elle travaille contre l'école, elle ne

peut scolariser qu'en déscolarisant». Paradoxalement, c'est à partir d'apprentissages informels que des influences modelantes se propagent. C'est parce que les étudiants d'HEC négocient les priorités, les règles de leurs études et expérimentent la transgression à l'occasion des projets qu'ils conduisent qu'ils apprennent. Une telle stratégie n'est pas explicite et tient certainement son efficacité de son caractère implicite. C'est également le constat réalisé au cours d'une étude pour 5 grandes écoles⁶⁹ par Chauvigné (2009). Celui-ci pointe d'une part le rôle modélisant et les effets formatifs du fonctionnement effectif des écoles au regard de l'exemplarité qu'elles délivrent par la cohérence (ou non) avec leurs discours et, d'autre part tout le hasard qui est laissé à des « *perceptions aléatoires d'apprentissage* ». Le fait de vivre simultanément le discours d'écoles prescrivant « *l'excellence* », le « *développement durable* » « *l'éthique* » et les usages, habitudes et pratiques effectives de l'école produit des écarts. Pour Chauvigné (2009 p13) « *L'exemplarité non intentionnellement formative se révèle avoir des effets d'apprentissages diversifiés, non homogènes et pas nécessairement garantis* ». Les effets aléatoires dépendent des dispositions des apprenants, qui sont amenés à se situer dans un ensemble de représentations à leur disposition. Dans ces analyses le rôle de l'implicite apparaît essentiel mais rarement revendiqué dans les stratégies éducatives explicitées par les dirigeants d'école. L'implicite laisserait donc place à la reproduction des usages. Ce regard critique n'enlève rien aux qualités énoncées mais relativise la portée des enseignements académiques et laisse à penser, 40 ans après Bourdieu et Passeron (1964), à une légitimation implicite d'un patrimoine social.

Par ailleurs les écoles recherchent pour les auteurs des améliorations comme une plus grande intégration avec les entreprises. Mais là encore des réserves sont faites : « *les stages s'allongent et se professionnalisent mais leur durée cumulée qui excède rarement un an et demi et leur caractère fractionné excluent toute réelle confrontation durable au monde de l'entreprise permettant d'enraciner une attitude réflexive* » Basso, Dornier, Mounier professeurs à HEC, l'ESSEC ou l'ESCP (2004 p161).

Critique des enseignements de gestion qui s'inscrivent dans une vision de court terme

Le soupçon principal est porté par Belet (2007) qui dénonce la vacuité de réflexion prospective sur les finalités des formations supérieures en gestion caractérisées par « *une idéologie managériale myope aux finalités quasi-exclusivement financières, qui privilégie l'académisme et une approche pédagogique essentiellement instrumentale au service d'une pensée unique* ». Cette centration sur un modèle exclusif de la performance financière à court terme produirait plus de managers gestionnaires et pas assez de managers leaders (Belet 2008 p95-102). Les cursus d'enseignements supérieurs manqueraient l'essentiel de la sélection jusqu'à la délivrance du diplôme à savoir le repérage et le développement des qualités relationnelles et de leadership. Cependant, la critique de Belet semble

⁶⁹ Ecole Normale d'Administration, Institut national d'études territoriales, école nationale supérieure de sécurité sociale, école des hautes études en santé publique.

forcer le trait, Lorange (2002 p1-7), à partir de son expérience de dirigeant de plusieurs business school, propose une réflexion qui, si elle s'inscrit bien dans une logique du business de l'enseignement supérieur, argumente sur la nécessité de stratégies basées sur une vision et des missions, intègre une multiplicité de partenaires (stakeholders), reconnaît le caractère intangible de la valeur ajoutée éducative, favorise les approches multidisciplinaires en organisant différemment la recherche académique, s'intéresse aux problèmes concrets des entreprises en organisant avec elles des partenariats éducatifs, encourage le travail en équipe, s'ouvre aux nouvelles technologies et conforte l'appartenance au réseau de l'école, et en fait une organisation apprenante.

Critique des espaces associatifs qui contribuent à reproduire les inégalités sociales

L'investissement associatif est un bon exemple d'apprentissage informel. Les managers interrogés, ayant un parcours d'enseignement dans une université au sein d'une école de commerce ou d'ingénieur, obèrent les liens entre les enseignements reçus et la conduite d'une équipe ou la prise de décision complexe dans un ensemble humain (ce point sera plus particulièrement développé dans le chapitre C9 traitant des rapports aux savoirs). Cependant, des occasions d'apprentissage semblent se dessiner dans les « *activités périphériques* » proposées par les institutions éducatives, comme l'organisation du gala de l'école ou de la junior entreprise. Lazuech (1999 p242) a même montré comment l'exercice de responsabilités associatives en école d'ingénieur ou de commerce influait sur le devenir professionnel et le premier emploi : les « *apprentis managers* » (présidents d'associations) bénéficiant plus fréquemment de poste de management dans leur premier emploi que les « *équipiers* » (simples participants à la vie associative) ou les « *distanciés* » (ceux qui s'en tiennent à leurs obligations scolaires). Les positions associatives indiquent la façon qu'ont les élèves de vivre concrètement leur rapport à l'école et rendent compte des formes différenciées de se construire volontairement une identité professionnelle. « *Ceux qui occupent des positions d'apprentis managers, qui, par ailleurs, se trouvent dans les fractions les plus élevés du recrutement social des écoles (chefs d'entreprise, cadres supérieurs du privé, professions libérales, etc.), occupent systématiquement les positions les plus distinctives et font les choix les plus rentables : ils dirigent une association ou organisent un événement qu'ils ne manqueront pas de mentionner dans leur curriculum vitae et dont ils parleront lors des premiers entretiens d'embauche comme une forme d'expérience concrète de management.* »

Ce que dévoile incidemment cette recherche de Lazuech (1999 p293), sur 117 associations d'activité physique et sportive, c'est la reproduction des différences sociales dans les espaces associatifs. De la même façon les associations ou les juniors entreprises, selon les écoles, gèrent de quelques centaines d'euros à plusieurs centaines de milliers d'euros pour les plus grosses, différences qui ne prédisposent pas aux mêmes responsabilités.

2 Les méthodes pédagogiques induisent des comportements simplificateurs

La projection dans des rôles de dirigeants sans référence

Lazuech (1999 p139) a étudié les cursus et dispositifs de formation de 133 écoles de commerce « grandes et petites », et ceux des écoles d'ingénieurs. La conclusion à laquelle il parvient est la suivante : « *Les méthodes pédagogiques en cours dans les différentes écoles permettent par leur répétition et leur systématisation de faire jouer des rôles aux élèves qui participent à un lent processus d'intériorisation de dispositions professionnelles spécifiques. En jouant au directeur d'entreprise, les élèves, parce qu'ils sont dans une école, c'est à dire un lieu légitime de formation, finissent par acquérir certaines des dispositions : tournures de phrases, hexis corporelle, manière de penser et de voir le monde. Ils intériorisent progressivement le pourquoi ils sont faits et à quoi on les destine* » (Lazuech 1999 p139). Selon le standing des écoles, les étudiants sont amenés à se projeter en tant que dirigeants ou middle-managers par des simulations, études de cas. Approches, qui de l'aveu même de concepteurs de cas, connaissent des limites « *ainsi on a beau s'efforcer de démontrer à des apprenants novices que la gestion d'entreprise est transverse, leur maturité concernant la notion d'entreprise est trop insuffisante pour qu'ils puissent en avoir une vision globale. Se propulser Directeur Général à 20 ans n'est pas si simple !* » (Croué 1997 p29). Par anticipation, ils construisent une identité visée et de la place qu'ils seront - du moins l'espèrent-ils - amenés à occuper dans l'espace social et professionnel. Cependant, il est possible de s'interroger sur l'écart entre cette scénarisation des carrières (Lemaître 2009 p24) et le tangible des premières tâches confiées. Si le processus d'anticipation connaît des limites, c'est certainement du fait de sa virtualité.

Une insaisissable complexité qui oblige à simplifier le réel

Prenons l'exemple de la négociation. La négociation fait partie des apprentissages socio-relationnels essentiels d'un manager, cependant elle est souvent opposée dans sa dimension vivante, spectaculaire implicite à son enseignement conceptuel, abstrait, complexe (Deloffre 2009 p 163-172). Si Bobot (2008 p1-15), souligne les avancées historiques de l'enseignement de la négociation depuis l'enseignement du « *bargaining* » en amphithéâtre, celui de la théorie des jeux avec le dilemme du prisonnier (années 75-85), puis dans les années 80, l'utilisation des simulations, et à partir des années 2000 une créativité plus forte intégrant négociation par e-mail, témoignages de négociateurs expérimentés, utilisation de documentaire vidéo, participation à des concours, mise en place de plate forme e-learning et pratique de jeux de société ou de jeux internet, il conclue néanmoins « *il restera toujours difficile d'enseigner les aspects vraiment complexes de la négociation ainsi que les approches multiculturelles* ». La variabilité des négociations incluant une multiplicité d'acteurs, de cultures, de références, d'émotions difficiles à transmettre, rend difficile leurs apprentissages hors de leurs pratiques et oblige à une simplification de la présentation du réel et de ses enjeux.

Les enseignements actuels en management ont une portée limitée, pour plusieurs raisons. Tout d'abord selon Laroche (2007 p57), l'enseignement dispensé dans une école est faiblement exploitable. Le temps de latence entre la fin de la formation d'étudiants et l'influence sur les pratiques de gestion serait de 2 à 10 ans. Le modèle de la compétence déplace l'enjeu de la formation au management, il ajoute «*ce qui est utile aux entreprises ce n'est pas tant le savoir technique acquis par les futurs managers que leurs compétences relationnelles, décisionnelles et communicationnelles*». La proximité avec la pratique et les praticiens serait donc essentielle (Mintzberg 2005). La prise de distance et la réflexion personnelle s'avèrent des modalités incontournables de l'apprentissage au management. «*La part critique du jugement de l'enseignement doit être étendue au maximum ... [mais]...Il importe de trouver une forme de réconciliation qui permette la distance critique de s'exercer sans constituer une menace pour le futur*» (Laroche 2007). Laufer (HEC 1994 p284) essaye de concilier une définition existentielle du management «*le management ce n'est pas ce que disent les professeurs de gestion, tout ceci n'est que théorie abstraite et inutilisable*» avec une définition technicienne. Dans la perspective actuelle le management ne serait que l'apprentissage d'un langage administratif. La réconciliation des enseignements et des pratiques demanderait que les enseignants chercheurs en gestion «*commencent à prendre l'éducation au sérieux*» (Hendry 2006 p279). Trop souvent, il semble que l'enseignement aux techniques de gestion basé sur le modèle béhavioriste, qui privilégie la relation de transfert du maître vers l'élève, soit confondu avec le développement de la dimension humaine des managers. Les formations en apprentissage dans l'enseignement supérieur sont rares (15,1% des apprentis en 2006 selon la DARES), elles ont été lancées par le décret de 1987 (Alvés 2009). Quand elle existe, une alternance conçue comme moyen de fertilisation croisée des lieux et temps d'apprentissage permet l'émergence de la réflexivité et une prise en considération des problèmes humains (Angot, Malloch, Kleymann 2008, Hahn, Alexandre-Bailly, Geay, Vignon 2008). «*Comparativement aux étudiants à temps plein, les étudiants à temps partiel ont semble t-il développé une meilleure compréhension des mécanismes sociaux et organisationnels. Ils sont plus enclins à se référer à d'autres contextes, à relier les différents concepts, à donner plus de sens à la situation didactique*» (Besson et Collin 2008). L'intégration d'une plus grande réflexivité dans les apprentissages, l'approche de co-construction des projets entre l'entreprise, le futur manager et l'équipe pédagogique sont les moyens repérés pour répondre aux critiques de cloisonnement des espaces (Pougnat, Laizé, Lemmet 2009). Gray (2007 p500-503) propose l'exposition à des processus tels que le storytelling, les conversations réflexives ou des outils comme les métaphores réflexives, l'étude d'incidents critiques, la tenue de journaux réflexifs, les grilles de diagnostic, le «*concept mapping*». Il résulte de ces remarques la nécessité de faire une place plus large à la réflexivité dans les enseignements, qui devraient certainement moins s'appesantir sur les solutions à trouver que sur les situations et les questionnements à construire pour le futur (cf. annexe 2).

4 Les approches mono-référentielles laissent penser un monde simplifié

Pour Belet (2007), le système d'enseignement en gestion procède d'une logique de l'offre, celle des domaines de spécialités des enseignants. Pire encore, le découpage analytique de la connaissance en champs disciplinaires distincts reflète une posture positiviste dépassée au niveau épistémologique. Une posture adoptant une vision multiréférentielle est absente de l'enseignement. Pour Belet, la référence demeure « *une pensée unique hyper gestionnaire* ». Cependant, Agarwal et Hoetker (2007) montrent l'évolution de la recherche en management et en particulier des liens avec des champs de recherche proches tels que la psychologie, la sociologie et l'économie. Ainsi le recueil des articles parus dans la revue « *Academy of management journal* » témoigne du changement en cours des liens entre ces disciplines et une forme de maturité dans la recherche en management qui craindrait moins les perspectives croisées. Pour Cornuel (2007 p6), les disciplines visant à générer une vision chez l'apprenant à travers une approche intégrative et multi-fonctionnelle sont rares. En particulier, les formations de type MBA sont perçues comme fonctionnellement spécialisées et manqueraient cruellement d'aptitudes pratiques et de prise de décision.

5 La recherche académique s'éloigne des problèmes concrets

S'il existe des traditions différenciées de recherche en management, ancrées et anciennes, repérées par Easterby-Smith et Thorpe (Burgoyne et Reynolds 2006 p38-51), d'orientation quantitative/positiviste ou qualitative/constructiviste, la première tradition semble actuellement la plus valorisée. Les enseignants hyper spécialistes de leurs théories dédaignent toutes autres formes de connaissances « *non-scientifiques* » et ont une insuffisante expérience du travail en entreprise (Bennis et O'Toole 2005). Ils sont invités par Starbuck (Tarondeau 2007 p73) à sortir de leurs centres d'intérêts exclusifs et « *à se soucier de leur utilité pour leur société* ». Les travaux des chercheurs sont excessivement guidés par le souhait de répondre aux critères académiques des revues de gestion classées, car la publication dans ces revues est essentielle pour leur carrière et pour le ranking des écoles et donc leurs attractivités. Ce faisant, leurs recherches se déconnectent des problèmes concrets « *Scholars often took business research in directions no longer comprehensible or, relevant to business student and managers* » (Schoemaker 2008 p120), mais se concentrent à l'exemple des ressources humaines sur les « *bests practices* » du segment des grandes entreprises selon Dany (Golsorkhi, Huault, Leca 2009 p319). Ces constats d'inadaptation de la recherche académique actuelle sont aussi repris par l'AACSB (2008). Ce fait se double d'une croyance qui fait, d'un chercheur réputé, un enseignant pertinent. Dans le même temps, des chercheurs tels que Foucault et Laurent (HEC 2005 p12-15) observent l'obsolescence rapide des savoirs et des pratiques managériales. En conséquence, ils valorisent l'impact de l'apprentissage de la gestion par la recherche. Cette pratique pousse les étudiants à « *apprendre à apprendre* », compétence essentielle pour s'insérer et évoluer dans une économie de la connaissance, la délivrance de doctorat restant encore largement sous monopole des universités.

Selon l'étude réalisée par Lazuech sur 133 écoles de commerce et d'ingénieur (1999 p179), 30% des écoles d'ingénieurs et 70% des écoles de commerce ont introduit dans leur cursus des cours de « négociation », « conduite de réunion », « expression orale et corporelle »... Cependant, les cours répertoriés et cités consistent le plus souvent à transmettre une culture théorique aux élèves dont la portée pratique pose question. Or, même un enseignement ayant recours à des modalités interactives (film, jeu de rôle, exercices inspirés de situations réelles) demeure décevant en matière d'apprentissage. Le constat posé est celui de l'écart entre savoir et vivre « *Teacher deposit information with students who learn to see the world in objective ways and separate knowing and being* » (Cunliffe 2004 P409). Fiolo et Sore (HEC 1994 p331-343) affirment au niveau de l'enseignement des « savoir-être » : « *Nous sommes ici face à un problème redoutable en terme de formation, ne serait-ce que parce que la formation traite traditionnellement de contenus, transmissibles, contrôlables, donc essentiellement codifiés [...] en outre, l'exigence d'une évaluation qui se veut rationnelle, voire scientifique de l'apprentissage des élèves tend à renforcer l'enseignement de contenus formalisés [...] reste à inventer et à mettre au point les démarches pédagogiques qui permettront de prendre en compte cette dimension du non codifié et du compréhensif puisqu'il s'avère que les méthodes pédagogiques sont peu appropriées* ». C'est pourquoi, nombre d'écoles avec des succès et des résultats divers mettent en place des activités extrascolaires, des juniors entreprises, des événements ou challenges sociaux ou sportifs. Ces activités participent à une connexion des étudiants au réel et à l'apprentissage de savoirs pratiques. La part des sciences humaines dans les cursus reste limitée à la portion congrue⁷⁰, bien qu'elle soit essentielle dans la direction effective des équipes. Alors que manager consiste essentiellement à agir à partir du travail collectif, la dimension humaine est oubliée au profit de recettes. Les témoignages d'ingénieurs recueillis par Robin (1994 p29) sont explicites sur les conséquences d'une préparation insuffisante à la dimension humaine de la fonction managériale : « *la formation aux sciences sociales est au centre de mes préoccupations avec ce que j'ai vécu [...] En ce domaine je suis devenu un autodidacte actif* », « *on m'a appris à prendre du plaisir sur du technique alors que 90% de mon boulot c'est du relationnel* ». Pour lui il serait important de ne pas réduire le management des hommes à la gestion des ressources humaines et à son corps d'outils et de méthodes. Le constat de Dejours (1998, 2009)⁷¹ est sévère, pour lui, l'enseignement des techniques de gestion dans les écoles d'ingénieur et de commerce renforcerait un côté mécaniste, dénierait toute possibilité de reconnaissance et créerait de la souffrance. Alors que la complexité humaine en particulier des salariés est reconnue, rien ne permet de l'aborder vraiment. Rien de ce qui va faire le

⁷⁰ Pour les écoles d'ingénieur cette dernière est quantitativement minorée car, la CTI impose que la part consacrée aux « Sciences Humaines et Sociales », c'est à dire droit, économie, gestion, langues, techniques de communication et d'expression ne dépasse pas 20%. (Bourgeois et Gillet 2009). Alors que 46% des ingénieurs, (sur un total de 662 800) exercent des fonctions d'encadrement (CNISF 2008) la part d'enseignement dédiée à l'encadrement est cantonnée.

⁷¹ Dejours C (2009), Les employés ne sont pas des animaux auxquels il suffit de donner un sucre ! Les échos 17/2/9 p13

quotidien des futurs managers n'est réellement appréhendé. **Une distinction est à faire entre l'apprentissage de la gestion d'une part, et l'adoption de postures de managers d'autre part.** Dans le premier cas, il s'agit de maîtriser le langage de base du marché, de l'entreprise et de ses fonctions (commerce, marketing, ressources humaines, finance), dans le deuxième cas de se positionner en face de responsabilités et d'habiter un métier de relations, d'interactions, de résolutions et de tensions multiples, qui dépassent la seule dimension technique ou l'acquisition d'un statut. Le postulat du manager « *technicien neutre* » mû par la « *théorie de la firme* » est battue en brèche, par les retentissements sociaux, émotionnels et irrationnels inhérents à l'être humain. Cet écart est aussi le constat de Lemaître (2003 p172-182) qui étudie les cursus de formation d'ingénieurs. Pour lui deux pôles s'opposent, d'une part une logique d'adaptation de l'individu à former, d'autre part la logique de transformation et d'émancipation du sujet. Entre ces deux pôles, trois modèles se déclinent : le modèle des humanités s'appuie sur la culture, le modèle du développement personnel s'intéressant aux comportements humains, et le modèle des sciences humaines s'intéressant aux techniques, il pointe une tendance actuelle à l'adaptation pensant l'individu comme une catégorie abstraite sur laquelle agir.

7 Les enseignants en gestion participent à la fabrication du consentement

Les enseignants développeraient des cours principalement instrumentaux et appliqués assurant la promotion d'un système sans critique. Cette thèse développée par Rabasso-Francisco et Rabasso (Golsorkhi, Huault et Leca 2009) s'appuie sur les théories de Chomsky (1987) d'un certain développement de la démocratie par la propagande. Selon Rabasso-Francisco et Rabasso (Golsorkhi, et al., 2009 p379-406), les enseignants en gestion se focalisent sur une vision neutre et technique du management, une logique d'efficacité sans objectifs précis, ce faisant « *les enseignants de bon nombre d'écoles de commerces sont devenus des fondamentalistes du marché* ». A suivre ces auteurs, les enseignants repliés sur leur discipline, sans distance critique sur leur savoir participeraient d'une conservation des savoirs et d'un endoctrinement. Nous posons l'hypothèse que cela se produirait pour deux motifs. Le premier est que nombre d'enseignants inexpérimentés du monde des affaires se situeraient dans leurs approches sur le plan cognitif exclusivement, délaissant le plan affectif et conatif, propageant alors une pensée objectivante et anesthésiée d'un monde fini, mono-disciplinaire, aconflictuel, constaté et interprété, plus que vécu. Ils seraient, en outre, plus soucieux d'améliorer des savoirs déjà balisés à la marge, plutôt que d'en explorer ou mieux d'en susciter de nouveaux chez leurs élèves. Enfin, ignorant les savoirs informels naissant de l'action, ils ne valoriseraient que les savoirs normalisés, formels, labélisables accessibles et contrôlables par eux. Le deuxième motif tiendrait d'une collusion tacite avec les étudiants engagés en consommateurs dans l'achat d'une marque éducative pour eux garantie d'emploi et de carrière. En suivant ce raisonnement les finalités premières des étudiants résideraient plus dans l'obtention d'un label que d'un savoir. Plus l'esprit d'engagement dans une marque est avéré, plus nous postulons d'un apprentissage précoce de l'obéissance et de la soumission à une division sociale du travail, d'autant plus acceptée que l'espérance de dominer à son

tour après une école prestigieuse fait parti du pacte. Le couple formé par les intérêts réciproques maintient la perspective, parfois l'illusion « *j'enseigne donc tu apprends* », en conséquence, les intérêts conjoints des enseignants, des élèves et des familles finissent par s'auto-renforcer et assurer la perpétuation du processus. Dans ce cas, il découle de ces conditions que le rapport aux savoirs est imprégné d'un rapport de domination doublé d'un rapport marchand.

8 La crise actuelle révèle la carence critique des enseignements de gestion

S'il est encore trop tôt pour que des travaux de recherche établissent des liens entre carences des enseignements et comportements des acteurs économiques (si toutefois cela est possible), ce que montre la crise financière qui marque une récession dans plusieurs pays dans le monde à partir de 2008, c'est, le manque de regard critique sur les enseignements diffusés, sur les pratiques des entreprises, sur la régulation du système financier (Noiville 2009, Cypel 2009 p18-24)⁷². Pour Helfer (2009),⁷³ une forme d'arrogance s'est installée négligeant les temps longs, le risque, l'action collective, la gouvernance, la valeur ajoutée de l'entreprise et les valeurs. Si à partir des dirigeants qui ont failli, les commentateurs remontent jusqu'aux écoles qui les ont formés (notamment les plus prestigieuses d'entre elles) et dénoncent les connivences entre les sphères de pouvoir et de décision, des mouvements de réflexion et d'études se font jour pour repenser des formations (EFMD, Entreprise et Personnel...) ou le rôle des managers après la crise (Institut de l'entreprise a et b 2010) afin de générer une plus grande éthique managériale. Pour certaines modèles pédagogiques tels que les MBA il y aurait urgence car ils affecteraient les systèmes de valeurs des étudiants en les détournant des valeurs valorisant la collectivité (Baetz et Sharp 2004, Lämsä et al. 2007, Krishnan 2008)

9 Les pédagogies et modèles éducatifs variés se constituent

Il serait réducteur de laisser penser qu'il n'y a qu'un modèle éducatif, bien au contraire le marché éducatif étant ouvert, une variété de dispositifs et d'écoles se constituent et contribuent au renouvellement des approches. Les pédagogies mises en œuvre sont très variables d'une institution éducative à une autre. En outre, chaque école conçoit des programmes et cursus pour se différencier et être attractive sur le marché éducatif. Les pédagogies de référence obéissent à des modèles éducatifs et économiques variés nous laissent à penser à une variété d'environnements d'apprentissages. (Cf. figure 19 page ci-après).

⁷² Cypel, S. (2009), *Harvard Blues de la business school*. *Le Monde* 2. 4 juillet 2009. P 18-24

⁷³ Helfer, JP (2009), *Les leçons de la crise pour former les managers de demain*. *Le Figaro* 30 juin 2009.

Figure 19 : Les modèles de l'éducation au management

Modèle	Traditionnel	MBA	Scientifique	Des compétences	Fondé sur l'action	Critique
Conception de l'enseignant	Spécialistes de différentes disciplines	Prestataires de services	Chercheurs	Spécialistes du développement personnel	Enseignants soucieux du lien avec l'entreprise et le monde du travail, facilitateurs	Chercheurs engagés et facilitateurs
Conception de l'étudiant	Cherchent à acquérir des outils pour leur carrière	Clients payant avec un objectif de carrière	Exposés à la qualité des théories	Individus aux compétences à perfectionner	Professionnels avec expérience et capacité réflexive	Victimes de l'enseignement ou professionnels ouverts d'esprit
Moyens de l'enseignement	Cours, études de cas, exercices, dans le cadre de disciplines reconnues	Choix large de modules d'enseignements centrés sur les outils du management, méthodes d'enseignement traditionnelles	Enseignement fondé sur des théories « robustes » et avérées, entraînement à la réflexion, à la lecture et à l'écriture	Entraînement à l'exercice de compétences professionnelles	Apprentissage par l'action ou recherche sur des pratiques professionnelles avec moments réflexifs	Apport de ressources intellectuelles et d'espaces pour une réflexion critique sur l'idéologie et la justice dans le management
Résultats recherchés pour les formés	Spécialistes et managers reconnus	Accès aux postes de dirigeants, gains financiers	Managers professionnels, bien formés et responsables	Professionnels compétents capables de développer et diffuser les bonnes pratiques	Praticiens autonomes	Professionnels et intellectuels politiquement lucides
Justification	Le succès (richesse, statut) dépend des talents individuels ; la formation est une source d'opportunité	La formation est un investissement : les individus choisissent librement	Les vertus intellectuelles et la responsabilité morale est ce qui constitue une profession	Les professionnels compétents avec des qualités humaines sont efficaces pour l'entreprise et la société	Le développement humain sert des objectifs pratiques professionnels et sociaux	Résistance à l'aliénation, combat pour une société et un monde du travail meilleur

Source : Korpiaho (Laroche 2007)

Actuellement certains modèles, par exemple celui du MBA américain, tendent à devenir une référence internationale, on dénombre ainsi 100 000 diplômés de MBA en Inde chaque année. Ce même modèle est de plus en plus critiqué et défendu (Hay, Hodgkinson 2008). Les méthodes afférentes, par exemple celle des cas, sont dénoncées par la présentation caricaturale du fonctionnement d'une entreprise, le manque de contexte, le rôle directif des enseignants observés, l'orientation solution exclusive en toute situation, le manque de culture générale, le sentiment de toute puissance donné aux étudiants, la focalisation sur la stratégie du dirigeant héros individuel, la non prise en considération de l'implantation d'une décision (Mesny 2005). Pour Mintzberg (2005) et surtout pour Belet (2007), « *nombre d'exercices reflètent une vision simpliste, mécaniste tronquée et artificielle de l'entreprise qui ne sera pas sans effets sur la construction mentale des étudiants et leurs futurs comportements managériaux* ». Il s'agirait en somme d'un formatage mental, une inculcation (Lazuech 1999) générant des comportements maladroits une fois les personnes intégrées dans une entreprise.

Outre que le fondement de cette critique est difficile à mesurer, il est notable que les pédagogues et chercheurs en gestion ou en sciences de l'éducation ne restent pas inertes face aux exigences pédagogiques. Pour exemple la méthode des cas si souvent incriminée est revue de nombreuses façons par exemple sous la forme des « *incidents critiques* » dérivée des études sur le comportement de Flanagan des années 50 ou de Mac Clelland des années 70 (Bouchard, Calvez, Joly 2007), ou dans une approche heuristique organisée à partir des remontées du terrain (Abdessemed, Caby, Bourion 2009). Ces approches intègrent le contexte et les émotions des participants. Il est encore possible de signaler l'approche « *problem based learning* », (Hunot 1997, 2000, Blandin et Ouarrak 2009) où les étudiants sont amenés à adopter des postures de réflexion critique et d'échanges en groupe. La démocratisation des formations en apprentissage alternant période en entreprise et passage par l'école, ou la mise en place d'année de césure sont encore des moyens d'implication dans les situations concrètes (Alexandre-Bailly, Geay, Vignon 2008, Hahn 2009).

Face à des critiques parfois caricaturales des enseignements supérieurs de gestion, il est loisible d'observer une multitude de propositions et d'initiatives pédagogiques. Le développement d'une offre large variée dans un environnement très concurrentiel laisse aussi la place à des initiatives locales⁷⁴.

⁷⁴ Le Palmarès 2010 des écoles de commerce édité par Challenges montre ainsi de nouveaux modèles d'école de gestion qui apparaissent, modèle avec ou sans classes préparatoires, spécialisé ou généraliste, avec ou sans volonté d'ouverture sociale. Fauconnier, P. (2009), Ecoles de commerce : l'éthique au programme. Challenges. n°193. p 55-121.

d) Les paradigmes managériaux dominants persistent

Au moment où des chercheurs et des enseignants tels que Cunliffe, Forray et Knights (2002 p489) ou Armstrong et Fukami (2009), développent une distance critique avec les paradigmes éducatifs managériaux ayant cours particulièrement aux USA, et en particulier le lien entre les connaissances développées, la façon dont elles sont transmises sans réflexions critiques à leurs sujets, et leurs effets sur les entreprises, les institutions éducatives d'enseignement supérieur françaises se calent sur des modèles importés pour exister dans la compétition internationale (Gauthier, Garette HEC 2005 p5-10). Elles le font en se conformant à des contenus d'enseignement et à des formats de cursus comparables et articulables au niveau international. Elles s'engagent dans des stratégies d'accréditations normatives. Elles se coulent dans des paradigmes académiques en particulier en s'efforçant de publier dans des revues cotées, le plus souvent anglo-saxonnes, sur des problématiques qui ne sont pas toujours essentielles au contexte français et, parfois, hors de portée de leurs étudiants qui disposent d'une absence d'expérience vécue de ce qu'on leur enseigne. Elles renforcent des paradigmes managériaux dominants que Véniard (2004 p80-81) appelle « *code génétique* » ou bien « *culture classique des dirigeants* », qui fournissent à la fois les problèmes types et les solutions données, ce qui cantonne la perception à une partie définie d'une réalité.

Ce mouvement, qui agite les institutions éducatives, remet en question le modèle des grandes écoles dont l'accès pour les moins dotés socialement s'est fortement détérioré depuis les travaux de Bourdieu (Veltz 2007) et crée des frustrations pour ceux qui s'en excluent d'eux-mêmes et qui n'y ont pas accès (Philippon 2007). Mais l'essentiel demeure pour les entreprises, comme pour les étudiants ou les salariés, d'avoir un coup d'avance dans ce qui est devenu un marché éducatif. Pour Dubet (2010 p85), le système scolaire est commandé par « *la demande de titre scolaire plus que par l'offre culturelle d'éducation* ». L'inscription dans une marque prestigieuse demeure un sésame pour la carrière. Ainsi les institutions éducatives dominantes sur le champ social, par la force de leur marque et le capital symbolique accumulé, défendent le modèle de la sélection précoce à la Française (Lazuech 1999). Les écoles moins dotées se font plus critiques et peut-être plus innovantes pour exister, recrutant des élèves d'un niveau scolaire moins élevé, favorisant les admissions parallèles, insistant sur une formation en alternance développant plus de contact avec les entreprises, se centrant sur des compétences de reliance. Ce mouvement d'internationalisation présente aussi une opportunité et une facilité de comparaison des cursus à l'échelle mondiale, une possibilité de mobilité et de brassage des cultures et des idées nouvelles.

En somme l'enseignement du management se fait au détriment de, ou en oubliant l'apprentissage de la relation managériale. La notion de « *relation managériale* » renvoie au paradigme interactionniste, alors que celle de « *management* » ressort d'une pensée nominaliste. En considérant « *le management* » comme un objet en soi, on en oublie ce qui le fonde, à savoir une relation sociale, ce qui expliquerait que les sciences humaines et sociales seraient négligées dans les

formations managériales au profit des sciences de gestion. Tout au plus l'enseignement des sciences humaines et sociales procède du vernis culturel, de la culture générale du dirigeant, ou de l'outillage technique, de la négociation, de la prise de parole, de la conduite de réunion etc. Pour Belet (2008 p100), tout se passe comme si les critères humains et relationnels propres au leadership étaient passés sous silence, renforçant au passage la vision d'un leadership inné. Ici se rencontrent l'excès de la vision technique du management à l'Anglo-saxonne et les restes d'une idéologie aristocratique française tenace faisant des dirigeants des élus naturels. Auquel cas, à quoi bon perdre son temps à développer des qualités humaines qui finiront bien par se révéler ? Rendre accessible des apprentissages sur la sociologie, la psychologie, la pédagogie tout ce qui fait le quotidien du manager se présente comme une urgence ou en tout cas un rééquilibrage par rapport à une orientation technique prononcée. Aux langages et savoirs instrumentalisants doivent répondre d'autres savoirs mieux à même d'embrasser paradoxes et ambiguïtés, mieux à même de capter des signaux faibles, mieux à même de construire la sécurité ontologique dont les managers ont besoin pour prendre des décisions en situation critique (Bourion 2009 p33-58), mieux à même de construire par soi-même le sens du monde au-delà de discours préformatés. Mais suivre cette orientation, c'est prendre le risque d'intégrer dans le modèle par excellence de la fabrique du même, c'est à dire les écoles de l'élite (grandes écoles, écoles d'ingénieurs, écoles supérieures de commerce) une dimension sulfureuse bien relevée par Lussault (2008 p21-30). La finalité de ces enseignements « *postule que les SHS [sciences humaines et sociales] constituent le socle de connaissances qui permet d'intégrer et de comprendre (au sens étymologique du mot) tous les autres savoirs et phénomènes du monde* ». Mais comprendre peut aussi amener à remettre en question certains aspects du management en tant que forme sociale de domination. Renforcer la réflexivité c'est aussi faire le choix des cheminements plutôt que celui des parcours préprogrammés.

Si jusque là, il était possible d'imaginer que la compréhension des phénomènes du monde était un luxe et que la technique managériale suffisait pour diriger une organisation, face à la complexité sociale qui s'impose aux entreprises et à la crise qui s'installe, est-il bien raisonnable de poursuivre ainsi ? De timides appels pour un retour aux « *humanités* » commencent à se faire entendre tant dans la presse Cohen (2009),⁷⁵ que dans une critique académique (Hendry 2006), ou de nouvelles propositions pédagogiques promouvant « *la culture générale comme école du commandement* » (Institut de l'entreprise 2010 b p23).

Après avoir mis en évidence les limites des écoles, il est intéressant d'examiner comment les entreprises prennent le relais dans le développement des managers dont elles ont besoin. Le chapitre suivant va nous montrer comment se poursuit la fabrique une fois franchie la porte de l'entreprise.

⁷⁵ Cohen P (2009), *In tough times, Humanities must justify their worth*, *The new York Times*, fev, New York

B.5.3 Le développement des managers commence après l'école

a) Qu'est ce que le développement des managers ?

Belet (1998 p185-186) distingue le développement managérial, d'une simple formation à des méthodes ou des outils. Le contenu de l'apprentissage managérial est éloigné des dispositifs classiques de perfectionnement au management. Il s'agit essentiellement d'une démarche individuelle de progrès de nature "*constructiviste*" centrée sur la maîtrise de processus relationnels et organisationnels qui s'inscrit dans la durée. Il propose les termes "*d'apprentissage managérial*" et définit des objectifs à atteindre. Le premier d'entre eux est de comprendre les enjeux des situations managériales correspondant au quotidien du métier de manager, il s'agit aussi d'apprendre à faire preuve d'intelligence sociale à travers ses comportements et ses attitudes professionnelles vis à vis de ses collaborateurs, ses pairs, ses supérieurs hiérarchiques, ses interlocuteurs extérieurs, c'est à dire de savoir faire preuve de discernement dans les relations humaines quotidiennes qu'implique le métier de manager. Si manager est un métier, il est alors possible d'en perfectionner sa maîtrise par une démarche pragmatique de l'action basée sur l'expérience concrète et sur une éthique claire du management des hommes. Ce rapport à la praxis peut se faire en liant les processus d'apprentissages managériaux aux espaces de liberté existant (ou susceptibles d'être créés) dans le travail quotidien en privilégiant une démarche d'expérimentation compatible avec les contraintes générales de l'organisation. Le développement managérial passerait par des efforts d'apprentissage sur le développement des compétences managériales par rapport à une démarche de nature essentiellement cognitive. Elle requerrait alors la personnalisation des itinéraires d'apprentissage, un effort de perfectionnement managérial continu et un accompagnement individuel. Cet effort pourrait s'inscrire dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Au-delà du seul apprentissage de méthodes et de techniques, il s'agirait d'aider les managers à travailler sur leurs valeurs, leurs représentations, leur psychologie sociale afin de faire évoluer opportunément, le cas échéant, leur mentalité, leurs attitudes et leurs comportements relationnels dans le cadre de leur travail. En somme, le programme de Belet est de faire réfléchir les managers sur le concept de "*performance managériale*" et ses implications pour leurs missions et leurs rôles de manager, de lier les processus individuels d'apprentissage à la mise en œuvre d'une dynamique collective de changement et de transformation continue des organisations dans le cadre de sa stratégie générale. C'est à ces conditions qu'il serait possible de préparer les managers aux qualités humaines et professionnelles qu'exigeront leurs responsabilités. A suivre cette vision le management serait affaire d'une éducation par le travail et les managers seraient invités à apprendre tout au long de leur vie sur tous les aspects de leur personne.

b) Le développement managérial est un enjeu central des entreprises

1 Un lien est établi entre développement des managers et performance des entreprises

Un accord tend à s'imposer sur le rôle primordial des managers dans la création de l'avantage compétitif des organisations (Mabey et Ramirez, 2003). Dany (2008 p38-41), en conclusion d'une étude comparative européenne sur le développement des managers, montre que les entreprises réputées les plus performantes (10% de son échantillon) consacrent plus de temps en matière de développement managérial 10,87 jours par an pour 8,4 jour par an pour des entreprises réputées normalement performantes. Ces résultats sont à prendre avec précaution, car, il est aussi possible d'énoncer que c'est parce que les entreprises sont performantes qu'elles peuvent investir en formation. Elle estime, en outre, que les entreprises françaises sont en train de découvrir le « *développement managérial* » et son rôle sur la performance organisationnelle. La gestion des talents est ainsi devenue la quatrième priorité RH en France derrière la mesure de la performance, le développement de l'engagement des salariés et les problèmes démographiques (Jasor 2008 p14)⁷⁶. Il semble qu'il n'y ait pas de temps à perdre car, selon Caye directeur associé au Boston Consulting Group (2008 p14) « *il faut un minimum de 10 ans pour former une génération de cadres dirigeants* ». Cette même enquête du BCG pointe un désintérêt Français pour le développement du leadership qui n'apparaît pas sur les 13 items proposés aux DRH français interrogés. Les entreprises étudiées se dotent de moyens pour accompagner les managers face aux attentes toujours plus fortes qui pèsent sur eux. L'accompagnement des managers varie fortement selon les entreprises et les pays. Pour la majorité des 500 experts de la fonction RH interrogés pour cette enquête⁷⁷, les diplômes et les formes de qualifications générales sont présentés comme des éléments moins déterminants. En France en particulier, ces derniers éléments seraient des éléments nécessaires mais non suffisants.

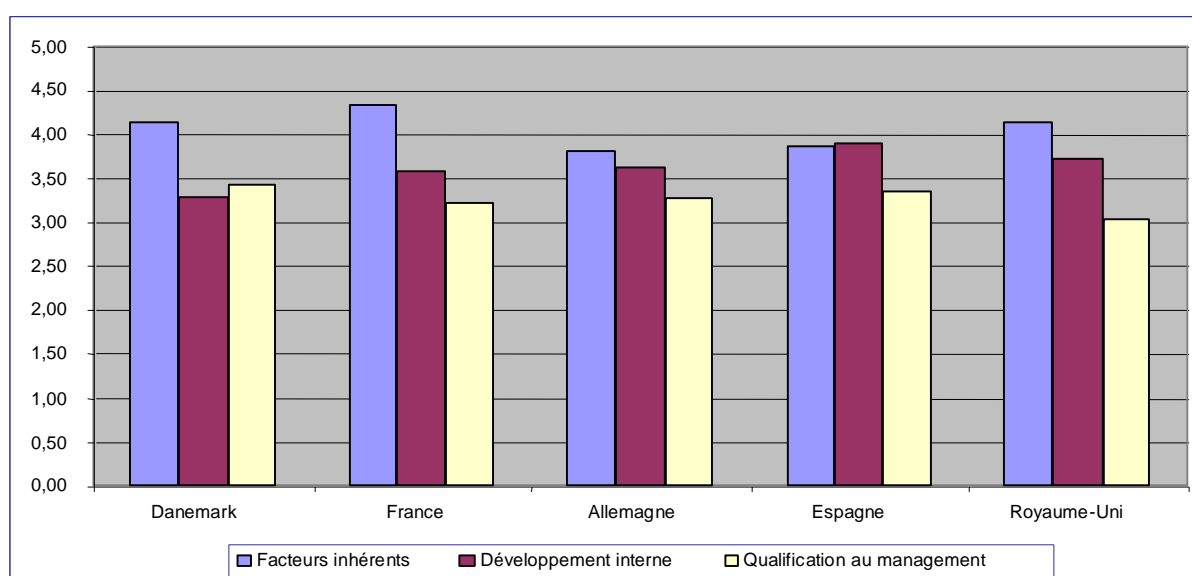
⁷⁶ Jasor M (2008), *Ressources Humaines : les priorités des patrons*, Les échos 21 avril 2008

⁷⁷ L'enquête a été conduite auprès d'environ 100 entreprises (nombre variant de 107 à 120) dans chacun des pays suivants : Allemagne, Danemark, Espagne, France, Royaume-Uni. Les entreprises consultées sont représentatives en termes de taille et de secteur d'activité. Pour chaque entreprise un responsable de la fonction RH et au moins un manager ont été interrogés.

2 Le développement des managers oscille entre repérage des qualités personnelles et acquisition de savoirs

En France, l'accent mis sur les qualités personnelles des managers est loin de constituer une nouveauté. Qui plus est, la comparaison des résultats présentés ci-dessous (figure 20) avec les résultats recueillis à des questions similaires posées en 2002, 2000, 1996 et 1986 indique que la valorisation des qualités innées par rapport aux compétences était encore plus forte par le passé. Les résultats de Dany indiquent donc une ouverture croissante à l'idée, selon laquelle, il revient aux entreprises de proposer aux managers des environnements de travail qui leur permettent d'élargir leurs compétences

Figure 20 : Caractéristiques d'un « bon manager »



Source : Dany (2008)

La France se distingue par l'importance qu'elle accorde aux qualités personnelles des managers par rapport aux poids des compétences acquises à travers l'expérience ou la formation. L'Espagne et l'Allemagne se distinguent au contraire par une conception plus équilibrée des poids respectifs des qualités personnelles et des compétences acquises. En France la recherche menée par Alvès (2010) sur les qualités attendues des managers en fait apparaître 14 telles que : la création de valeur, la création de sens, la curiosité, la critique, l'audace, l'exploration, le challenge, l'imagination, la souplesse, l'adaptabilité, l'humilité, la responsabilité, la performance et la polyvalence. Des nuances sont constatées par Alvès pour laquelle les managers de proximité et les cadres dirigeants valorisent différemment certaines qualités : la souplesse et l'humilité étant l'apanage des managers de proximité, pendant que l'audace et le challenge sont identifiés par les cadres dirigeants.

3 Parmi les différentes méthodes de développement des managers, la France privilégie les pratiques « traditionnelles »

Si les entreprises semblent progressivement accepter l'idée d'un développement possible des compétences managériales, elles utilisent des méthodes variées. Plusieurs constats peuvent être tirés à partir des résultats présentés dans le tableau ci-dessous (figure 21).

Figure 21 : Pratiques de développement des managers et utilisation par les entreprises

	DK	FR	ALL	ESP	RU	Moy.
Programmes de formation internes	3,35	3,47	3,80	3,68	4,37	3,89
Programmes de formations externes	3,05	3,48	3,47	3,35	3,69	3,49
Séminaires et conférences	2,84	2,64	3,84	3,39	3,34	3,21
Qualifications diplômantes	2,84	2,00	2,57	2,96	3,61	2,99
Moyenne Pratiques traditionnelles	3,02 / 5	2,90 / 5	3,42 / 5	3,35 / 5	3,75 / 5	3,40 / 5
	DK	FR	ALL	ESP	RU	Moy.
Coaching	3,32	2,49	3,09	2,57	4,07	3,35
Compagnonnage	2,39	2,17	2,69	2,35	3,74	2,88
Mobilité Interne	2,09	3,05	2,25	2,37	3,74	2,84
Placement externe (filiales, partenaires...)	1,61	2,31	2,51	2,67	3,11	2,44
E-Learning	1,94	1,72	2,24	2,38	3,11	2,35
Moyenne Pratiques Informelles	2,32 / 5	2,17 / 5	2,63 / 5	2,49 / 5	3,51 / 5	2,77 / 5

Source : Dany (2008)⁷⁸

⁷⁸ Note : Chaque DRH devait noter l'utilisation de chacune des pratiques dans son entreprise sur une échelle de 1 à 5 (1 : pratique très peu utilisée – 5 : pratique très largement utilisée),

Quelles considérations pour la situation française ?

Première considération, **la mesure la plus utilisée pour développer les managers est la formation interne**. La position très faiblement différente sur ce point de la France par rapport aux autres pays s'explique sans doute par une législation favorisant le recours à des formes traditionnelles de formation (formation en groupe dans une salle).

La deuxième considération est qu'**en Europe le coaching s'impose comme la mesure la plus utilisée après la formation**. Au Danemark comme au Royaume-Uni, le coaching est même davantage utilisé que la formation externe.

La troisième considération est que **la France tend à utiliser moins que les autres pays étudiés les formes alternatives à la formation traditionnelle** (c'est le cas non seulement du coaching et du compagnonnage mais aussi pour l'e-learning). L'exception notoire relative à la place accordée dans ce pays à la mobilité interne renvoie à une tradition bien connue de la carrière organisationnelle qui va au-delà de la problématique du développement des managers. D'autres enquêtes montrent en effet, que la gestion des carrières et de la mobilité est l'un des points sur lesquels les entreprises françaises tendent à investir plus que d'autres, et ce pour l'ensemble des populations (Dany et Hatt, 2006).

En conclusion pour Dany, la priorité moindre accordée en France au développement des managers mérite sans doute d'être rapportée à la croyance plus fréquente que les qualités personnelles des managers comptent plus encore que les compétences acquises. Dans l'optique française une préoccupation majeure des entreprises, parallèlement au développement des managers, demeure la détection des managers à potentiel (Fesser et Pellissier-Tanon 2007) et le pilotage de leurs promotions.

Cette spécificité française explique les constats relatifs à la formation continue inter et intra entreprise qui vont maintenant être présentés.

B.5.4 La formation continue des managers est diversifiée

a) Vision du marché français de la formation continue

L'étude XERFI (2007)⁷⁹ présente un panorama éclaté des acteurs de la formation continue (plus de 53000 organismes de formation déclarés). Cette étude affirme notamment un poids élevé des acteurs publics et semi-publics, en particulier, pour le management, des réseaux consulaires avec 200 établissements et 12 réseaux, une montée en puissance des universités par rapport aux grandes écoles « dont le prix des prestations est particulièrement élevé pour un retour sur investissement qui reste difficile à mesurer ». Les leaders demeurent, néanmoins, les organismes privés généralistes tels que CEGOS, DEMOS, PIGIER, DCI, IFG qui se distinguent dans une offre de stages packagés ou sur mesure. Les acteurs de l'éducation et de la formation des managers s'intéressent à des segments différenciés de la population. Le tableau ci-après présente une vision par âge, ainsi que les spécialités des différents opérateurs. Sa conception et sa lecture montrent une prééminence de l'enseignement initial en gestion, ainsi que la faiblesse de l'offre à destination des entreprises et de leurs managers.

Figure 22 : Marché de la formation à la gestion

<i>Segments considérés</i>	<i>Grandes écoles de commerce</i>	<i>Grandes écoles d'ingénieurs</i>	<i>Institut d'Etude Politique</i>	<i>Universités</i>	<i>Organismes de formations Consultants</i>
<i>Jeunes diplômés sans expérience</i>	Formation initiale Mastères spécialisés	Option économie et gestion de troisième année MS	Cycle sciences Po (5 ans)	Licence Maîtrise MSG	Non
<i>Jeunes diplômés avec expérience</i>	MBA MS part-time	MS part-time MBA	MBA	MBA, IAE, Master	Non
<i>Cadres d'entreprises (expertises spécialisées)</i>	Offre développée	Gamme émergente	Oui	Gamme peu étoffée	Offre développée
<i>Cadres d'entreprises (formation diplômante)</i>	Formation continue diplômante	Non	Non	Master IAE	Non ou en alliance ⁸⁰
<i>Entreprises souhaitant une offre sur mesure</i>	Offre développée	Offre peu développée	Offre peu développée	Offre peu développée	Offre développée
<i>Futurs enseignants chercheurs</i>	Ecole doctorale	Ecole doctorale	Ecole doctorale	Ecole doctorale	Non

Source : Basso, Dornier, Mounier 2004, SMBG 2006

⁷⁹ XERFI 700 (2007), Formation professionnelle privée, Janvier

⁸⁰ Alliance : Cegos et Dauphine, ou Cegos et Ecole de Management de Grenoble, IFG Cnof et Paris X Nanterre

Même critiqué (Mintzberg 2005, Armstrong et Fukami 2009), le MBA est une des rares formations en management ayant une reconnaissance et faisant l'objet d'un classement international. Cette formation développe des finalités différentes selon qu'elle s'adresse à des jeunes en début de carrière (plus de 27ans 2/3 ans d'expérience), à des jeunes managers (plus de 35 ans 3/5 ans d'expérience de management), à des managers expérimentés (plus de 45 ans 15 ans d'expérience de management). Alors que c'est un accélérateur de carrière pour les débutants, les jeunes managers acquièrent des capacités de transformation stratégiques et enfin les managers expérimentés ont l'occasion d'adopter une « *posture méta* » sur leur réflexion et leur stratégie (Salskov-Iversen et Junghagen 2007).

b) Les formations interentreprises ont des effets critiqués

1 La description des stages dans les catalogues de formation

Si 80% des apprentissages sont réalisés de manière informelle, comme il a été mentionné dans l'introduction (Chapitre A1), 20% le sont de manière formelle. Pour Baskett (Eneau 2005 p73), cette part d'apprentissage formel serait réalisée simplement pour continuer à faire son travail. L'approche repère est le stage. De l'ancien français « *estage* », séjour temporaire en dehors du temps ordinaire, le stage introduit une rupture avec le travail en organisant un temps de mise à distance, de réflexion sur le travail. Partir en stage, c'est quitter le travail pour apprendre à réfléchir sur le travail. Autrement dit, la formation est un détour pour traiter les problèmes du travail.

2 Les stages renforcent les partis pris idéologiques de l'entreprise

Les stages interentreprises en management sont vigoureusement dénoncés par des sociologues ou des spécialistes de la formation des adultes. Tout d'abord parce qu'ils se centrent sur l'apprentissage d'outils et techniques à pratiquer sur les autres (Igalens 2004 p485) et délaissent complètement le goût ou l'envie que les managers ont à exercer leur fonction, mais aussi parce qu'ils prescrivent des comportements inapplicables sans réelle prise en compte de l'analyse du travail réel et de ses multiples dimensions (Gillet 2009).

Ensuite, les formations interentreprises tendent à se constituer en offres standardisées qui s'inscrivent sur un marché dont l'élément le plus visible est le catalogue. Même si l'efficacité d'un stage « *coup de poing* », c'est à dire qui ne s'inscrit pas dans une perspective temporelle, reste à démontrer dans le domaine du management des hommes, d'autres effets d'intériorisation d'une vision politique du monde de soi et des autres sont discernables (Robin 1994 p119). Pour Roussel (2007 p90), « *Dans ce type de formation, la pensée rationnelle en finalité se place au chevet de – l'instrumentalisation de – la domination légitime. Les individus y sont convoqués à comparaître dans leur extériorité et leur intériorité* ».

Pour Roussel (2007 p89) encore, « *ces formations ressemblent à s'y méprendre à des croisades – réussies- dans lesquelles des « entrepreneurs de morale » à la solde « d'institutions totales » diffuseraient et entretiendraient chez l'autre la croyance dans la légitimité d'un système* ». Cette

vision, bâtie par Roussel à partir d'une analyse d'un corpus de documents (programme, cahier des charges, supports de formation) et d'entretiens avec des managers en formation, ferait de la formation une stratégie visant à perpétuer « *l'esprit du capitalisme* ». Dupuy (2005 p60) enfonce le clou et affirme que la formation permanente est placée dans un contre sens : « *Elle [la formation] est devenue normative, s'intéressant bien davantage au « ce qu'il faut faire » qu'au « comment comprendre »*. Les jeux et simulations proposés ont pris une part importante qui fait oublier le lien ténu avec le travail. Un contrat implicite unirait organismes de formations et stagiaires, les premiers poursuivant le déploiement de formations packagées, les seconds profitant d'événements conviviaux et attrayants, l'ensemble donnant lieu à une dérive consumériste.

3 Une stagification consumériste déjà ancienne perdue

L'archétype de la formation continue serait donc le stage en modalité présentielle, qui reproduit peu ou prou les avatars de la formation initiale avec un triptyque constitué d'un formateur, d'un contenu et d'une salle. L'étude CEGOS 2008 sur les pratiques de formations européennes⁸¹ révèle qu'à 98% les salariés sont formés en présentiel, à 87% de façon individuelle, mais également dans 69% des cas au poste de travail, dans 45% avec du coaching et dans 23% en e-learning. Les formations instituées en stage ont été dénoncées 4 ans seulement après la loi de juillet 1971 par Guigou (1975)⁸² comme une forme sociale de domination. Régulièrement, des initiatives pédagogiques (Santelman 2004) ou législatives (Denney 2004)⁸³ sont exploitées et viennent contester la suprématie de ce modèle.

A peine imaginé, le modèle de la formation continue semble donc s'être « *stagifié* ». Les stages finissent par ressembler à une tragédie grecque où la pièce est écrite d'avance, et chacun sait à quoi s'attendre. A suivre l'enquête de DDI réalisée en 2008⁸⁴ auprès de 12 000 managers et 1 500 professionnels des ressources humaines à travers le monde, ce type de formation se révèle inefficace. Mais 41% des managers se disent satisfaits par les programmes qui leur sont proposés (contre 53% dans la précédente étude 2005-2006). Et seulement 21% des personnes interrogées estiment les formations proposées efficaces. La conclusion de l'étude est accablante : « *on reste sur des programmes formalisés et partiels, qui se résument souvent à des sessions de quelques jours au sein des universités d'entreprises* ». En outre, leur impact n'est quasiment pas mesuré puisque 80% des responsables RH en Europe et 74% dans le monde reconnaissent ne pas avoir mis en place de dispositifs d'évaluation. L'enquête relève encore une impréparation des managers déclarée par 71% d'entre eux à une fonction de dimension internationale qu'ils jugent « *moyenne* » ou « *pauvre* ». Seul élément de satisfaction relevé par l'enquête, 58% des personnes considérées comme des hauts potentiels en Europe jugent leur programme de développement de bonnes qualités.

⁸¹ CEGOS (2008), *Le groupe CEGOS mesure les pratiques et modalités de formation dans 7 pays européens*, CEGOS, Issy les moulineaux

⁸² Le terme *stagification* est relevé dès 1975,

⁸³ ANI et loi du 4 mai 2004

⁸⁴ Quérul N (2008), *Des formations jugées peu efficaces*, *Le Monde, supplément économie*, 16 septembre 2008, p 5, Paris

4 Diversité des pratiques mais univocité des finalités

La construction du panorama des approches de formation au management et au leadership ici présentée s'est faite par étape. Ainsi, nous avons côtoyé plus de 150 intervenants en management des hommes en 17 années d'exercice professionnel dans le cadre d'entretiens individuels, de co-animation, de groupe d'échange des pratiques, de formations auxquelles nous avons assisté, autant d'informateurs précieux. Des centaines d'exercices nous ont été transmis oralement. Une soixantaine de manuels d'exercice, de cas de formation utilisés dans la formation des managers ont été collectés⁸⁵. Toutes ces sources écrites et orales permettent d'identifier une didactique managériale et constituent des indices. C'est à partir de ces indices qu'une recherche systématique a été entreprise. Cette recherche est tout d'abord bibliographique. Elle s'appuie notamment sur le guide du développement managérial de Prokopenko (1998) qui recense les méthodes de formation des managers pour le bureau international du travail, les travaux de CENTRINFFO (1999) qui mettent en évidence une richesse dans les formations en management déployées en France ainsi que le Guide de la formation et du développement professionnel (2006). Puis au sein d'un groupe de travail de l'AFREF, près de 320 « *approches pédagogiques* » ont été relevées dans un échantillon de 42 catalogues publiés entre 2006 et 2008.⁸⁶ Ces organismes ont été repérés à partir du Guide des organismes de formation continue (Doriac 2005), du site de la Fédération pour la Formation Professionnelle,⁸⁷ ou collectés auprès des services formations de grandes entreprises. Le terme « *d'approches* » regroupe les mots utilisés indifféremment par les rédacteurs comme : dispositif, méthode, pratique, démarche, outil, technique ou programme. Pour situer leurs diversités dans un modèle d'apprentissage, les approches présentées dans le tableau ci-après (figure 23) sont classées selon les 4 pôles de Kolb (1984) : expérimentation concrète, observation réfléchie, conceptualisation abstraite, expérimentation active.

⁸⁵ cf. éditeurs tels que Egico, ESF, Insep, Editions d'organisation, Démos, CCMP ou dans le domaine anglo-saxon, Schutz W (1998), *The human element leader's manual*, WSA

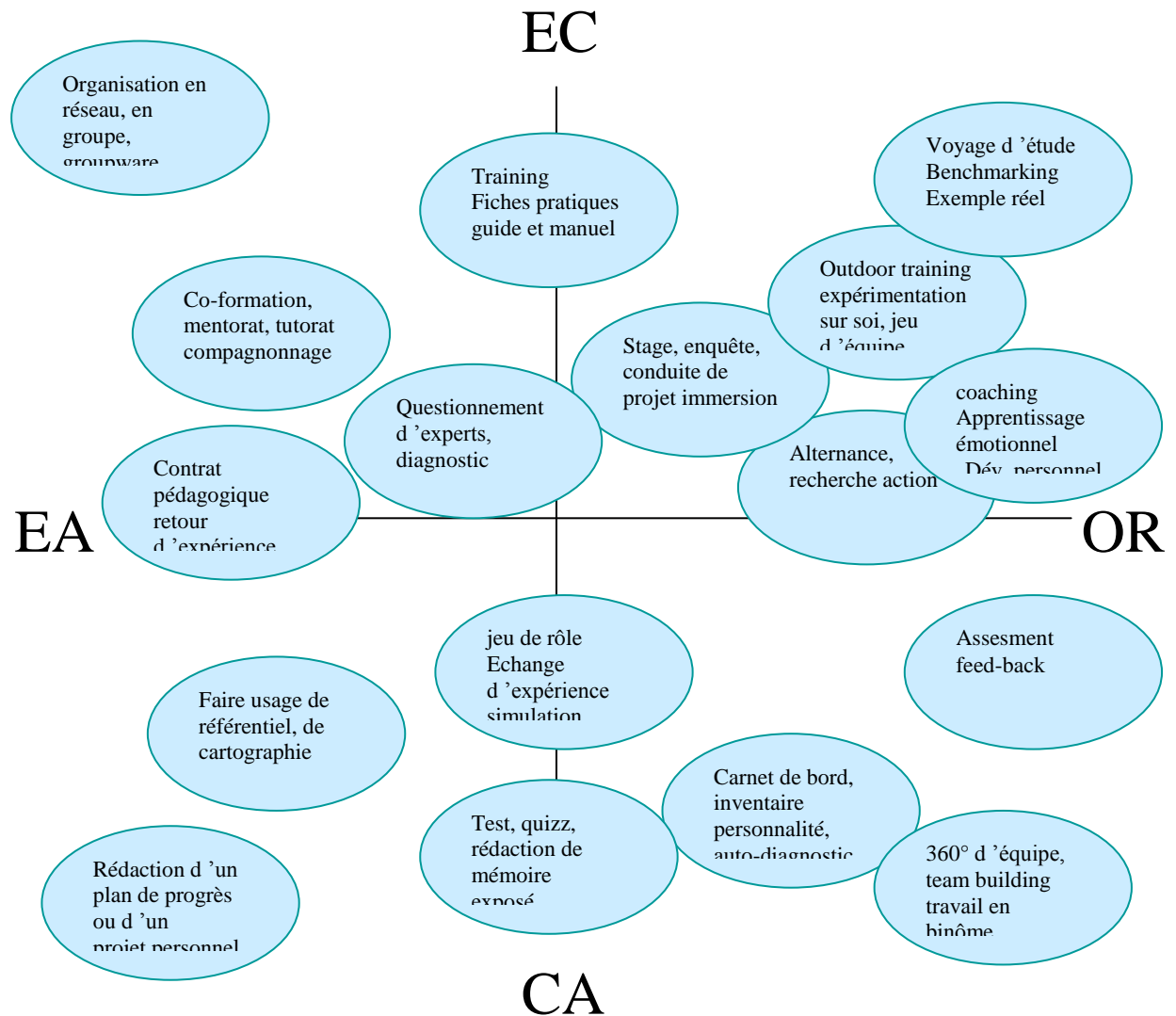
⁸⁶ Académie Accor – Achieve Global - Acopad - Advancia – Atos Origin – Bernard Bruche – Cap Gemini – Cegos - Centor Idep – CESI – CNFCE – CNOF – Comundi – Crossknowledge - CSP - Docendi - Dale Carnegie – DDI - Démos – EFE - EM Lyon – ESCP EAP – Elégia – ESSEC Management Education – Formavenir – Générale de Santé - Géréso – HEC - IFG – Insep Consulting – IFOD – Institut Renault – Institut du Management Saint Gobain - Krauthammer - Lamy Formation – Learning Tree – Price Water House - La Revue Fiduciaire – Science po Formation – Transformance - Unilog

⁸⁷ www.ffp.org

Cette théorie des apprentissages expérientiels (« *experiential learning theory* » *ELT*) est utilisée pour réaliser un classement car, elle démontre régulièrement des qualités de description et d'explicitation des phénomènes d'apprentissage spécifiquement dans le domaine du management, Alice Kolb et David Kolb (Armstrong et Fukami 2009 p 62). Sur une bibliographie de 1004 textes 61,7% soutiennent la théorie, 16,2% ont une analyse mitigée et 22,2% ne la soutiennent pas. Un prolongement critique de cette théorie sera proposé ultérieurement Chapitre C4 pour rendre plus largement compte de la dimension sociale des apprentissages. Figure 23 : Classement de pratiques pédagogiques dans la formation de managers.

Pôle	Fonction
EC <i>Expérimentation concrète</i>	Il consiste pour le sujet individuel ou collectif à s'engager dans l'action et à se confronter à la résolution de situations problématiques, à la réalisation de projet, au traitement d'événements. -> L' <u>action</u> est au cœur du processus d'apprentissage
OR <i>Observation réfléchie</i>	Il consiste pour le sujet à analyser divers points de vue, ses propres expériences et celles d'autrui pour en tirer des données significatives -> Le <u>ressenti</u> est au cœur du processus d'apprentissage
CA <i>Conceptualisation abstraite</i>	Il consiste pour le sujet à prendre du recul par rapport aux expériences observées pour en extraire des invariants : principes directeurs, concepts et théorie d'action, hypothèses -> La <u>réflexion</u> est au cœur du processus d'apprentissage
EA <i>Expérimentation active</i>	Il consiste à mettre à l'épreuve du concret les concepts et théories d'action et à les traduire et à les interpréter en fonction des nouveaux contextes d'intervention La <u>planification</u> est au cœur du processus d'apprentissage

Source : analyse catalogues de formation continue (Cristol 2008)



Ce qui caractérise les formations interentreprises en « *face à face* » c'est :

- le foisonnement des pratiques, méthodes et outils proposés,
- en France, leur situation sur un marché régulé et encadré par des dispositifs légaux incitatifs,
- la référence implicite à un modèle de formation initiale notamment basé sur le triptyque structure/objectif/programme,
- la possibilité de rencontres et d'échanges interentreprises avec pour corollaire la pollinisation croisée ou la propagation de modèles.

Même s'il existe une multiplicité d'approches utilisables pour dynamiser la didactique managériale, par exemple, la pratique du parrainage, le stage en entreprise, la co-formation, l'apprentissage par projet, l'apprentissage par la recherche, les projets associatifs ou sociaux, l'immersion culturelle, la pédagogie institutionnelle, les observations croisées, le mentorat etc., les cours identifiés en présence d'un formateur restent plébiscités par les responsables de formation d'entreprises (CEGOS/Les échos 2008)⁸⁸. **Concernant le contenu de ces formations trois critiques sont établies** par Baron (2009), premièrement la **lenteur de pénétration d'idées nouvelles et scientifiquement validées** issues de la recherche⁸⁹, deuxièmement les **approximations des concepts introduits**, dont la légitimité scientifique semble faiblement recherchée dans le monde de l'entreprise, troisièmement la **survalorisation du « format-page »** (formatage ?), le plus souvent power point au détriment d'une pensée plus construite mais nécessitant plus d'effort d'appropriation. Trois phénomènes qui laissent la place à des idées commodes, approximatives mais dont l'usage pratique est valorisé.

5 Les formations au management auraient une efficacité limitée

L'hypothèse est ici posée des effets d'une forme de l'enseignement du management se centrant sur le manager et sa relation avec des techniques ou l'acquisition des méthodes et des outils pour dominer contrôler, motiver, influencer, persuader l'autre. Dans chacune de ces acceptions, l'autre, le subordonné est posé en objet qu'il s'agit de mouvoir dans le sens désiré par l'organisation, en partant d'un développement personnel et d'une maîtrise de soi (Brunel 2004). Les programmes escamotent la question d'aimer ou de donner, de comprendre son environnement social de se fondre dans les aspirations d'une société. Ils privilégient plutôt une ingénierie de soi plus qu'un travail éthique qui consisterait à s'éprouver soi-même et repérer ses limites à se construire en sujet (Ehrenberg 1991, Ebguay 2008). Les thèmes traitent majoritairement de développement de comportements efficaces du manager, du management des équipes, des outils personnels, des techniques de soi et des méthodes de gestion des hommes. Comment situer ces approches ?

⁸⁸ Les échos (2008), *Formation métier : le face à face reste majoritaire*, n°20 200 p 11, 24 juin, étude de la CEGOS auprès de 160 responsables d'entreprise de plus de 1000 salariés

⁸⁹ Pour conforter ce propos nous avons pu réaliser en 2008 un audit sur 40 supports de management d'une école de la CCIP, dont 17 d'entre eux comportaient une présentation de la « pyramide de Maslow » sans autre référence à des théories plus actualisées de la motivation. *Théorie de Maslow qu'il est possible de dater des années 40.* (Maslow 2004)

Si l'on reprend le classement des modèles d'enseignement du management repérés aux USA proposé par Bolden (2007) se déclinant en « *Academic liberalism* », « *Experiential liberalism* », « *Experiential vocationalism* », « *Experiential critical* », les pratiques françaises se concentreraient sur les deux premiers modèles. Le premier est centré sur une vision scientifique du management et l'acquisition de concepts et théories par étude de cas et expérimentation, le second vise le développement du « *praticien réflexif* » (Schön 1994) grâce à des travaux de groupes et un travail de développement personnel. Le troisième modèle cherche à développer des compétences interpersonnelles en phase avec les organisations, quant au quatrième modèle, il a pour ambition d'émanciper les managers et de les aider à oser une réflexion critique. La France peinerait à user d'une vision critique, Bellier-Michel (1997 p73) constate que la formation continue en management peut s'analyser comme remplissant des fonctions pédagogiques, psychosociales (adhésion aux valeurs et credo des entreprises) et culturelles (renforcement du sentiment d'appartenance à une classe à part). Dans cet ensemble, la part de la fonction pédagogique est souvent mise en avant mais reste la portion congrue. Ce qui se joue en formation est donc plus de l'ordre de la relation entre le manager et l'organisation. Tout se passe comme si la formation était un moyen de consolider une communauté managériale et contribuait à fabriquer des liens et des identités orientés vers les finalités productives des organisations.

Tout se passe encore comme si la formation au management renforçait une implication des managers par l'inculcation de manière de faire, de penser, de sentir, manière de lire le monde, manière d'entrer en relation avec autrui ou soi-même, manière de transformer le quotidien dans ses détails, manière de s'habiller, tentatives de façonner un hexis corporel légitime (Bourdieu 1979), manière encore de répondre à la question qui l'on est ? (de Gaulejac 2009) à travers de nombreux test. « *Autant de manières donc qui, par une instrumentalisation de soi (passant) notamment par un important contrôle des affects), alimentent le rapport à l'autre (le futur managé) pour agir sur lui en finalité* » (Roussel dans Livian 2004 p51). Cependant, lorsque les managers sont exclusivement dotés d'une vision-outil, les témoignages relevés dans la thèse montrent qu'ils sont bien en peine de mener des équipes (Cf C4). L'apprentissage du management et du leadership réalisé dans une salle est décontextualisé et prend chichement en compte la complexité de situations changeantes et intriquées, voire même inhibe un rapport à sa propre expérience, **les mauvaises théories finissant par détruire les bonnes pratiques** (Ghoshal 2005).

Le cas particulier de l'apprentissage du leadership

Le leadership est présenté au sein des catalogues et des offres de formation continue comme une sous-rubrique du management. Si pour certains le leadership est l'acquisition d'une stature, une capacité de cadre supérieur (Barjou 2006), pour d'autres le leadership est plus une question de relation de l'ensemble des managers avec leurs équipes (Gabiliet 2008). Son apprentissage connaît des variantes. Le panorama réalisé identifie des formules de 2 à 8 jours, la promesse s'exprime dans les titres des formations :

« analyser et développer son leadership », « être leader de soi-même », « être leader de ses équipes », « être leader dans l'action », « être leader multi-culturel » « affirmer son leadership » « exercer pleinement son rôle de leader », « les 4 rôles du leadership », « construisez et développez votre leadership », « développez son leadership relationnel » « leadership et autorité » « développer son leadership : être au centre de l'énergie collective et la faire émerger », « développer son leadership : analyser son style de management à ses collaborateurs », « les deux dimensions du leadership et les styles de management d'Hersey et Blanchard », « le leadership du chef de projet ». Les méthodes pédagogiques privilégiées font appel à des tests de comportement, des séances de feed-back, des 360°, des assesments-centers, des mises en situation pendant la formation, des analyses critiques de chacun, la construction d'un plan d'amélioration personnel, des échanges de bonnes pratiques. En termes de contenu, les offres mettent l'accent sur les actes valorisés du leadership tel que la construction de la vision, la communication sur son « *style de leadership* », sur les compétences relationnelles, l'autorité ou la confiance.

Développer des talents ou introduire de la réflexivité dans l'enseignement ?

Les trois exemples à suivre visent à développer le leadership dans des environnements éducatifs institués et pointent la difficulté constante de l'exercice. Les pratiques développées dépendent de la finalité des projets éducatifs.

Le premier exemple se situe dans un enseignement du leadership à HEC Paris dans une visée que l'on pourrait qualifier de traditionnelle ou de référence par égard à la place de leader de l'école dans les classements internationaux. Reitter (HEC, 1994 p393-399) décrit le leadership comme un phénomène complexe résultant de la combinaison de talents cognitifs sociaux et politiques, intrapsychiques et éthiques. Pour lui un talent se cultive par la pratique et requiert une certaine ascèse. Au-delà d'un apprentissage de techniques, il s'agirait de « *comprendre l'évolution du monde* » ce qui nécessite une lecture avec de nombreuses grilles (sociologique, psychosociologique, anthropologique, ...) et un apprentissage dense. Pour Reitter, le leader développe une dimension affective avec son équipe il est même tenu responsable de « *la mise en jeu de la libido des hommes* ». C'est pourquoi le développement de la dimension éthique du leader est important. Le leader pose des bornes à son propre pouvoir. Si la méthode des cas introduit dans la salle des pratiques ou des incidents critiques et permet d'introduire une certaine complexité (Croué 1997, Bouchard, Calvez, Joly 2007), elle requiert la rencontre avec des personnalités exerçant « *un travail intrapsychique* » pour être apte à commander. Le leader entretiendrait ainsi un rapport étroit au savoir. Avec la notion de talent ou de « *potentiel de leadership* », Reitter (HEC, 1994) se range dans l'approche du leader « *grand homme* » différent. La critique qu'il est ici possible de formuler est que, même cultivé, il n'est pas sûr d'une part que le talent faute de définition actuellement stabilisée (Cadin 2009) fasse bon ménage avec la génétique, notion sous-jacente, et que d'autre part le travail intrapsychique demandé soit un objet d'élaboration spontanément activé. On se situe peut-être ici dans la naturalisation dans le champ d'une croyance auto-renforçante des stéréotypes guidant les attendus du leader inné et finissant par jouer un rôle dans la détection des potentiels leaders (Landry 2007). L'infléchissement de l'enseignement du leadership se fait à HEC plus méthodique. En 2009, HEC déploie dans un MBA un programme en 7 volets de développement « *étape par étape* » des capacités de leadership. S'enchaînent ainsi des séminaires avec des chercheurs et spécialistes du leadership, des échanges au sein de clubs professionnels, des conférences et études de cas sur la prise de décision, un séminaire de dynamique d'équipe hors campus supervisé par l'école militaire de Saint-Cyr, une conférence « *social business* » un tournoi entre écoles de commerces pour tester les capacités de leadership des participants, et les "*leadership awards*" qui récompensent le potentiel de leadership de 4 participants.

Le deuxième exemple se situe dans une approche critique de l'enseignement du leadership menée en 6 séquences au sein d'un programme executive MBA de 14 mois à l'université de Melbourne. L'expérience vise une implication forte des participants. Mais lorsque la formation au leadership engage une action « *ici et maintenant* », cela n'est pas sans risques tant les représentations traditionnelles du leader ou de l'enseignement sont ancrées. Ainsi dans une approche critique de l'enseignement du management, l'expérience décrite par Sinclair (2007) pour la rénovation d'un cursus dédié au leadership montre la force des résistances. Elle propose une variété d'approches de réflexion sur soi pour travailler son leadership. Il s'agit ainsi d'échanger avec ses pairs, de tenir un journal, de réfléchir sur l'impact de ses origines familiales, de discuter en groupe de la naturalisation du concept de leader culturellement connoté, de se déstabiliser par des approches non conventionnelles (présentation de soi incomplète, prise en compte des émotions, exercice de yoga, travail sur ses rêves...). Face aux réactions de rejet d'une partie du groupe à propos de cette pédagogie ressentie comme une « *pop-psychologie* », Sinclair recommande aux formateurs ou enseignants de créer un environnement favorable, un soutien de son institution, des structures d'appui (coach, conseiller), d'expliquer les fondements d'une pédagogie critique au groupe de participants et de se poser en contenant d'anxiété, ce qui nécessite pour l'intervenant de remettre en question sa capacité pédagogique, sa manière de faire et ses rapports au pouvoir. Le rapport de cette expérience pédagogique conclut sur la difficulté d'enseigner le leadership.

Le troisième exemple est une contestation radicale de l'enseignement du leadership. Il reste alors la possibilité d'établir des ruptures avec les disciplines traditionnelles comme la psychologie sociale à la base de l'enseignement du leadership et de s'appuyer sur des approches décalées comme a pu le faire March (Golsorkhi, Huault, Leca p295-296) dans un MBA de l'université de Stanford en orientant son cours vers l'étude de grands textes littéraires de Shakespeare, Cervantes ou Tolstoï pour traiter des questions fondamentales que se posent l'individu comme le pouvoir, le sexe, la folie, la mort etc. Mais là encore la réaction des apprenants est variable.

Il serait possible de démultiplier les exemples à l'infini tellement l'engouement pour le leadership se propage et qu'il est difficile de saisir la notion, mais Lapierre (2008 p 12-15) nous rappelle que beaucoup de leaders reconnus n'ont jamais étudié formellement le leadership. Finalement, c'est en le vivant que les individus ont développé leur leadership. Alors c'est plus en identifiant sa propre histoire que l'individu apprend et est en mesure de partager une expérience avec les autres.

Le difficile enseignement du leadership

Que montrent ces exemples ? Que se passe-t-il ? En fonction de la variété des publics, chaque individu dans un groupe produit face à une intention pédagogique des réactions selon son rapport à soi, son modèle de référence et le contrat pédagogique qu'il a formellement ou tacitement validé. S'il a une opportunité de se définir par lui-même et d'agir sur soi, il ne la saisit pas forcément. Ce constat renvoie à la dialectique entre dispositifs d'enseignement et dispositions d'apprentissages (Blandin 2009). Il invite les concepteurs de dispositifs à se décentrer de leurs pratiques habituelles et à envisager plus de différenciation et d'individualisation, non seulement des parcours mais également des modalités pédagogiques car, dans un individu ou dans un groupe réside simultanément une attente de se conformer et une autre de se découvrir. Enseigner le leadership serait donc possible mais à la fois long et difficile, et dépasserait l'apport de quelques connaissances sommaire et le choix de son style de leadership dans une session de quelques jours en formation continue. Car, soit les approches sous forme de stages présentent le risque d'une instrumentalisation voire d'une forme d'assujettissement (Enlart 2008), soit les essais de développement programmé de leaders dans l'exemple du développement des talents ou de la mise en place d'expérience réflexive dans des espaces éducatifs institués révèlent la limite d'enseignements centrés sur des leaders capables de travailler sur eux-mêmes. Finalement, les managers seraient tenus de compléter leur formation initiale et d'apprendre à partir de ce qu'ils sont et de leur expérience propre. C'est de l'éducation silencieuse du quotidien de laquelle on ne peut s'esquiver, de la répétition de positions à tenir dans l'action ingrate de chaque jour et sans lustre qui polit les postures et les attitudes que les leaders émergeraient. Pour les leaders ordinaires, il n'y a pas d'apprentissage de « *nouvelle frontière* », « *d'appel du 18 juin* », de vision glorieuse d'un futur à construire. Le rabot des événements, des décisions quotidiennes et des résistances s'imposeraient plutôt à la masse des managers.

Dès lors, si peu de choses se donnent facilement comment être un leader ?

Pour Lapierre (2006), « *le leadership est action, une praxis qui s'apprend en grande partie à l'épreuve de l'expérience, celle des autres d'abord, la sienne ensuite. Cet apprentissage se fait par l'action que l'on enrichit d'une réflexion simultanée ou a posteriori, et qui permet, à force de travail répété, de mieux l'intégrer et d'en arriver à une action toute personnelle.* ».

A cet égard les formations intra-entreprises offrent d'autres perspectives que nous allons examiner.

c) Les formations intra-entreprises se sont généralisées

1 Les environnements d'apprentissage conçus pour la formation de managers sont souvent stéréotypés

Une étude de cahiers des charges est instructive et révélatrice de l'approche des concepteurs de formation de managers. Cet échantillon est constitué de cahiers des charges de demandes de formation « *intra-entreprises* » sur mesure émises au cours de la période 2006-2008 et transmises au CESI, à l'ESCP, à DEMOS, à HEC, à ADVANCIA, à NEGOCIA ou à la CEGOS. Ces cahiers des charges font explicitement mention de la dimension managériale à développer pour une variété de public cible. Le choix de l'échantillon se centre essentiellement sur un public de managers (agent de maîtrise, chef de service ou directeur), directement en prise avec des équipes. Sur un échantillon disponible de 54 cahiers des charges, 22 sont écartés pour garantir une homogénéité de comparaison. Ainsi, les cahiers des charges demandant simplement l'adaptation d'un programme interentreprises déjà existant sur catalogue, ou s'adressant à un effectif de moins de 20 participants sont mis de côté. En effet, dans les deux cas les rédacteurs vont au plus simple, sont avares de détails et expriment tout au plus une orientation générale, quelques objectifs et des contenus préformatés. Les 32 cahiers des charges restants se présentent sous format papier ou électronique et comprennent de 2 à 64 pages. 11 d'entre eux respectent les conditions d'appels d'offres des marchés publics et comprennent des CCTA et des CCTP. Ces 32 cahiers des charges demandent explicitement un travail de conception sur mesure. Il est à noter que le seuil de 20 participants élimine de fait de nombreuses entreprises de petites tailles, et que l'étude limite les perspectives de la recherche à une catégorie de grandes entreprises (plus de 1000 collaborateurs).

2 Les prescripteurs de formations agissent dans un système de décision dont une des finalités première est souvent économique

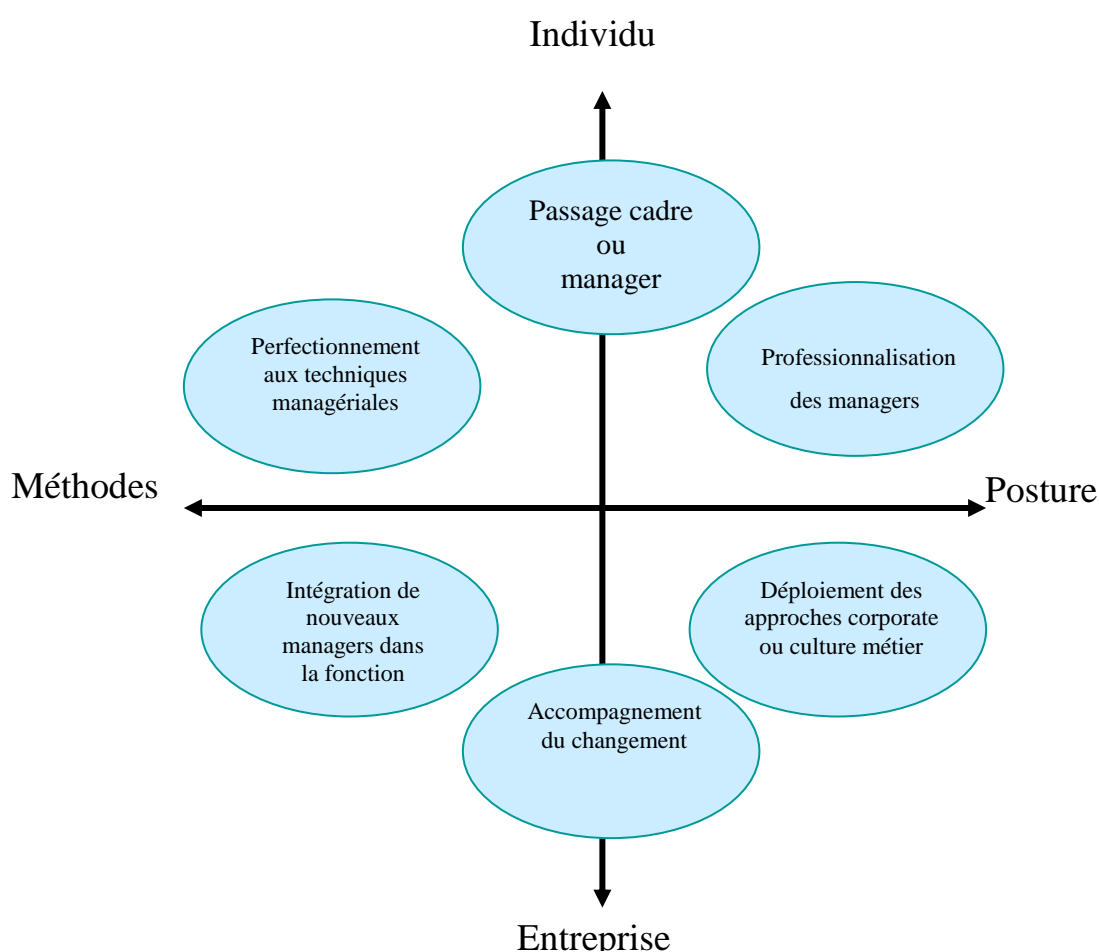
Les cahiers des charges étudiés font apparaître des acteurs diversifiés dans les signatures, l'analyse des contextes ou la présentation de la demande. Les formations en management sont le fait de divers prescripteurs. Plus la structure est importante en effectif, plus le système de décisions induit une multiplicité d'acteurs spécialisés. Quatre types d'acteurs interviennent dans la conception et la validation des cahiers des charges : les directions générales ou opérationnelles, les différents spécialistes de la fonction ressources humaines, la famille des acheteurs et les consultants externes. Deux couples ressortent plus fréquemment de l'analyse, le couple acheteurs-spécialistes des ressources humaines, le couple responsables de formation-acteurs opérationnels. Le recours à des consultants externes à cette phase reste marginal. Il est à noter que 15 entreprises de l'échantillon sur 32 font appel à des acheteurs de formation, ce qui tend à montrer la part croissante de l'économie dans un achat de formation. Cette tendance est confirmée par ailleurs pour les grands comptes (Friedberger 2008 p48-57).

3 Les formations en management peuvent être classées selon leurs visées

Les demandes recensées montrent que derrière une appellation comme « formation au management » se distinguent et s'entremêlent plusieurs enjeux. Des enjeux de carrières d'une part, des enjeux de mobilisation et de performance individuelle et collective d'autre part, mais également des enjeux de changement et de réponse aux besoins des clients et enfin des enjeux d'anticipation des entreprises. Les cahiers des charges s'inscrivent dans des visées qui articulent finalités, buts et objectifs (Hameline 1979 p101). Dans la figure 24, les demandes sont réparties sur 2 axes :

- un axe « finalités » : finalités centrées sur les organisations/ finalités centrées sur les hommes
- un axe « centre d'intérêt » : centre d'intérêt méthodes et outils/centre d'intérêt posture et culture

Figure 24 : Typologies de formation en management



Source : analyse de 32 cahiers des charges de formation intra (Cristol 2009)

Note : cette typologie est conçue pour créer de l'intelligibilité sur les cahiers des charges recensés, elle ne prétend pas répondre à l'exhaustivité de toutes les situations de formation en management.

4 Il existe une variété de « publics cibles » dans les formations au management

Les publics cibles sont constitués :

- de successeurs de cadres dirigeants,
- de managers réputés expérimentés,
- de managers réputés en perfectionnement,
- de nouveaux managers en prise de fonction,

Mais les formations management s'adressent aussi à une population plus large de techniciens et de cadres de chefs de projets en prise avec des équipes. Dans un cahier des charges, les publics « *proches de la retraite* » sont exclus. Il est à relever que les trois cahiers des charges de formation de plus de trente jours s'adressent à des managers en prise de fonction dans des processus de passage cadre et mélangent processus de passage manager et de passage cadre. Cependant, toutes les entreprises ne font pas le choix d'une telle durée quand bien même elles se situent dans la même configuration ou expriment le même objectif. Si ce choix est différent, c'est certainement que l'importance du statut cadre est variable d'une entreprise à l'autre, que dans certaines il y a un lien avec des responsabilités effectives, alors que les autres seraient seulement attachées au symbole.

5 Les entrées dans un dispositif de formation sont le plus souvent contraintes

Les cahiers des charges font apparaître différentes modalités d'entrée en formation. Le classement ci-joint situe les entrées en formation en fonction de la liberté de choix conférée aux participants.

- les participants se voient inscrits en formations selon leur âge, leur sexe, leur ancienneté, le nombre de collaborateurs supervisés, leur niveau de responsabilité,
- les participants sont guidés dans leur choix, la construction d'un parcours ou au sein d'un dispositif catalogue,
- les participants peuvent être sélectionnés par un jury, par des tests, à partir de dossiers professionnels ou d'entretiens de motivation ou en référence à des accords d'entreprise,
- les participants sont recrutés sur la base du volontariat ou plus rarement sont destinés à remplacer des dirigeants.

Le volontariat est la modalité d'entrée qui apparaît la plus rarement. Les structures ressources humaines et formation jouent un rôle de prescription, d'orientation et d'impulsion des dispositifs. Les compétences des managers, sauf dans les situations de promotions à la fonction managériale sont rarement évaluées avant l'entrée en formation. Seules trois entreprises utilisent un assesment-center en amont.

6 Le rôle des apprenants est souvent passivé dans les cahiers des charges

Pour Lesne (1984), les personnes en formation peuvent être appréhendées de plusieurs façons. Ils sont dans le même temps sujets de leur formation et objets de l'action de formation. Quand ils apprennent, ils sont sujets, quand ils sont enseignés, ils sont objets. Dans les cahiers des charges les bénéficiaires sont désignés sous les noms de cible, de participants, de candidats, de public, de population, d'agents, de stagiaires mais aussi en fonction de leur statut ou responsabilité : directeur, manager, responsable, agent de maîtrise, chef d'équipe. Ils sont donc repérés comme bénéficiaires potentiels ou comme détenteur d'un statut. Ils apparaissent passifs. Leur rôle semble se cantonner à apprendre et agir dans des cadres prédéfinis selon les analyses et dans des situations définies par d'autres, les concepteurs. Ils sont ainsi « positionnés », « testés », « orientés », « tirés vers le haut », « accompagnés ». Ils sont situés exclusivement en objet d'apprentissage. Ce point est à mettre en regard avec la déclaration de l'un des concepteurs des normes AFNOR parlant des cahiers des charges. Voici ce que déclare Ruiz (ENESAD 1998), président de la commission de normalisation, « nous avons oublié le formé, le stagiaire dans ces outils. Nous avons raisonné « système », « process » et pas nécessairement outillage du formé. C'était délibéré et il y a peut être là un nouveau chantier à rouvrir sur les stagiaires comme clients de la formation ». Dans le travail de normalisation et de définition normée des cahiers des charges, l'apprenant a été oublié. Ainsi le cadre, induit par la logique de cahier des charges, semble nier largement la condition d'acteur de leur formation aux participants, ceux-ci n'étant finalement qu'une variable du processus parmi d'autres. Ce point pose question au regard des objectifs de responsabilisation, d'autonomie et de développement de capacité d'initiative revendiqués dans ces mêmes cahiers des charges.

Un paradoxe résulte de la construction des dispositifs observés de formation pour managers. Les finalités affichées sont de « faire face à une complexité croissante », de « prendre des risques », d'être « intrapreneur », de « faciliter le changement », de « développer des innovations », mais les situations d'apprentissage commandées à des prestataires pointent des contradictions entre les finalités et les moyens mis en œuvre dans les dispositifs qui apparaissent la plupart du temps « fermés » à des situations stéréotypées (Roegiers 2003), enfermant les apprenants dans des schémas prépensés plutôt que de les situer au cœur de leurs propres apprentissages.

Pourtant certains auteurs, tel Bellier, (2002) proposent des critères qui placent les apprenants au centre des dispositifs conçus. Elle énonce pour ce faire 4 axes :

1. « le premier concerne les acteurs et le changement fondamental de position entre un apprenant acteur de sa formation et un formateur ressource,
2. le deuxième concerne l'action dans les démarches pédagogiques que nous préconisons,
3. le troisième concerne la métacognition et le fait de permettre aux apprenants de comprendre leur processus de formation,
4. le quatrième concerne l'inscription de la formation dans le temps et la notion de processus de formation pour construire l'ingénierie ».

Dans les cahiers des charges étudiés, les points 1 et 3 sont absents. Les ingénieries ne spécifient rien dans la construction de la relation entre formateurs et apprenants. De même, comme il a été montré, les inscriptions dans les dispositifs de formation sont soutenues par des motivations extrinsèques, à l'instigation des entreprises, dès lors, la compréhension et l'engagement dans les finalités du processus peuvent être mise en doute. L'axe 2, préconisé par Bellier, semble sur la forme respecté, les cahiers des charges intégrant un lien avec l'action. Cependant, l'action, à laquelle il est fait référence dans les cahiers des charges se situe encore largement introjectée en salle de formation sous la modalité de cas, de jeux de rôle, et reste déconnectée d'une complexité sociale. Le quatrième axe proposé présente la nécessité d'inscrire la formation dans le temps et dans un processus. Mais modularisation et formation à distance sont des demandes encore rares (6 occurrences/32). Il est ainsi possible de distinguer le cahier des charges qui spécifie un ensemble de finalités, de moyens et des éléments de contextes de sa mise en œuvre qui nécessitent de la part des acteurs engagés une quantité d'informations sensibles de l'ordre du ressenti, du vécu, qui tiennent à la culture de l'entreprise, au liant qui donne du sens à l'ensemble du contexte.

7 L'étude des cahiers des charges oriente l'observation sur une part des phénomènes

L'approche pourrait être enrichie par une analyse des processus d'élaboration, de négociation et de mise en œuvre des cahiers des charges. Cette analyse pourrait se faire par immersion, en entreprise. Cette approche permettrait de mieux prendre en compte les utilisateurs finaux. Elle aurait pour mérite d'éviter que certains pensent la formation et que d'autres l'exécutent. Partant sur le constat que l'ingénierie était issue du monde des ingénieurs, nous en arrivons à montrer que les pratiques d'ingénierie exportées ont aussi emmené avec elles l'idée d'une maîtrise « exclusive » du monde par le concepteur de dispositif, en dépit des hommes auxquels elle s'adresse. Le risque étant une forme d'étrangeté des modalités pédagogiques proposées aux apprenants. L'implication des apprenants dans la conception des dispositifs ou maîtrise d'usage s'avère, dès lors, une notion à consolider pour améliorer l'efficacité des formations. Appliqué aux formations en management, il est loisible de conjecturer que le seul cadre des formations instituées est insuffisant pour comprendre la fabrique des managers. Il convient donc d'explorer le monde social du manager novice pour repérer comment il apprend et ce qu'il apprend, car, la synthèse proposée par Guyot (2003 p357) plaide pour la notion de sujet social apprenant comme pivot du raisonnement de l'adulte en formation. « *L'acteur est un sujet en action dans différents groupes (familiaux, professionnels, amicaux, politiques, religieux...) articulés avec des cadres sociaux plus large (famille élargie, entreprise, classe sociale, nation...), chaque groupe ou cadre véhicule et produit une culture spécifique, c'est à dire un complexe cognitif, narratif, prescriptif et symbolique (traditions, coutumes, pratiques, valeurs, règles de conduite, style linguistique, corporel, alimentaire, canaux d'information, modes de communication, attitudes, stéréotypes, topiques ...) présentant une cohérence interne. C'est par le processus de socialisation que l'individu incorpore cet ensemble et c'est par le passage et le séjour dans différents groupes et cadres et par les différents moments de sa socialisation que se construit l'identité sociale de l'individu* ». Si les formations s'organisent ainsi c'est certainement qu'elles répondent à d'autres enjeux, et remplissent d'autres fonctions que pédagogiques.

d) La formation continue en management joue un rôle idéologique

Nous l'avons dit, les publics concernés par les formations en management inter ou intra-entreprises sont larges. Les formations s'adressent le plus souvent aux agents de maîtrises et aux cadres. Les contenus proposés aux managers sont orientés sur trois types de sujets :

1. ceux qui concernent les managers eux-mêmes,
2. ceux qui concernent les métiers et techniques,
3. ceux qui concernent le management des hommes.

Les thèmes traitent majoritairement de comportement personnel, du management des équipes, des outils personnels, des techniques et méthodes de gestion des hommes. Dans cet ensemble, la part de la fonction pédagogique est souvent mise en avant mais finalement représente la portion congrue.

Ce qui se joue en formation est donc plus de l'ordre de la relation entre les managers et les organisations. Cette relation viserait à consolider les liens entre l'individu et son entreprise.

D'une part, il s'agit de renforcer l'implication de ces derniers dans leurs rôles et dans des identités liées à l'organisation. Cette implication est influencée par des facteurs tels que la forte croyance et l'adhésion dans les buts de l'organisation, la volonté d'exercer des efforts considérables pour l'organisation, la forte intention de continuer d'appartenir à l'organisation. Tout se passe comme si la formation était un moyen de renforcer le sentiment d'appartenance à une communauté managériale et contribuait à fabriquer du lien et de l'identité. Il s'agit d'un mélange d'attitudes et de comportements qui s'exprime comme une identification et un engagement dans une organisation. La formation renforcerait cette implication par l'inculcation de manière de faire, de penser, de sentir, manière de lire le monde, manière d'entrer en relation avec autrui ou soi-même, manière de transformer le quotidien dans ses détails, manière de s'habiller, tentatives de façonner un hexis corporel légitime, manière de répondre à la question qui l'on est ? A travers de nombreux tests. « *Autant de manières donc qui, par une instrumentalisation de soi (passant) notamment par un important contrôle des affects), alimentent le rapport à l'autre (le futur managé) pour agir sur lui en finalité* » (Roussel 2004 p51). La formation contribuerait ici à renforcer une certaine vision du « *corps social* » dans une vision intégrative de l'entreprise.

D'autre part, la relation entre l'individu et l'organisation est faite de reconnaissance mutuelle qui préside aux engagements réciproques. Indépendamment de la qualité pédagogique, c'est souvent le label d'un organisme de formation qui serait retenu pour le pouvoir de reconnaissance qu'il conférerait.

Finalement par ses fonctions sociales prédominantes, la formation des managers minore les apprentissages et les besoins réels des managers. Car, selon les observations de Bellier-Michel (1997), ce qu'expriment les managers c'est plus de manque le temps, le manque d'autonomie dans la décision et le manque de maîtrise de l'affectif. Questions qui renvoient soit à l'organisation dans laquelle évoluent les managers, soit au développement personnel de ces derniers. Questions auxquelles les formations centrées sur les méthodes et outils répondent peu, et pour lesquelles les questions portant sur la personnalité (la sienne ou celle des membres de son équipe) sont souvent insuffisantes car, instrumentalisées.

En conclusion de la vision critique qu'elle porte sur les formations des managers, en particulier une acculturation unilatérale aux exigences et enjeux des entreprises, dans le prolongement d'un idéal type inaccessible, Bellier-Michel (1997) en appelle à **penser des formations comme des accompagnements à « l'auto-formation »**. Ceci nous amène à envisager les pratiques pédagogiques au regard de leur pouvoir de développer une autonomie dans l'apprentissage. Apprendre le management se comprendrait alors comme apprendre à apprendre, apprendre sur soi et apprendre sur les autres en situation. Dans une visée d'appui à la formation des managers, nous rejoignons Bellier-Michel (1997 p77) qui propose la chose suivante : *« l'objectif que doivent se fixer formateurs et consultants intéressés par le management est, nous semble-t-il, d'abord de proposer des parcours qui sans cesse donnent les moyens aux managers d'apprécier et d'exercer cette distance qui est aux antipodes de ce qu'on leur demande tous les jours : juger vite, décider, imposer.... Ou en tout cas en avoir l'air »*. Cette approche présente l'avantage d'éloigner les managers de l'illusion du héros tout puissant, doté d'un charisme et d'une intuition à toute épreuve et de les orienter vers une approche plus pragmatique où l'analyse de la situation prédomine. Au-delà des outils de développement personnel et des techniques de gestion, la formation des managers gagnerait à être aussi une formation intellectuelle. Celle-ci passerait par une plus grande culture générale mais aussi par plus d'appréhension du réel en situation.

B.5.5 Résumé du chapitre

Ce chapitre proposait une vision du continuum propre à l'apprentissage du management, et s'efforçait d'en montrer les effets éducatifs. Ce continuum a été souvent pensé de façon disjointe et distingue 3 mondes : celui de l'éducation au management (liée à l'enseignement supérieur en management), celui du développement managérial (lié aux processus organisationnels et de gestion des ressources humaines), et celui des pratiques managériales (liées aux activités quotidiennes des managers). A partir des traces, études, documents, témoignages propres à chaque monde, une analyse critique a été développée. Tout d'abord, elle a pointé la limite de l'éducation des managers en formation initiale qui poursuivait avant tout un objectif de sélection sociale. La critique a porté sur un enseignement formel éloigné du réel, une vision court terme et quantitativiste des phénomènes d'entreprise, la reproduction des inégalités, des méthodes pédagogiques qui induisent parfois des comportements simplificateurs, des approches mono-référentielles, un éloignement de la recherche des problèmes concrets, une minoration des dimensions humaines et sociales, une fabrication du consentement plus que de l'esprit critique. Certes, il a été dit qu'il existerait des modèles éducatifs alternatifs, mais l'essentiel demeurerait dans la permanence d'un code génétique ou d'une domination de paradigmes managériaux qui sonnent comme des idéologies. L'enseignement se concentrerait sur des techniques de gestion et passerait à côté de l'apprentissage de la relation managériale. En ce qui concerne le monde du développement managérial, celui-ci a été distingué d'une simple formation car, il s'inscrit plus fortement dans les organisations et les finalités des entreprises identifiant des évolutions de carrière. Si nombre d'étude ont établi un lien entre le rôle des managers et les performances des entreprises, pour la situation française le développement des managers oscille entre repérage des qualités personnelles et acquisition de savoirs selon des « *méthodes traditionnelles* ». La « *formation continue des managers* » a été analysée dans un marché diversifié et morcelé avec une offre pléthorique allant du stage outil de quelques jours à des formations diplômantes. L'examen de 2 grandes modalités pédagogiques : interentreprises et intraentreprises a fait apparaître des lacunes. Ainsi, les formations interentreprises étudiées (320 approches relevées sur 42 catalogues) sous une diversité de formats et de thèmes renforceraient simultanément une forme de consumérisme et une visée d'adaptation à l'entreprise. En outre, elles contribueraient à diffuser des idées datées et des notions parfois approximatives. Le regard plus spécifique sur les formations dédiées au leadership a pointé une tendance de résistance aux innovations visant à introduire de l'esprit critique. Pour leur compte, les formations intraentreprises étudiées (32 cahiers des charges examinés) ont révélé une passivation des apprenants, un oubli de la maîtrise d'usage. Il est ressorti de ce panorama une dimension prononcée de la dimension idéologique propre au domaine managérial. L'épilogue à suivre tirera les conséquences des limites des enseignements institués ou pensés par les organisations et montrera tout le rôle de l'expérience dans le troisième monde, celui des pratiques.

B.6.1 Les apprentissages formels n'apportent qu'une part des savoirs utiles

a) La limite des enseignements en gestion

Alors que l'enseignement du management se propage (Garel et Godelier 2004), les critiques se font de plus en plus fortes sur les formations organisées. Ces critiques sont issues des sciences de gestion (Bergadaà 1990, HEC 1995, Abdessemed, Caby et Bourion 2009) remettent notamment en question le postulat de la rationalité et de l'objectivité du manager. March (1999) dénonce l'existence de mythes managériaux transmis sous la forme de récits idéalisés sur lesquels sont basés les enseignements et Mintzberg (2005) pointe la standardisation et l'inefficacité des MBA au moment même où ceux-ci s'érigent en standard international (cf. Chapitre B5). Enfin, Ghoshal (2005) décortique comment de mauvaises théories de gestion finissent par détruire de bonnes pratiques de management. Un courant d'études critiques du management se met en place.

b) Comment en est-on arrivé là ?

Les sciences de gestion ont pris progressivement leur place dans le paysage à côté de disciplines déjà bien établies comme l'histoire, l'économie, la sociologie ou la psychologie. Mais, pour installer leurs spécificités et conquérir leur légitimité, elles ont écarté toute possibilité de multiréférentialité. La multiréférentialité des sciences de gestion rend la construction d'épistémologie un exercice difficile qui fait dire à ses détracteurs que le terme de science n'est pas adéquat. Pour le moins la combinaison de savoirs la rapprocherait finalement plus d'un art. Pour Laufer et Perez (Garel et Godelier 2004), la montée de la complexité et de l'incertitude devrait conduire l'enseignement de la gestion à aborder différents points de vue : celui du théoricien pour qui la recherche sur le fonctionnement de l'entreprise et la gestion concourt à la compréhension du monde, celui du technicien pour qui il s'agit de bénéficier d'outils adaptés aux besoins du manager et celui du praticien pour qui l'enseignement doit favoriser le développement de compétences personnelles et relationnelles. Les sciences de gestion sont apparentées aux sciences humaines et sociales ce qu'elles ont parfois oublié. C'est pourquoi les recherches coordonnées par Martinet (2007) sur les prédicats des sciences du management relèvent la nécessaire refonte d'une épistémologie. Sortir du conformisme académique, c'est aussi ce à quoi nous invite Handy (Dufour et Plompen 2006 p39) *“en matière de pédagogie, la passion que nous montrons à l'heure actuelle pour les tests de connaissance et de compétence analytique ne prépare pas beaucoup les gens à une vie de confiance en soi, une vie dans laquelle les relations, la créativité et la prise de risque seront les facteurs qui feront la différence”*. Si la question des contextes revient en force en contrepoint de la prééminence des programmes et des contenus transmis (Le Boterf 1998), l'enseignement supérieur demeure basé sur une sélection des meilleurs du point de vue scolaire, réticents à se remettre en question et travailler en équipe puisqu'ils ont réussi seuls. Or, les travaux de Hill (1992) ou Pezet (2007) montrent que la performance du management humain est à chercher dans une posture réflexive, plus que dans des succès académiques.

c) Apports et limites de la formation continue pour les managers

La critique est la même pour ce qui concerne les enseignements développés dans les universités d'entreprise ou en formation continue mais pour des motifs différents. Dufour et Plompen (2006 p267), à l'issue d'une étude sur les meilleures pratiques des universités d'entreprise au sein de l'EFMD, concluent : « *L'enseignement académique traditionnel est de moins en moins approprié car, le contenu est moins important que l'application, il cède la place à une bonne appropriation, au contexte et à une bonne mise en œuvre. Tous les enseignants/professeurs classiques n'ont pas les talents permettant de faciliter ce travail d'acquisition non académique* ». Ils préconisent de renforcer des disciplines telles que : la sociologie, l'anthropologie, le comportement au sein d'une organisation, le développement d'une entreprise, les sciences politiques, l'éthique et la responsabilité sociale. Ils proposent encore de privilégier l'observation rigoureuse en situation de travail, le travail collectif et la résolution de problème en groupe, le management de projet et des processus, la technologie, ses usages et ses impacts. Ces propositions conduisent à repenser les modes de gestion des écoles de management, et en particulier, de recruter ou qualifier le corps enseignant pour un travail de recherche et de conseil appliqué. Pour sa part, Le Goff (2000) prône un retour du bon sens et la prise en considération de l'expérience des individus dans la formation. Enfin, la thèse de Durat (2007) présente l'absurdité d'imaginer qu'un manager n'est qu'un agent économique, neutre et rationnel. C'est surtout un sujet qui réagit et apprend en situation. Dans la poursuite de ses travaux et notamment dans l'étude d'un groupe de 22 jeunes cadres et dirigeants, Durat (2009) montre comment les pratiques d'apprentissage expérientiel se font compensatoires des manques initiaux et combien il devient urgent de penser les liens entre formation et expérience. Mais, le point de vue le plus décalé est sûrement celui de Hill (2004 p121-126) qui a suivi 90 managers dans leur première année de responsabilité sur une équipe, elle en conclue que devenir un manager requiert de profonds ajustements psychologiques, « *a transformation of professional identity* »⁹⁰. Il s'agit de désapprendre les attitudes acquises développées en tant que responsable de sa seule performance et d'apprendre de son expérience : ce que signifie vraiment être manager, comment établir un jugement interpersonnel, gagner en connaissance de soi, faire avec son stress et ses émotions. Dès lors, ces courants critiques incitent les organisateurs, les consultants, maître d'œuvre ou maître d'ouvrage à prendre en compte les processus réellement vécus par les managers. Pour Abdessemed, Caby et Bourion (2009 p21), il s'agit de réfléchir la formation non plus du point de vue des formateurs mais des apprenants dans une perspective heuristique.

⁹⁰ *une transformation de son identité professionnelle*

B.6.2 Les managers sont des adultes apprenants de leurs expériences

a) Arguments pour une autoformation des managers

Plusieurs arguments sont ici proposés pour expliquer le recours à l'autoformation comme accès privilégié aux compétences managériales :

- deux arguments par défaut :
 - d'une part, l'enseignement supérieur en gestion minore le fait humain dans sa dimension tangible,
 - d'autre part, la formation continue s'est « *stagifiée* » et délivre des messages formatés centrés sur des méthodes et des outils simplifiés pour faire face au réel.
- trois arguments par nécessité :
 - l'emprise institutionnelle à finalité éducative (l'école), ou économique (l'entreprise), restreint l'autonomie d'apprentissage en se centrant sur des finalités utilitaires : maîtrise d'une technique, obtention d'une performance scolaire ou gestionnaire.
 - les savoirs managériaux sont à dominante comportementale ou axiologique et requièrent une variété de relations pour avoir le loisir de se développer,
 - l'obsolescence rapide des savoirs dans une société de la connaissance oblige à une remise en question accélérée et en particulier par exemple la nécessité de s'adapter face à des techniques informatiques dans la course à l'innovation, « *les générations de produits ou services se succèdent à un rythme rapide et nécessitent des compétences qui souvent ne sont pas encore développées* » Fournet (Jorro 2007)
- deux arguments d'efficacité :
 - l'expérience professionnelle est riche de situations, d'enjeux, d'imprévus, qui stimulent l'apprentissage des managers,
 - l'expérience professionnelle engage fortement identité, nécessité et désir d'apprendre.

Nous allons maintenant développer plus avant ces constats.

b) L'enseignement supérieur en gestion élude les habiletés managériales

L'enquête Apec/Cristol 2009 (cf. annexe 1) révèle que **80% des managers interrogés au sein d'un échantillon de 563 managers comportant plus de 60% de Bac+5 et plus issus d'école de commerce, d'école d'ingénieur ou d'université, déclarent ne pas avoir eu de formation au management d'équipe pendant leur formation initiale.** Nous posons deux hypothèses pour expliquer cette réponse surprenante qui est aussi une représentation a posteriori :

La première est reprise à Bonnet et Bonnet (2006 p29) qui soulignent l'absence de problématique de construction des habiletés managériales dans les écoles et universités. L'enseignement supérieur prépare les esprits à raisonner, calculer, réfléchir, faire des synthèses, mais plus difficilement à faire face à l'émotion, aux paradoxes, à l'imprévu et à la complexité humaine qui vont influencer la décision (cf. Partie B sur l'enseignement de la gestion). Par ailleurs, les disciplines dominantes sont l'économie et la gestion, mais l'enseignement élude les sciences humaines et sociales faisant dire à Thoenig (2004) le savoir en management esquiverait des questions fondamentales malgré un effort d'ouverture. *« Pourtant les écoles de gestion accueillent des sociologues, mais dans le même temps, elles semblent aseptiser leur posture. Par exemple, pas question d'étudier les retombées des décisions et les retombées des actions collectives, les phénomènes de pouvoir, comment se répartissent les inégalités, qui paie et qui bénéficie ? Dans cette perspective, la science sociale se cantonne aux seuls problèmes en amont de l'action ».*

La seconde est la difficulté d'enseigner le management des hommes. Ainsi, l'enseignement de la gestion s'est généralisé mais, il reste difficile de faire entrer l'entreprise avec ses complexités dans la salle de cours (Riveline 2004 p33). Les savoirs organisés en programmes et cursus aux contours précis laissent penser à un achèvement, qui paraît comme un empilement, une quantité mesurable dans un paradigme positiviste ancien et ancré (Verrier 1999). Même si la méthode des cas (Ewing 1992, Mesny 2005) ou des incidents critiques (Bouchard, Calvez, Joly 2007) sont des moyens de sensibiliser des étudiants, il y a une différence entre entendre parler de management et le pratiquer. L'accès à la pensée complexe et son intégration dans l'approche des situations professionnelles ne peut se satisfaire de la seule énonciation de ses origines, de ses modèles de référence, ni de ces intentions affichées, à l'instar de Basso, Dornier, Mounier (2004 p159-160) qui font la critique d'étudiants d'écoles aussi prestigieuses qu'HEC, l'ESSEC ou l'ESCP, ne comprenant pas ce qu'on leur enseigne faute de représentations disponibles des dimensions humaines évoquées. Reste alors les périodes de socialisation professionnelle en entreprise, pour Starbucks, (Tarondeau 2007 p79), *« les entreprises sont les mieux à mêmes de synchroniser la formation avec les besoins de ceux qui la reçoivent ».* Mais si ces périodes sont utiles et placent les étudiants en situation d'observation, elles ne permettent pas de réelles prises de décision.

c) La formation continue s'est éloignée des problèmes concrets, de l'activité réelle et des situations de travail

L'analyse de cahiers des charges de formation (cf. Chapitre B5) montre la prise en compte lacunaire des dispositions des managers pour les apprentissages qui leurs sont destinés. La formation s'avère déclarative, transmissive, fermée et finalement distante du travail et du besoin de compréhension et d'appropriation.

Les formateurs se sont éloignés des activités réelles et de l'analyse du travail. Jobert (Carré et Caspar 1999) parle même de divorce. Sous l'impulsion des habitudes, de la facilité la formation s'est stagifiée. La formation se rigidifie et se valorise le plus souvent par une évaluation à chaud ou évaluation de satisfaction. Les formes rigidifiées de formations centrées sur des dates de face à face, des objectifs comportementaux à atteindre et des contenus à transmettre ne correspondent pas au besoin des nouvelles configurations socioprofessionnelles : changement rapide des produits et des organisations, travail en réseau et à distance, écrasement des pyramides hiérarchiques, décentralisation des niveaux de décision, réduction recherchée des coûts de formation, bouleversement des identités professionnelles.

d) Il existe un déficit d'autonomisation au sein des organisations

Rogers (1996) réclamait de la « *liberté pour apprendre* ». L'adulte pour apprendre requiert une autorégulation de ses apprentissages (Bandura 2007 p84-85) et par-là de l'autonomie que les environnements éducatifs institués peinent à penser ou organiser. Mais, l'autonomie fait l'objet d'un paradoxe. L'autonomie est à la fois une finalité de la fabrique d'un manager et, dans le même temps, un mode d'apprentissage privilégié, tout à la fois cible et moyen. La liberté d'apprentissage est ineffective ou fortement encadrée au regard du paradigme positiviste dominant, qui tend à considérer l'autre en objet à autonomiser plutôt qu'à faciliter son émancipation en tant que sujet (Cf. Partie B). Autant les entreprises requièrent des managers autonomes capables de prendre des décisions en univers incertain, autant les environnements d'apprentissages, découlant de l'organisation du travail, sont aléatoires, non maîtrisés, évalués et dirigés. Il existe cependant des structures projets, des occasions de travailler dans des organisations matricielles, dans des équipes ou en réseau. Certaines universités d'entreprise essayent de capitaliser sur la force formatrice des différentes configurations organisationnelles pour offrir des environnements d'apprentissages autonomisants.

Plus les institutions cherchent à fabriquer et conformer les managers attendus, plus elles retirent aux managers en gestation leur possibilité personnelle d'engagement et de contrôle de leur formation, plus elles favorisent la standardisation de réponses, de perspectives et peut-être, in fine, de personnalités. Pour s'extraire du paradoxe et s'engager dans un apprentissage, les managers sont amenés à trouver leurs propres voies d'autonomisation. En effet, un apprentissage adulte requiert : un contrôle psychologique de son apprentissage (Long 1997), une représentation subjectivement favorable du contexte par l'apprenant, une anticipation positive des résultats (Bandura 2007), une signification personnelle de la situation (Carré 2005). L'autonomie apparaît, dès lors, comme un équilibre à trouver entre l'individu et la situation pour que le manager en fabrication bascule dans le sens d'un engagement en formation. Dès lors, pour les managers, la meilleure façon de répondre à l'injonction

« *Soyez autonome !* » est d'y répondre. L'autonomie ne se concède pas, elle se prend. Nous en déduisons que dans le développement de savoirs managériaux, la capacité de développer sa propre autonomie est une composante essentielle. Elle passe par des temps de déséquilibre et d'appropriation de marges de manœuvre découvertes tout au long de l'expérience.

e) Les savoirs managériaux sont à dominante comportementale et expérientielle

Les managers sont amenés à jouer dans leur fonction un rôle de décision. Ils sont dépositaires d'autorité et de responsabilité, ils sont un recours pour les autres membres de l'organisation, ils sont tenus de décider. Au quotidien, l'exercice même de la prise de décision est constitutif de la fonction de manager. Or, la théorie de la rationalité limitée de Simon, (Durat 2007) a montré qu'une décision parfaite n'était pas possible du fait du coût en temps d'acquisition d'une information exhaustive. Face aux événements successifs et imprévisibles, la prise de décision est le plus souvent improvisée. La pression du temps et de l'urgence imposent un fonctionnement par essai-erreur. Dès lors, pour faire face à la pression des exigences de leurs fonctions, les managers adoptent plusieurs stratégies :

- réfléchir à ce qu'ils font pour éviter de commettre des erreurs superflues,
- prendre de multiples décisions en espérant capitaliser plus de succès que d'échecs,
- déléguer les décisions, se décharger sur les membres de leur équipe,
- tirer parti des situations pour se former et améliorer leur capacité de décision.

Ces stratégies sont utilisées avec plus ou moins d'efficacité en fonction de chaque manager. Les discours et exercices vécus en formation continue permettent des améliorations et parfois des prises de conscience (Barjou 2006 p358). Ainsi, qu'ils soient jeunes cadres diplômés ou non diplômés, les nouveaux managers sont dépendants de leur expérience pour se former aux contingences de leur fonction. Dès lors, leur apprentissage de l'action est un apprentissage sociocognitif qui met en rapport la complexité des situations et les marges de manœuvre perçues. L'analyse des pratiques d'autoformation, à partir d'entretiens et de journaux de bords de managers relatant leurs acquisitions pendant 4 semaines, présentée par Putot (1995), lors d'un colloque sur l'autoformation montre trois facteurs clés dans le déclenchement des pratiques d'apprentissage.

1. le caractère nouveau de l'apprentissage,
2. la dimension de communication de la situation,
3. la marge d'autonomie dont dispose l'individu.

Même si des expériences extra-professionnelles (service militaire, engagement associatif, sportif ou politique) donnent des repères pour se situer par rapport aux groupes, à l'autorité ou au leadership, l'expérience professionnelle est un moyen difficilement remplaçable pour accéder à des situations de management et d'apprendre à les maîtriser. La première expérience d'encadrement d'équipe peut même s'avérer déterminante pour la suite de leur parcours d'apprentissage (Christian 2005).

B.6.3 Résumé du chapitre

L'épilogue a montré comment les managers se font adultes apprenants de leurs expériences. En effet, les apprentissages formels n'apporteraient aux managers qu'une part des savoirs utiles pour faire face aux situations managériales dans lesquelles ils évoluent. Les managers se trouvent alors rattrapés par des situations complexes et ambiguës et sont obligés de se faire autodidacte pour occuper leur fonction et réaliser leur mission. En effet, bien que l'enseignement du management se soit propagé dans les formations initiales, en particulier, dans les écoles de commerce mais aussi d'ingénieur, il a été montré comment il s'est focalisé sur des méthodes et des outils confinant parfois à des mythes (Mintzberg 2005) au mieux, partiellement applicables en entreprise, au pire destructeur de bon sens. Il a été explicité comment dans le même temps cet enseignement s'est recroquevillé sur un conformisme disciplinaire et académique. De la même façon, les constats portés sur la formation continue ont montré comment elle était en peine dans l'introduction d'autres points de vue comme ceux issus de la sociologie, de l'anthropologie, de la philosophie ou des sciences politiques. C'est parce que le fait humain est minoré dans l'enseignement supérieur, parce que la formation continue s'est stagifiée et délivre des savoirs conformes, parce que l'emprise institutionnelle éducative restreint les autonomies d'apprentissage en se centrant sur des finalités de diplôme ou de performance en entreprise, parce que les savoirs managériaux à dominante interactionnelle requièrent une variété de relations pour s'épanouir, parce que dans une société de la connaissance les savoirs sont rapidement obsolètes, parce que l'expérience professionnelle est riche de situations et d'enjeux, et enfin parce que l'expérience professionnelle engage fortement identité, nécessité et désir d'apprendre, c'est pour toutes ces raisons, que les managers apprennent essentiellement de façon informelle leur métier.

Ainsi, c'est par une autoformation expérientielle et sociale que les managers vont apprendre. La partie suivante va s'attacher à décrire les processus à l'œuvre dans cette auto-formation en croisant les récits de vie de 39 managers interrogés sur leurs parcours d'apprentissage et une enquête en ligne co-organisée avec l'APEC pour lesquels 563 managers ont apporté des réponses.

Partie C

LES PROCESSUS D'EMERGENCE

D'UN MANAGER

Partie C. LES PROCESSUS D'EMERGENCE D'UN MANAGER

Cette partie vise à repérer des processus significatifs dans l'émergence d'un manager et en synthèse de proposer un ensemble d'étapes qui balisent le développement propre au manager.

C1 L'introduction de cette partie s'appuie sur un néologisme : **la managérialité**. Ce terme fait le pendant de la parentalité qui consiste à assumer l'état de parent.

C2 **Les rites de passages** sont des temps de formatage, où d'usinage, ou la fabrication est fortement marquée par des normes sociales. Mais, quand les rituels de la formation initiale ont fait défaut, la formation continue et plus encore la VAE jouent une fonction « *réparatrice* ».

C3 Ce chapitre décrit les managers comme un instrument de leur fonction. Ceux-ci sont amenés à **investir leurs personnalités, leurs corps et leurs identités dans leurs fonctions**.

C4 Dans le chapitre sur **la prise en main d'une première équipe**, ce temps fort est décrypté au regard des enjeux personnels et sociaux révélés. Loin d'être une aventure solitaire cet épisode de prise en main révèle la dimension collective du processus et la co-construction d'un récit.

C5 Ce chapitre aborde **la prise en compte des modèles et contre modèles** et les mécanismes d'identification qui contribuent à l'édification des managers dans un rapport avec des figures d'attachement ou d'identification.

C6 Certains managers dans leur construction vivent des **moments clés**, alors que d'autres se situent dans une continuité biographique. Ceci présente des incidences sur les cheminements et la façon d'appréhender et d'explorer les rôles.

C7 Ce chapitre montre la place de la maturité émotionnelle des managers en train de se faire et les cycles d'altérité par lesquels ils passent.

C8 Ce chapitre explore **la construction des valeurs managériales** entre instrumentalisation des valeurs promues par la société, valeurs d'entreprises ou références personnelles.

C9 Dans ce chapitre **les spécificités des rapports aux savoirs des managers** sont mises en exergue comme instrument ou moteur.

C10 Ce chapitre pointe le rôle de la réflexivité dans le travail identitaire.

C11 Ce dernier chapitre se pose en guise de conclusion et de synthèse et propose des **étapes de développement d'un manager**. Ces étapes pointent toute la progressivité du travail de gestation.

C.1.1 La managérialité : de la découverte de soi....

Comment le management des hommes vient aux managers ?

Deux explications sont proposées. La première est que les managers deviennent brusquement managers. La seconde est que les managers sont issus de processus de socialisation et s'acclimatent progressivement aux rôles qu'ils vont avoir à jouer, ils se constituent en émergence.

a) Devient-on manager soudainement ?

Pour expliquer la soudaineté de la première expérience de manager, Delavallée (2006 a p735) propose la notion de managérialité qu'il explique ainsi : au moment de la naissance d'un premier enfant l'on devient parent. L'enfant est là, il faut s'en occuper. Pour exprimer cette situation les psychologues ont inventé le mot de parentalité : processus par lequel on devient parent. Il en serait de même avec le management. La managérialité est « *le processus psychologique par lequel une personne devient manager* » (Delavallée 2006 b p15) ; pour lui « *les responsabilités lui tombent dessus du jour au lendemain* ». Mais devenir manager ne se réduit pas à l'acquisition d'un statut (du reste réversible), de connaissances ou de techniques. C'est un processus de maturation psychologique par lequel le nouveau manager découvre des choses sur lui-même. En effet, les managers sont amenés à mobiliser de nouvelles ressources qu'ils ignoraient pour faire face à des situations inconnues jusqu'alors. Ces ressources sont liées au vouloir faire (intention, volonté, motivation), au savoir-faire (connaissance, compétences), mais aussi au pouvoir-faire (l'autorité, la légitimité). L'exercice de l'autorité impose aux managers d'être au clair avec leurs ego, de faire la différence entre être respecté et être aimé, entre autorité et autoritarisme. Ils sont amenés à construire une confiance en soi : pour ne pas se sentir menacés par quelqu'un de plus compétent que soi, pour gérer leur culpabilité lors de décision difficile ou réguler leurs émotions. Tous ces éléments font appel à un travail introspectif qui s'accélère lors de la première prise de fonction. C'est pourquoi l'expérience que les managers acqueront par eux-mêmes est irremplaçable. Selon Kaufmann (2009 p182), l'événement est à la fois « *fabriqué et fabriquant* ». Autrement dit l'histoire qui fait du manager un manager est remaniée a posteriori pour s'accorder à une vision du soi, pour se relier aux autres de façon transitoire. Dans le même temps qu'un narrateur fait le récit de sa fabrique, il élabore une version de soi possible, reformule son identité.

b) Devient-on manager progressivement ?

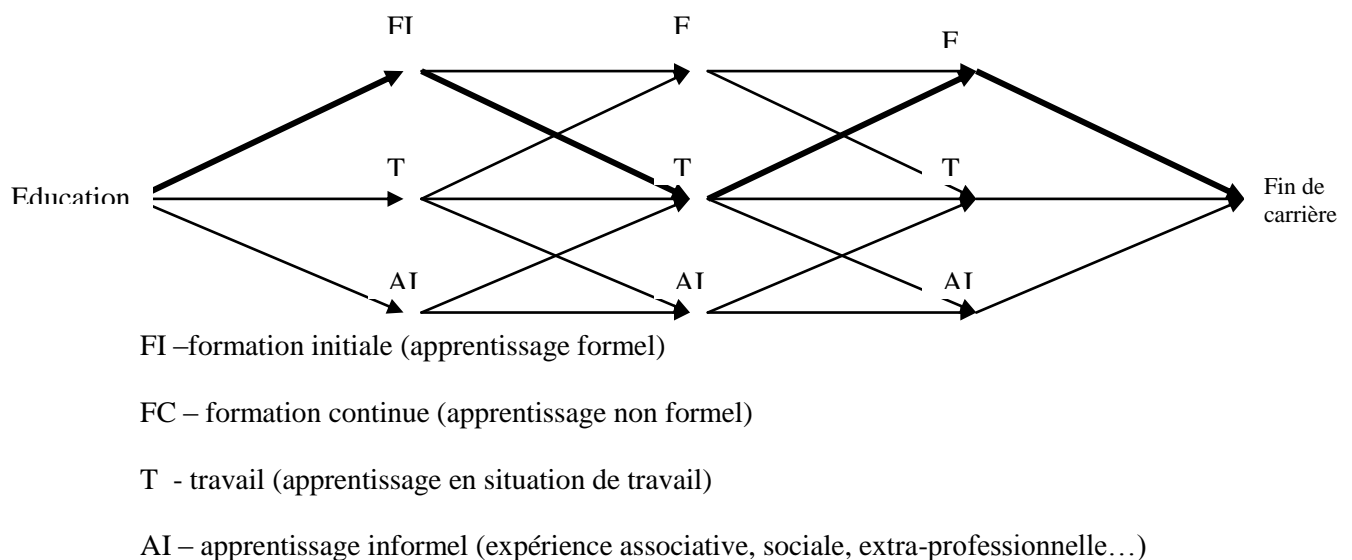
1 L'idée de l'apprentissage dans un continuum éducatif

La deuxième explication s'appuie sur Riverin-Simard (Pineau 1986), qui identifie 3 périodes marquant le rapport à la formation suivant les étapes de vie au travail.

1. la première période correspond aux premiers pas, il s'agit de rechercher un chemin prometteur,
2. la deuxième période est une prise de distance, une quête du fil conducteur de son histoire, chacun essaye de modifier sa trajectoire ou de discerner de nouvelles lignes directrices,
3. la troisième période est une période de transfert vers une sortie prometteuse, c'est le temps de préparation vers la retraite.

Ces périodes jalonnent les récits des managers interrogés. Mais, chacun d'entre eux semble vivre une maturité différente par rapport aux situations rencontrées pas forcément liées à une maturité biologique. Une des critiques possibles de la vision en termes d'étapes et d'un développement linéaire et continu, s'inscrivant dans un « *grand récit* » de la maturation psychosociale et de l'adaptation culturelle, réside dans le chaos actuel. Les vies et les carrières correspondant plus à des trajectoires non maîtrisées faites de transitions, de bifurcations, de crises au sein d'itinéraires que les managers voudraient orienter (Dany et Livian 2002). La figure 25 ci-après essaye de rendre compte de trajectoires possibles.

Figure 25 : Graphe des cheminements d'apprentissage managérial



Source : Cristol 2009

Les managers au cours de trajectoires professionnelles variées franchissent des espaces de socialisation au sein d'un continuum éducatif comprenant éducation, formation initiale, formation continue et expérience de la vie qui les fabriquent, mais l'observation montre qu'ils demeurent insuffisamment préparés aux fonctions qu'ils occupent, et il n'est pas rare que des bifurcations les fassent s'échapper et sortir du schéma ci-dessus présenté.

Néanmoins, ils ne restent pas passifs dans leur environnement. En tant qu'adultes apprenants de leurs expériences, ils sont obligés de s'auto-former pour faire face à l'imprévisible à l'aune de leur expérience propre. Dans ce que nous avons nommé « *fabrique* », ils vivent donc simultanément et de façon intriquée une trajectoire sociale (perspective sociologique), une carrière (perspective gestionnaire), un parcours formatif (perspective éducative) et un cheminement individuel (perspective psychologique).

2 Le manager est émergent

Si Delavallée propose la soudaineté, pour sa part, Watson (2001 p221) fait valoir la notion de « *manager émergent* ». Cette notion intègre une vision d'un développement progressif qui se comprendrait comme un processus, relationnel, discursif, constructionniste. Pour lui, le management n'apparaîtrait donc pas soudainement « *the processes whereby individuals enter managerial work and learn how to manage managerial work have to be understood in the light of their life, identity and biography as a whole* ». Le processus, loin d'être soudain, s'ancrerait dans l'éducation, le background familial, les activités de loisirs. Les 40 managers interrogés par Watson lui présentent des situations de test, d'exploration, d'observation des comportements humains dans différentes configurations d'influence, d'apprentissage, de communication etc.

Watson (2001) relève que chacun, avant d'être manager, expérimente la place d'enfant, d'élève, de managé, d'équipier. L'hypothèse sociologique insiste sur la managérialité en tant que processus d'apprentissage dans un processus de construction sociale « *learning about self and indeed a social self* ». En conséquence, développer des compétences de managers, c'est surtout développer des « *basic life skills* ». La conclusion qu'en tire Watson est qu'il faut renverser l'ordre des principes éducatifs « *to abandon the notion of management learning and to talk instead about life learning relevant to managerial work* ».

Si l'on suit Watson devenir un manager ne serait ni plus ni moins qu'acquérir des compétences humaines, des capacités réfléchies d'interagir efficacement avec d'autres hommes. Il est alors intéressant de repérer comment se déroulent ces premières interactions avec d'autres personnes.

C.1.2 à la découverte des autres : l'histoire de la première fois

Suivant le modèle actanciel de Propp et Greimas (Adam 1984), les débuts des récits sont porteurs de sens. A la façon de « *il était une fois* », les circonstances de la première expérience de management témoignent le plus souvent de l'impréparation, de la soudaineté de l'événement. Ces récits des premières relations avec un groupe ont été recueillis en réponse à la question « *Pouvez -vous me faire le récit de la façon dont vous vous êtes fabriqué en tant que manager ?* ». Voici les mots qui racontent l'épisode a posteriori. C'est tout d'abord un point de départ, une expérience singulière où les circonstances diffèrent d'un récit à l'autre, une expérience qui s'ancre dans des périodes préparatoires souvent préprofessionnelles comprenant de nombreuses interactions sociales. Le tableau figure 26 reprend les mots qui racontent l'épisode a posteriori :

Figure 26 : La première responsabilité sur une équipe

<i>Du monde associatif en particulier sportif,</i>	Je suis devenu manager ... en fin de compte ça remonte à mes études et pendant mes études à la pratique du sport et du sport en équipe Déjà ça se forgeait par rapport à ma personnalité Récit B : Chef des ventes (47 ans)
<i>Du monde politique,</i>	Moi j'ai commencé le management de manière un peu / d'abord dans le milieu politique / c'est à dire dans la manière de conduire des équipes ou des projets. Quand j'avais 16 ans Je me suis fais élire au suffrage universel. Récit HH : Directeur commercial régional – Assurances (36 ans)
<i>Du service militaire,</i>	J'ai fait les EOR c'est les premiers actes managériaux qu'on peut avoir, c'était un acte très top down, à l'armée c'était le grade qui primait. Récit J : responsable marketing achat (37 ans)
<i>De l'animation socio-éducative</i>	Ce qui a été la meilleure école, c'est quand j'ai fait de l'animation de centre de vacances et quand j'ai fait de la formation d'animateur... c'est clair aussi qu'avec ces méthodes là on était dans la réflexion, l'analyse de son mode de fonctionnement etc. avec ses implications humaines très fortes. C'est un fait que ça a été pour moi une très très bonne école de management. Récit LL : Directeur en charge de la gouvernance des relations professionnelles systèmes (54 ans)
<i>De responsabilités précoces de gestion,</i>	Et bien en tant que manager effectivement je pense que ça commence très rapidement. J'ai eu la chance de commencer dans l'entreprise en tant que vendeur débutant très vite on est amené à se former, se faire former, s'auto-former sur un certain nombre d'item, sur le métier de manager qui est comment on va animer les autres, les emmener etc. Récit V : Directeur de magasin produits culturels (32 ans)
<i>De l'exercice de responsabilité de chef de projet ou de rôle de conseil,</i>	J'ai démarré par un boulot ou les gens que j'encadrais je n'avais pas de liens hiérarchiques sur eux. Et je pense que c'est une grande chance. Heu parce que ce jour là vous n'avez pas de grade, vous n'avez pas de titre pour imposer votre point de vue ou ce que vous croyez juste ou ce que vous devez faire. Récit KK : Directeur des ventes et réseaux (43 ans)
<i>De l'exercice de « petits boulots »,</i>	J'ai du travailler à 16 ans. J'ai commencé à travailler dans une compagnie d'assurance à Lyon.... Je continuais à fréquenter mes anciens amis étudiants. On a fait le choix de se donner pour objectif dans la vie le voyage.... Pour payer les voyages, je faisais des petits boulots. J'ai été agent de publicité. J'ai encadré des distributeurs NMPP aux invendus puis au tri. Récit BB : Directeur de magasin d'une entreprise culturelle (52 ans)
<i>D'une appétence précoce à jouer un rôle avec les autres</i>	J'étais chef d'une bande, je pense que c'était dès la maternelle en dernière année et ça a continué, ça a continué, ça a continué, et j'ai commencé avec la mouvance d'animateur-éducateur à l'âge de 18 ans un petit peu à encadrer des jeunes.... Et donc j'ai commencé de suite chef d'équipe. Récit K : Directeur des opérations distribution (35 ans)

Source : corpus 39 entretiens (Cristol 2009)

Chaque narrateur valorise un détail qui fait sens pour lui a posteriori et se raccorde avec son histoire personnelle ou familiale. Simplement à travers une séquence, le monde de chacun se pose et les bases du métier de manager telles qu'exprimées par les locuteurs se dévoilent.

Les premières sensations de management reconstruites lors de l'entretien sont issues :

- du monde associatif en particulier sportif,
- du monde politique,
- du service militaire,
- de l'animation socio-éducative ou des expériences d'animation de groupe en formation,
- de l'expérimentation du management en tant que non-manager,
- de responsabilités précoces de gestion,
- de l'exercice de responsabilité de chef de projet ou de rôle de conseil,
- de l'exercice de « *petits boulots* »,
- d'une appétence précoce à jouer un rôle avec les autres

Ces histoires résonnent comme autant de découvertes d'une opportunité de se découvrir et d'apprendre sur soi en situation. Reprenant la thèse de la construction sociale de la réalité (Berger et Luckmann 2008), ces épisodes témoignent des points de rencontre entre une socialisation primaire où l'individu a intériorisé des rôles et des attitudes spécifiques à un début d'abstraction et de généralisation autorisée par les épreuves rencontrées au cours d'une socialisation secondaire. A suivre Berger et al., (2008 p228-229), le passage d'un autrui significatif à un autrui généralisé marque une étape décisive de la socialisation.

C.1.3 Résumé du chapitre

Le chapitre a exploré l'idée de l'émergence des managers. Deux explications ont été débattues, la première a postulé du caractère soudain de l'expérience managériale, la seconde de l'existence d'épisodes antérieurs ou prédisposants. Si devenir manager est une émergence, les épisodes préalables (familiaux, scolaires, associatifs) revêtent une fonction préparatoire, posent des repères et orientent le sens d'une trajectoire dans un continuum éducatif. Les premières responsabilités sur une équipe, relevées a posteriori par les managers, ont valorisé des expériences sociales et des interactions précoces avec des groupes. Loin d'être un don inné, devenir manager trouverait alors des explications dans des cheminements biographiques, un développement personnel, un apprentissage continu de soi qui ne cesserait pas avec une prise de fonction (Watson 2001 p221), mais au contraire débiterait bien avant.

Ces épisodes sont préparatoires à la carrière qui fournit des opportunités de développement des managers.

C.2.1 L'incidence de la carrière dans la fabrique des managers

a) La carrière organisationnelle premier acte de l'évolution des managers

1 Le renouvellement actuel de la gestion des carrières

Le potentiel de développement des cadres est un thème ancien déjà abordé en France par les praticiens de l'Organisation interentreprises pour la coordination de la recherche sociale dès 1970. La carrière organisationnelle demeure en France un moyen de fabriquer des managers et de les conformer à leur rôle, et exclue assez fortement les femmes victimes d'un « *plafond de verre* » (Guillaume et Pochic 2007 p79-103, Belghiti-Mahut et Landrieux-Kartochian 2008 p105-124). Cette forme de carrière aussi nommée « *modèle idéal de masculin-neutre de parcours* » est caractérisée par :

- un processus d'ascension professionnelle jalonné d'étapes impliquant le décryptage de prescriptions relatives aux comportements à adopter,
- un engagement professionnel total,
- un fonctionnement clanique avec allégeance à un dirigeant ou mentor,
- une proximité qui se construit par convergence des expériences organisationnelles et surtout par homogénéité sociale (facilité par un premier travail de sélection scolaire).

Il serait aussi possible avec Falcoz (2004 a) d'ajouter à cette définition une imagerie de la virilité propre au cadre héritage d'un stéréotype du mâle (Dejours 1998 p123-150) ou des liens avec les racines militaires (cf. Chapitre B3). Même si El Akremi, Guerrero, Neveu (2006 p141) montrent que les carrières connaissent des typologies très variées et que la carrière organisationnelle linéaire et verticale est loin d'être la norme, cette forme de carrière reste encore une référence dans les esprits. La carrière classique (Falcoz 2001) serait même la voie royale pour les futurs dirigeants (7% de la population des cadres). La carrière est définie ainsi par Peretti (1999 p223) « *une succession d'affectations à des postes de travail et la gestion d'une carrière inclut le suivi dans le passé, le présent et l'avenir des affectations d'un salarié au sein des structures de l'entreprise* ». Pour Louart (Guerrero, Cerdin, Roger 2004 p351-365), la production des carrières est la rencontre de performances individuelles et de compétences organisationnelles.

Les entreprises encouragent et sélectionnent l'apparition de comportements de managers sur la base de référentiels préétablis. Elles recherchent les personnes dont elles ont besoin pour mener à bien leurs projets. Elles bâtissent des systèmes de gestion des ressources humaines et des compétences. Elles diffusent et promeuvent des rôles, des valeurs, des fonctions, des outils, des cultures, des pratiques. Plusieurs concepts clés sont mobilisés pour repenser les carrières. Les concepts sont appliqués à la situation spécifique des managers. L'un des plus significatifs est celui de contrat psychologique.

b) Le renouveau du contrat psychologique

1 Les contrats psychologiques unissent les managers et leurs entreprises

Le terme de « *contrat psychologique* » a été créé par Argyris (1960) pour caractériser la relation qu'entretenaient des ouvriers avec leur contremaître dans une usine. Au-delà du lien établi par le contrat de travail, il convient de creuser le comportement organisationnel des managers et ce qui les pousse à agir. Or, ce contrat non écrit ou « *contrat moral* » change sous l'influence de facteurs tels que la mondialisation et l'intranquilité, la recherche de motivation et de plaisir dans le travail, la reconnaissance attendue du travail par les managers, l'employabilité et la reconnaissance par le marché... Dans une perspective de gestion, Guerrero (2004 p134) montre les changements du contrat psychologique. Elle réalise une synthèse des analyses faites sur les éléments fondamentaux du contrat psychologique et sur leurs évolutions sur les 30 dernières années.

Figure 27 : L'évolution du contrat psychologique

	« ancien » contrat psychologique	« nouveau » contrat psychologique
Focalisation	Sécurité, continuité, loyauté	Echange, équilibré, employabilité
Type de contrat	Structuré, prévisible, stable	Flexible, peu sécurisé, ouvert à la négociation
Obligations de l'employeur	Sécurité de l'emploi, salaire élevé, emploi riche	Reconnaissance des performances, salaire au mérite, autonomie et défis au travail
Obligations de l'employeur en matière de carrière	Offrir un projet de carrière ; possibilité d'évolution à long terme	Formation, soutien au développement des compétences, évolution possible liée aux performances et compétences
Obligation du salarié	Loyauté, adhésion aux valeurs, conciliation avec l'autorité	Capacité à progresser, performances élevées, éthique au travail

Source : Guerrero (2004)⁹¹

Des éléments, tels que le prestige ou le statut qui motivaient les salariés pour progresser dans leur carrière, ont disparu des termes du contrat. Finalement les politiques ressources humaines des entreprises proposent à une partie de leurs cadres, à savoir les managers, essentiellement plus d'intérêt au travail, des perspectives de reconnaissance et d'employabilité, et pour certains des responsabilités internationales ou une progression rapide dans la hiérarchie de l'entreprise. Tout se passe comme si le contrat psychologique changeait d'axe et passait d'une logique transactionnelle à une logique conditionnelle et différenciée en fonction des performances réelles, de la catégorie de personnel et la stratégie de l'organisation (Cadin 2009). Avec le « *talent management* » seraient ainsi distingués les managers auxquels les directions d'entreprises imputent un talent et les autres.

Mais, si les marchés de l'emploi internes d'entreprises génèrent une offre de carrière, les managers expriment aussi des choix et des préférences de carrière. L'étude réalisée à partir des récits de carrières de 136 managers australiens entre 97 et 99 réalisée par (Wajcman 2009) montre que s'installe une logique de marché où les managers expriment leurs « *préférences et leurs goûts* », pour Wajcman « *le capitalisme n'est ni un monde de*

⁹¹ D'après les recherches d'Herriot et al. (1997), Hiltrop (1995), Kessler (1994), Robinson et Morrison (2000) et Rousseau (1998).

pure contrainte, ni un monde de pure opportunité ». Si l'idée d'un marché de soi est bien confirmée, il apparaît que les managers élaborent leurs projets de carrières de façon plus individualiste et s'intéressent plus à eux et moins aux objectifs des entreprises. Cette observation confirme l'idée d'un développement de soi par la carrière qui viserait l'employabilité ou la réalisation de soi.

2 Les facteurs d'accès à la fonction de manager

Les critères de choix implicites l'emportent sur les critères explicites

Les critères retenus par Igalens (1991), pour valider les promotions vers des fonctions de managers, sont les capacités cognitives, les comportements, les performances et le potentiel. Des biais existent et la vision théorique est atténuée par le constat de Cerdin (2000 p43) « *Il semble plutôt que les capacités sociales et politiques jouent un rôle plus important pour les promotions* ». Ceci est d'autant plus vrai pour les postes de managers dont la dimension relationnelle et sociale est éminente.

Les mentors acteurs d'influence

D'où l'importance d'acteurs spécifiques qui aident les salariés dans leur orientation. La carrière implique la mobilisation d'acteurs tels que la direction des ressources humaines, les spécialistes, le salarié, la direction générale et les managers. Cerdin (2000) rappelle l'importance du rôle des mentors⁹² pour guider les salariés dans leur carrière. Pour lui, le mentor sert de modèle, assure un feed-back, prodigue un appui social. Mullen (1994 p257-281) donne la définition suivante du mentoring :

« le mentoring est une relation entre un membre expérimenté (mentor) et un membre moins expérimenté de l'organisation ou d'une profession. Il est développé pour favoriser la progression professionnelle et personnelle du protégé à travers le coaching, l'aide et l'orientation. A travers une attention personnalisée, le mentor transfère au protégé l'information dont il a besoin, le feed-back, des encouragements de même qu'un soutien émotionnel »

Ce mentor est un appui capital de l'individu qui assure sa visibilité et son appartenance à des réseaux sociaux plus larges. Quand il existe, de façon formelle ou informelle, le mentor fournit un parrainage, ouvre des portes, mène un coaching, assure un soutien, propose des missions et augmente la visibilité de son protégé. Cette fonction de développement de carrière dépend du pouvoir et de la position du mentor dans l'entreprise. Par ailleurs Benabou (Bouteiller et Morin 2009 p463-477) rappelle les difficultés d'accès aux mentors, ceux-ci tissent plutôt des liens informels avec ceux dont ils partagent les caractéristiques de sexes, de statut social etc. Les programmes formels de mentorat sont alors des moyens de favoriser l'émergence de nouveaux profils de managers.

⁹² Le substantif *mentor* tire son origine du personnage du même nom. Dans l'*odyssée*, Mentor est l'ami d'Ulysse et le précepteur de son fils Télémaque. Il est le symbole du sage conseiller.

3 Plusieurs caractéristiques individuelles combinées avec des événements permettent d'accéder à des fonctions de manager.

Devenir manager est le fait d'un événement biographique. La liste jointe sur le tableau présente les principaux événements conduisant à la fonction.

Figure 28 : Voie d'accès à une fonction managériale

Evénements	
Le diplôme	Recrutement de diplômés de l'enseignement supérieur, école de commerce ou d'ingénieur
L'opportunité	Création d'un service ou d'une activité nouvelle Remplacement suite à un départ brutal Projet mené à l'étranger
L'ancienneté	Fidélité loyauté à un patron Promotion interne Turn-over naturel Evolution de carrière dans une continuité de postes Ancienneté Jeu des conventions collectives Cursus structuré dès l'embauche
La compétence	Maîtrise d'un projet, d'une expertise Reconnaissance d'une compétence technique ou commerciale Passage d'une fonction de sous traitant chef de projet à manager
La création de son poste	Création de sa propre entreprise Développement d'une association
Les mobilités	Mobilité professionnelle, géographique, fonctionnelle
Les concours	Concours internes ou externes
L'engagement	Fongecif ou formation continue, validation des acquis de l'expérience Militantisme syndical, patronal, associatif ou politique

Source : Cristol - 2009

A la lecture des rubriques « *Transfert* », « *Ils bougent* », « *Portrait* » ou « *Carrière* » de la presse économique comme par exemple, Les Echos, La Tribune ou Challenge, il est encore possible de repérer d'autres événements tenant du mariage, du népotisme, du copinage, de l'appartenance à un réseau d'anciens, d'arrangements politiques, d'héritage (pour les cadres dirigeants) ou de mise en place d'une politique de féminisation, du handicap et de la diversité.

Les combinaisons sont aussi constatées dans les récits de managers.

c) Trajectoires de carrière pour les managers

La plupart des compétences de manager vont bien au-delà des compétences techniques. Elles sont difficilement acquises sans une expérience de terrain. C'est pour favoriser cette expérience que les organisations définissent des politiques de carrière et prévoient des étapes définissant avec plus ou moins de souplesse des parcours formateurs (par exemple alternance de poste fonctionnel et opérationnel) répondant aux besoins de leurs futurs managers. Selon l'étude de Dany et Hatt (2006), menée auprès de 8000 entreprises de 32 pays, la mobilité fonctionnelle est pratiquée par 36% des entreprises françaises. Les politiques RH des entreprises peuvent avoir un rôle dans la construction de ces carrières, mais celles-ci résultent de plus en plus souvent d'initiatives individuelles, chaque personne étant considérée comme étant « *l'acteur principal de sa carrière* »⁹³.

1 Les initiatives individuelles pour évoluer vers des fonctions de managers

L'initiative individuelle de pousser sa carrière pour évoluer vers un poste de manager serait le fait de personnes ambitieuses et autonomes qui n'attendent pas de leur entreprise qu'elle leur propose de nouvelles fonctions. Elles sont curieuses, ont envie de développer leurs compétences par de nouvelles expériences et se constituent des réseaux sociaux, soit dans leur entreprise si des opportunités sont ouvertes, soit à l'extérieur en cherchant sur le marché du travail les possibilités d'évolution qu'elles ne perçoivent pas en interne.

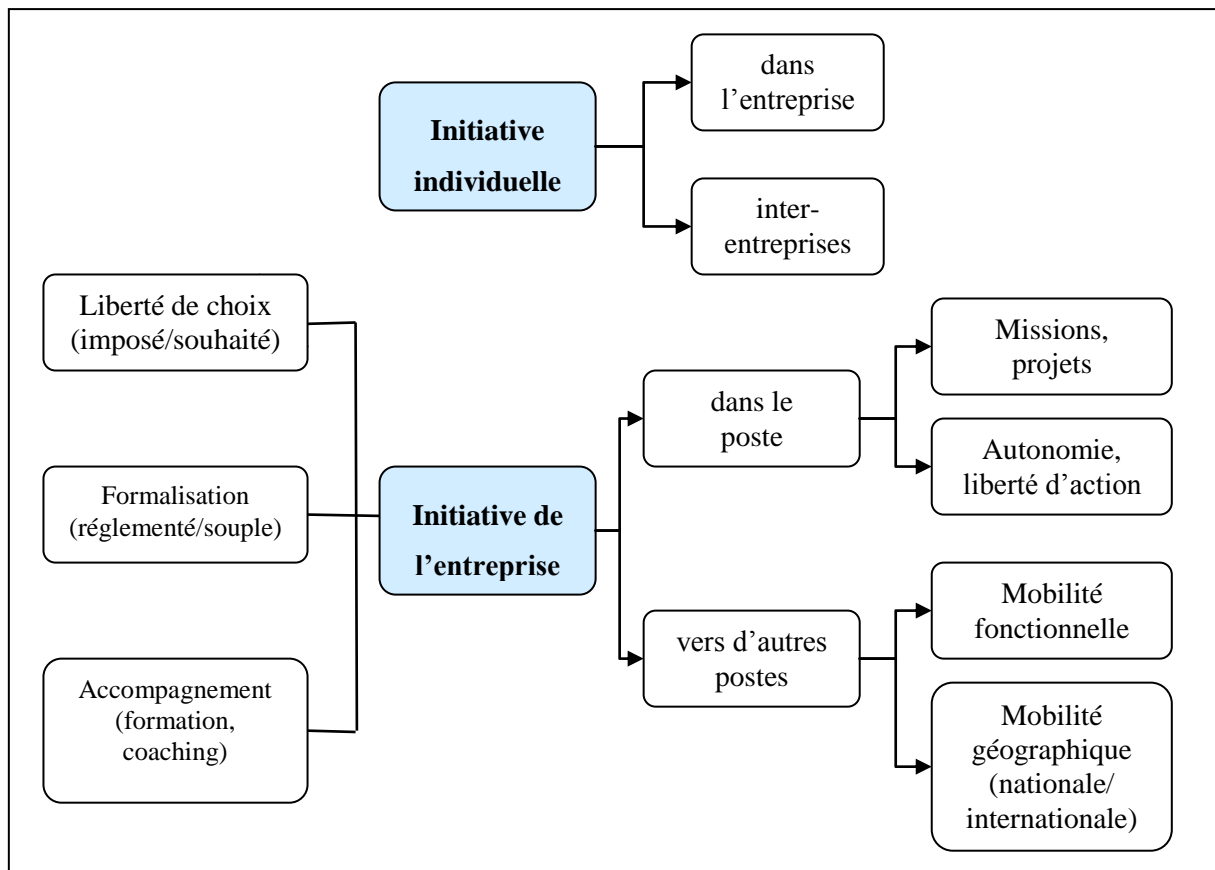
Les entreprises peuvent encourager ces démarches individuelles en organisant des bourses des emplois qui permettent de connaître les opportunités offertes, des cartes des métiers qui permettent d'envisager des filières et des passerelles possibles entre les emplois, des forums métiers ou des cellules d'orientation pour présenter et analyser les possibilités d'orientation nouvelles. Elles investissent également dans des formations qui accompagnent ces évolutions, mais elles doivent veiller à fidéliser les bons éléments qu'elles souhaitent garder car, ils pourraient être tentés par une mobilité externe.

⁹³ C'est ce que souligne notamment l'approche des carrières « nomades » (*boundaryless*) développée aux Etats-Unis par Arthur (1994) ou en France par Cadin, Bender et de Saint Giniez (2003)

Les carrières proposées par les entreprises correspondent à des mobilités internes, fonctionnelles ou géographiques visant à élargir l'horizon de la personne pour développer ses capacités d'adaptation à un nouveau contexte, mais le maintien dans un poste ne signifie pas nécessairement l'absence d'apprentissage. Une mutation peut être *imposée* par l'entreprise ou *choisie* par le manager. Dans certaines entreprises multinationales, toute nomination à un poste de haut management requiert par exemple une expérience à l'étranger. D'autres entreprises estiment que les compétences requises pour des postes de managers, même de haut niveau, peuvent être acquises par d'autres formes d'apprentissage et elles hésitent à imposer une mobilité géographique qui se heurterait à des raisons extra-professionnelles (liées par exemple à l'emploi du conjoint dans les couples à double carrière). Les normes concernant la mobilité géographique peuvent être plus ou moins *formelles*. Cette formalisation, se traduisant par des règles contraignantes, peut freiner ou au contraire encourager l'apprentissage des managers. Des filières prédéfinies peuvent cloisonner des salariés dans une fonction ou une spécialisation précise, alors que l'évolution vers des fonctions managériales serait plutôt favorisée par des mouvements inter-filières. Une ancienneté minimale est requise dans un poste pour avoir la possibilité de postuler à un autre poste et constitue un frein au développement de nouvelles expériences. En revanche, une règle limitant la durée de séjour dans un poste favorise la mobilité et encourage l'employabilité. Les entreprises moins formalisées adoptent des systèmes plus souples fondés sur le jugement de comités (*people review*), qui évaluent les compétences et le potentiel des personnes susceptibles d'évoluer vers des fonctions managériales.

Enfin, l'apprentissage informel ne se produit pas seulement à l'occasion de mobilités. Tout en restant *dans son poste*, un salarié peut vivre des expériences nouvelles et acquérir les compétences dont il aura besoin en tant que manager. Un exemple d'acculturation de jeunes cadres chez L'oréal est présenté par Carré et Charbonnier (2003 p59), le jeune diplômé d'une école de commerce suit un parcours d'apprentissage en situation de travail balisé et prévisible. Le jeune cadre est mis dans un processus permanent d'essai/erreur. Les apprentissages sont clairement provoqués et jamais incidents. C'est uniquement le vécu du jeune qui prend les traits d'un apprentissage informel, mais qui est en fait attendu et prévu. Ce passage constitue un élément de repérage des futurs potentiels. L'ensemble constitue un parcours initiatique d'acquisition de savoir-faire normés. C'est le cas si son poste est suffisamment riche pour lui procurer des missions nouvelles, des défis qu'il devra relever et, s'il a une autonomie et une liberté d'action lui permettant d'apprendre de ses erreurs, à condition évidemment qu'il les analyse et qu'il en tire profit.

Figure 29 : Formes et dimensions des trajectoires de carrière



Source : Glée et Roger (2008)

Dans la figure 29, que l'initiative vienne de l'individu ou de l'entreprise, un accompagnement individuel peut être proposé (Arifor 2008). Il peut constituer un facteur essentiel pour favoriser l'apprentissage des compétences nouvelles par le futur manager dans différents types d'organisations. Des formations ponctuelles s'imposent parfois, notamment dans le cas de mobilité fonctionnelle. Mais l'accompagnement d'un mentor ou d'un coach est loin d'être une garantie de succès tant les déterminismes individuels semblent peser sur la transition pour Vernazobres (2009 p1-20). Le coaching prescrit en tant que régulateur de carrière doit, pour Vernazobres, s'écarter d'une vision individualisante, se centrer sur les interactions entre l'individu et son environnement et s'inscrire dans le champ social pour faciliter l'apprentissage et permettre au manager de tirer tout le profit de la transition qu'il est en train de vivre

Enfin, Bournois (2009) relève l'augmentation du nombre d'employeurs au cours d'une vie professionnelle. Il prévoit 2,8 employeurs en moyenne au cours d'une carrière pour les jeunes diplômés nés dans les années 80, entre 4 et 5 pour ceux né dans les années 2000 et une vision prospective en prévoit 6 à 7 pour la génération 2015. En suivant ce raisonnement, il est possible d'anticiper une potentialité formatrice de la carrière pour les jeunes managers de demain qui auraient à vivre une variété et une fréquence de changement de situations, d'environnement et d'équipes.

d) Devenir manager est une transition de carrière formatrice

1 La transition psychosociale donne lieu à un remaniement identitaire

Venant du latin « *transitio* », qui signifie « *passage* », la transition est pour le Petit Larousse (1961) un « *degré, un stade intermédiaire* ». Les ruptures dans la vie d'un individu ont fait l'objet de recherche. L'appellation de « *transition psychosociale* » a été utilisée par Parkes dans les années 70 (Guichard et Huteau 2006 p197). Il s'agit du besoin qu'un individu éprouve de restructurer sa vision du monde ainsi que ses projets de vie quand un changement majeur arrive. Les remaniements auxquels les transitions donnent lieu peuvent être d'ordre identitaire. Il s'agit de préserver des rôles auxquels l'individu tient et de construire un nouvel équilibre identitaire en interaction avec autrui. Les conduites, mises en œuvre pour accéder à de nouvelles identités valorisées et reconnues, sont sous-tendues par des processus d'auto-évaluation et de comparaison sociale.

2 La transition est un processus développement, dépend d'un contexte social et a une signification individuelle et subjective

Dans le courant développemental, la transition est conçue comme une étape du processus de développement individuel (Mègemont, Baubion-Broye 2001 p15-28). Les transitions sont des événements qui jalonnent le cours de la carrière. Nicholson (1984 p172-191) définit la transition comme « *tout changement dans le statut professionnel et tout changement majeur dans le contenu du travail, en incluant tout type de statut provisoire, toute forme de mobilité intra et inter organisationnelle et d'autres types de changements dans le statut professionnel* ». La transition est également étape de vie, c'est à dire marque une évolution dans le développement psychologique de l'individu.

Dans le courant sociologique (Dupuy 1998 p45-71), **les contextes sociaux, économiques et institutionnels sont les déterminants des transitions**. Il est, dès lors, important de saisir les caractéristiques historiques et contextuelles de l'environnement dans lequel se déroulent les transitions. Ainsi le poids de la communauté d'origine sur l'individu est essentiel par l'influence décisive qu'elle exerce, par ses attentes concernant l'individu, par l'adéquation aux rôles présentés, par le soutien plus ou moins important de l'entourage, par la possibilité de rencontrer un certain nombre de modèles et par l'accès à des informations (Law 1981). L'écologie du développement humain de Bronfenbrenner (1979) postule que le contexte est un emboîtement de structures concentriques en interrelations. Les microsystèmes où l'individu interagit (famille, école, entreprise...) sont influencés par les mésosystèmes qui décrivent les relations des microsystèmes entre eux. Enfin, les orientations professionnelles sont aussi déterminées par les exo-systèmes, c'est à dire les milieux auxquels l'individu ne participe pas directement : décision politique qui influence son environnement immédiat. Le macro-système englobe le micro, le méso et l'exo système. Il se définit comme « *consistance observable* », il fait référence au contexte économique, social et technique, mais également aux cadres religieux linguistiques ou idéologiques. Dans cette « *approche systémique* », l'individu est producteur de son développement, en influençant le contexte qui l'influence, il se donne des feeds-back à lui-même. L'individu

interagit avec ses contextes changeants dans la recherche d'un ajustement ou d'une congruence. Au niveau méso, la théorie de la socialisation organisationnelle est utilisée par les gestionnaires pour rendre compte de l'appropriation par les nouveaux venus des valeurs, des normes, de la culture, de savoir-faire des métiers de l'entreprise. « *Les organisations perçues comme stables et puissantes façonneraient les individus pour leur inculquer des valeurs conformes à leurs stratégies commerciales* » (Lacaze 2009). Les choix et l'histoire de l'individu sont dans ce cas faiblement appréhendés.

Enfin **le courant psychosocial se recentre sur la signification individuelle et le vécu subjectif d'une situation objective de changement**. La transition est ici le résultat d'un processus de co-construction issu de l'interaction entre l'individu et son milieu social. L'accent est mis sur l'importance des processus de personnalisation, de socialisation, de construction et de transformation identitaire. L'amplitude de la transition dépend de plusieurs éléments qui se combinent comme : le poste de travail, le niveau hiérarchique, la fonction, le type d'activité, le domaine d'activité ou la mobilité géographique. La transition peut être cause de stress liés à l'adaptation nécessaire pour faire face aux changements. La transition met à l'épreuve les capacités d'ajustement de l'individu. Celui-ci effectue, en effet, des efforts pour lutter contre des sentiments d'incertitudes et d'insécurités liés à l'inconnu que représente la transition. Dans la vision des transitions portée par Dubar (2000 p15-56), le concept central est celui des formes identitaires. Ces formes, dans lesquelles le sujet s'identifie au moins momentanément, sont définies comme des « *configurations socialement pertinentes et subjectivement significatives de nouvelles catégorisations indigènes permettant aux individus de se définir eux-mêmes et de s'identifier à autrui* ». L'identité n'est pas un état statique mais un processus de reconnaissance, de définition de soi satisfaisante pour les institutions et pour l'individu lui-même. Pour Demazière et Dubar (2005), les formes identitaires ont pour origine l'offre identitaire proposée par une société donnée. Elles sont, selon lui, le produit de deux transactions instables :

1. Une transaction biographique (subjective) qui est une mise en relation des identités héritées et des identités visées. Elle constitue le récit ou la mise en intrigue de sa propre vie quand il se la raconte ou la raconte à autrui,
2. Et une transaction relationnelle (objective) qui est une mise en relation des identités attribuées et des identités incorporées. Elle désigne un processus d'identification.

Dans le sens où la carrière génère des transitions et des transactions, elle s'avère avoir un retentissement sur l'individu et son identité.

3 La transition requiert des ajustements de rôles

L'enquête de DDI auprès de 600 managers (2007)⁹⁴ pointe les difficultés vécues lors des transitions de carrières. Trois transitions sont relevées : le passage d'expert vers manager, le passage de manager à manager de managers, le passage de managers de managers à leader stratégique. Dans les trois cas l'appui offert par les entreprises pour s'adapter est ressenti comme insuffisant. L'appui provient le plus souvent des proches de la famille, plus rarement d'un mentor ou d'un responsable hiérarchique. Quels sont les phénomènes qui entrent en jeu dans l'adaptation professionnelle ? Quelles en sont les étapes ?

L'adaptation professionnelle se déroule selon trois étapes :

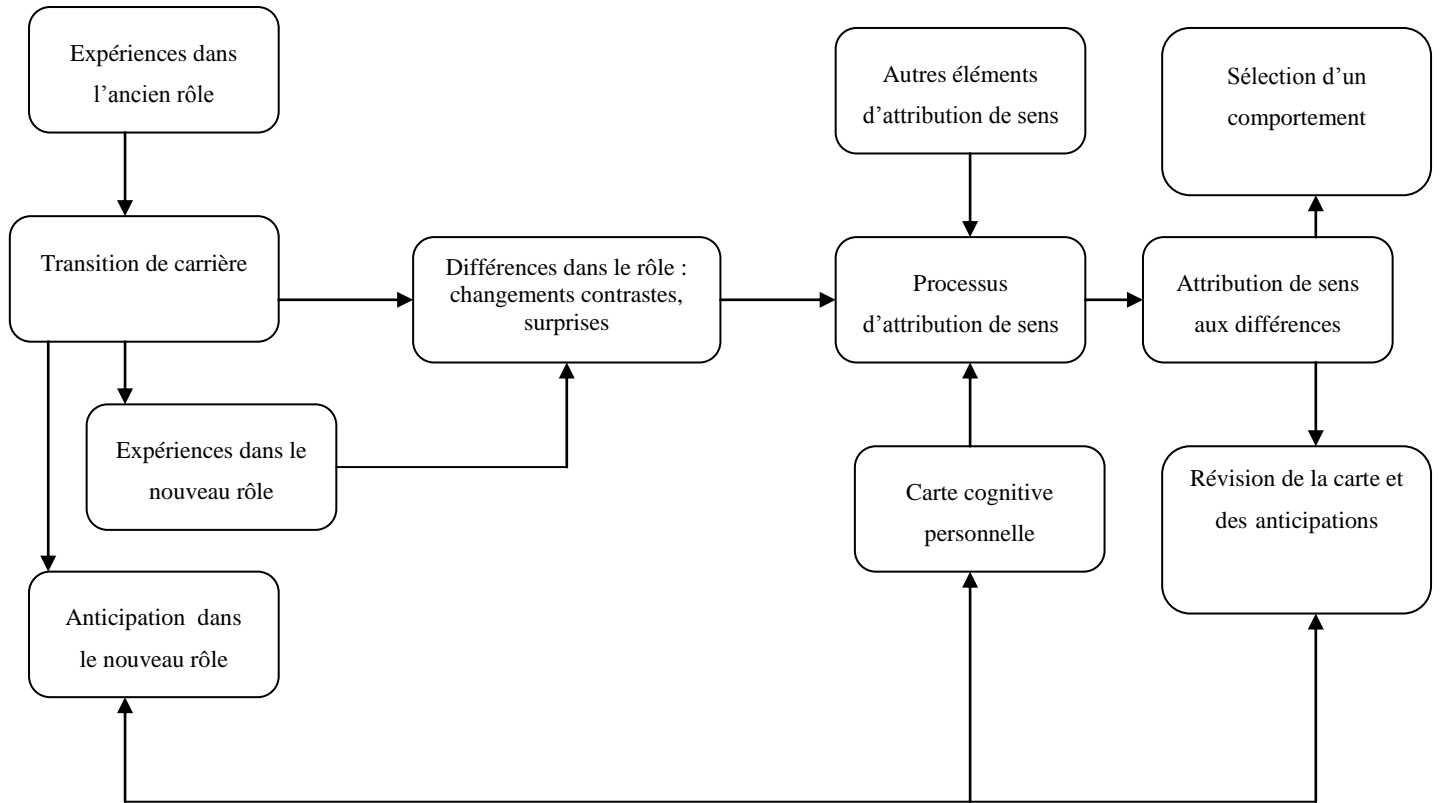
1. la socialisation anticipatrice désigne les apprentissages et les attentes de l'individu avant son entrée dans l'organisation
2. l'accommodation désigne le passage du statut d'étranger à celui de nouveau venu. Il s'agit d'une phase d'initiation aux tâches, de construction de relation avec les nouveaux collègues, de clarification de son rôle et d'activation de ses capacités d'adaptation
3. le management du rôle fait référence aux processus par lesquels l'employé maîtrise et résout les exigences et conflits liés à la vie au travail

La dynamique des transitions obéirait à plusieurs mouvements tels que : l'immobilisation (l'individu se sent dépassé par ce qui lui arrive), la minimisation de la transition en cours, la dépression et le doute, le détachement du passé, le test de soi et de nouvelles conduites face à de nouvelles situations, la recherche de sens et la réflexion sur les différences, l'intériorisation de cette nouvelle vision du monde et de soi (Hopson et Adams 1976). La recherche d'informations par les nouveaux arrivants (sur les comportements à adopter, les aspects techniques de la tâche à réaliser, ou les références utiles) est un facteur favorisant leur socialisation.

Pour Roques (2004 p85-98), c'est toute une dynamique de l'ajustement qui se construit faite d'écarts et de déséquilibres que l'individu négocie à l'aide de ses expériences de mutations antérieures, de sa carte cognitive personnelle, des processus de socialisation qui découlent de la transition. Comme le montre la figure 30 la transition se produit par ajustements multiples qui touchent le rôle, le sens, les représentations et les comportements de celui qui devient manager.

⁹⁴ <http://www.journaldunet.com/management/0705/0705187-transitions-carriere-ddi.shtml>

Figure 30 : L'ajustement aux transitions de carrières



Source : Roques (2004)

Ainsi que le montre Roques, les modes d'ajustement conduisent les individus à modifier leurs comportements ou attitudes ou à absorber une nouvelle façon de travailler, ou les deux à la fois. Dans tous les cas, les ressources d'adaptation sont sollicitées car, il y a perte d'un ancien milieu familier, recherche d'un nouveau milieu et réalisation d'un travail de deuil pour dépasser les effets émotionnels de la perte. Le changement se produit par anticipation dans le nouveau rôle perçu et visé.

La théorie des carrières professionnelles, développée par Savickas et reprise par Guichard et Huteau (2006 p221), conforte l'idée de la rencontre d'un constructivisme personnel et d'un constructionnisme social. « *Les carrières ne se développent pas, elles se construisent quand les individus font des choix qui expriment leurs concepts de soi et quand ils inscrivent leurs buts dans la réalité sociale des rôles professionnels* ». La fabrication des managers est un alliage des choix individuels et des possibilités organisationnelles de la carrière.

C.2.2 Le caractère symbolique de la transformation

a) Le passage est un marqueur de transformation du manager

Le processus de la carrière est accompagné de transformations symboliques. Dans les sociétés premières, des rites instituent le passage et l'entrée dans une communauté d'initiés. Les rites de « *production des hommes* » sont marqués par un isolement, des mises à l'épreuve, un protocole réglé et codifié qui se déroule de manière invariable. Parfois il s'agit d'une deuxième mise au monde. La fabrique d'un manager conserve un caractère symbolique de la transformation et du passage. Devenir manager au sein de l'équipe, qui a vu le manager grandir en tant que professionnel, est une situation courante et inquiétante pour les impétrants ainsi distingués comme en témoigne ce récit :

« *Ce qui était peut-être plus difficile, c'était de négocier le passage. Et bien quand vous êtes au même niveau que tout le monde et puis tout d'un coup, on vous promet premier et bien là, il faut arriver à se faire accepter. Finalement ça s'est bien passé.* » Récit W : Responsable éditoriale (39 ans)

De grandes écoles d'ingénieur ou d'écoles de commerce ont constitué des initiations, « *bizutages* » ou « *usinages* » (Lazuech 1999 p210), et des cérémonies de fin d'études qui marquent la transformation, et l'adhésion à un groupe partageant les mêmes références. Dans le cas de l'usinage, il est intéressant de noter que le terme renvoie à une fabrication conforme et en grande série, qui confère à la formation un rôle de socialisation forcée et conforme. Et gare à celui qui se soustrait à ce processus, il encourt, dès lors, un risque d'exclusion du corps et des annuaires d'anciens forts utiles pour la suite de la carrière. Dans la formation professionnelle continue, les rites de passage s'en inspirent parfois. Dans les parcours des managers interrogés, un passage en formation manager dans une école, « *une marque* » prestigieuse⁹⁵ se révèle un rituel obligé, ayant parfois l'allure d'un rattrapage accéléré pour ceux qui en étaient issus. Les noms des programmes sont éloquentes des ambitions visées « *Diriger demain* », « *Profession manager* », « *Performances* », « *Préparation au management du futur* ».

La part invisible du passage devient d'autant plus prépondérante que les attributs matériels se sont atténués. Van Gennep (1981 p121) insiste sur les seuils à franchir que l'on retrouve dans toute société et qui forment les « *cycles cérémoniels d'une vie* ». Les trois phases du rite identifié par Van Gennep sont les suivantes :

- 1) le passage de la culture à la nature avec coupure d'attaches au foyer,
- 2) la vie marginale avec expérimentation de la souffrance et de l'obéissance aux anciens,
- 3) la sortie triomphante de l'initié, intégré dans un nouveau groupe dont il assume l'identité.

⁹⁵ Les écoles « *d'adoubement* » les plus souvent citées dans l'échantillon sont essentiellement des écoles de commerce : HEC, l'EDHEC, l'ESSEC, ESCP, INSEAD, Sciences po plus rarement des parcours universitaires.

Bourdieu (1982) reconnaît que la notion découverte par Van Gennep décrit un phénomène social d'importance. « *En fait, il me semble que pour aller plus loin, il faut poser à la théorie du rite de passage des questions qu'elle ne pose pas, et en particulier celle de la fonction sociale du rituel de la ligne, de la limite dont le rituel licite le passage, la transgression...un des effets essentiels du rite, à savoir ceux qui l'ont subi non de ceux qui ne l'ont pas encore subi mais de ceux qui ne le subiront en aucune façon, est d'instituer ainsi une différence durable entre ceux que ce rite concerne et ceux qu'il ne concerne pas. C'est pourquoi plutôt que rites de passage, je dirais volontiers rites de consécration, ou rites de légitimation ou, tout simplement, rites d'institution – en donnant à ce mot le sens actif qu'il a par exemple dans l'expression « institution d'un héritier* ». Bourdieu marqué par la vision d'un déterminisme social voit dans le rituel une consécration plus qu'un passage. Dans le même temps que le réseau relationnel de l'impétrant se renforce dans la matrice scolaire, le capital culturel serait consacré. Dans la transformation d'un salarié consacré manager par la formation, la VAE ou la carrière plusieurs éléments constituent le rite.

b) Les épreuves : la sélection ou séparation de la masse des managers

Par le moyen de formations (initiale ou continue), l'aspirant manager se distingue, il est remarqué par ses performances ou lors d'épreuves spécialement organisées tels que des jurys, assessments-centers, entretiens de motivation. Lors du processus, il est confronté à des travaux supplémentaires à réaliser, mission professionnelle difficile à surmonter, mémoire à rédiger qui apportent une preuve de sa valeur et de ses qualités spécifiques. Les séminaires résidentiels l'éloignent le plus souvent de son foyer et de ses repères habituels. Enfin, le jury à franchir est une des épreuves finales les plus notables. Le jury est constitué de ceux vers qui l'on se rapproche, nécessairement déjà managers et alertés des usages, des droits et des devoirs spécifiques aux managers. Le jury marque de façon symbolique l'entrée véritable dans la fonction.

c) Le respect de nouveaux usages

Les mots, attitudes, conduites adoptés par le nouveau manager sont des marqueurs sociaux caractéristiques. L'appartenance au management marque, en effet, l'accès à de nouvelles fonctions, mais peut aussi marquer le rapprochement d'un nouveau groupe social. Le capital culturel de l'impétrant est touché. Ces nouveaux usages sont codifiés par le respect de « *rituels de savoir-vivre* » (Picard 1995). Ce savoir-vivre est une façon de se comporter partout et en tout lieu avec aisance, simplicité, spontanéité et civilité. L'impétrant est ainsi amené à intégrer et respecter des protocoles, des rituels de présentation, de salut, de déférence, d'entretien, de ratification, mais également à se mouvoir dans un univers de valeurs morales (respect, bienveillance, modestie, modération, justice, optimisme), sociales (sociabilité, réciprocité, équilibre, déférence, adaptation, discrétion) et esthétiques (beauté, soin, harmonie, discrétion, maintien), d'hygiène, qui marquent parfois des ruptures selon les trajectoires sociales. Les usages de la table et du vin, particulièrement en France, marquent une adhésion. Des signes subtils soulignent l'accession aux fonctions managériales, parfois le tutoiement, l'accès facilité à des informations ou aux bureaux des dirigeants. Les mandats, délégation pénale ou de signature, la possibilité d'engager l'institution, la participation à des réunions de direction ou comités de managers ou l'accès à des formations qui leurs sont dédiées, matérialisent les changements. Mais les nouveaux usages à

respecter sont aussi invisibles. Pour Rivière, Directeur de laboratoire d'ethnologie, (1995 p231) «une *culture d'entreprise est constituée de règles non écrites qu'on ne saurait enfreindre sous peine de rappel à l'ordre par une moue, un froncement de sourcil, un « ça ne se fait pas ici »*. Le renforcement de l'adhésion à la culture de l'entreprise est une conséquence de l'intégration à la strate managériale de l'entreprise. Devenir manager, c'est aussi apprendre à décoder ces règles non écrites. Les managers adoptent des valeurs spécifiques à des cultures. Par exemple, un nouveau rapport au temps se construit. Les managers acquièrent une « *noblesse* » au sens D'Irribarne, en s'affranchissant des limites de temps de travail imposées par la loi sur les 35 h. Un nouveau rapport à l'espace est également intégré, la mobilité géographique (supposé ou réelle) étant partie prenante de l'univers mental des managers. Le lien psychologique, qui relie l'individu à la strate managériale, s'établit et parfois par adoption de représentations nouvelles et parfois par abandon de représentations anciennes. Cela n'est pas sans douleur ni sans renoncements, en particulier pour la population des managers autodidactes bénéficiant d'une VAE ou issus de la promotion sociale.

d) La cérémonie de clôture de formation ou de remise des diplômes

Tuteurs, formateurs, mentors, parrains guident les pas de l'impétrant jusqu'au franchissement de la dernière épreuve. Ils jouent le rôle de passeurs, ils ouvrent à de nouvelles relations, proposent de nouvelles significations et favorisent l'agrégation du nouveau manager à la strate managériale dont ils sont parties prenantes. La fin d'une formation consacrée par un diplôme ou le passage d'une épreuve (projet, soutenance orale ou mémoire) prend un caractère cérémoniel par plusieurs signes visibles. Le partage d'un repas ou d'un cocktail, les paroles solennelles énoncées par une autorité reconnue, dirigeant d'entreprise, président de jury, responsable de la formation renforcent le rituel. Pour paraphraser Austin (1970), les phrases prononcées lors d'un jury du type «*maintenant tu es diplômé manager ou dirigeant*», s'accompagnant d'un document écrit certificat ou diplôme et le changement de titre, constituent avec le cocktail d'études ou de fin de formation une clôture officielle et festive. Rivière (1995 p221) remarque «*le diplôme, fort important en France, sert de marque de reconnaissance symbolique et rassure en partie l'impétrant comme le ferait un laisser passer*». L'affirmation de Rivière «*le rite de passage n'a de sens que s'il change un statut et si le passage est irréversible* » montre toute la difficulté actuelle du rite dans une société fluide, où la mobilité est fréquente et le statut transitoire.

C.2.3 Sens et contre sens du passage manager

Deux remarques sont ici formulées pour relativiser l'impact d'un passage manager.

Premièrement, **selon que le manager est un autodidacte, reconnu par une VAE ou diplômé de l'enseignement supérieur en formation continue ou initiale, le rite n'a pas le même sens.** Pour l'autodidacte, la consécration revêt une fonction de reconnaissance et produit souvent des effets en lien avec un changement de statut, tandis que pour un diplômé, c'est l'ouverture vers une progression et une accélération de carrière. Si la fonction de l'annonce, du décorum et de la place de l'impétrant se ressemblent (institution certificative ou ratification d'une place dans la hiérarchie), le faste et l'ampleur des cérémonies marquent les différences : de la remise des diplômes d'une promotion entière dans le grand amphithéâtre d'une institution prestigieuse avec un parrain prestigieux au simple cocktail de fin de stage les différences sont perceptibles.

Deuxièmement, il est à noter que **la vision du capital social proposé par Bourdieu (Bevort et Lallement 2006 p31-34) pour le contexte français est bousculée par la managérialisation en cours qui introduit de nouvelles règles de régulation sociales** (cf. Partie B). Une comparaison de managers français et américains menée par Burt, Hogarth, et Michaud (2000 p123-147) montre la relativité de ce capital dans des situations de négociation internationale.

Le capital social français paraît basé sur des habitus sociaux, la compréhension des réseaux proches des administrations, des relations anciennes personnelles (jusqu'à 10 ans), une place marquée dans une forte division sociale du travail, la pression des pairs, des règles régies par la bureaucratie, une culture hiérarchique.

Le capital social américain est analysé sur sa capacité à créer des ponts au sein de réseaux moins concentrés comprenant des trous structurels (« *structural holes* »), des relations personnelles récentes (2 à 3 ans), une porosité plus grande des entreprises américaines aux innovations et aux marchés, des règles négociées par la communauté d'entrepreneurs, une culture individualiste.

Le capital social français assis sur des bases nationales plus étroites tendrait à se démonétiser, tout du moins dans les configurations internationales. Il sera montré dans la conclusion de la thèse que ce capital se transforme en capital identitaire, dépendant plus des identités et de leur façon de se lier, que de liens leurs préexistants.

C.2.4 Résumé du chapitre

Ce chapitre spécifiait l'incidence de la carrière dans la fabrique des managers. Dans un premier temps le concept de la carrière a été situé au regard de la carrière organisationnelle constituant une référence implicite. Or, la pratique de la gestion des carrières est apparue en renouvellement, pas tant pour limiter un plafond de verre défavorable aux femmes, mais parce que le « *contrat psychologique* » qui unissait les managers à leurs entreprises était en cours de redéfinition et de segmentation. Les typologies pour devenir manager ont révélé une prééminence des critères implicites sur les critères explicites. Les caractéristiques individuelles l'emporteraient sur les critères objectifs. Les événements relevés pour accéder à une fonction managériale sont variés et se combinent comme le diplôme, l'opportunité, la compétence, la création de poste ou l'engagement (concours, militantisme). Les carrières de managers seraient initiées par des individus ambitieux souhaitant évoluer professionnellement ou par des entreprises cherchant à développer les managers dont elles ont besoin par des mobilités, des parcours balisés et accompagnés (Leclercq 2004). Devenir manager a été décrit comme une transition de carrière formatrice donnant lieu à une transition psychosociale et un remaniement identitaire. La nature de cette transition dépendrait du contexte social où elle se produit et de la signification individuelle et subjective de chaque impétrant. Cette transition requiert des ajustements de rôles se produisant dans un contexte d'adaptation se déroulant selon les étapes suivantes : socialisation anticipatrice, accommodation et management du rôle. La dynamique d'ajustement aux transitions de carrières conduit l'individu à modifier ses attitudes, reconsidérer ses comportements, et absorber de nouvelles façons de travailler. Enfin, la transition de carrière est marquée par un passage symbolique ou rituel. Le rituel comprend des épreuves, le respect de nouveaux usages, la cérémonie de clôture. Le rituel peut être marqué à minima en cas de simple nomination. Mais celui-ci revêt un sens différent selon qu'il s'effectue dès la sortie d'une formation initiale (rituel d'institution), à l'issue d'une formation continue (rituel de rattrapage) ou après une validation des acquis de l'expérience (rituel de reconnaissance).

Chapitre C.3 Fabrique socio-anthropologique : les managers instruments de leurs fonctions.

C.3.1 Les managers donnent à voir ce qu'ils sont

a) L'hexis corporelle résonne comme l'expression de valeurs sociales

Les attributs physiques présentent des valeurs sociales (Amadiou 2002, Le Breton 2008). Les managers adoptent une apparence. Ils donnent à voir ce qu'ils sont. Aussi, l'aspirant manager a tout intérêt à se conformer à l'image qu'il est censé donner s'il souhaite recevoir les signaux de reconnaissance afférents à sa situation. Hippocrate dès le V^e siècle avant Jésus Christ est certainement aux origines de la «*morphopsychologie*». Il nous présente une typologie de quatre tempéraments : le sanguin, le lymphatique, le bilieux et le nerveux. Cette vision n'a eu de cesse que d'influencer les diverses époques du Moyen Age jusqu'aux descriptions littéraires d'un Proust ou d'un Balzac. Par l'étude de la peinture du quinzième siècle, Le Breton (2008 p44-46) établit un lien entre «*l'invention du visage*» et l'individuation. La recherche d'association entre les visages et les corps d'une part, et le caractère d'autre part, est une constante picturale, littéraire et scientifique.

Dans la littérature, nombre de descriptions associent pureté des visages et des cœurs. Les personnages ont l'air de ce qu'ils sont. Les stéréotypes sont plus faciles à renforcer qu'à dénoncer. Même si l'approche des typologies prête à sourire, les jugements portés ont la vie dure. Cette apparence se construit par confrontation à l'autre qui regarde taille, corpulence et vêtements..., il observe un visage, jauge une façon de se déplacer, d'interagir et de communiquer, il sent enfin lorsqu'il est à portée. Pour Bourdieu, il s'agit d'une hexis corporelle (1998 p92-93) «*ces propriétés corporelles sont appréhendées à travers des schèmes de perception dont l'usage dans les actes d'évaluation dépend de la position occupée dans l'espace social : les taxinomies en vigueur tendent à opposer les propriétés les plus fréquentes chez les dominants et celles qui sont les plus représentées chez les dominés (maigre/gros, grand/petit, élégant/grossier, fin/lourd)*».

Aujourd'hui, si le corps est perçu comme un élément socialement valorisant rien d'étonnant à voir comment le recours à des expédients implants capillaires, chirurgie esthétique, DHEA, botox, participe de la fabrique corporelle des managers. Le recours à la génétique est certainement la prochaine étape. Les déterminants de ces choix appartiennent aux regards portés sur le soi, c'est pourquoi il est possible de dire que l'ensemble de ces considérations s'inscrit dans une «*construction sociale du corps*» pour reprendre l'expression de Detrez (2002).

b) Les constructions sociales de l'espace et du corps s'imposent aux managers

Hall (1971, 1979, 1984) a montré toute l'importance des dimensions invisibles prolongement du corps dans son rapport à l'espace et au territoire, et son rapport au temps. Pour Detrez (2002) «*les comportements corporels s'inscrivent dans une théorie générale de la culture et de l'articulation entre l'individu et le*

groupe...Ils posent ainsi l'action de mécanismes inconscients et extérieurs à l'individu sur la configuration de son corps, se superposant ainsi à sa dimension strictement biologique. ». Le corps adresse des signes par sa posture, son occupation de l'espace et ses déplacements. Les managers prennent peu à peu conscience de ce phénomène charnel en particulier lorsque la taille des équipes augmente.

« Je pense que les collaborateurs sont attentifs à beaucoup de gestes, sont attentifs à des expressions, sont attentifs à des paroles, et j'essaie de faire de plus en plus attention je vais dire avec le nombre de personnes a manager » Récit S : Directeur de centre de recherches (44 ans)

Chez Weber, le redressement des corps sous-entend le redressement moral. La belle rigidité des soldats à la parade renforce les qualités présumées de rigueur et de discipline. Le corps se révèle dépositaire d'une autorité naturelle et marquerait des qualités morales. Si le corps est pour partie un construit social, c'est aussi par l'exigence de son contrôle qui s'impose par le fait même de l'équipe qui scrute le manager. Plus le nombre de collaborateurs est élevé, plus les possibilités d'interactions verbales sont rares, plus l'interprétation du corps et des attitudes du manager prend de l'importance. Alexander (1996) a montré comment l'observation minutieuse de son corps pouvait conduire à son contrôle. Le contrôle de son apparence et de son corps participent de la construction du soi du manager.

c) L'apparence du manager influence le regard de l'autre

Les travaux d'Amadiou (2002 p33) mettent en évidence l'importance du paraître dans plusieurs chapitres de la vie. Dans son ouvrage, il pointe la «*surprime sociale* » de la beauté dans de nombreuses situations, notamment de recherche d'emploi, de recrutement, de promotion, d'évolution de rémunération ou de carrière. Ainsi répondre à des canons de beauté moyenne remarquable du visage, symétrie des traits, silhouette élancée et sportive, apparence de santé et d'hygiène renforce les préjugés positifs et dote par un effet de halo de nombreuses qualités, de personnalité et de caractère. Le costume maintient le personnage social.

« Je dirais que quand on est commandant de bord on se déguise d'une certaine manière on met un costume et les gens attendent qu'on joue un certain rôle et en tant que manager aussi »

Récit M : Commandant de bord/responsable de formation dans une compagnie aérienne (47 ans)

Plus encore, le raffinement dans le choix de costume, de cravate, de chaussures, l'intégration ou le subtil détournement de codes (de couleur, d'assortiment, de texture), adressent à l'environnement des messages sur sa personnalité et sur l'adhésion à des valeurs sociales⁹⁶. L'apparence des classes sociales supérieures constitue un modèle pour les autres car, elle incarne une forme de réussite. A l'instar du dicton populaire : «*l'habit fait le moine* ». Le modèle proposé est attractif, imité et valorisé.

C'est pourquoi Amadiou (2002) énonce : «*En France, l'apparence physique et vestimentaire est un redoutable révélateur. Les sociétés européennes ont, en effet, hérité d'une longue tradition de différenciation*

⁹⁶ des Dorides H (2007), *L'art de porter la cravate, Voyage et business*, novembre 2007, p38-41

des groupes sociaux selon le vêtement » mais encore « Les cadres ou patrons qui sélectionnent des salariés ou de jeunes étudiants en vue d'occuper des emplois d'encadrement recherchent des individus dont les caractéristiques et l'apparence ne s'éloignent guère de celles qui définissent à leurs yeux un cadre, c'est à dire qui les concernent eux-mêmes »

Le processus de recrutement, de détection et de promotion de managers intègre donc des éléments qui émanent du candidat mais aussi du recruteur. La reconnaissance par les pairs est déterminante pour l'accès à l'emploi et à la carrière. Bourdieu (1979) insiste sur ce point :

« Plus on s'élève dans la hiérarchie sociale, plus la conscience de l'enjeu que représente l'apparence croît. Dans les milieux moins favorisés, on est plus prompt à croire que les qualités naturelles feront la différence. »

Enfin, il est intéressant de relever que les rituels sociaux et codes vestimentaires qui les supportent sont variables d'entreprise à entreprise, et d'autant plus contraignants que les managers sont élevés dans la hiérarchie selon Mispelbomberger (2006 p106). A telle enseigne, qu'il est possible de se demander si les vêtements, costumes et tailleurs des managers, ne finissent pas par constituer une deuxième peau au sens d'Anzieu (1995), voire pour certains une carapace ou l'expression d'une transgression.

d) L'apparence est un marqueur social distinctif

Les silhouettes varient selon les milieux sociaux. Malgré l'uniformisation apparente des modes de vie, les cadres sont plus grands que les ouvriers. L'apparence, et en l'occurrence la taille, apparaît comme un marqueur social. Cet élément est repéré par un manager interrogé :

« Quand vous avez une taille, je mesure 1,9 m, ça fait que disons ça en impose, ça préfigure quelque chose » Récit D : Directeur adjoint des affaires juridiques (56 ans)

La taille et la corpulence ont fait l'objet d'études et d'observations révélatrices :

Figure 31 : Taille et corpulence par CSP

Milieu de la personne de référence	Hommes	Femmes
Cadre supérieur, profession intellectuelle supérieure	175,6	162,8
Profession intermédiaire	174,4	162,2
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	173,9	162,2
Employé	173,2	161,9
Agriculteur	172,4	161,5
Ouvrier	171,9	160,8

Source : INSEE Première, n°356, (1995)

L'exemple des cadets de West Point, repris par Amadiou (2002), est éclairant : Sur 140 colonels sortis de West Point, seuls 56 sont devenus après 20 ans de service brigadier général, et 31 ont atteint le grade de major général. Le rang de sortie calculé à partir des performances scolaires, de la mesure du leadership ou des capacités sportives n'est pas un prédicteur de carrière.

A l'inverse, une allure athlétique, un visage réputé plus dominant (visage plus allongé, menton plus carré, front dégagé, lèvres plus serrées), le fait de peu sourire, constituent des indices qui renforcent des préjugés sur la possession de traits de personnalité et la capacité à un déroulement de carrière. « *Tout se passe comme si le visage fournissait un signal des capacités de commandement, de l'ambition, de la force, de la capacité à encaisser des coups et de l'agressivité* ». Le visage devient alors un indice non verbal du rôle.

e) La corporalité de la fonction managériale et l'engagement physique

Dans leur ouvrage « *la construction sociale de la réalité* » Berger et Luckmann (2008 p112) nous rappellent que « *l'homme fait l'expérience de lui-même en tant qu'entité non-identique à son corps, mais ayant au contraire son corps à disposition* ». Pour le manager, le rapport au corps s'avère essentiel. Ainsi, Mispelbomberger (Livian 2004 p15) souligne toute l'énergie inhérente au rôle de manager « *le travail d'encadrement n'est pas éthéré ou immatériel, l'énergie physique des encadrants y joue un rôle incontournable* ». Dès lors, fabriquer un manager, c'est aussi fabriquer un rapport au corps avec en corollaire toutes les valeurs qui contribuent à magnifier l'effort et la performance physique. Nombre d'entreprises l'ont bien compris qui installent des salles de sport, sponsorisent des athlètes ou des équipes, distillent un discours de compétition et des allégories sportives dans leur message. Les managers sont sensibles à cette dimension l'athlétisme, le cyclisme, le judo, le rugby, le tennis sont les sports relevés dans les interviews. Le culte de la performance analysé par Ehrenberg (1991) pénètre aussi par cette voie là dans les entreprises. L'exemple à suivre donne à voir un équilibre entre un travail de coordination harassant et un entretien physique de soi.

« Je trouve que quand on fait du sport, il y a une espèce d'énergie qui se renouvelle.... En général quand je fais du sport le mardi soir, et bien, le mercredi matin au boulot je suis gonflée à bloc »

Récit W : Responsable éditoriale (39 ans)

En tant qu'ils incarnent un rôle et ses attributs, une fonction et une mission et qu'ils sont au carrefour d'enjeux économiques et sociaux, les managers sont amenés à prendre conscience de la corporalité de leur fonction. Si les managers ont le souci de leur corps et de leur santé, c'est pour engager de l'énergie et tenir un rythme soutenu. Ces constats sont régulièrement redécouverts, notamment à partir de l'exemple sportif. Ils étaient déjà établis par Borotra, Conty et Rouyer (1968) qui envisageaient les bénéfices du sport comme discipline et moyen de mobiliser de l'énergie psychique de façon dynamique. Par ailleurs, même si le sport est un loisir, c'est aussi un réservoir de valeurs d'entraînement, d'objectifs et de résultats dont les organisations se sont emparées et qui participent à la fabrication de l'idéal managérial et de son discours compétitif (Bacque 2007).

C.3.2 L'apprentissage d'un code langagier propre au manager

a) La gestuelle, la communication non verbale, la façon d'interagir marque l'inscription du manager dans un espace de communication

Il y aurait beaucoup à dire sur l'anthropologie du geste managérial, sur sa transmission et son apprentissage. Il ne sera fait ici qu'une brève allusion. Y-a-t-il un langage non verbal des managers ? Un idiome corporel ? Comment se caractérise t-il ? Mehrabian et son équipe (1972) s'appuient sur la décomposition en communication verbale et non verbale. Dans la communication orale courante, trois composantes principales sont à distinguer :

- le sens des mots,
- l'intonation qui colore affectivement les mots,
- la communication non verbale ou gestuelle, ensemble d'expressions du visage, des gestes, des postures, des déplacements qui accompagnent la communication verbale.

Dans l'exemple ci-après le manager doit s'exprimer sur des chantiers bruyants dans des temps courts, le non verbal joue un rôle essentiel. Les conditions de travail participent de la façon de communiquer et influencent les relations sociales, ainsi en est-il de l'open space, du bureau confiné ou ici du chantier.

« Il y a beaucoup de choses qui se passent dans l'informel mais quand on est en face d'une personne on va voir tout de suite à son visage qu'on a dit quelque chose d'insensé ou quelque chose de parfaitement logique. »

Récit T : Chef de marché BTP (35 ans)

Pour rendre compte de l'impact du non verbal dans les rapports sociaux, Bourdieu (1982 p83) propose l'habitus linguistique et l'hexis corporelle. Le langage non verbal constitue ainsi une modalité de communication et de socialisation fortement signifiante et hiérarchisante.

Nombre de stages de formation s'efforcent de transmettre les rudiments d'une terminologie et d'une grammaire de ce langage : de ce qui se fait et de ce qui ne se fait pas. De là, il est possible de tirer des conclusions pratiques sur ces comportements observables. Le poids des apparences est tel que dans certaines entreprises le fait d'être barbu, d'avoir une poignée de main molle et/ou d'avoir les mains moites semble rédhibitoire pour le début et la poursuite de carrière d'un salarié (Legall 2000).

b) La prise de parole et l'usage de la voix : deux outils du manager

L'enseignement de l'éloquence remonte certainement au VI^{ème} siècle avant Jésus Christ (Bellenger 2001 p35). Aristote raconte qu'à Syracuse, Corax et son disciple Tisias enseignaient la parole. Cette école de rhétorique (du grec rhétoriké : art de bien dire) fut très vite imitée. La voix est partie prenante de la construction de l'autorité, car, c'est un morceau de corps dont elle signe l'identité. Un manager insatisfait de

sa qualité de prise de parole remarque les qualités d'expression de son PDG lors d'allocutions en amphithéâtre:

« Je suis certain que ça s'apprend, notre PDG, il est très structuré à chaque fois. La prise de parole, même sans note, est vraiment construite, structurée même sans préparation. Je suis vraiment bluffé par ça. J'ai un peu plus de mal à le faire » Récit V : Directeur de magasin produits culturels (32 ans)

La voix apporte à la parole une tension. Elle tend à convertir la parole en acte. La voix comporte de nombreuses dimensions : le timbre comprend la couleur, le volume, l'épaisseur et le mordant. La prosodie, c'est l'intonation, les variations de hauteur (grave ou aiguë), d'intensité (accentué ou non accentué), de quantité (brève ou longue), l'ensemble donne une mélodie unique. La voix se caractérise encore par l'articulation. Articuler c'est le signe d'un effort produit pour se mettre à la portée d'un auditoire. Une distinction des orateurs s'exerce. Se distinguent ceux qui mâchent leurs mots et font preuve de paresse articulaire. Le débit renforce la signification globale d'une expression et les pauses apparaissent comme des respirations, la maîtrise des silences donne tout son poids aux phrases et concrétise les rapports entre la pensée et la respiration. La prononciation des voyelles et des sons vocaliques renseigne sur l'appartenance régionale. Elle permet encore de donner des significations aux propos : de la familiarité, du pédantisme, de l'académisme, du laisser aller, de la culture ou de l'emphase.

Dans toutes ses dimensions, la voix témoigne de la maîtrise des usages et des normes sociales. La maîtrise de sa voix et de l'expression orale est un avantage pour s'imposer, une voix grave et profonde étant associée à plus d'autorité qu'une voix aiguë et criarde. Nombre d'organismes de formation l'ont bien compris à l'instar d'instituts qui se sont fait une spécialité dans la pose de la voix ou la découverte et l'appropriation de ses mécanismes.

c) L'odeur dégagée complète et renforce la cohérence d'un portrait

L'histoire des sens, c'est aussi celle de leur hiérarchisation. L'odorat se retrouve en bas de la hiérarchie des sens. En effet, l'odeur renvoie à la condition animale, à l'odeur de la sueur, à l'effluve des travailleurs entassés. Le refus des odeurs, c'est le refus de l'animalité. A travers l'avènement des parfums, la sensibilité olfactive recherche les fragrances uniques qui vont satisfaire le développement de l'individualisation. L'impact des phéromones sur les comportements n'est pas encore clairement établi. Brand (2001 p8) observe que chez l'homme la réaction première à toute stimulation olfactive est une réponse émotionnelle liée au caractère plaisant ou déplaisant de l'odeur. Ici encore, il est possible de créer une distinction par le choix de parfums et d'odeurs qui communiquent sur des valeurs, un rapport au monde. Certainement s'agit-il là d'un héritage des valeurs hygiénistes datant de l'ascension de la bourgeoisie du XVIII^{ème} siècle. Les notes florales communiquent plus de raffinement qu'une vulgaire eau de toilette et présentent l'avantage de nous éloigner d'odeurs musquées par trop animales car, issues de la poche génitale du chevreton !

d) Les constructions sociales par les objets de communication

Dans une société de consommation, la communication par les objets possédés ou maîtrisés s'avère très signifiante et adresse des messages d'autorité, de compétence, de statut ou de pouvoir. La prise de fonction de manager est aussi une prise de meuble comme nous le rappelle une manageuse tout juste promue.

« *Au début ...je me suis refusé d'un seul coup de dire, maintenant c'est moi le chef donc je vais me mettre dans le bureau du chef avec ma petite table de réunion etc.* » Récit W : Responsable éditoriale (39 ans)

Baudrillard (1968 p12) a défini que les relations à l'objet dépassent le simple usage technique et s'inscrit dans un réseau de significations. Il déclare « *chacun de nos objets pratiques est affilié à un ou plusieurs éléments structurels, mais par ailleurs ils fuient tous continuellement de la structuralité technique vers les significations secondes, du système technologique dans un système culturel* ». Bien entendu dans une culture matérialiste les objets contribuent aussi à définir la personne et sa place. Pour Blandin (2002 p255), leur maîtrise ou usage (ou non-usage) sont des indices de leur façon d'être en relation, de créer des médiations. Il reprend l'affirmation de Latour (1994) « *Le lien social est en réalité tissé d'objets* » Blandin identifie :

- les relations fondamentales à l'objet,
- les relations instrumentales supportant les interactions physiques,
- les relations instrumentales supportant les relations psychiques,
- les relations instrumentales supportant les interactions sociales,
- les relations d'échanges non marchands (le don, le cadeau, l'offrande).

Il serait intéressant de creuser les recherches de Blandin et de repérer en quoi tels vêtements, telle voiture de fonction, tel stylo précieux, telle carte de visite mieux finie, tel numéro de téléphone facilement mémorisable, tel bureau spacieux ou bien situé, telle mallette, tel gadget en vogue, tel nouveau modèle de « *palm pilot* » ou de « *Black berry* », d'accès distant au réseau informatique des entreprises, de navigateur de guidage, ou téléphone portable constituent les nouveaux signes d'appartenance ou de distinction. L'hypothèse que nous pouvons poser est que dans tous ces exemples, les objets ont pour vocation de faciliter le contact et de fluidifier relations et connexions, champ d'intervention dans lequel on observe et attend la compétence des managers. Les objets distinctifs des managers s'imposent finalement comme des médiateurs spécifiques de la relation d'encadrement et de pouvoir. Pour reprendre la thèse de Baudrillard, les objets constituent un système de repérage, mais parallèlement et accessoirement à d'autres systèmes (gestuel, rituel, cérémonial, langage, code de valeurs morales etc...), l'usage et la possession de l'objet fait parti d'un code et marque ainsi le standing.

C.3.3 Résumé du chapitre

Ce chapitre a mis en évidence la fabrique socio-anthropologique des managers. Dans l'exercice de leur fonction, les managers donnent à voir ce qu'ils sont ou ce qu'ils aimeraient paraître. Ils s'intègrent dans une hexis corporelle exprimant des valeurs socialement valorisées. Il a été montré que cette intégration était plus ou moins simple au regard des trajectoires sociales, il s'agissait de la poursuite d'une éducation pour les managers issus des couches sociales les plus aisées (souvent ceux originaires des grandes écoles) ou de renoncements et de désapprentissage pour les autres (souvent ceux issus de la promotion interne ou reconnu par la VAE). Le chapitre a aussi présenté comment les constructions sociales de l'espace et du corps s'imposaient aux managers, car, leur apparence physique, leur taille, leur corpulence les distinguaient au regard de l'autre. La fonction managériale a sous-entendu un engagement physique et une corporalité adressant en lien avec les stéréotypes en vigueur des messages d'énergie, de détermination et d'entraînement. Si le langage non-verbal du corps du manager s'est révélé essentiel, la gestuelle, la communication non-verbale, la façon d'interagir ont marqué l'inscription du manager dans un espace de communication. La prise de parole et l'usage de la voix ont été identifiés comme autant de marqueurs d'identité et d'outils de persuasion. Dans la mobilisation des sens, l'odeur dégagée a complété et renforcé la cohérence d'un portrait et d'un rôle. Enfin, le manager a aussi été relié dans sa construction sociale par un système d'objets de pouvoir qui sont aujourd'hui, avant tout, des objets facilitant les communications.

Au-delà de l'adoption d'une apparence ou de l'appartenance à un système d'objets, une des situations sociales les plus caractéristiques de l'expression d'une fonction de manager réside dans l'expérience fondatrice de la prise en main d'une équipe, qui se comporte comme un milieu d'apprentissage.

C.4.1 Le manager se fabrique de concert avec son équipe

Les études sur le développement des groupes restreints d'un point de vue psychanalytique (Anzieu et Martin 1968, Palmade 2009) ou psychosociologique (Landry 2007) analysent le développement de la maturité des groupes et celle de leurs responsables. Ce que cherche à montrer ce chapitre c'est qu'il existe des réciprocity pas uniquement dans la relation entre individus au sens d'Eneau (2005) mais entre les processus de maturation du groupe et de celui des managers. L'intrication des apprentissages mutuels entre le manager et le groupe appelé à se faire équipe ressortent des 4 portraits proposés. La prise de fonction managériale en tant que transition psychosociale (Baubion-Broye 1998) apparaît comme une initiation sociale à fort retentissement, riche d'apprentissages d'où le choix de concentrer l'analyse sur ce moment de révélation au travers des récits des managers. La prise d'ascendant sur la première équipe est envisagée à la façon d'une intrigue personnelle (Ricoeur 1986), la personne du manager mise en intrigue devient un personnage. L'intrigue va servir de révélateur de la nature des apprentissages informels à l'œuvre et des processus sociaux et langagiers sous-jacents à leur réalisation. Quatre portraits de manager vont illustrer des séquences fondatrices.

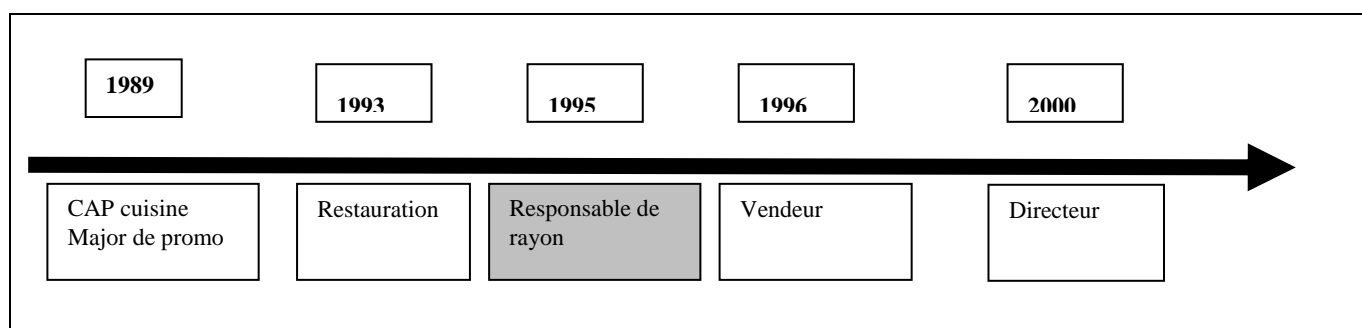
In fine, un couplage des postures s'opère. Cette mise en perspective conduit à une remise en question d'une vision individuelle de l'apprentissage et met en évidence un phénomène social à savoir : l'instauration d'un langage d'intercompréhension entre le manager et l'équipe. Des contextes sociaux différents rendent compte de la variété des situations. Dans le récit I, la prise de fonction, les projets et les rêves constituent la trame. Dans le récit A, la prise de fonction se comprend comme une décision de gestion concernant un expert promu ayant à réussir la mutation de celui qui sait à celui qui guide. Le récit EE illustre la mise en place d'un nouvel équilibre social dans une équipe chargée d'innovation, le deuil d'une ancienne dynamique et la recomposition autour d'une nouvelle. Enfin, lorsque la prise de fonction s'opère en situation économiquement dégradée, le manager peut être transcendé et capable d'assumer une autorité des responsabilités, développer son leadership et prendre les décisions qui orientent le collectif. Le récit Y concentre un maximum d'épreuves à franchir pour la réussite d'un positionnement. L'argument renforcé à l'issue de cette analyse de la prise de fonction, est qu'elle constitue une véritable expérience sociologique pour le manager.

C.4.2 La découverte d'une équipe ouvre à l'apprentissage de soi

Le manager découvre l'équipe et est découvert par elle, et dans un cas sur deux cela se produit avant 30 ans et dans 80% des cas avant 35 ans pour l'échantillon de 563 managers interrogés (cf. annexe 1 enquête Apec/Cristol 2009). Le premier temps balisant le processus d'intrication du développement du manager et de l'équipe est celui de la découverte mutuelle. Ce temps est illustré par le cas d'un directeur de plate forme de distribution créant une équipe dans une entreprise en plein lancement. Trois apprentissages informels sur la prise de fonction sont repérés : un apprentissage sur la relation à soi, un sur le plan relationnel et un troisième sur le positionnement symbolique.

Récit I - Directeur de plate-forme (38 ans)

En grisé la première responsabilité sur une équipe



Séquences	Arguments	Actants
Des études arrêtées en 3 ^{ème}	pas parce que j'ai pas les capacités mais parce que j'ai pas envie à ce moment là	Ecole hôtelière
ensuite école hôtelière	Sortie major de promo	Promotion
J'ai fais mon service militaire	C'est aussi le respect de la hiérarchie Il faut entrer dans le moule c'est important La société est faire comme ça	La hiérarchie
6 ans de restauration	J'ai appris à recevoir des coups de pieds aux fesses dans le sens ou la restauration c'est pas simple	Toujours un chef au-dessus de soi
J'aime bien écouter ceux que j'appelle les papis parce qu'ils ont connu plein de chose avant nous	Ça forme, ça forge un caractère ça forme aussi au sens de la relation	Les papis
Ces formations là l'échange d'expérience c'est aussi pour se rassurer quelque part	On pose différentes questions et on peut se dire à un moment moi j'ai fais comme ça ... qu'est ce que vous auriez fait ?	Les pairs Groupe d'échange d'expérience
Alors moi je peux m'isoler dans mon bureau et réfléchir je le fais plutôt ... la période c'est plutôt en fin d'année	Je fais un point sur l'année, plutôt réussite, plutôt pas échec mais ou on aurait pu faire mieux Je change mon mode de fonctionnement sur des réunions des échanges plus réguliers et je les implique	Comité de direction de 9 collaborateurs
On est nommé directeur on nous appelle dés fois patron	Moi c'est un peu comme un animateur animateur-manager ou manager-développeur	

Après un parcours scolaire écourté, ce narrateur présente un parcours d'apprentissage dans le secteur de la distribution et se brosse un portrait de manager animateur. La proximité auprès des équipes et le bon sens constituent la ligne de conduite ressortant du récit. L'expérience de création d'une équipe dans une société en train de se lancer est une « aventure » marquante. Un pragmatisme revendiqué se forge tout au long de la carrière professionnelle. « *Des études arrêtées en 3ème ... ensuite une école hôtelière, où là, on apprend énormément parce que c'est une école assez dure. Sortie major de ma promo en restauration, et ensuite 6 ans de restauration pure* ». C'est à partir d'environnements de travail exigeants que les apprentissages se concrétisent. A l'issue d'une expérience de la restauration une bifurcation professionnelle expose à l'environnement des équipes de la distribution « *Leroy Merlin, très bonne école, très riche en expérience point de vue gestion, mais d'un point de vue managérial, c'est pas l'extase* ». Dans un troisième temps l'opportunité de lancer une nouvelle société constitue un moteur non seulement pour le narrateur mais pour son équipe « *Il fallait aussi montrer qu'on était là pour faire avancer la nouvelle société qui était en train de se créer* ». Chaque équipe découverte est vécue comme une « école ». Cette école offre une expérience des modes de fonctionnement, des métiers des collaborateurs aux « *personnalités complètement différentes* ». Face à l'inconnu, les bases scolaires font défaut et sont remplacées par un tempérament audacieux « *j'avais de gros trous dans la raquette c'est clair, je me suis dit : vas y fonce et on verra ce qu'on aura !* », et par de la proximité « *Je suis dans mon bureau le matin la porte ouverte* », « *Quand il faut dépoter la palette, et bien, si à un moment donné on a 50 palettes, et bien je vais mettre la main à la pâte* ». L'apprentissage managérial est implicite et les succès avant d'être économiques apparaissent humains « *Quand un collaborateur vous dit en 5 mois j'ai plus appris qu'en 5 ans d'études, vous vous dites c'est gagné* » ou « *quand on fait un pot et quand sur 60 collaborateurs, 55 sont là, c'est aussi un signe de reconnaissance. Il n'y a pas d'obligations hors de ses heures de boulot pour boire un coup et pour entendre encore le directeur qui va leur dire des trucs et des chiffres* ». C'est la réciprocité des reconnaissances mutuelles qui sous-tend l'engagement. Même si le management d'équipe appris sur le terrain est valorisé dans le récit, des manques semblent subsister, « *Management appris sur le terrain ou management appris à l'école ou dans des formations ... moi je pense que j'ai des manques* », ces manques semblent aussi constituer un moteur pour s'adapter à de nouvelles situations. Dans ce récit, la conquête de la légitimité auprès d'équipes est avant tout revendiquée comme une légitimité humaine et relationnelle. « *Tout ce que j'ai, moi, je le donnais qu'on me le demande ou qu'on ne me le demande pas* ».

La prise de fonction se déploie sur au moins 2 plans dans ce récit.

Sur un plan intime, c'est une occasion pour ce manager de se découvrir. Le moment est d'autant plus exacerbé que l'exercice d'une responsabilité expose à la vue de tous. L'incompétence relative du manager originaire de la restauration, après une courte expérience dans une entreprise de distribution, est particulièrement visible et cette visibilité ajoute à la pression de la situation. Dans son récit, le manager vit les situations en fonction des mythes qui structurent sa vision du monde et où il prend la place du héros. L'histoire que donne à voir ce directeur est celle de l'autodidacte, d'un succès à construire ensemble en partant de 0. Ce manager dispose, en effet, d'une vie psychique faite d'histoires, de souvenirs, de regrets (faible diplôme de CAP en restauration), de rêves (la réussite sociale), de manies et de phobies. L'interférence entre vie professionnelle et vie privée s'invite dans l'entreprise, et pour l'individu peu importe si les événements qui le marquent sont professionnels ou extra-professionnels. Il est enchevêtré et global. Dans le même temps le nouveau responsable hérite à la fois des compétences et des états d'âmes des équipiers, qui n'ont pas tous choisi de travailler dans la grande distribution et il doit composer avec les siens propres. Il sait qu'il ne dispose pas de tous les atouts pour réussir, qu'il a un tempérament sanguin, mais il se propose entier à ses équipes qui lui donnent en retour de la confiance et marquent de leur présence les événements qu'il organise.

Sur un plan relationnel, le manager est parti prenante d'un collectif, ce directeur met même la main à la pâte, et démontre ce qu'il attend par une forme d'exemplarité. Pour Christian (2005 p20), la prise de fonction induit à la fois un deuil d'une situation ancienne (simple chef de rayon dans une courte expérience) et l'acceptation d'une nouvelle (représentant de la direction). Une adaptation mutuelle s'ensuit faite de calages d'interactions, de tests (vérification du respect des horaires), de limitation des territoires (le bureau est le lieu de l'expression personnelle, le magasin le lieu de l'action), de définition des modalités d'action et de contrôle mutuellement acceptable. Le directeur apprend ainsi à moduler ses horaires, arriver tôt ou partir tard, venir à l'improviste le week-end, pour imposer un rythme et un cadre de travail. Parfois les réactions et manquements des collaborateurs le font bouillir et il préfère alors s'isoler dans son bureau ou aller se promener en dehors du magasin pour purger une trop forte colère. Dans une phase de découverte la relation à l'autre, la prise de pouvoir, et l'instauration de règles ont un retentissement sur la dimension émotionnelle (Thévenet et Bourion 2006) auquel n'échappe pas ce manager.

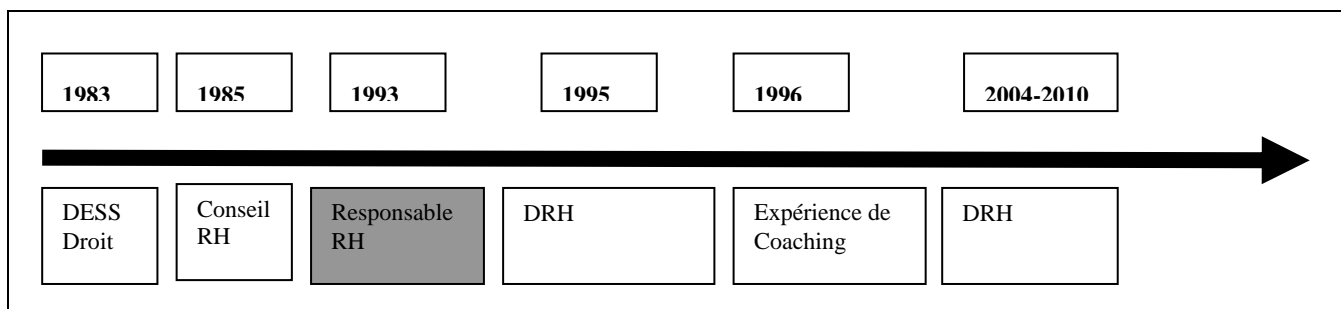
C.4.3 La prise de responsabilité génère des résistances et des questions

a) Des tensions sont inhérentes à une prise de responsabilité

La deuxième séquence fondatrice faite de résistances et de question est illustrée par le récit d'un directeur des ressources humaines en prise avec un service de 27 personnes dont il prend la responsabilité et avec lequel il apprend à communiquer. La séquence de prise de responsabilité pointe les difficultés rencontrées jusqu'à la construction d'un nouveau projet qui fait une place à chaque collaborateur.

Récit A - DRH entreprise industrielle (46 ans)

En grisé la première responsabilité sur une équipe



Séquences	Arguments	Actants
J'ai le sentiment que je suis devenu manager un peu par hasard Je voulais être avocat L'opportunité s'est présentée à un moment donné et je l'ai acceptée	Je n'avais pas pour ambition de devenir manager et de gérer une équipe	Moi
C'était une suite logique à ce que j'aime faire	J'aime convaincre et rassembler	
Ma montée en puissance dans une organisation	Plus les choses se passent, plus on vous confie des tâches plus ou moins importantes	J'arrive tout jeune
La première difficulté que j'ai rencontrée c'est mon tempérament et mon envie d'aller vite, une deuxième grosse difficulté c'est la communication	Chacun vient avec son passé avec sa vie et que si on en tient pas compte ça ne fonctionne pas	Ça dépend des gens qui ont un autre vécu
On me demande de faire des formations auprès des directeurs puis d'intervenir à l'extérieur pour représenter l'entreprise	Ça a été une somme d'événements qui m'ont amené à forger un discours	Directeurs d'établissement L'extérieur
Il faut savoir rester à sa place	un manager en France est un cadre il doit être créatif ou pouvoir l'être il a pour vocation d'amener son entreprise ou son service à l'endroit souhaité	La décision du grand patron
J'ai eu une discussion avec mon responsable hiérarchique, j'ai pris un coach, j'ai eu besoin de quelqu'un qui était mon miroir	Le retour d'un gars beaucoup plus âgé que moi et qui avait une expérience industrielle Des exemples historiques qui m'ont parlé	Responsable hiérarchique coach
[Le pouvoir] je pense que certains notamment moi on y prend goût	Quand vous rencontrez des gens à l'extérieur ça n'a plus de sens Ça me paraît bien futile	Les gens à l'extérieur

Le récit des circonstances de cette prise en main d'équipe exprime la découverte de l'écart entre sa vision du monde, celle d'un juriste se référant à des valeurs familiales qualifiées de traditionnelles et celles très éclatées des membres de son équipe. Cet écart se situe en outre dans un contexte où le manager subitement nommé, après la défaillance d'un précédent responsable, désire, à l'occasion d'une opportunité de carrière non choisie, montrer ses compétences, prendre du plaisir dans une nouvelle mission et faire ses preuves aux yeux de ses dirigeants qu'il sait gré de lui avoir fait confiance. Il est donc pris dans une situation où d'une part il espère une réussite et d'autre part, il rencontre des difficultés avec l'équipe. Voici comment il les exprime. Tout d'abord des difficultés pour accorder les tempéraments : « *La première difficulté que j'ai rencontrée c'est heu mon tempérament et mon envie d'aller vite... le premier écueil la première difficulté, c'est de se dire heu OK il faut foncer, OK il faut rassembler mais il faut rassembler pas uniquement avec ce qu'on a en tête mais en essayant de combiner ce qui peut être bon du caractère de l'individu et ce que j'ai pensé être mon côté dynamique sans pour autant aller dans l'excès* », puis celles liées à l'appréciation de positions différentes qui agacent : « *l'excès ça peut être la colère, ça peut être l'énervement par ce que le jouet ne fonctionne pas comme il devrait fonctionner et la réalité c'est que, en face, il y a des gens, c'est quand même des gens qui ont un autre vécu qui n'ont pas les mêmes responsabilités que le manager, pas la même vision* », puis celles propres à la communication « *Quand vous managez, vous organisez une réunion de service de 6 ou 7 personnes, alors que mon service en compte 27, et que vous vous apercevez qu'avec un public de 7 personnes vous ne vous faites pas comprendre heu ça me crée parfois des frustrations : Et le problème il est où ? Il est chez moi ? Il est chez les autres ? Et que le même mot transposé en fonction de ses propres missions il n'est pas compris de la même façon donc ça c'est assez frustrant* » et enfin celles spécifiques à la « *nature humaine* » « *Il faut peut être, là aussi, temporiser les choses et prendre les choses de manière beaucoup plus simple et beaucoup plus sur un cadre, un peu plus humain on va dire, ... c'est certainement trop réducteur de ne voir que l'aspect professionnel. ...Y mettre un peu plus de personnel en considérant que chacun vient avec son passé avec sa vie et que si heu si heu si on n'en tient pas compte, le professionnel ne fonctionne pas* ». Les difficultés exprimées sont liées à la nécessité d'un calage avec soi-même et avec les autres. Ce que le narrateur nomme des « *frustrations* », « *la manière de prendre les choses* », « *son tempérament* », « *y mettre un peu de personnel* » sont autant de mots qui renvoient à la construction de ses conduites habituelles, mais celles-ci apparaissent non partagées. Pour agir sur la situation, le manager s'interroge : « *Est-ce moi ?* » « *Est-ce les autres ?* ». Pour ce manager les difficultés vont être comprises puis dépassées par un temps d'accoutumance à l'équipe qui consiste en dialogue et verbalisation. Puis avec l'aide d'un coach, le décryptage des comportements est accéléré. La mise en cohérence d'histoires et d'habitudes passe ici par un ajustement mutuel des façons d'agir du manager, obligé de prendre en considération les effets de sa manière d'être sur l'équipe, mais également de l'équipe, tenue de faire avec son manager, jusqu'au moment où s'établit un nouvel équilibre social.

b) Des tensions sont inhérentes à une prise de responsabilité

Une expérience clé dans la fabrication de manager réside dans la prise de fonction et la responsabilité sur les résultats d'une équipe. Mais, selon les activités, la notion de résultat n'est pas si objectivement mesurable, en particulier dans l'exemple d'une fonction Ressources Humaines comme dans le récit A. Pour se situer avec son équipe et imposer une norme de production, le DRH se trouve confronté aux dilemmes repérés par Amado : tels la transformation ou la consolidation du système en place, la juste distance aux autres supérieurs et subordonnés, la réciprocité : chercher de l'aide ou apporter de la valeur, le style décisionnel : imposer ou faciliter, le rythme du changement : prendre son temps ou changer, la philosophie ou les valeurs : faire le ménage ou développer, loyauté à sa hiérarchie ou aux collègues et aux subordonnés. C'est par ces dilemmes que les problèmes de communication de ce DRH vont se révéler. Pour Amado (2008 p25-38)⁹⁷, la prise de poste est un moment de dilemmes pouvant échouer pour cause de survalorisation de sa propre expérience, de crédit systématique accordé aux rumeurs se faisant prophéties auto-réalisatrices, par la confiance aveugle accordée au diagnostic fourni par la hiérarchie. Dans ce cas le remplacement d'un DRH défaillant ajoute à la pression. Dans ce moment critique où il a tout à prouver, l'identité de ce manager est affectée. En même temps qu'il pose le cadre et forme sa relation à l'équipe, il forme ce qu'il est en train de devenir. Tout se passe comme si la sécurité ontologique permettait de mieux franchir ces dilemmes. Pour Amado (2008), ce capital de confiance, d'axes et de valeurs s'exprimerait dans les moments critiques, mais dans le cas présent pourrait aussi être la source de blocage, car, un tel capital exprimé sans nuance et exclusivement à l'aune de critères professionnels peut être la source des difficultés de communication éprouvées par ce directeur. Le réalisme serait un constituant de la sécurité ontologique. C'est parce que le manager construit une identité fondée sur ce qu'il rencontre et sur sa cohérence interne, qu'il parvient à faire face aux dilemmes et aux tensions inhérentes à la situation de prise de responsabilité. La réalité étant le plus souvent mise en scène dans les apprentissages formels, c'est bien l'expérience vécue qui est formatrice.

⁹⁷ Amado G (2008), *Prise de responsabilité : les clefs de la réussite. Dossier L'art du management, Les Echos, jeudi 15 mai 2008, Paris*

c) Prendre une équipe en main induit la construction d'un nouveau projet

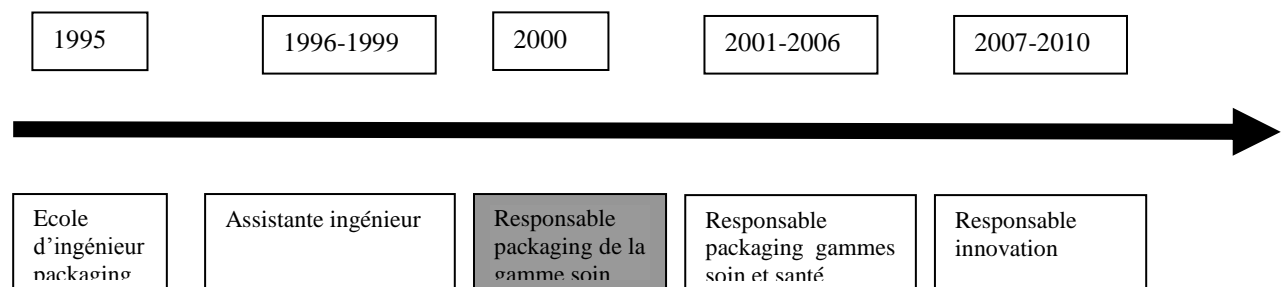
Si pour le directeur de plate-forme (récit I), chaque nouvelle équipe a été une occasion d'apprentissage par les styles relationnels rencontrés ou les métiers exercés (restauration puis distribution) auxquels il a été appelé à s'ajuster, reprendre une équipe pour un expert en droit devenant manager, comme dans le récit A, s'avère une gageure, car le passage de l'expertise individuelle à la coordination d'une fonction pour le service d'un groupe oblige à de nouvelles orientations. La construction d'un nouveau projet est révélatrice d'un double mouvement afférent à une prise de fonction, celui du lâcher-prise d'une expertise juridique, et celui du nouveau projet nécessitant de coordonner un ensemble de professionnels aux compétences hétérogènes et parfois mal comprises. Il est ici possible d'énoncer la remarque suivante : avec une accélération de la rotation au poste de travail, la prise de fonction est plus fréquente, les occasions d'en faire l'expérience sont donc plus nombreuses. La pratique devrait, dès lors, en être facilitée. Cependant, la charge émotionnelle de quitter une expertise, une équipe ou d'en rejoindre une nouvelle est si forte, qu'il n'est pas dit qu'une augmentation de compétence pour gérer ce type de situations soit automatique. Pour le DRH c'est l'appui du coaching qui a été perçu comme une mise en perspective plus large du fonctionnement humain de l'équipe, et c'est là que le point de départ du projet nouveau a été identifié.

C.4.4 La conquête d'un nouvel équilibre social

La conquête d'un équilibre social impose la recombinaison des rôles au sein de l'équipe et l'orientation de la mission et du collectif de travail. La nomination d'une responsable transforme les rapports sociaux en place et bouscule les équilibres lui préexistants. La référence à des rapports sociaux et des équilibres extérieurs à la situation de travail enrichit celle-ci et apporte des solutions nouvelles. Un apprentissage du travailler ensemble en résulte.

Récit Y - Responsable innovation (37 ans)

En grisé la première responsabilité sur une équipe



Ce récit est réalisé par une ingénieure, responsable innovation d'une société de cosmétique prenant des fonctions à un moment où la créativité de l'équipe est en baisse. Il se présente comme un chemin de vie mariant trois pôles s'équilibrant mutuellement. Le pôle professionnel, le pôle familial et la passion musicale. Les trois pôles sont présentés en résonance et contribuent à se nourrir mutuellement. L'équilibre est montré dans son harmonie. « *Tout est imbriqué tout m'apprend sur tout et mon boulot m'apprend sur ma famille et sur la musique* ». Chaque partie renforce l'ensemble du « *puzzle* » image forte de la narratrice. Ainsi la musique est source d'inspiration pour le champ professionnel et le travail en équipe qui en retour renforce la rigueur dans l'organisation de concert ou de tournée. La famille s'intercale et pondère. Dans cet ensemble, la fabrication managériale est un aspect parmi d'autres. Cependant, il joue un rôle éminent dans la construction de l'identité par la dynamique réflexive qu'il enclenche. Le thème du miroir est prépondérant pour la narratrice. « *J'ai toujours besoin d'un miroir* » dit-elle. La narratrice formalise ses observations dans un carnet et s'y reporte, relit ses notes pour progresser par elle-même : « *j'ai beaucoup écrit ces deux dernières années sur les clés du bon manager* ». Le souci d'organiser ses idées, de se fixer des objectifs, de laisser la plus faible part au hasard ressort de la face exposée du personnage. Le côté ingénieure ressort. Les apprentissages informels sont ainsi bien organisés : d'une part des personnages clés, patrons, coachs, quelquefois des « *personnalités fascinantes* », des créateurs du monde du luxe, d'autre part, l'équipe que l'on façonne et que l'on déploie tout en apprenant à le faire. Tout contribue à faire « *mûrir* » la manageuse et à lui donner un équilibre. A chaque fois que la narratrice observe des épisodes qui l'ont fait grandir, elle établit un lien entre ses trois centres d'intérêt : famille

– travail – musique. Elle semble nous dire que, pour elle, tout se tient, tout est cohérent. Si un équilibre personnel est construit entre pôle professionnel, familial, et musical, une transposition au niveau de l'équipe est aussi réalisée. Résonnent ainsi l'accord entre des « *personnalités qui se complètent* », « *l'innovation* » le « *sens de la marque* ». L'épisode de son arrivée relate le positionnement et le rééquilibrage à opérer dans une équipe en perte de créativité. Celui-ci passe par une vision forte de la marque, un repositionnement d'un membre de l'équipe « *Il était tout seul. C'était l'étoile, il y avait du monde mais il n'y avait rien qui sortait. Il était très malheureux parce que personne ne voulait s'occuper de son affaire* » et une adhésion de l'équipe reconstruite pour la marque « *maintenant il faut que vous montiez dans la marque* ». Finalement, tout se passe comme si le modèle triptyque d'équilibration personnel « *professionnel* » - « *familial* » - « *musical* » agissait en référence pour la responsable et indirectement au sein de l'équipe. Ce que nous dit ce récit, c'est que par l'arrivée d'un responsable extérieur à l'équipe, le destin de l'équipe change, parce que les points d'attention de cette responsable vont accorder de nouvelles priorités, revaloriser le rôle négligé de l'expert et exprimer d'une façon renouvelée la mission. Les liens sont recomposés entre « *marque* » - « *équipe* » - « *innovation* », et le nouvel équilibre permet l'ouverture d'une autre histoire pour l'équipe.

a) La prise en main d'une équipe est l'occasion de clairvoyance et bouleversement des rapports sociaux au sein de l'équipe

La prise de fonction est une occasion de clairvoyance pour l'impétrant, et un abandon des équilibres sociaux anciens pour l'équipe. Lorsque la responsable innovation citée prend la responsabilité de l'activité innovation, elle repère un talent sous-utilisé dans l'équipe et construit autour de lui une nouvelle dynamique. La prise de fonction interroge les motivations profondes dans l'histoire de la personne et le sens qu'elle lui donne. La prise de fonction et de responsabilité sur une équipe sont des moments forts et à enjeux qui touchent des équilibres professionnels mais également extra-professionnels. Dans le même temps que la responsable intègre nombre de règles administratives, s'adapte à de nouvelles techniques, modalités d'organisations de travail, systèmes d'informations, elle se saisit de la dimension humaine et des histoires racontées sur chacun, elle amène avec elle d'autres façons de se lier, de communiquer, d'organiser. C'est une occasion pour comprendre les mécanismes de régulation rendant possible la vie à plusieurs, sur lesquels elle prend des notes. Pour ce collectif, la nomination de la nouvelle responsable est porteuse d'une dimension d'alignement stratégique avec les orientations de l'entreprise. Ici il s'agit de dynamiser la marque. « *La prise de fonction est une rencontre d'histoires au double sens de succession d'événements et de récit, l'histoire qu'a vécue l'équipe d'accueil et celle qu'elle se raconte, l'histoire que le nouveau responsable a en tête pour les temps à venir et ses propres histoires anciennes et récentes professionnelles ou privées.* » (Christian 2005 p197-212). L'arrivée de la nouvelle responsable entraîne l'abandon des situations passées (innovations ratées) mais aussi du futur antérieur (poursuite d'innovations sans suite), c'est à dire la façon dont l'équipe se figurait l'évolution de son avenir. Ainsi, le changement modifie le corpus fantasmatique. La nouvelle responsable s'investit dans un futur commun, tout en répondant aux attentes implicites de l'équipe étant la gestion du deuil de l'ancien temps. La nouvelle manageuse avec sa nouvelle équipe vont apprendre de plusieurs phases.⁹⁸ La phase de turbulence d'émotions (révolte, anxiété, peur...) est marquée par un repositionnement des membres de l'équipe au sein de la mission, certains voient leurs prérogatives diminuées et d'autres augmenter, la phase où l'on va jusqu'au bout du refus, un membre quittera l'équipe. Puis la phase d'acceptation (cognitive, émotionnelle et identitaire), où l'équipe s'organise autour du créatif. Dans ce temps d'ajustement mutuel se produisent un apprentissage du manager et un apprentissage de l'équipe : une apprenance commune dont les phénomènes de leadership rendraient compte dans les situations de prise de fonction.

⁹⁸ Ces phases ressemblent au cycle du deuil décrit par Kubler-Ross (1975) *Les Derniers Instants de la vie*. Genève : Labor et Fides (On death and dying, New York 1969)

b) L'équipe révèle la complexité des rapports sociaux

La prise de responsabilité sur le travail d'une équipe est un moment révélateur de la complexité des rapports sociaux actuels. Les sociétés modernes connaissent une transformation des rapports à l'autre et aux choses par le travail : le « *pouvoir de* » succède au « *pouvoir sur* ». ⁹⁹ C'est par le nouveau projet de la marque que la responsable innovation du récit Y projette l'équipe dans un futur à construire ensemble fusionnant des cultures métiers du développement et du marketing. Elle exprime le « *pouvoir de* ». Le cœur de la problématique de prise en main de l'équipe innovation pour cette manageuse réside certainement dans une remarque formulée par Martuccelli (2002 p282) relative à l'individualisation « *L'état égalitaire donne aux individus un fort sentiment de leur propre valeur personnelle, alors qu'ils ne cessent d'éprouver sa remise en question dans la vie sociale* ». Autrement dit, consommateur-roi, le salarié se trouve en situation de dépendance à l'intérieur de l'entreprise. La question se pose pour le manager de faire tenir ensemble des individualités qui, d'une part vivent des métiers différents (développement ou marketing) et, d'autre part à l'extérieur de l'entreprise ont la possibilité de vivre plus intensément leur personne. Ici la star créative de l'équipe est banalisée et ne parvient pas à exprimer son savoir-faire. La manageuse déséquilibre le statu quo pour créer des conditions valorisant une compétence clé jusque là négligée.

Enfin, **la prise de responsabilité de l'équipe apparaît tel le moment de fondation d'un espace de régulation décidé nulle part ailleurs qu'à l'instant où il se produit.** Le passé ne fournit plus suffisamment d'alibis pour une légitimité et une autorité reconnue. Cette complexité affecte en même temps « *l'acteur et le système* » (Crozier et Friedberg 1977). En ce sens l'équipe résiste, et par les multiples points de vue qu'elle apporte, l'équipe forme les retenues du manager, c'est ce dont le directeur des ressources humaines (Récit A) s'aperçoit au travers des « *difficultés de communication* » qu'il doit surmonter pour créer un collectif. La relation équipe manager apparaît tel un résumé de ce qui se joue plus globalement en termes de rapports sociaux et de nouvelles régulations. Les formes traditionnelles d'autorité portées par des structures au crédit déclinant ne donnent plus suffisamment de raisons d'obéir. Ces managers sont de fait poussés à apprendre à se positionner par eux-même pour entraîner l'action et gérer leurs propres inquiétudes. Car, avec une relativisation des référents communs : « *le travail sur autrui est plus exigeant, plus épuisant, plus stressant pour ceux qui l'exercent et pour ceux qui le subissent. Les uns et les autres sont tenus de se mobiliser subjectivement quand leurs rôles ne sont plus directement associés à des valeurs et à des principes indiscutables* » (Dubet 2002 p103). C'est parce que l'individu est de plus en plus un sujet qu'il convient de reconsidérer la nature et la variété des relations (Melet 2009 b) et que le positionnement devient si délicat. L'exemple du récit Y montre que le manager transfère un modèle d'équilibre extra-professionnel au sein de l'entreprise.

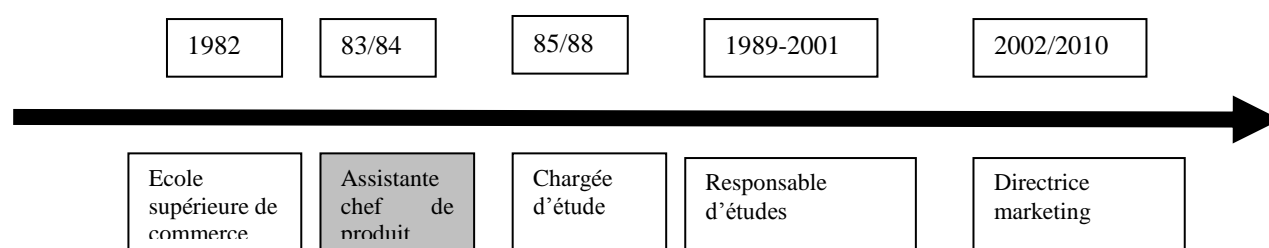
⁹⁹ Cunliffe (2009 p 16) attribue cette distinction à Folett's en 1924 dans une perspective du management comme une influence interactive au sein d'une communauté et au service de cette communauté.

C.4.5 La réussite de la prise en main passe par un positionnement

Comme il est possible de le voir dans le déroulé du récit EE, toutes les séquences éducatives de la narratrice semblent s'enchaîner sans difficultés majeures. Mais la réussite de la prise en main d'une équipe n'est pas assurée, en particulier quand l'équipe diminue dans son effectif, que les résultats économiques sont insuffisants et que les membres présentent des fragilités. L'exemple à suivre témoigne des crises qu'un manager est parfois amené à franchir pour réussir son positionnement. Les difficultés humaines imprévisibles, a priori, excluent un apprentissage formel. Deux apprentissages informels découlant de cette illustration vont être analysés : celui du diagnostic et celui de la régulation.

Récit EE - Directrice marketing cosmétique (46 ans)

En grisé la première responsabilité sur une équipe



Séquences	Arguments	Actants
Mon père était professeur de médecine ma mère professeur de français	Il y a toujours eu dans la famille cette notion d'apprendre, de transmettre Le management ne peut pas se faire sans pédagogie	Père et mère professeurs
J'étais dans une famille de 5 enfants	Vous apprenez à partager ... ça vient de ça le plaisir du management	Frères et sœurs
Bac C, ensuite une prépa HEC, ensuite une école de commerce	Cette formation de base m'a permis d'acquérir une culture d'entreprise	Ecole de commerce
J'ai fais du théâtre pendant 2 ans	Dans le management vous avez beaucoup de gestuelle donc c'est important	Le théâtre
J'ai trois enfants	Je fais aussi beaucoup par analogie ... même si c'est pas pareil le management et puis l'éducation de 3 enfants, il y a des bases qui sont quand même cohérentes	3 enfants
J'ai travaillé un an ½ au Canada ... j'ai été au contact avec la culture américaine	Ils sont très pragmatiques et en même temps très positifs... par rapport à notre culture française tout est possible	canadiens
C'est hyper important de faire des formations en dehors du lieu de travail	Un moment d'oxygène pour faire un point	Formateur stagiaires
J'ai participé à un plan social	Dans ma vie de manager je n'ai pas eu que des choses faciles et forcément ça vous durcit le cuir	Une équipe qui passe de 20 à 10
J'ai pu suivre des heures de coaching à un moment où j'avais du mal à me positionner par rapport à ma hiérarchie	Une formation un peu particulière complètement personnalisée qui vous permet de dédramatiser les choses	Coach, N+1, N+2

Après un parcours sans faute et sans accroc, le récit de cette directrice marketing dans une entreprise de cosmétique est marqué par le thème de la maîtrise et de la gestion des crises précédant son positionnement. Les moments limites sont vécus comme autant d'occasions d'apprentissages. C'est une véritable théorie de l'action que se crée peu à peu la récitante : « *Dans la science humaine, je pense qu'il y a la science et l'humain. L'humain on peut le percevoir, on peut le sentir et parfois on peut aussi être dans des écueils où on ne voit que par une seule vision* ». Trois crises sont passées avec succès et leurs répercussions émotionnelles sont intégrées dans un référentiel d'expériences éprouvées. Ces crises, en même temps qu'elles secouent la narratrice dans ses certitudes première acquises dans le giron familial, dans le cercle amical ou en école de commerce, renforcent le champ des possibles humains pouvant survenir. Le rôle de la formation continue est évalué comme un moment salubre de prise de recul sur les difficultés traversées et d'échange avec d'autres que soi qui éprouvent aussi les mêmes expériences. Les trois crises se posent comme les trois épreuves initiatiques d'un conte, la première concerne la relation à soi, la seconde la relation à l'autre et la troisième la relation au collectif. Chaque crise est une occasion d'apprentissage majeure sur soi, sur l'autre sur le groupe qui renforce in fine la posture managériale de la narratrice. La première crise concerne le positionnement face à sa hiérarchie : « *C'était un moment où j'avais du mal à me positionner par rapport à ma hiérarchie parce que clairement, même si j'étais directement en lien avec mon n+1, mon N+2 était aussi très présent donc j'avais du mal à savoir comment organiser tout ça /// et donc ils ont bien senti que ce n'était pas forcément facile pour moi* ». La deuxième porte sur la gestion d'un schizophrène : « *J'ai eu d'autres expériences comme quelqu'un qui était schizophrénique dans mon équipe, vraiment ! donc un cas médical. Donc là, vous rentrez dans quelque chose qui est très très dur. Qui est de l'ordre du management parce que c'est une personne de votre équipe, mais qui va au-delà de tout ce que vous pouvez imaginer, comment appréhender la chose ? Comment maîtriser ça ? Et comment aussi protéger les autres personnes de l'équipe ?* ». Enfin, la troisième crise cumule une transition professionnelle et la gestion d'un plan social : « *J'avais un nouveau métier, je passais d'une équipe de 4 personnes à une équipe de 20 personnes, et heu cette équipe de 20 personnes je devais la réorganiser pour 10. Donc je savais que 6 mois après il fallait réorganiser pour n'avoir plus que 10 personnes, et dernier élément, mon budget marketing était divisé par deux. Donc tout était compliqué. Ça a été compliqué, ça a été un moment de vie compliqué.* » Si chaque crise a des répercussions professionnelles et contribue à une meilleure maîtrise de son environnement humain de travail, des liens entre les sphères personnelles et professionnelles sont établis : « *je vous ai dit la façon dont j'entrevoit le management, pour moi c'est quelque chose qui fait partie intégrante de mon travail mais aussi de ma personnalité* ».

a) Le manager oscille entre diagnostiquer ou laisser advenir

La revue de littérature montre l'importance des préparatifs pour réussir une prise de fonction managériale (Watkins 2006). Lors de la prise de fonction, les 4 managers impétrants accordent une priorité aux actions à mener, définissent l'agenda des événements, mais l'essentiel réside dans la rencontre. L'idéologie comportementaliste, qui vise à étiqueter et ranger les personnes rencontrées dans des cases, apparaît nettement insuffisante dans une société de personnes appelées à se définir par elles-mêmes. Des points de repères sont utilisés tels que les catégories psychologiques héritées de la médecine hippocratique, celles de Jung (1964) ou plus récemment celles bâties à partir des neurotransmetteurs, dopamine, sérotonine, épinephrine (Cloninger 2008 p364)¹⁰⁰. Quel que soit le modèle de référence, l'usage consistant à deviner la complexité humaine semble incertain car l'identité d'un homme s'actualise dans la singularité des moments (Kaufmann 2004). C'est une découverte douloureuse que réalise la directrice marketing du récit EE face à un collaborateur schizophrène. L'intelligence managériale, pour faire face à la situation, nécessite ici de l'humilité : celle d'accepter ses propres limites et de visiter ses certitudes les plus ancrées. La nouvelle responsable est amenée à «*exorciser ses fantômes*» à savoir : les réminiscences de situations et d'expériences passées. Le doute surgit et les scènes de l'enfance sont même convoquées, la narratrice, face à son impuissance, allant jusqu'à se consoler dans sa chambre d'enfant. Elle est tenue d'accueillir l'ambiguïté et l'inédit. Une éducation silencieuse se produit par une écoute et de micro-ajustements du quotidien avec l'équipe. Dans ce moment de prise de poste, le manager et l'équipe se font mutuellement apprenants. Et il convient ici pour le manager d'écouter et d'examiner ce qu'il va pouvoir apporter à l'équipe dans une situation extrême. Dans la difficulté, un dialogue finit par s'instaurer sur un futur à construire ensemble plus que le monologue de la vision sur laquelle chacun est amené à s'aligner.

b) Le manager instaure un pouvoir, une autorité et un mode de régulation

La prise de fonction invite le manager à une réflexion sur le pouvoir, l'autorité, l'interdépendance, les règles de régulation qui s'installent, la mise en sens des histoires communes. Les enjeux de pouvoir et de domination apparaissent dans toutes leurs crudités, avec la question de la violence, de l'envie d'autorité. Pour un des managers interrogés, le DRH de l'entreprise industrielle (Récit A), la nomination s'est faite dans le service même qui l'avait vu grandir. Cela n'est pas sans poser des questions de jalousie ou de suspicion sur la situation : «*un bon expert ne faisant pas forcément un bon manager*». En effet, la prise de fonction déséquilibre les pouvoirs en place. Après une phase de nomination où la légitimité est conférée, la relation d'autorité trouve sa propre dynamique. Le spectre s'élargit, le chef devient intercesseur de l'équipe auprès du chef du chef. La relation n'est plus interne mais trouve sa place dans un jeu institutionnel plus large. Le nouveau responsable prenant sa fonction est en général vu par l'équipe qui l'accueille comme porte-parole de l'institution auprès d'elle, et il se substitue au dirigeant précédent qui avait normalement acquis le statut de représentant de l'équipe auprès de la direction. Le nouvel arrivant n'a pas toujours l'initiative dans le champ du pouvoir, tel est le cas de

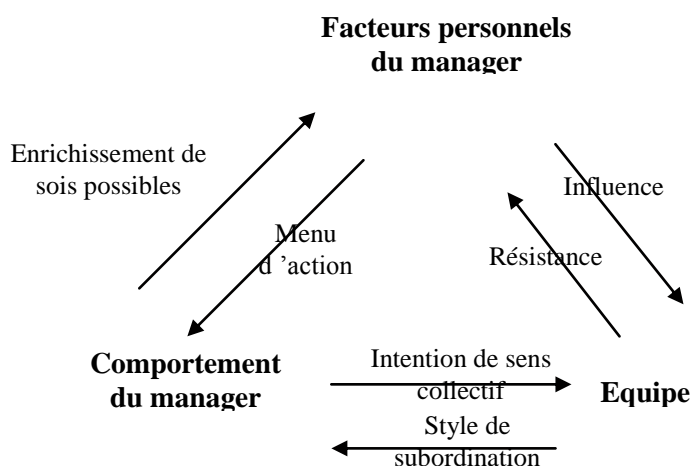
¹⁰⁰ La dopamine agit pour la recherche de nouveauté, la sérotonine pour l'évitement de la souffrance, l'épinephrine pour la dépendance à la récompense (Meyer 2008).

la Directrice marketing (Récit EE) qui est en lutte pour se positionner en situation de crise. Le seul champ qui lui soit ouvert est celui de la parole. L'espace du discours au quotidien permet par la façon de nommer et de décrire les situations de prendre un ascendant. L'espace de la parole offre des possibilités de conflits, de débats, de contrats et d'engagements, car, le discours managérial peut se faire performatif et possède en soi un pouvoir lié à la dimension symbolique du travail (Durat 2007). Porte-parole vers le haut et vers le bas, la légitimité de la responsable se fonde sur sa capacité à comprendre au sens d'englober, contenir, mais aussi faire sens, trouver un fil au sein du tohu-bohu des événements quotidiens, créer de la reliance (Reyre 2004). Le responsable a donc pour fonction première de diriger, c'est à dire de savoir indiquer l'objectif, d'orienter de montrer le chemin (Mispelbombeyer 2007). Il s'agit d'apprendre à co-construire le sens. C'est tout le sens du management et du dialogue managérial, aujourd'hui, de produire les mots qui rendent compte de l'environnement, organisent les comportements et les orientent vers une finalité partagée (Mispelbombeyer 2007). L'engagement mutuel sous-jacent passe par la confiance accordée, par la construction d'un environnement suffisamment sécurisant. Le travail de mise en confiance, l'aide concrète dans une tâche, l'organisation de rassemblements conviviaux, du directeur d'une plate-forme de distribution (Récit I) rappelle « *la mère suffisamment bonne* » de Winnicott (1975). Les premiers instants de la prise de fonction sont éloquents dans la relation à l'autre qui va s'établir, le contrat relationnel et la régulation sociale qui vont s'instaurer. C'est l'histoire commune pouvant se raconter qui constitue l'équipe. Les membres sont-ils autant d'auteurs ? Le « *je* » rencontre-t-il toujours le « *nous* » ou le « *on* » ? Au cours de cette période de prise de fonction, le nouveau responsable est en apprentissage des nouvelles règles qu'il institue et dont il hérite. Il fait, et se regarde faire. Il cherche en permanence à faire adhérer pour faire tenir les individus ensemble dans l'univers éparpillé des sens possibles. Il cherche en permanence à faire se rencontrer le corpus de règles du groupe et le sien propre. Dans l'instauration de la relation de domination et de subordination, le manager est en lien avec plusieurs équipiers et investit dans une relation avec chacun d'entre eux mais la réciproque est déséquilibrée, chaque équipier n'a qu'un investissement à faire en direction du manager pour produire cette relation. Alors que le responsable investit toute sa personne pour assurer sa domination, les équipiers ne concèdent d'emblée qu'une partie de leurs intérêts, qualité, pulsions et compétences. L'établissement d'une autorité, l'organisation de régulations sociales rappellent que la prise de fonction est avant tout une rencontre de personnes s'opérant par la co-construction d'un récit qui devient commun. L'autorité s'explique par une façon d'établir les relations confiantes, détachées et naturelles. Chacun trouve une place dans le fil de l'histoire. L'impétrant doit enrayer la nostalgie des identités disparues (la sienne et celles des membres de l'équipe) et permettre un mouvement vers un nouveau destin professionnel voire rendre désirable de nouvelles identités professionnelles. La prise de fonction est animée par la rencontre d'intentions tout autant que de postures. Celles-ci s'inscrivent dans l'expérience concrète du travail managérial et dans ses dimensions telles que la marge d'autonomie disponible, la qualité relationnelle, la variété des tâches, la vision globale de la tâche, la valorisation sociale, l'auto-évaluation, et l'évaluation hiérarchique.

C.4.6 Le fonctionnement couplé des postures équipe – manager

Le récit commun n'a pas la même teneur selon que le nouveau responsable adopte une posture par exemple d'écoute (Récit I), d'imposition d'un cadre et de valeurs (Récit A), mais également selon le stade de développement de l'équipe (cas de réduction drastique de l'équipe dans le récit EE ou de recomposition des rôles dans le récit Y. Selon la qualité d'équipe (fonctionnelle/opérationnelle, jeune/ancienne, etc.) dans lequel le manager prend des responsabilités, le type de feed-back sera différent et les ajustements s'ensuivant aussi. Les exemples pris montrent que les équipes réagissent différemment selon les métiers, les finalités poursuivies, l'organisation du travail, les personnalités et leurs liens entre elles, les outils, les configurations spatiales du travail. Chaque équipe est un environnement d'apprentissage unique. Ainsi, pour le Directeur de plate-forme issu du monde la restauration (Récit I), l'équipe forme au métier, alors que le DRH (Récit A) expert en droit social est en position de faire valoir une connaissance technique. Le manager joue un rôle au sein de l'équipe qu'il conduit. Les entretiens révèlent trois terrains d'investissement clé du manager, le terrain de l'objectif à atteindre est exacerbé, celui du développement des équipiers, enfin celui de l'ambiance créée au sein du collectif. Le manager apporte dans l'interaction son expérience, ses compétences, ses ressources relationnelles et émotionnelles. L'équipe retourne au manager un regard critique, une expertise métier, des profils relationnels uniques, des comportements, attentes et des motivations variées.

Selon une vision interactionniste de l'apprentissage, si le manager façonne l'équipe, l'équipe en retour façonne le manager. Exprimée selon le schéma triadique de Bandura (2007 p 17) la représentation suivante montre la formation réciproque de l'équipe et du manager :



En synthèse, l'équipe, véritable alvéole, est l'environnement d'apprentissage naturel du manager. L'équipe est un milieu d'émergence du manager. En tant que milieu, il nourrit et il résiste. Il offre des occasions d'apprendre par essais et erreurs. Les spécificités, les histoires des équipes rencontrées constituent pour les managers autant d'expériences capitalisables à la condition d'un travail d'élaboration sur cette expérience. Chaque constellation relationnelle est spécifique et obéit à une dynamique propre, elle-même conditionnée par la structure de l'organisation générale de l'entreprise. L'équipe est un environnement formateur pour le nouveau manager à

plus d'un titre. Tout d'abord l'équipe offre un terrain de résistance aux velléités managériales, l'équipe contient le caractère du manager et impose une tempérance au style relationnel (par son style de subordination). Les interactions qui se dégagent sont négociées.

L'équipe se comporte comme un milieu apprenant abrasif parce que les différents espaces la constituent produisent des effets :

- l'espace relationnel de l'équipe contribue à la socialisation : les interactions en équipe permettent l'action au moyen de la coopération ou de la coordination,
- l'espace psychique touche l'étayage du soi : les émotions circulant dans l'équipe contribuent à des ancrages, des prises de repères par renforcements ou évitements,
- l'espace cognitif donne des ressources pour penser l'action : l'équipe est une distribution de compétences, engendrant la possibilité de dissonances ou de confirmations dans les manières de penser
- l'espace communicationnel permet l'expression de sens : l'équipe est un système d'échange de symboles, de valeurs, d'une culture à travers le langage et permet l'émergence d'identités.

Par ses personnalités agissantes, l'équipe forge le caractère du manager. L'équipe constitue aussi un miroir tendu au manager. Les impulsions données par le manager sont ou ne sont pas suivies d'effet et donnent autant d'informations sur la source que sur le milieu réceptif. L'équipe par la contention naturelle de l'arbitraire, de l'inhabituel, de l'illogique oblige le manager à puiser dans ses ressources personnelles à composer avec d'autres modalités. La nature des interactions relevées entre le manager et l'équipe témoigne d'une maturité réciproque :

1. le premier niveau est la démonstration ou l'échange d'information en réunion,
2. le deuxième niveau est la décision partagée ou la résistance à l'orientation,
3. le troisième niveau d'interaction est l'adaptation réciproque ou l'antagonisme d'intérêts,
4. le quatrième niveau est le challenge mutuel ou les habitudes qui se sédimentent,
5. le cinquième niveau d'interaction est fait de co-formation ou de lutte d'influence.

Les managers affirment une accélération de leur apprentissage relationnel au gré des changements d'équipes.

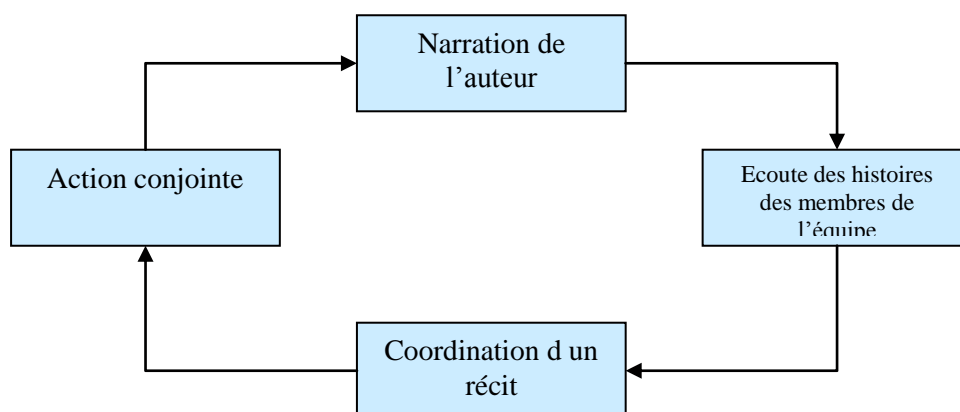
C.4.7 Le cycle narratif de l'apprentissage de Ramsey

La perspective adoptée tout au long de ce texte est celle d'une « *réalité sociale* » qui se structure dans les interactions (Giddens 1987). La réalité fragmentée prend sens par la construction conjointe menée par le manager et l'équipe. Dans une approche narrative (Giroux, Marroquin 2005), l'organisation peut s'envisager comme une histoire à la fois médium des apprentissages et produit des interactions. Ce qui ressort de l'analyse des apprentissages informels lors de la prise de poste, c'est l'importance de l'environnement humain et des discours qui les habitent. Les membres de l'équipe ne forment pas une « *ressource humaine* » passive qui se laisserait modeler ou diriger par un manager-organisateur, bien au contraire, l'environnement est réactif, émotif et sensible, capable de projections, de velléités de projets et exprimant au besoin de la résistance, des envies, des idées. Si la nomination d'un manager interrompt un moment le cours d'une histoire, c'est pour en bâtir une nouvelle. Et il ne saurait être le seul auteur de celle-ci. C'est sur la base de ces constats que nous nous inscrivons dans la vision critique du cycle de Kolb (1984) proposé par Ramsey (2005 p219). Les 3 fondements implicites de Kolb que conteste Ramsey sont :

1. qu'il y a une seule réalité dans la compréhension du monde et des événements,
2. qu'un individu assume une action solitaire,
3. que la connaissance est traitée comme un précurseur univoque de l'action.

Or l'expérience concrète, ici de prise en main d'une équipe par un manager, montre au contraire que les regards posés sur les situations sont multiples et dépassent l'expérience individuelle du responsable menant un apprentissage solitaire. Il résulte de cette remarque, d'une part, que la façon de s'adapter à une expérience concrète est essentiellement sociale et pas seulement individuelle et que, d'autre part, le cycle d'ajustement et d'apprentissage plausible en découlant va de la narration de l'auteur manager, à l'écoute des histoires des membres de l'équipe avant qu'une coordination d'un récit produise un sens partagé et qu'une action conjointe ne se développe.

Figure 32 : Cycle alternatif de l'apprentissage



Source : Ramsey (2005)

Comme le montre la figure 32, le cycle alternatif de Ramsey accentue la dimension relationnelle de l'apprentissage. Cette analyse à partir d'une situation de prise de responsabilité sur une équipe par un manager reconsidère la façon d'appréhender les apprentissages informels. La situation de prise de fonction permet, en effet, de révéler l'organisation sous un autre jour que fonctionnaliste avec ses découpages, ses structures, son organigramme formel, ses transmissions d'informations et sa réalité objectivée. Par son instabilité et la profusion des interprétations possibles, la situation révèle la subjectivité des imbrications humaines. Au-delà d'une forme supplétive ou complémentaire aux apprentissages formels, l'analyse nous conduit à déduire que les apprentissages informels constituent la seule façon d'accéder à ce qui se noue et émerge dans les instants critiques largement tissés d'intersubjectivité. Selon la façon de penser l'organisation, les types et les processus d'apprentissages appartiennent à des univers différents. Ainsi si nous nous figurons une entreprise sous la forme d'une pyramide hiérarchisée nous allons repérer des apprentissages en conformité avec la réification effectuée, ceux-ci vont renforcer le système explicatif du fonctionnement social considéré et nous conduire à identifier des catégories de savoirs et de modalités d'apprentissages faisant échos à cette réification qui n'est, faut-il le rappeler, qu'une représentation. Si l'entreprise est pensée comme une structure réifiée, en cohérence les savoirs formels vont être réifiés à leur tour et ne prépareront pas aux situations informelles ou imprévisibles. Ceci nous conduit aux limites des programmes d'enseignement formels repérées par Livingston (1971). Au contraire si l'organisation est pensée avec un autre présupposé, ici comme le récit co-construit au moment où il se réalise entre le manager et une équipe, alors les apprentissages peuvent revêtir une dimension vivante et intégrer plus aisément de la divergence des retours en arrière, des itérations une émergence progressive du sens. La complexité des récits des différents auteurs, managers et équipiers, nous oblige à nous départir de la vision du manager héroïque apprenant solitaire, cherchant à maîtriser et à s'imposer dans une situation. Cette vision pousse à reconsidérer la part de l'imprégnation par l'environnement souvent négligée, notamment en formation initiale. C'est cette imprégnation de l'autre et par l'autre que Livingston (1971) nommait empathie et qui faisait défaut selon lui dans les espaces éducatifs institués. Par conséquent, selon les référents implicites, dans la façon dont une société ou une organisation se constitue, les processus d'apprentissages proposés et valorisés par les éducateurs ou formateurs seront différents. Ce qu'induit l'entrée par la vision discursive de l'organisation, c'est de renforcer la dimension réflexive de l'apprentissage par l'écoute des autres. Cette perspective alternative conduit à penser la prise de fonction pas seulement comme une épreuve ou un rite solitaire, mais comme un dialogue. En conclusion, le cœur de l'apprentissage informel d'un manager prenant sa fonction résiderait dans les multiples dialogues qu'il entreprendrait, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'espace professionnel, et qui l'aiderait à mettre du sens à ce qu'il vit. Préparer les futurs managers à ces dialogues passe certainement par un apprentissage du dialogue avec soi-même et avec les autres dans une visée réflexive et révèle incidemment toute l'actualité de Foucault (2004) sur le gouvernement de soi.

C.4.8 Résumé du chapitre

Ce chapitre a développé l'idée que la prise en main de la première équipe était un moment clé d'apprentissage contribuant à la fabrique relationnelle du manager. Mais ce moment ne saurait être analysé en séparant d'un côté ce qui se passe pour l'équipe et de l'autre ce qui se passe pour le manager. Les deux ont été abordés ensemble se constituant mutuellement. Les temps balisant le processus : la découverte d'une équipe et l'ouverture sur soi, la prise de responsabilité, les questions et les résistances, la conquête d'un nouvel équilibre social, la réussite de la prise en main et le positionnement ont été décrits. La prise de fonction est survenue dans 80% des cas de l'échantillon de 563 managers interrogés avant 35 ans. La prise de fonction analysée se déploie sur un plan personnel et conduit le manager à relire son histoire personnelle, mais simultanément au même moment où il fait le deuil d'une histoire ancienne, l'équipe fait de même. Le regard a été porté sur l'organisation des interactions mutuelles qui se mettaient en place, faites d'abandons de passés en référence et de projections de futurs possibles conduisant à se poser des questions sur soi et sur le devenir collectif de l'équipe. L'ajustement des interactions mutuelles générant des résistances et des questions est repéré. Des tensions inhérentes à la prise de responsabilité sont identifiées : Quelle direction va être adoptée ? Quelle distance relationnelle va s'instituer ? Quelle réciprocité faciliter ? Quel style décisionnel va s'imposer ? Quel rythme de changement impulser ? Quelles valeurs promouvoir ? Quel positionnement envers la hiérarchie, les pairs ou les subordonnés ? Ces questions sont décrites comme autant de dilemmes à régler au regard de la capacité du manager à recomposer le récit commun. La conquête d'un nouvel équilibre social et l'occasion d'apprentissage sur soi du manager sont concomitantes. L'équipe prise en responsabilité a révélé par ses individualités agissantes la complexité du monde et de ses paradoxes, elle s'est faite milieu abrasif d'apprentissage pour le manager. La prise de responsabilité sur une équipe est apparue comme un moment de fondation d'un espace de régulation décidé nulle part ailleurs qu'à l'endroit et à l'instant où il se produit. La réussite de la prise en main d'une équipe est explicitée par un temps de positionnement où le manager oscille entre diagnostiquer, décider ou laisser advenir. Cette prise en main est définie comme un dialogue pendant lequel le manager instaure un pouvoir, une autorité et un mode de régulation. Les postures du manager et de l'équipe sont abordées dans l'accouplement d'un récit commun. Les 4 portraits de managers et d'équipe pris en exemple ont illustré les séquences de constitution des relations équipiers-manager. La conclusion du chapitre a mis en lumière les limites du cycle de Kolb (1984) dans une vision individuelle de l'apprentissage et a proposé un cycle alternatif faisant une plus large place aux interactions sociales et aux apprentissages en réciprocité. Pour la situation des managers et de leurs équipes, les pôles du cycle de Ramsey (2005) : narration de l'auteur, écoute des histoires des membres de l'équipe, coordination d'un récit et action conjointe, ont semblé plus appropriés. Si le management est affaire de récits communs, ceux-ci se construisent sur la base de dialogues. Mais comment les tiers dans la relation managériale, en particulier les managers des managers influencent-ils la teneur de ces dialogues ? Comment y interviennent-ils ? Quelles fonctions jouent les tiers en général dans la fabrique ?

C.5.1 Le rôle d'autrui et du réseau relationnel dans la fabrique du manager

Autrui joue un rôle fondamental dans la construction de soi. Ce que Pineau (1983) a montré au travers de l'autobiographie de Marie-Michelle et de sa carte relationnelle formatrice décomposant en noyau familial central, amis, et professionnels « *marquants* ». Ce que ne manquent pas de décrire les managers interrogés dans leur récit de formation. Comme ce Campus manager qui au cours de l'entretien revisite chronologiquement son cheminement en égrenant un nom à chaque apprentissage - 41 ans (Récit O) : « *J'ai le sentiment à titre personnel de pouvoir relire mon CV au travers de quelques noms qui ont contribué à me façonner très clairement* ».

Hermelin (2001) désigne sous le néologisme de « *sociodidacte* » ceux qui apprennent essentiellement des autres, et à partir des réseaux sociaux dans lesquels ils baignent. Cyrot (2009) initie le concept de « *sociabilité autodidactique* » pour désigner cette pratique. Dans 10 récits d'autodidactes, Cyrot parvient à montrer, d'une part que l'autoformation n'est pas la solo-formation (dans les biographies étudiées 70 personnes contribueraient à l'apprentissage, dont 50% auraient une influence significative), et d'autre part, que l'autoformation est mobilisable pour une variété d'apprentissages autodirigés repérés dans des épisodes autodidactiques. Cette situation est commune aux managers engagés dans une activité intense de repérage et de construction de postures et de position, au cours de laquelle le recours à des modèles et contre-modèles offre des solutions référentes. Sont ainsi mobilisés des :

- modèles familiaux,
- modèles de proximité sociale (ami, proche, exemple, adoption d'un mythe),
- modèles d'autorité ou de compétence (chef militaire, entraîneur sportif, instructeur),
- modèles du premier chef, patron, ou dirigeant,
- modèles de formateurs, de coachs, de pédagogues,
- modèles d'autres managers, de pairs, de concurrents.

La fonction des modèles a été précisée par Eneau (2005) dans la figure du tiers. Les 4 figures du tiers reprises à Labelle par Eneau (2005 p111) se déclinent ainsi : le tiers-modèle, le tiers-échos, le tiers-passeur, le tiers-garant. Pour ce qui concerne spécifiquement le tiers-modèle, il s'apparente à une attitude de prévenance et se manifeste dans des rôles de témoin ou d'éveilleur : c'est une référence qui influence, il peut être admiré ou imité (voire rejeté), il intéresse, donne envie et peut servir à s'identifier. Parmi les différents actants identifiés dans les récits collectés pour la thèse, le tiers-modèle revient avec insistance. La proximité physique des modèles s'avère déterminante de même que les mécanismes d'attraction ou de répulsion. Plus le modèle s'impose, plus la projection semble être facilitée, jusqu'à l'identification.

C.5.2 Les fonctions des interactions dans les apprentissages informels

a) Les managers entretiennent des relations fortes avec des personnes clés

Au cours des entretiens, le thème des personnes clés est évoqué avec émotion même lorsque le temps a passé. Les circonstances de la rencontre où la personnalité perçue comme exceptionnelle marquent les managers dans des apprentissages relationnels essentiels. Si certains chercheurs ont repéré la place spéciale du premier patron (Manikutty 2005 p59), la liste des personnes clés est large et variée :

« un patron de site qui m'a donné ma chance », « un entraîneur avec un charisme fou », « un patron de centre d'instruction qui prenait des risques calculés », « un mentor avec des concepts clés », « une de mes collaboratrices qui m'a formé », « un Monsieur pour qui j'ai eu envie de travailler, qui m'a impressionné, que j'ai trouvé formidable », « le coach de notre DG, un individu à fort charisme », « un qualitatif qui revenait des Etats Unis », « des managers qui vous aident à grandir », « quelqu'un qui savait dire non, taper du poing sur la table »

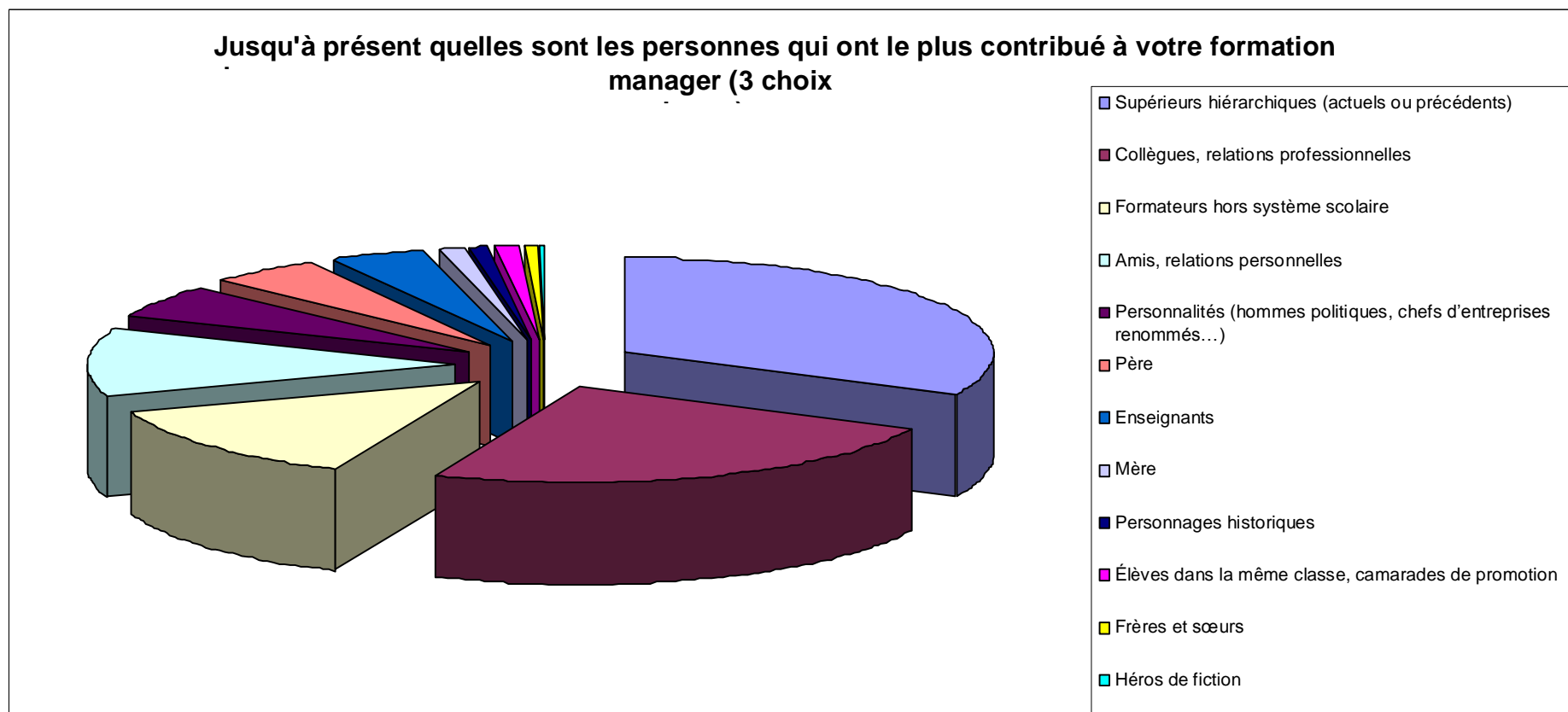
Cette notion de personnes clés fait ressortir des 563 managers de l'enquête Apec/Cristol 2009 (cf. annexe 1) une prééminence de personnages professionnels loin devant les figures familiales, amicales ou extra-professionnelle :

1. Supérieur hiérarchique (actuel ou précédent) (471 citations sur 563 répondants)
2. Collègue relation professionnelle (351 citations sur 531 répondants)
3. Formateur hors système scolaire (196 citations sur 531 répondants)

Les personnes repérées comme les principaux contributeurs dans l'apprentissage de manager se situent donc majoritairement dans la sphère professionnelle. Le supérieur hiérarchique est la personne la plus fréquemment citée (dans 84% des cas). Ce constat plaide pour l'importance du rôle de modèle (figure 33)

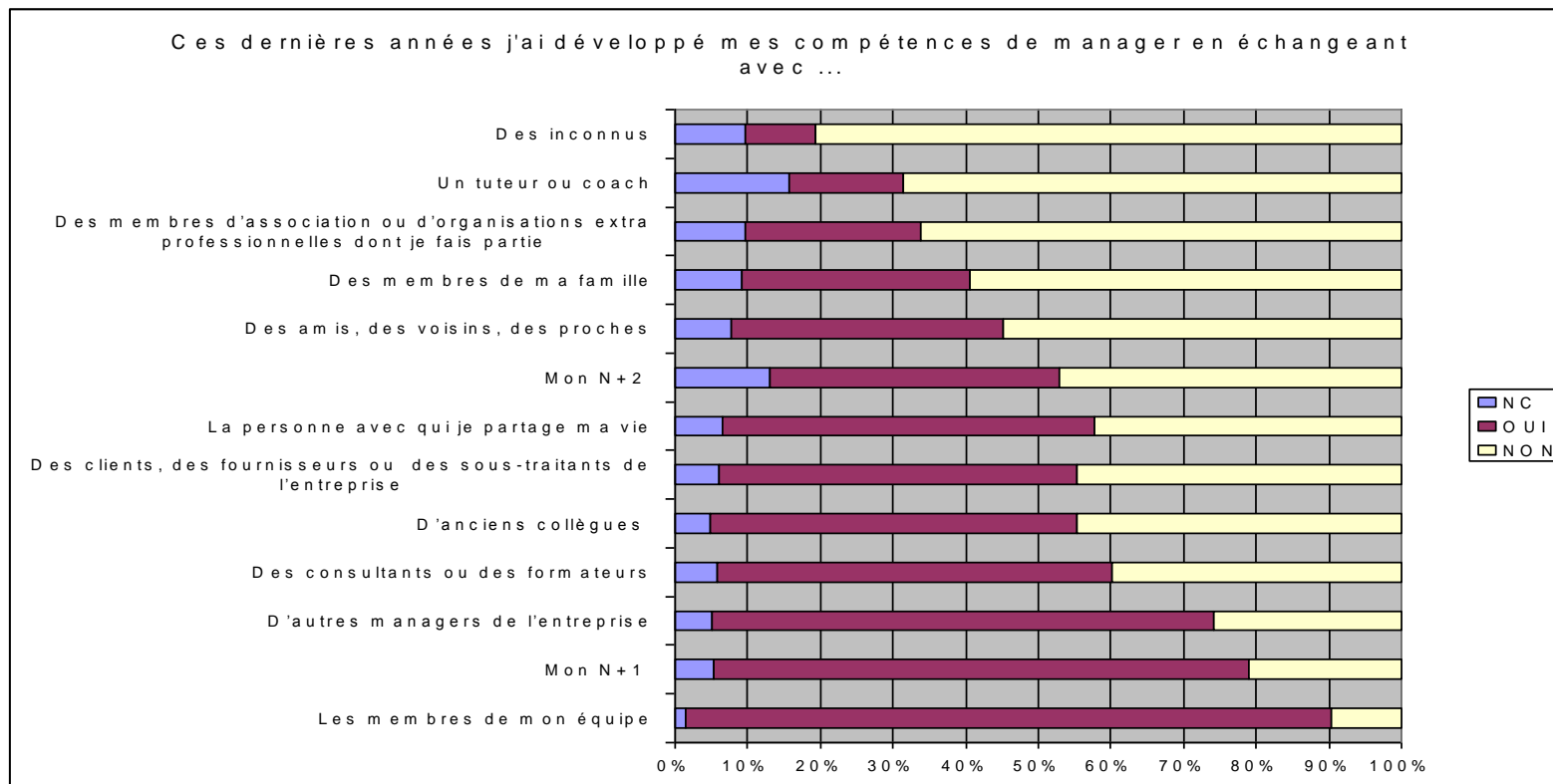
La question posée sous l'angle des échanges formateurs enrichit les résultats obtenus. Si le N+1 apparaît comme une figure essentielle dans la contribution aux savoirs managériaux, les échanges avec l'équipe positionnent cette dernière comme terrain d'apprentissage par excellence. Les pairs sont également présents. Par contre les formateurs et consultants, les conjoints ou toutes personnes trop éloignées des situations de travail constituent un deuxième choix. Pour l'échantillon étudié on notera la faiblesse des apports par échange avec des tuteurs et des coachs alors que 133 répondants ont fait état de pratiques de coaching les concernant (figure 34).

Figure 33 : Les personnes qui contribuent le plus à la formation de manager



Source : enquête Apec/Cristol (2009)

Figure 34 : Les échanges sources d'apprentissages



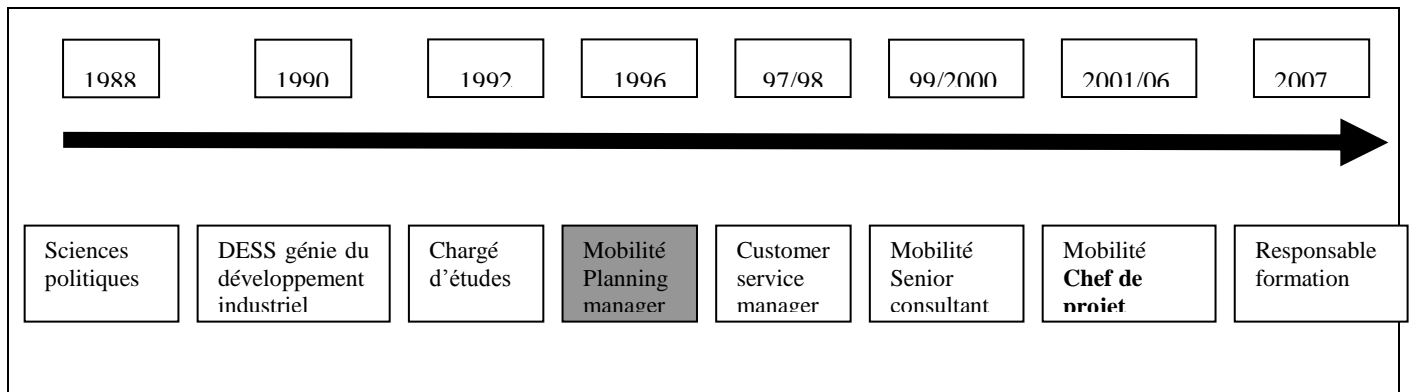
Source : enquête Apec/Cristol (2009)

Comme il a déjà été indiqué, Pineau (1983) avait dressé la carte relationnelle, élément essentiel d'une formation expérientielle. Il a démontré le rôle des différents cercles relationnels dans l'apprentissage. La notion de « *personne clé* » stipule que dans un ensemble relationnel certaines personnes ont un rôle plus soutenu. Il est possible de postuler avec Eneau (2005) que la relation s'établissant avec une personne clé n'est pas à sens unique mais qu'une réciprocité sous-tend l'échange. Au démarrage, la relation semble asymétrique, les managers en fabrication sont d'abord intrigués, puis influencés par un tiers qui dispose d'un ascendant, d'un charisme particulier ou plus simplement d'un attribut désiré. Cet « *autrui significatif* » (Berger et Luckmann 2008 p227) aux yeux de l'apprenant qualifie ou disqualifie les conduites adoptées, les attributs qui se forment, valide ou invalide le soi en train de se faire. Il s'agit le plus souvent d'un dirigeant, parfois même du premier d'entre eux. Les personnes clés citées dans les entretiens ont le plus souvent été repérées dans le cercle professionnel. C'est la qualité du lien s'établissant qui marque la relation et l'ouverture aux conseils, à l'exemple, aux valeurs de l'autre. Ainsi, le fait d'avoir été choisi, de recevoir une confiance a priori marque les managers. Ceux-ci en retour donnent de la fidélité, de la proximité, de l'admiration et placent la relation dans une dimension émotionnelle. Mais la personne clé possède aussi une influence directe en favorisant la carrière, la mise à disposition de ressources ou en confiant au manager des tâches ou projets favorisant l'apprentissage.

Le campus manager d'une compagnie aérienne (Récit O) dont le récit suit lie son parcours à ses rencontres. Au moment de la rencontre le narrateur prend la responsabilité d'un campus et doit imprimer des changements stratégiques et organisationnels, il s'appuie sur des figures tutélaires, personnalités croisées tout au long d'un riche parcours.

Récit O - Campus manager (41 ans)

En grisé la première responsabilité sur une équipe



Séquences	Arguments	Actants
Tout jeune entre huit et douze ans j'ai pratiqué un sport de haut niveau	Donner confiance en termes d'exigence sur le geste répété Maîtriser son geste c'est conquérir sa liberté pour autre chose	Entraîneur
J'ai fais l'institut d'études politiques de Grenoble et un 3ème cycle d'économie industrielle	J'ai retrouvé des éléments de curiosité intellectuelle ... non pas des cas mais des analyses dans des entreprises ... dans le sens aller chercher des contrats	Les sites industriels L'entreprise sur son territoire
Il s'est trouvé que j'ai traîné mes guêtres dans une unité de recherche du CNRS	Il m'a énormément aidé et accompagné dans un premier temps	Un qualicien qui revenait des états unis
J'ai ensuite travaillé dans un cabinet de conseil	Il s'agissait d'embarquer des équipes et de les accompagner dans la mise en œuvre de leurs propres projets	Equipes projets
J'ai travaillé dans une société High Tech	Compréhension des enjeux Ils se sont positionnés en méta Ils n'ont pas hésité à faire des feed-back	Des responsables de services dans l'industrie... de grands professionnels, des acheteurs, des logisticiens des responsables de l'administration des ventes
Beaucoup de formation à la conduite de projet et à la conduite de changement ... au droit international	Un certain nombre de réflexes dans ma vie professionnelle	Un formateur

Plus que toutes autres, cette narration est peuplée de rencontres « *chacune des expériences est associée à un certain nombre de visages, à un certain nombre de personnes qui m'ont infiniment nourri* ». Des personnes clés structurent le récit « *j'ai le sentiment à titre personnel de pouvoir relire mon CV au travers de quelques noms qui ont contribué à me façonner très clairement* ». La ligne de force que semble sous-tendre ce récit est : voilà comment j'en suis arrivé à prendre la fonction de manager d'un campus grâce à une somme de rencontres. Toute l'expérience cumulée et les points de vue divers propre à la fonction de chef de projet sont réexaminés à l'aune du rôle récemment endossé. « *La conduite de projet influence énormément les différentes étapes de la lecture que je peux avoir de mon rôle de manager* ». Dans cette histoire se superposent et se calent l'image du chef de projet qui a montré des succès dans ses interactions avec les autres et quitte la sécurité d'un territoire connu et celle du « *manager en devenir* », qui cherche à prendre sa place et à conquérir sa légitimité. Elle illustre une transition de fonction et de modes opératoires, une transaction de rôles et d'identités. « *Je me sentais suffisamment prêt, est-ce que c'est de la folie ? Cela n'a aucune importance, mais ces diverses expériences me semblaient être susceptibles de contribuer à faire de cette entité un succès puisqu'il y a un enjeu en termes d'organisation* ». Tout se passe comme si le saut était rendu possible par l'exemple des managers et clients servis. Un apprentissage débute pour composer avec le nouvel environnement. L'angle prédominant rapporté est celui de l'organisation et des outils de construction de celle-ci « *je raisonne avec ce que j'ai acquis : un marteau qui fonctionne à peu près. Donc je tape sur tout ce qui ressemble à un clou. Voilà, à la fin c'est ça, c'est vraiment de l'ordre de la construction au regard des autres, surtout quand la question a commencé à m'être posée, surtout en tant que nouveau/jeune manager* ». Le récit montre l'importance du regard porté sur les environnements et les hommes le composant comme source d'apprentissage. Cette façon de regarder s'est enrichie avec le temps de perspectives différentes accompagnées de personnes clés : la petite structure, le projet, la grande entreprise, ou encore l'industrie, les services, ou le mélange des différentes fonctions occupées, avec des ruptures technologiques. Une croyance est ainsi exprimée « *l'organisation est apprenante pour autant qu'on l'écoute* ». Les personnes écoutées tout au long de la carrière sont un qualicien qui revenait des Etats Unis, des techniciens passionnés, un patron avec une vision. La situation d'entretien donne au narrateur une prise de distance qui lui permet de faire et de se voir faire. La fabrication du manager est ainsi appréhendée de façon dynamique et imbriquée au destin d'une équipe : « *je suis autant en construction que cette équipe* »

Le développement des compétences via un tiers a été exploré par Swap, Léonard, Shields et Abrams (2001 p95-114). Ceux-ci affirment que les pratiques de mentoring et de storytelling sont deux leviers efficaces d'apprentissage informel des managers. Le recueil d'études empiriques qu'ils réalisent montre qu'il faut une dizaine d'années pour former un expert. Mais comment les managers apprennent-ils des autres : pairs, coachs ou N+1 ?

b) Les managers apprennent de leurs pairs

Les interactions avec les pairs ont des fonctions riches et diversifiées. Phénomène déjà observé par Hill (2004 p121-126) « *the new managers found it easier to learn from experience when they had strong developmental leaderships with superiors and peers* ». Quand bien même le jeu du mimétisme et du feedback permettent de poser des repères sur des conduites managériales, l'émulation et la jalousie apparaissent deux sentiments également présents. Ainsi dans le même temps, il s'agit de se confronter à la manière de faire de l'autre, mais également de s'en distinguer pour s'affirmer pleinement et être reconnu par lui. Alternent donc, au gré des carrières, des phases d'explication mutuelle, de co-formation, en fonction de la proximité physique ou de la coopération sur un même champ mais également des phases de retenue, de tabou où l'échange se restreint. La formation externe à l'entreprise constitue un lieu plus ouvert d'expression où tout en étant entre pairs, une transparence vis à vis de ses ressentis est facilitée. La prise de recul ensemble est alors possible, les groupes de participants peuvent projeter sur une toile commune leur vécu individuel et enrichir leur portefeuille de réactions possibles aux événements. Outre le fait de prendre du recul ensemble sur cette toile, les managers y découvrent le lot commun de leurs pairs et gagnent en assurance. Selon les configurations professionnelles, l'échange avec les pairs est encouragé ou non, extériorisé (formation en stage), ou incité en interne (club de manager, séminaire), limité aux interactions immédiates de travail, ou élargi (communauté d'anciens stagiaires). Dans le même temps, les solidarités horizontales constituent pour les entreprises un moyen de renforcer et d'accélérer les coopérations et de diffuser des pratiques et une culture commune.

c) Quand les managers s'appuient sur des coachs

Selon le président de la SF-coach Dominique Jaillon (2009), deux grandes écoles de coaching sont discernables. La première est basée sur des méthodes et techniques relationnelles, elle a, en arrière plan, l'homme-machine dont les comportements seraient programmables et déprogrammables. La deuxième s'ancre dans les sciences humaines avec pour projet de développer portefeuille d'expériences et de registres managériaux. Le coaching est de plus en plus souvent un moment de la fabrique des managers dont le flou tenant à la définition, le contrat quadripartite explicite et implicite entre coach, coaché, manager N+1 et DRH, permet circulation de la parole, expression et régulation des affects (Melet 2009 a). Les coachs peuvent être décrits comme des professionnels de l'interaction (cf. annexe 2). Au cours de l'enquête qualitative, le coaching s'est avéré une pratique largement connue, expérimentée par un 1/4 de l'échantillon, ce qui apparaît considérable à la vue du nombre de missions annoncées par la SF-Coach. Les interactions avec les coachs ont facilité pour les managers : une prise de poste, un passage cadre, le dépassement d'une crise professionnelle, un déblocage relationnel, un « lâcher-prise ». C'est ce dont témoigne un manager en difficulté de communication avec son équipe au cours de l'une des étapes de croissance qu'il a traversée.

« Donc la prise de conscience d'un certain nombre de choses, je ne l'ai pas eue seul je l'ai eue par l'intermédiaire d'un coach qui, au-delà d'un apport théorique, a travaillé sur des personnages historiques qui m'intéressaient et entre guillemet les a disséqués »

Récit A : Directeur des ressources humaines (46 ans)

Le coaching peut se comprendre comme trois expériences simultanées.

1. une expérience du coach,
2. une expérience partagée,
3. une expérience du manager.

L'expérience du coach est soulignée par les managers interrogés, pour eux les coachs apprennent du terrain offert par les managers, qui accordent des moments, de la confiance dans un temps suspendu. Le coaching contribue pleinement à l'ouverture et au développement du coach. Il y a réciprocité au sens d'Eneau (2005).

L'expérience partagée que ressentent les managers est celle du temps suspendu, de la confiance, de la transparence, du nourrissage réciproque, de la fascination mutuelle : fasciné et être fasciné.

« J'ai été accompagné alors avec des bons et des mauvais coachs. C'est pas facile à trouver la personne qui va bien, c'est très important d'avoir son miroir et qu'on nous dise des choses. J'ai rencontré des personnalités fascinantes en coaching, c'est très très important. Parce qu'il y a des choses que personne ne peut vous dire »

Récit Y : Responsable innovation dans une entreprise de cosmétique (37 ans)

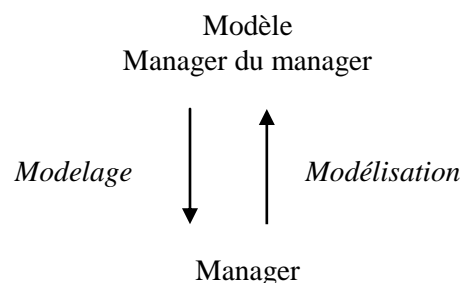
Enfin l'expérience des managers est exprimée de la façon la plus riche. Les expériences de coaching réussies (du point de vue des managers) relatent un effet miroir qui permet une prise de conscience, une acceptation de compromis, un raisonnement par enjeu. Les expériences sont aussi décrites comme des moments de clarification, d'insight ou d'altérité. Elles sont enfin des temps de permission d'agir, de protection ou appui psychologique et parfois d'aide ou de conseil.

Si les pairs, et les coachs sont des autres significatifs, les hiérarchiques assument une présence continue et contribuent au modeling.

C.5.3 Modélisation et modelage managérial ou les 2 directions de l'apprentissage vicariant

a) Qu'est ce que le modeling ?

Burnaksa (1976 p329-335) rapporte que les premiers programmes de formation au modeling destinés aux managers datent des années 70 et auraient été mis en place à la General Electric à l'attention de 2 700 « *middle managers* ». L'objectif était alors de réduire le turn-over des employés en les aidant à s'adapter au travail industriel. L'approche se situe dans une visée béhavioriste où les managers étaient sensibilisés aux interactions avec les collaborateurs. Aujourd'hui, il est question de « *diffuser des pratiques exemplaires* » Magnien et Brasseur (Abdessemed, Caby, Bourion, 2009 p 327-351). Le phénomène de modeling a été explicité pour l'apprentissage de comportements managériaux dès les années 60 par Wernimont et Campbell. La disponibilité d'un modèle managérial actif à proximité est mesurée comme un facteur d'efficacité dans l'apprentissage (Moses et Ritchie 1976 p337-343). Comment cela se produit-il ? Les managers semblent particulièrement sensibles à l'apprentissage vicariant décrit par Bandura (2007 p137). « *Les gens recherchent activement des modèles qui possèdent les compétences auxquelles ils aspirent* ». Observer les réussites et échecs d'autres personnes renforcerait le sentiment d'efficacité par rapport à la pratique observée car, « *par leur comportement, leurs modes de penser, ces modèles compétents transmettent des connaissances et enseignent aux sujets des compétences et des stratégies efficaces pour répondre aux demandes environnementales* ». Manz et Sims (1986 p105-113), s'appuyant sur les théories de l'apprentissage vicariant de Bandura (2007 p139), montrent comment les processus à l'œuvre lors de la modélisation, à savoir « *attention process* », « *retention process* », « *motor reproduction process* », « *motivational process* », jouent un rôle sur le sentiment d'efficacité personnelle. Un des processus de conformation aux comportements de manager observé est donc la prise de repères dans des référents préexistants dans l'environnement. Nous postulons que cette prise de signification peut être modélisation ou modelage selon l'intention du modèle et de l'apprenant.



Dans notre terminologie, la modélisation est à l'origine du manager et le modelage à l'origine du modèle. Dans le cas de la modélisation, la prise de forme va de l'aspirant manager au modèle, et dans le cas de modelage du modèle à l'aspirant manager. Par ailleurs, si l'enseignement peut être non intentionnel, l'apprentissage peut également être tacite.

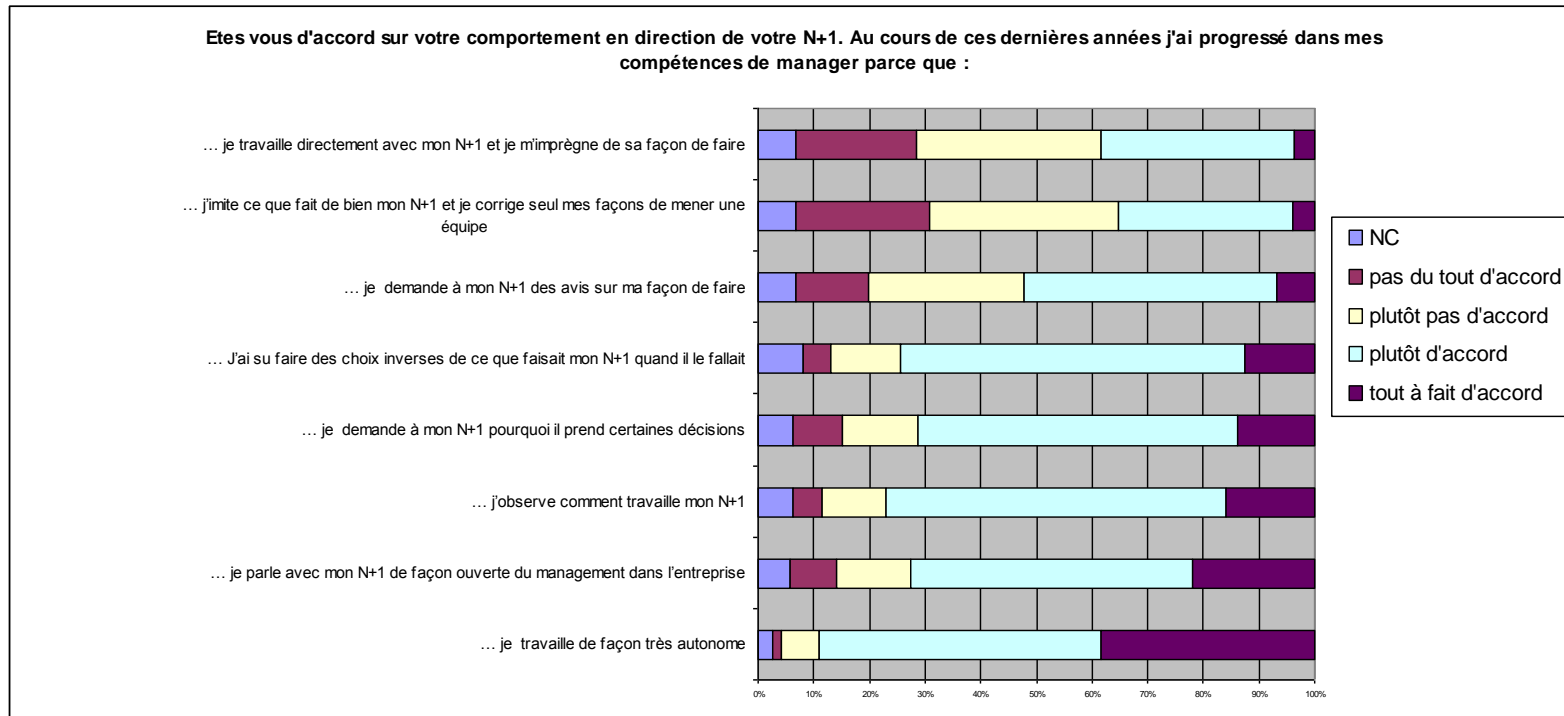
b) La modélisation est l'observation de modèles disponibles

La première direction est l'observation d'un modèle disponible à proximité physique de l'aspirant manager. Tout se passe comme si à un moment l'aspirant manager prenait ses repères. Les modalités relationnelles qu'il initie sont contestées et parfois invalidées par les autres, l'équipe, les tiers. Dès lors, l'attachement à une figure plus sage et plus forte procurerait une zone de sécurité et générerait de la confiance. Ce que permet le manager comme « *figure d'attachement* » de leur collaborateur au sens de Bowlby (Baumeister, Vohs 2004 p327-329), c'est avant tout un développement en termes de compétences et d'habiletés à réguler ses propres émotions.

Le récit de ce manager autodidacte des assurances (Récit HH Directeur commercial régional de 36 ans) à la réussite professionnelle fulgurante (élu conseiller municipal jeune à 16 ans, entrepreneur à 23 ans, manager commercial d'un réseau de plus de 600 vendeurs à 36 ans), est marquée par une forme d'engagement dans la vie et dans la cité. Une philosophie se construit avec en arrière plan l'image du self-made-man. « *La formation initiale de mon côté il n'y en a pas eu, la formation continue non plus, donc je me suis fabriqué en tant que manager essentiellement sur le terrain* ». Ce manager autodidacte dit repérer des actes d'apprentissage dans toutes les situations humaines. Celles-ci sont ainsi décrites comme des sources d'apprentissage « *Les self-made-men des gens qui se sont fait tout seul... je pense qu'ils ont tous un point commun c'est une vraie capacité d'observation et d'écoute parce que c'est la seule manière qu'on a d'apprendre. Donc on observe la gestuelle, la façon d'être, les jeux, on exprime la communication verbale et non verbale ... vous avez un sens de l'observation et de l'écoute qui est assez développé aussi on est vraiment en écoute active on est des éponges. On s'imbibe vraiment des gens qu'on rencontre.* » Ce témoignage valorise une dimension active de la modélisation.

Comme le montre la figure 35 à suivre, l'idée de modélisation ressort de l'enquête de 563 managers interrogés par questionnaire Apec/Cristol 2009, cependant, ce sont les formes où l'apprenant est le plus libre d'initiative et le plus actif dans la relation de modélisation qui sont le mieux perçues et reçoivent le plus d'accord comme « *je travaille de façon autonome* » (88% de « *tout à fait d'accord* » et « *plutôt d'accord* »), ou je parle de façon ouverte de management avec mon N+1 (73% de « *tout à fait d'accord* » et « *plutôt d'accord* »).

Figure 35 : La modélisation sur l'initiative de l'apprenant



Source : enquête Apec/Cristol 2009

Plusieurs approches sont discernables. Elles sont ici classées de la moins à la plus active. La première est le fait d'une imprégnation passive. Simplement travailler aux côtés d'un manager exemplaire suffirait à capter son rythme, ses attitudes, ses postures. Nul effort conscient ne semble exister à ce stade. Il s'agirait d'une forme de **mimétisme** passif où la copie intuitive de gestes finirait par influencer l'apprenant au-delà de la forme immédiatement visible. Ce processus fait penser au mécanisme de l'empreinte décrit par l'éthologue Lorenz (1975 p110). Quand le N+1 a une forte personnalité le retour peut être le suivant :

« *J'ai appris énormément, peut-être par mimétisme ?* » Récit J : responsable marketing achat (37 ans)

La deuxième approche ressortant est le fait d'une **imitation** recherchée d'un personnage exemplaire ou fascinant. Le regard de l'apprenant ferait des allers et retours entre ses propres attitudes et les attitudes réelles ou supputées du modèle. La réflexion porte sur les écarts et infléchit l'appréciation des situations et des réactions jugées appropriées à l'aune des actions du modèle. A ce stade, il s'agit encore d'une éducation silencieuse, de réflexion et d'évaluation sur soi et pour soi. Dans l'échantillon 2 managers interrogés (récit K et I) appartenaient à la même entreprise et l'un était le responsable de l'autre. Il était étonnant de relever que le premier manager utilisait force de tournures, d'expression de croyances, d'aphorismes de dictons et le deuxième citait volontiers les dictons du dit manager. Ainsi pour évoquer le développement des collaborateurs de l'équipe, le premier utilisait l'image suivante « *on ne fait pas pousser les salades en tirant sur les feuilles* » et le second la reprenait à son compte. Parfois la réflexion est stimulée par des contre-modèles lorsque la situation dans l'entreprise est exécration. « *Je n'ai pas eu de modèle en termes de personne vers qui je voulais tendre, plutôt des modèles de gens vers qui je ne voulais pas tendre* » Récit G : Responsable de laboratoire (32 ans).

Dans la mesure où l'apprentissage managérial réside pour une large part dans la maîtrise « *d'événements de parole* » (Mispelbombyer 2006), la théorie développementale du langage de Wallon sur l'imitation créatrice est ici mobilisable. La participation fusionnelle avec le modèle permet une copie, la copie se fait dédoublement puis, progressivement, il y a appropriation à force d'itérations.

La troisième approche enclenche un **dialogue**. L'implicite comportemental observé se fait explicite. Le feed-back est sollicité et verbalisé. Il porte le plus souvent sur les comportements du manager en situation d'apprentissage à l'occasion d'un problème, d'un changement, d'une crise ou plus simplement de rupture des activités quotidiennes, le modèle étant invité par ses interactions à apporter des orientations possibles.

« *J'ai eu une discussion avec mon responsable hiérarchique qui m'indiquait n'oublies pas l'enjeu. Tu fonctionnes avec ton tempérament, tu as des objectifs, tu as une équipe qui est prête à te soutenir à te suivre etc. mais quand tu prends une décision ne la prends pas au premier degré, n'oublies pas l'enjeu et éventuellement corriges ton tir.* » Récit A : Directeur des ressources humaines (46 ans)

La quatrième approche de la modélisation procède d'une **investigation** plus ouverte des comportements managériaux du responsable observé, à l'occasion d'échanges privilégiés et plus intimes formels (entretien annuel) ou informels. Il s'agit cette fois d'échanges explicites sur les déterminants, causes et

effets des actions conduisant à une performance. Il y a lieu d'un diagnostic partagé surtout quand les enjeux augmentent.

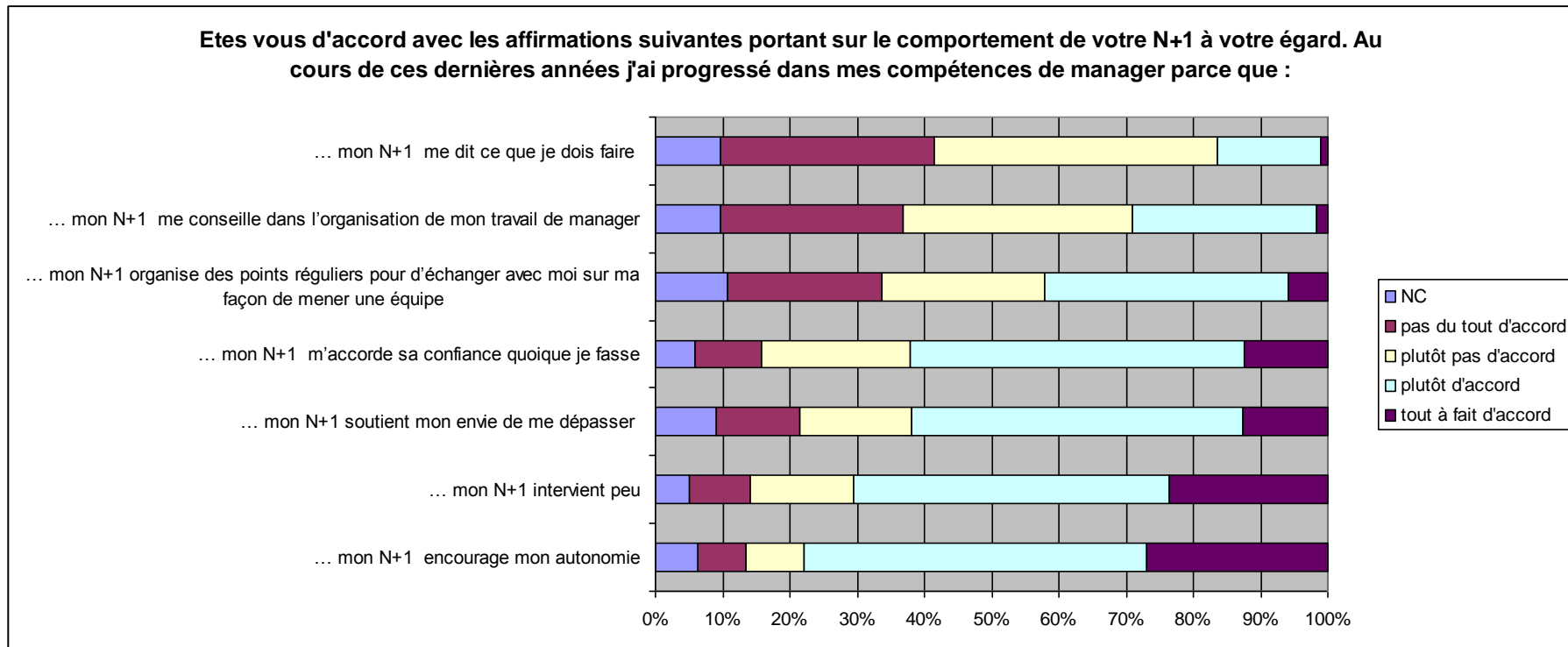
« Je vais assurer les fonctions de DRH sauf que compte tenu que je viens de reprendre un poste direct en plus ... là je sens la limite on a besoin de technique à un moment donné et là, je fais le diagnostic avec mon patron » Récit K : Directeur des opérations distribution (35 ans). C'est certainement dans cette configuration que la modélisation rencontre le modelage et que deux intentions se rejoignent.

Le recueil d'informations par récits de formation incite le narrateur à se situer à l'origine de ses actes, mais dans la théorie de Bandura l'apprentissage vicariant peut également être initié par le modèle qui va procéder par effet de stylisation, par persuasion verbale, par des évaluations sociales de performance pouvant renforcer à la condition d'être crédible le sentiment d'efficacité personnelle, Bandura appelle les modèles performants des « *constructeurs d'efficacité* » (Bandura 2007 p 163). Cependant si les feeds-back donnés procèdent d'un écart trop grand entre ce que l'apprenant estime être en mesure de réaliser et ce qu'il réalise, l'influence modelante se transforme en sermon creux.

c) Le modelage est la recherche de conformation des managers

La deuxième direction se produirait donc du modèle vers l'aspirant manager. La situation de modelage se présente quand un dirigeant ou manager du manager essaye d'influencer ou d'aider son collaborateur dans l'adoption ou l'encouragement de nouveaux comportements. La porosité semble la plus forte lorsque l'échange se place au niveau des personnes dont l'activité et les engagements réels sont partagés. L'activation de l'intime joue directement. La familiarité permet plus facilement l'identification. L'implication personnelle du manager entraîne l'adhésion. Par ailleurs les modèles perçus compétents suscitent plus d'attention et sont plus instructifs (Bandura 2007 p155). Après une phase initiale de séduction réciproque, un canal d'échanges se met en place. Plusieurs attitudes sont repérables chez les managers modelants : la confiance inconditionnelle, le soutien, l'écoute, le feed-back, les conseils et, dans certains cas, une attitude directive (confrontation, ordre ou injonction). Lorsque le processus de conformation est mené sur l'initiative de l'organisation, les managers interrogés parlent de formatage, de modelage. Placées, dans le cadre de structures, de codes, de processus, de chartes des valeurs d'entreprises, de guide de management, de référentiels ou de processus normés, les valeurs, les conseils et comportements valorisés semblent plus intrusifs. Par ailleurs, les attitudes des managers modelants diffèrent soit en fonction de la croissance et de la maturité de l'apprenti manager, soit en fonction du niveau de responsabilité atteint par celui-ci (Manikutty 2005 p63). Comme le montre la figure 36, la perception d'une progression est plus forte avec les modalités d'interventions les moins intrusives de la part du N+1. Peut-être celles-ci, ne permettant une autorégulation de l'apprentissage, sont perçues comme dévaluative, à contrario de celles qui encouragent l'autonomie (78% de « *tout à fait d'accord* » ou « *plutôt d'accord* »), la prise d'initiative ou qui sont peu interventionnistes. Les modalités où le N+1 est plus directif sont perçues comme moins apprenantes (18% de « *tout à fait d'accord* » et « *plutôt d'accord* » sont relevés à l'item mon N+1 me dit ce que j'ai à faire).

Figure 36 : Le modelage sur l'initiative du N+1



Source : enquête Apec/Cristol 2009

Deux résistances au modelage sont repérables dans la littérature spécialisée :

La première résistance exprime les limites de l'exemplarité. Une étude de Melkonian (2007 p15-27), montre même comment cette résistance s'enclenche quand les promoteurs d'un changement de rôle se soustraient eux-mêmes aux attendus du rôle. « *L'absence conjointe d'exemplarité aux niveaux organisationnel et comportemental renforce pour les cadres supérieurs et dirigeants le sentiment d'être manipulés, manœuvrés par une organisation qui a, en fait, des intentions différentes de celles qu'elle annonce* » (Melkonian 2007 p24). Les faits concrets, mieux que les discours, semblent plus à même d'offrir cette fonction d'exemplarité.

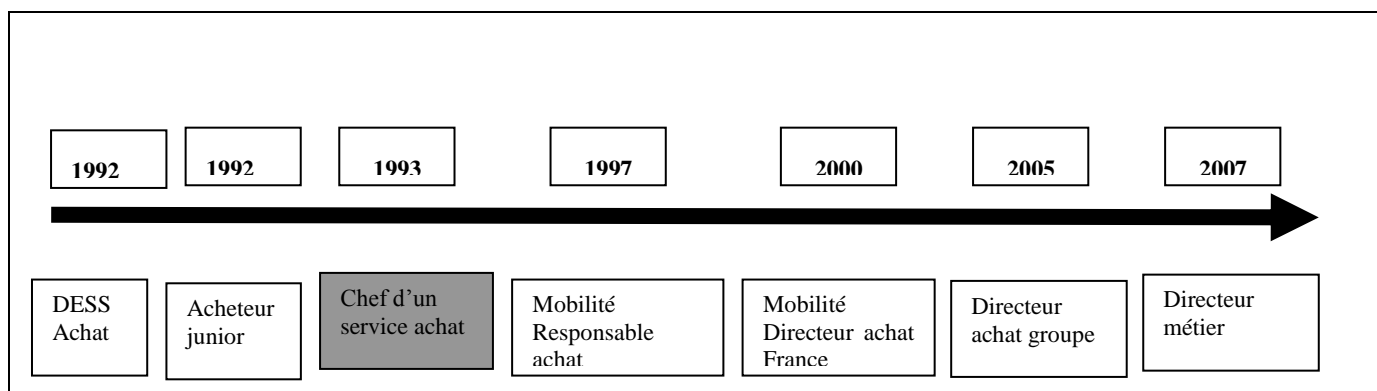
La deuxième résistance s'exprime face aux manipulations autorisée par la relation duelle entre un jeune manager et son modèle au cours de la prise de fonction. Lamendour (2009, p149-167) s'appuie sur un corpus original. Elle étudie l'image de relations stylisées entre un cadre et son manager dans la filmographie française (33 œuvres analysées). Si les œuvres de fiction croquent le monde, et tendent vers la caricature, elles permettent, néanmoins, de pointer des enjeux et le risque du huis clos entre un manager pygmalion et « *sa création* ». L'entrée en fonction d'un jeune professionnel est un temps soumis au regard de l'autre qui se fait tour à tour initiateur légataire, instigateur de situations façonnantes, évaluateur et parfois manipulateur. Pour Lamendour (2009 p160) « *la fabrique d'un cadre obéissant* » passerait par 5 étapes : Le choix d'un sujet malléable, la mise en confiance et la perspective de récompense, faire agir dans l'implicite, susciter une crise et faire adhérer au statut et à l'action. Le processus serait marqué par des phases de déstabilisation pour montrer la fragilité de la situation désirée ou forcer l'adhésion et des phases de récompense pour inclure l'impétrant dans le groupe.... ou provoquer son retrait.

La dimension de l'intentionnalité du modelage a été ajoutée au cadre théorique proposé par Bandura (2007), parce qu'elle s'inscrit dans une injonction actuelle du rôle du manager voulu coach ou formateur, mais, en matière d'apprentissage de postures managériales, il s'agit plus de développer des orientations identitaires que simplement d'adopter des comportements.

Le cas relaté, ci-après, illustre différentes façons de modelage et de modélisation. En particulier l'ancrage du modèle dans des valeurs et idéaux professionnels.

Récit C - Directeur des achats (40 ans)

En grisé la première responsabilité sur une équipe



Ce témoignage illustre le lien entre croissance d'une fonction support et du rôle managérial dans une entreprise spécialisée dans l'environnement et le traitement de déchets.

Séquences	Arguments	Actants
Très rapidement dans ma carrière après une maîtrise en gestion et un troisième cycle en achat	Je suis devenu manager	J'étais plutôt candidat à un rôle fonctionnel
Je suis devenu responsable achat et logistique	Vous voyez rapidement si vous êtes fait pour ça ou si vous aimez ça Ça vous forge très rapidement un petit caractère	Cette population était assez syndicalisée
J'avais 24 ans, il devait avoir 40 ou 42 ans	J'aurai tiré de lui des valeurs humaines	Le patron d'usine
A l'époque de ma première entreprise	Il avait des concepts clés qui me sont restés Du coup ces valeurs je les ai partagées	Un mentor
J'ai vécu 3 ans dans une entreprise, une belle success story familiale	Des personnes qu'ils pouvaient virer au bout de 35/38 ans de bons et loyaux services. Ce type de personnage et bien c'est vrai ça vous fait grandir aussi	Des personnes à qui vous ne voulez pas ressembler
Redevenu professeur Vous voyez aussi ces étincelles dans les yeux	Je pense que quand vous transmettez du savoir vous enrichissez vos gars Le lien managérial il se fait aussi là	Quand vous redevenez pédagogue ?
Une formation top management	C'est les personnes qui vous impactent par leurs compétences, leurs savoirs	Des intervenants de grandes qualités
Je réfléchis à mon fonctionnement au moins une fois par mois a minima	Avant je faisais maintenant je vais savoir faire faire	Regarder l'équipe fonctionner

Le narrateur évolue aujourd'hui professionnellement dans une entreprise de traitement des déchets, il propose plusieurs séquences et arguments dans sa fabrication. Tout d'abord un fil directeur, une ambition de carrière qui n'a jamais dévié, malgré des sollicitations à s'écarter vers d'autres chemins. Le projet professionnel initial de devenir directeur des achats est affirmé coûte que coûte. La répétition d'un scénario de développement des compétences et de la reconnaissance associée constitue même une forme de savoir-faire pour avancer dans la carrière, comme si la première expérience réussie au contact d'un patron charismatique constituait une expérience initiatique, un modèle qu'il fallait perpétuer. Les points principaux pourraient se résumer ainsi : arrivée dans une entreprise mal dotée dans sa fonction achat, structuration de la fonction et prise de responsabilité complémentaire, puis départ vers une autre société, réalisation de son capital de compétences et reconstruction d'une équipe et d'une filière. A trois reprises, ce cycle se reproduit dans la carrière et finit par constituer une expérience sur laquelle le narrateur affirme son emprise, où en même temps que se fabrique le manager, la fonction achat émerge. Les deux se constituent mutuellement. La première étape du cycle est particulièrement valorisée car c'est la rencontre avec des personnages clés porteurs de valeurs et de force de caractère qui s'expriment dans des moments de vives tensions professionnelles (lock-out d'usine). Ces valeurs sont déclarées essentielles pour la suite de la carrière. Il est possible qu'à cette occasion s'ancre un mécanisme de modélisation. Ce mécanisme s'attache à repérer les bons modèles, mais également les modèles défectueux ou à éviter, les deux par la force de l'observation constituant un apprentissage de qualités humaines (valeurs de justice de loyauté), de qualité intellectuelle (capacité de raisonnement), d'attitudes (calme) et de sens pédagogiques recherchés. Ce mécanisme de modélisation s'appuie également sur des modèles à éviter, des patrons capables de licencier un collaborateur après 38 ans de bons et loyaux services, « *le management effectivement doit avoir sa marque de fabrique. Lui clairement la sienne c'était marche ou crève et parfois il faisait crever alors que vous aviez bien marché* » ; les modèles d'identification sont aussi puisés parmi les intervenants extérieurs « *de bon calibre mais après une fois de plus il y en avait un qui connaissait tout sur tout et même un qui nous a donné quand même 6000 slides. Mais moi je n'ai rien appris* ». Après le premier mentor physiquement attentif et disponible, transmetteur de valeur, la modélisation va aussi s'inspirer des faits et gestes de grands patrons collectés dans la presse. Ils impressionnent par leurs performances et leurs qualités hors du commun. L'exercice professionnel et les expériences en découlant apparaissent clés dans la fabrication qui nous est donnée à entendre. La volonté, la place de l'expérience personnelle sont irremplaçables, ni la formation initiale « *ce n'est pas le diplôme qui fait l'homme* », ni la formation continue non choisie « *Les formations subies c'est vrai que ça sert à rien* » ne suffisent pour expliquer une fabrique aboutie dont le cœur est l'homme et pas seulement le manager. C'est à partir de ces constats que le narrateur justifie son rôle de « formateur » et de « pédagogue » et poursuit sa recherche de contact auprès de son équipe.

C.5.4 Le manager se libère du processus de modélisation et de modelage

Qu'elle soit consciente ou inconsciente, portée par le modelant ou le modélisé, le modelage ou la modélisation questionnent des attitudes (placidité, assurance, réassurance), des postures (largeur de vue, confiance a priori), des valeurs professionnelles ou humaines (force de travail, disponibilité, engagement, exemplarité), des compétences, des capacités (de raisonnement, d'ouverture de perspective, de vision stratégique des enjeux), des attitudes relationnelles (proximité, empathie, communication interpersonnelle). Le plus souvent le processus de modélisation facilite l'accès à des tours de mains, une mètis des situations difficilement théorisable. Des attributs sont ainsi incarnés et incorporés dans des exemples vivants qui paraissent, dès lors, saisissables, même si parfois les aspirants managers, faute de modèles satisfaisants, s'inspirent de contre-modèles et placent leurs pas à l'inverse même de personnalités repoussantes. Dans d'autres cas, les modèles sont recherchés dans la presse ou l'actualité, tel manager en fabrication suivant les faits et gestes d'un dirigeant emblématique ou charismatique, tel autre s'inspirant d'un personnage historique (Le Maréchal Leclerc, Napoléon, Barack Obama ou le trader Kerviel ont été pris en référence dans notre recherche). Dans tous les cas, le processus de modélisation est basé sur une relation dissymétrique : imité/imitant, copié/copieur, maître/élève, coach/coaché, manager/managé. Et sous peine de ne rester qu'une ombre ou un second, dans le processus de maturation du manager, un lien finit par être tranché. Les anecdotes, postures, attitudes de l'autre faites siennes sont transcendées, dépassées, ajustées à sa mesure propre, parfois avec le temps relativisées. Le style personnel et l'assurance d'être soi-même un modèle possible se mettent en place.

Le processus de modélisation apparaît essentiel dans la maturation psychologique d'un manager. Il fait fonction d'étai temporaire. Il facilite l'affirmation de soi, l'assertivité, la prise d'une épaisseur managériale, la construction de sa légitimité. Il facilite aussi la permanence d'un ordre établi et régi par une morale organisante. La confiance se construit entre un manager-exemple et un manager en fabrication par de nombreuses facettes, telles que la disponibilité, l'ouverture d'esprit, l'intérêt marqué pour ses subordonnés, la discrétion, la compétence, le respect des promesses et la cohérence. « *Tout se passe comme si le supérieur était perçu comme un exemple à suivre par le salarié* » (Campoy et Neveu 2007 p151). L'exemple confère la légitimité en particulier dans des contextes où il s'agit de donner de sa personne (engagement physique dans le BTP) ou de son temps (présence commerciale) :

« La légitimité passe beaucoup par le fait de montrer l'exemple simplement »

Récit T : Chef de marché BTP (35 ans)

« Si j'ai eu cette volonté de progresser, c'est parce qu'on m'en a donné un peu l'exemple et que moi je pense que j'ai eu quasiment que des bons managers, j'ai eu la chance d'être en phase avec ces gens qui m'ont dirigé » Récit N : Directeur commercial (53 ans)

A partir de cette analyse nous dégageons la notion d'exemplarité du manager. Dès lors, si le rôle des managers modèles est essentiel « *il s'agit pour le manager de devenir un référent incarné, un modèle à suivre et ainsi d'inspirer confiance par l'intégrité manifestée* » (Chauvigné 2009), la fabrique des managers est liée à la qualité et la nature des fréquentations managériales, des exemples disponibles en tant qu'influence de modelage. Mais, comme nous l'indique Lamendour (2009), il existe aussi des exemples désastreux et manipulateurs, tous les managers étant loin d'adopter des comportements irréprochables.

En conclusion et en clin d'œil, ce processus n'est pas sans nous rappeler le rôle d'exemple que pouvaient jouer les personnages antiques, héros positifs ou négatifs au dix-huitième siècle dans l'éducation des novices ou des jeunes nobles destinés à diriger plus tard (Lebrun, Venard, Quéniart 2003 p519).

Une permanence des genres se perpétuerait-elle ?

C.5.5 Résumé du chapitre

Ce chapitre a montré le rôle du tiers dans l'émergence d'un manager, et plus particulièrement de la relation du N+1 avec le manager en devenir. Le rôle qu'autrui joue dans la construction de soi est décrit notamment dans la tradition des histoires de vie ou celle de l'étude des autodidactes, qui seraient en fait des « *sociodidactes* » de par leur propension à aller vers les autres pour apprendre (Hermelin 2001, Cyrot 2009). Les tiers seraient apprenants lorsqu'ils seraient situés dans une fonction de modèles, voire de contre-modèles offrant des solutions de références. L'enquête menée auprès de managers a spécifié le rôle des modèles, appelés pour l'occasion des personnes clés. A ce titre, le supérieur hiérarchique et particulièrement le premier d'entre eux (471 citations sur 563 répondants), les collègues et relation professionnelle (351 citations sur 563 répondants), les formateurs hors systèmes scolaires (196 citations sur 563 répondants) ont été repérés comme les principaux contributeurs dans l'apprentissage du manager. Les cartes relationnelles des managers sont riches et ont montré des fonctionnements en réciprocité. Dans les récits relevés, les managers ont décrit le rôle de leurs pairs et celui de leurs coachs venant enrichir les modalités comportementales de réponses possibles aux situations humaines rencontrées. Les managers ont semblé particulièrement sensibles à l'apprentissage vicariant décrit par Bandura (2007). Avec leur N+1, cet apprentissage a pris deux directions que nous avons nommées modelage, lorsque l'interaction va du modèle vers le futur manager et modélisation, lorsque l'interaction va du manager vers son modèle. Ainsi, le chapitre révèle qu'il se produirait un modelage lorsque l'interaction est sur l'initiative du modèle et modélisation lorsqu'elle est sur l'initiative de l'apprenant. La mesure du phénomène appliqué au N+1 ou manager du manager a pointé que plus l'apprenant se sentait libre dans la relation plus il exprimait un apprentissage, alors qu'au contraire le modelage sur l'initiative du modèle a été relaté comme intrusif. La modélisation a été découpée en plusieurs niveaux d'engagements allant du mimétisme passif, en passant par l'imitation d'effets recherchés, puis au dialogue sur l'implicite comportemental et va enfin jusqu'à l'échange ouvert et l'investigation sur les comportements managériaux observés chez le N+1. Il a semblé subsister, néanmoins, des résistances au modelage. La première tient des limites de l'exemplarité. Les faits concrets mieux que les discours offrent cette fonction d'exemplarité, si le N+1 exprime des orientations qui ne se retrouvent pas dans ses conduites, le modelage risque de tourner court. La deuxième résistance s'exprime face aux manipulations autorisées par la relation duelle entre un jeune manager et son modèle. Il s'agit ici du jeu entre le pygmalion et son modèle. Enfin, les récits collectés ont eu pour constante la fin des processus de modelage et de modélisation. Celle-ci est repérable quand la relation dissymétrique imité/imitant, copié/copieur, maître/élève a laissé la place à des relations plus équilibrées, ou que le manager est devenu à son tour un modèle. Si des personnes clés participent du modelage et de la modélisation, il est aussi possible de noter que des rencontres se réalisent au cours de moments clés. Ces moments vont être décryptés dans le chapitre suivant dans ce que nous avons nommé le processus de la fabrique bio-historique.

C.6.1 Les situations professionnelles contextualisent les apprentissages

Dans son audit des pratiques de formation de managers, Putot (1995) a réussi à identifier des circonstances et des contextes dans lesquels se déroulent des apprentissages autonomes. De façon générale, elle utilise le terme de situation pour désigner les milieux et circonstances temporelles auxquels sont exposés les managers. Sont ainsi relevés : la conduite de nouveaux projets, la mobilité interne (fonctionnelle ou géographique), les réunions de travail jouant un rôle de circulation de l'information et de transmission des compétences, et toutes les situations de début d'activité professionnelle, de traitement d'incidents, les situations où les managers se retrouvent formateurs. Les premières années de vie professionnelle s'avèrent essentielles, en particulier la confrontation aux problèmes de travail, l'immersion dans un univers nouveau et « *l'effet de modélisation opéré par le premier patron comme personne-ressource déterminante durant cette période* » (Putot 1995 p102-103).

Il est possible d'adresser deux critiques à Putot :

La première est d'avoir limité son investigation à la sphère professionnelle, car, une exploration plus large montre l'interpénétration de tous les aspects de la vie d'un individu. Ce fait est largement exploré dans les approches traitant de la validation des acquis de l'expérience. Les managers en fabrication vivent différentes situations qui les touchent. Il peut s'agir de situations d'ordre professionnel, éducatifs organisés, personnels ou liés à la carrière. Les situations traversées ne sont pas systématiquement des moments formateurs. Ils le deviennent lorsqu'ils enclenchent un mouvement sur les motivations de l'individu, sur son projet, son identité, sur son envie d'apprendre.

La seconde critique consiste en une faiblesse de distinction des temporalités vécues. Pineau (1986) nous avait mis sur la voie en identifiant les rapports au temps, mais en se centrant sur les autodidactes qui « *volent des heures à la nuit* ». Ici, il s'agit « *d'autodidactes ordinaires* », non pas ceux ayant des activités compensatoires mais ceux tirant parti de leur quotidien (Bézille-Lesquoy 2003). C'est pourquoi dans les récits de fabrique des managers, il est possible d'établir un regard différencié sur les temporalités perçues :

- des temps bornés sous forme de mini-récits ou d'histoires révélant un sens propre : **les épisodes**,
- des temps plus diffus, plus répétés, difficilement datables : **les moments**,
- des **instants** déclencheurs ou révélateurs où un insight se produit et fait basculer une perspective.

Cette distinction opérée, un repérage peut établir les fonctions de ces différentes temporalités.

C.6.2 Les épisodes éducatifs enrichissent le portefeuille d'expériences

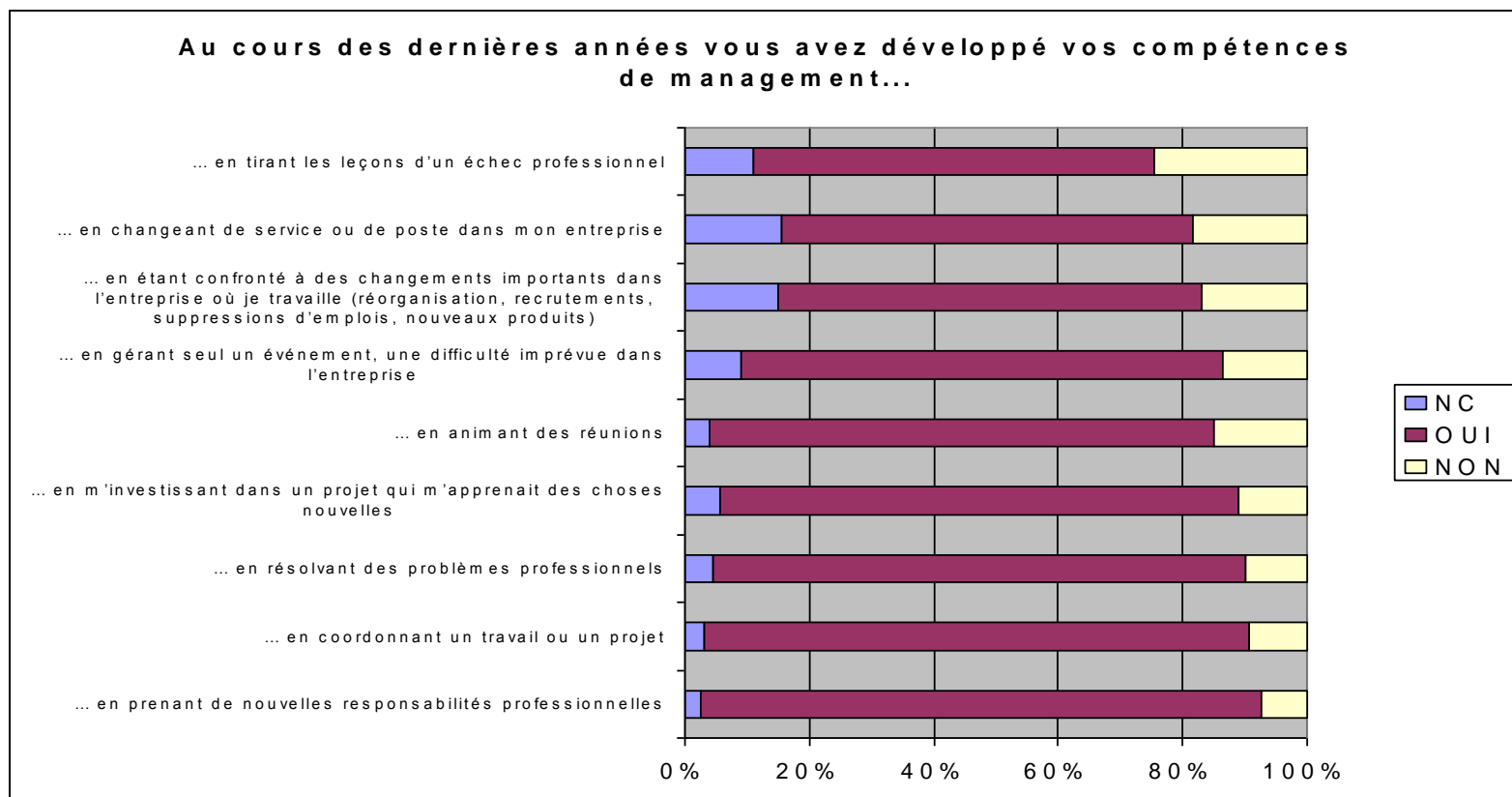
La pratique de la VAE montre tout le potentiel formateur de l'expérience (Gourmelen 2006, Neyrat 2007). Les événements éducatifs tels qu'une formation initiale, des formations longues et qualifiantes, des formations en alternance ou un coaching offrent de nombreuses opportunités d'interactions, de rencontres, de choix, de remises en question. Le vécu individuel est riche de potentialité d'acquisition ou de renforcement d'un statut social ou familial (devenir mère, se marier, avoir des enfants). Les rencontres avec des personnalités hors norme : coach, champion sportif, personnage sage, dans le voisinage social, offrent des images, des exemples sur qui se projeter. Les événements de la carrière sont des accélérateurs de maturité managériale, de prise de responsabilité et de sens. Ainsi sont identifiés au cours des entretiens :

- la prise de responsabilité sur un projet : ouverture d'un site, lancement d'un produit ou d'une gamme,
- la création et la genèse d'une équipe,
- la coordination d'un réseau d'experts ou la professionnalisation d'une filière,
- le passage par un pays, une culture étrangère,
- un changement d'entreprise, de fonction, de responsable,
- une promotion imprévue et soudaine,
- une distinction professionnelle (obtention d'un prix, dépôt d'un brevet, succès commercial reconnu),
- une formation suivie donnant une autre perspective,
- un pari, un challenge relevé avec leur manager qui accorde sa confiance,
- des succès professionnels qui attestent de la compétence

Les épisodes, par les constructions opérées, même lorsqu'ils sont embellis et idéalisés, constituent des séquences et des enchaînements longs constitutifs de formes repérables dans le tumulte des événements.

Des repères s'établissent sur des chronologies connues d'avance quand des situations identiques se présentent. La mémorisation et l'incorporation d'épisodes variés procurent au manager des grilles d'interprétation d'une réalité. Les items proposés dans le développement des compétences managériales font l'objet d'une reconnaissance par les répondants et attestent du rôle de l'engagement de soi dans l'action des managers, pour leur propre formation. Les situations les plus fortement repérées pour 563 managers par l'enquête (Apec/Cristol 2009) sont classées dans la figure 37 suivante et s'étalent de 60% à 85% de réponses positives attestant du rôle de ces situations :

Figure 37 : Episodes enrichissant le portefeuille de compétence



Source : enquête Apec/Cristol 2009

C.6.3 Les moments clés facilitent motivations et ancrages

Les moments clés jalonnent les récits des managers, il s'agit de leçons de vie, de rencontres marquantes, de temps d'apprentissage exacerbés. Le temps semble s'accélérer. Voici l'exemple d'une rencontre vécue comme fondatrice en début de carrière :

« *Un des moments clés qui m'a fabriqué, c'est que le directeur, compte tenu des personnes, a nommé deux agents de maîtrise et pour pouvoir gérer ces agents de maîtrise, j'ai dû consolider mes compétences de formateur à l'université* » Récit D : Directeur adjoint des affaires juridiques (56 ans)

Fernagu Oudet (2006 p180-181) identifie 7 situations potentielles d'apprentissage qui sont autant de moments clés. Les exemples relevés dans les récits des managers confortent pleinement cette analyse.

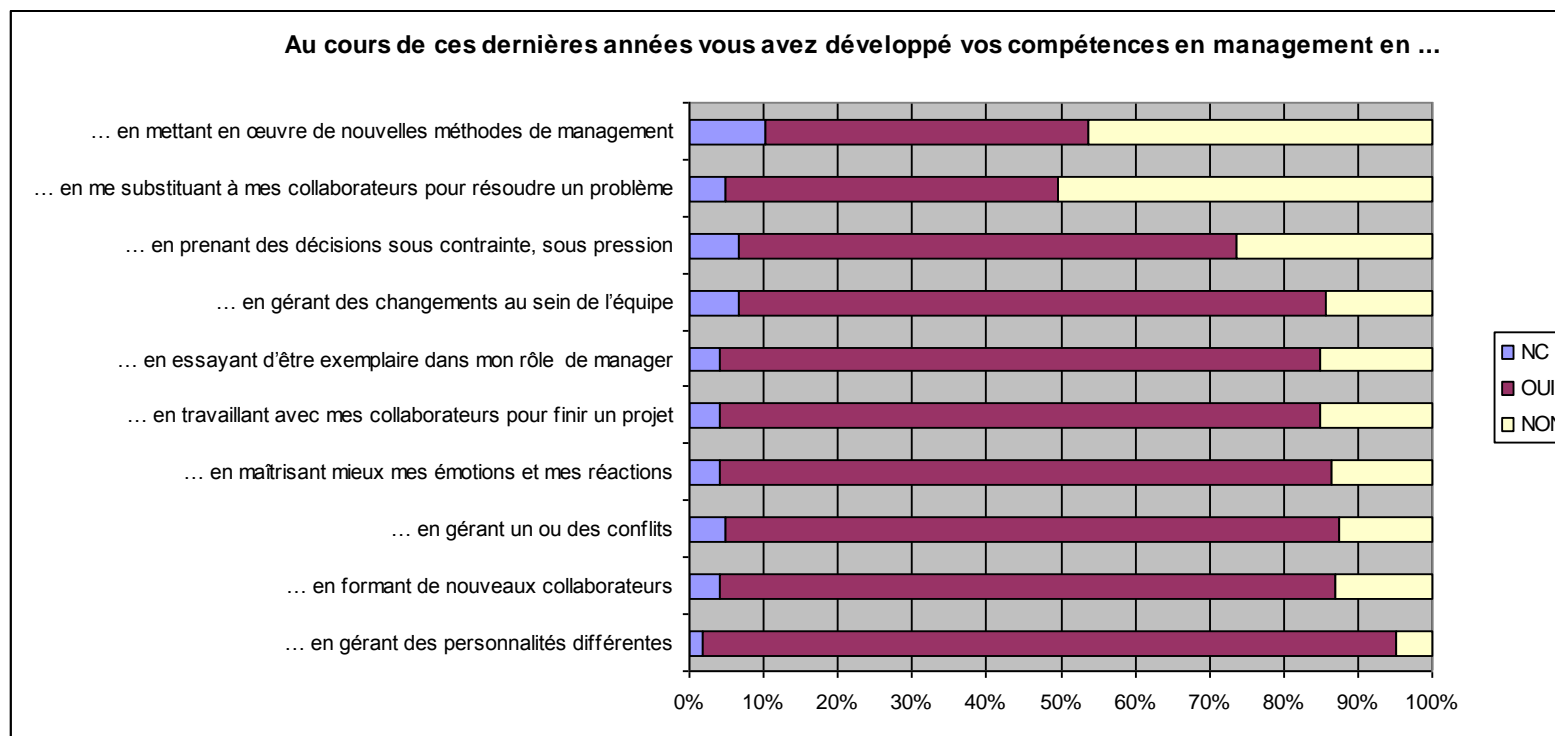
Figure 38 : Situations potentielles d'apprentissage et moments clés

<i>Situations</i>	<i>Définition</i>	<i>Exemples relevés dans les récits de managers</i>
<i>Situations initiatives</i>	Moments de découvertes d'une nouvelle activité, d'une mise à l'emploi	Premier emploi, premier projet Passage cadre, passage manager Arrivée au comité de direction Création d'une équipe
<i>Situations formatrices</i>	Moments de formalisation et de transmission du savoir-faire à d'autres	Rôle de formateur occasionnel, de tuteur ou de coach
<i>Situations collaboratives et/ou coopératives</i>	Moments de constructions de liens en vue de réaliser une œuvre commune	Répartition et organisation du travail Prise de décision Coordination d'un réseau
<i>Situations intercompréhensives</i>	Moment de l'intégration des autres dans sa pratique	Première prise de responsabilité sur une équipe Avis et regard d'un tiers (patron, collaborateur, pair)
<i>Situations communicationnelles et/ou interactionnelles</i>	Moments de diffusion d'informations, d'échanges de discussions	Echanges informels Animation de réunion Résolution de problèmes
<i>Situations réflexives</i>	Moments privilégiés d'arrêt et de reconsidération de la manière de travailler	Pratiques réflexives formelles (entretien professionnel) ou informelles (réflexion sur l'action), sur soi
<i>Situations événementielles</i>	Moments problématiques signifiants du travail ayant été l'occasion d'apprentissages nouveaux	Gestion d'un conflit ou d'une crise Gestion d'un enjeu fort Remplacement inopiné du N+1

Source : Cristol à partir de Fernagu-Oudet (2006)

Alors que les épisodes sont des temps bornés et constituent une expérience que l'on peut facilement rappeler en mémoire car ils disposent d'un agencement avec un début et une fin, les moments sont plus diffus. Ils sont dispersés au gré des rencontres. Ces moments se stockent plus ou moins aléatoirement, font l'objet ou non d'incorporation, de remémoration, de conscientisation, de message exploitable pour soi ou à transmettre. Deux ensembles se détachent pour les 563 managers ayant répondu à l'enquête : les moments clés aléatoires ou incidents (figure 39) et les moments clés en réciprocity (figure 40).

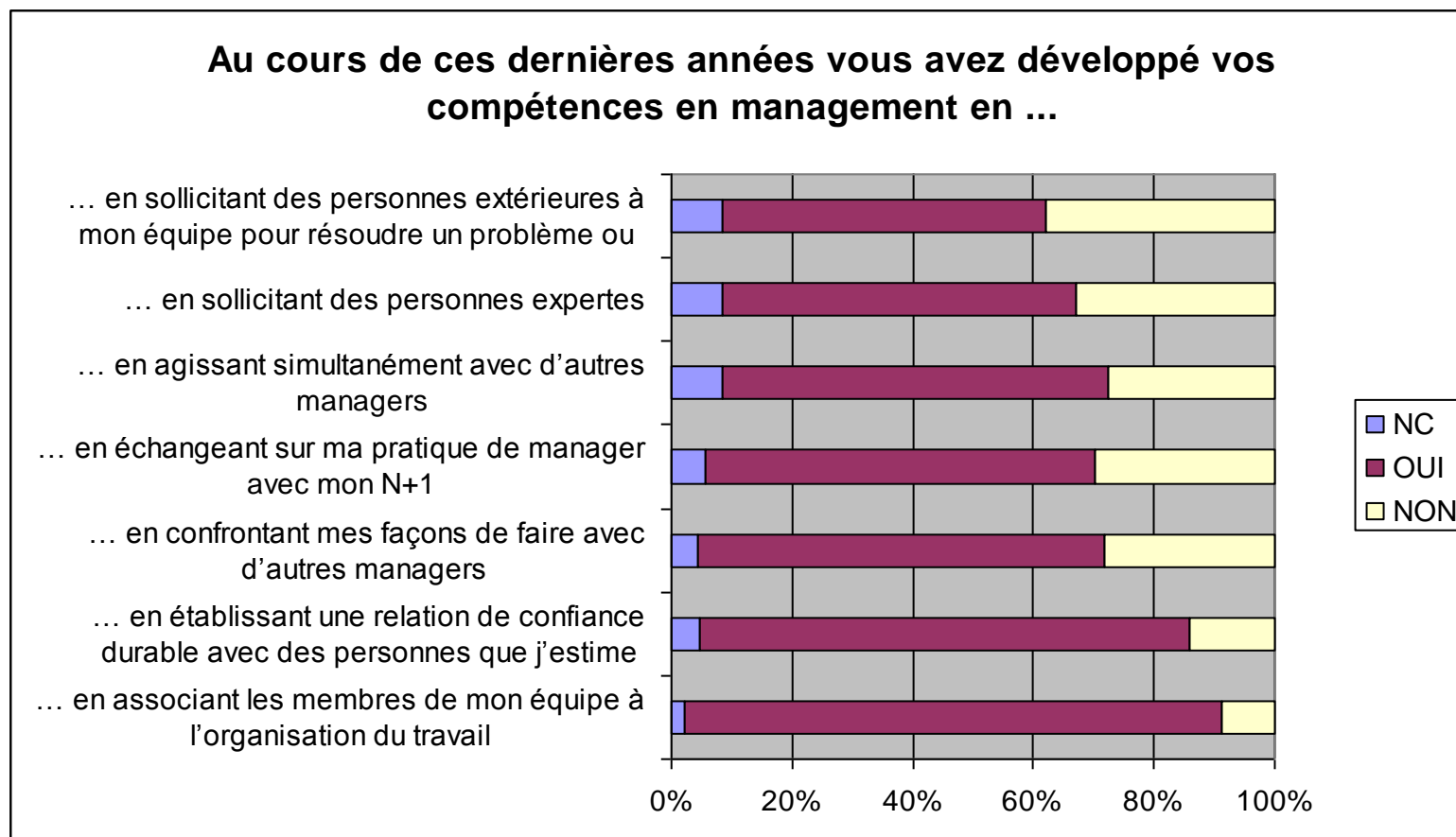
Figure 39 : Moments clés aléatoires ou incidents



Source : enquête Apec/Cristol 2009

Les moments faisant référence aux méthodes, problèmes, prise de décision appartiennent au registre cognitif et sont moins valorisés dans l'apprentissage des compétences de management (45% à 60 % de oui) alors que ceux évoquant la personnalité, les émotions, la formation sont de l'ordre du comportemental et apparaissent comme des sources d'apprentissages valorisés par 80% des répondants.

Figure 40 : Moments clés en réciprocité



Source : enquête Apec/Cristol 2009

Les activités à dimension relationnelles ressortent avec plus de 60% de réponses positives. 3 registres sont repérables : les relations de réciprocité, la coaction, les sollicitations. Concernant les relations de réciprocité celles-ci semblent plus valorisées lorsqu'elles sont réalisées au sein de son équipe (90% de oui) ou par choix affinitaires (80% de oui).

C.6.4 Les instants clés déclenchent un insight

Les instants clés, moments intenses, ou kairos (Galvani dans Bézille, Courtois p166-167) sont des temps précis où quelque chose se détache qui agit sur la motivation profonde de l'individu et sa façon d'appréhender une situation, ou « *une intelligence de l'action peut se manifester* ». Ce que l'individu envisageait pour soi comme son intériorité est interpellé par une extériorité. Un nouveau lien se crée. C'est une prise de repère, un ancrage fort, une leçon dont les managers se souviennent des années après. Ces instants clés surviennent parfois de façon soudaine, inopinée, inattendue et produisent une empreinte indélébile dans les représentations du manager. Ils surviennent dans la sphère professionnelle ou personnelle et apportent un surplus d'intelligibilité, de clairvoyance.

L'explicitation biographique des faits de formation postule l'existence d'instants privilégiés où le sens de la vie du sujet connaît une transformation. Alors que Gronemeyer (1989 p79) parle de choc de la vie, Roelens (1989), dans une vision narrative de l'expérience, parle même d'épreuve. Il s'agit de moments réflexifs ayant un impact sur l'identité de l'apprenant. Lesourd (Bézille, Courtois 2006 p142-P155) les qualifie de moments d'épiphanie d'une « *révélation* » d'un sens caché pour une personne, de moments liminaires « *révélation d'un sens densifié au cœur d'un vécu chaotique* » ou encore autopoïèse, c'est à dire un engendrement de sa propre organisation. Dans le contexte de la fabrique des managers, ils sont désignés comme « *instants clés* ». Cette perception de la transformation s'inscrit dans une dialectique de la rupture et de la continuité de l'expérience sociologique. Voici l'exemple d'un manager jusque là fonctionnel, prenant une responsabilité opérationnelle (Récit FF : Directeur qualité et éthique 43 ans) :

« On voit tout de suite la différence entre être manager et ne l'être pas c'est quand on m'a confié un budget à gérer. Alors voilà, il m'a dit tu vas être manager quelle est ta vision ? On m'a demandé d'avoir une vision. Qu'est ce que tu veux faire ? Quels sont tes plans ? Quels sont tes projets ? Chiffres-nous ça, montres nous ce que tu peux rapporter. Donc c'était quelque part, c'est gratifiant, une société vous confie quelques millions et voilà, c'est à toi, de les dépenser à bon escient et que cela soit profitable pour la société. Donc là, c'est un moment clé parce quand on n'est pas manager, on n'a pas cette notion. On sait qu'il y a des budgets mais on ne les gère pas. Là, je suis quand même responsable d'un budget de //// / alors au niveau qualité ça représente 1,7 millions d'euros, ce n'est pas rien //// masse salariale comprise //// et île de France c'est encore différent parce qu'il y avait un programme des actions budgétées mais par contre derrière il fallait que /// il y avait une notion de profit de rentabilité, derrière tout ce que je faisais, il fallait dégager plus ou moins de /// donc là c'est un engagement je vous donne ça je vous promets de vous donner tant d'agent derrière. Et là par contre ça se chiffre en //// comment je pourrai vous dire ça ? Grosso modo //// donc la je vais rapporter à la société, enfin le chiffre d'affaires de la région c'est 80 millions d'euros, voilà. Donc on se dit moi cette année j'ai quand même géré une région qui va faire 80 millions d'euros //// on se rend compte »

C.6.5 Le portefeuille d'expériences se mobilise et se réactualise en continu

a) La constitution du portefeuille d'expérience

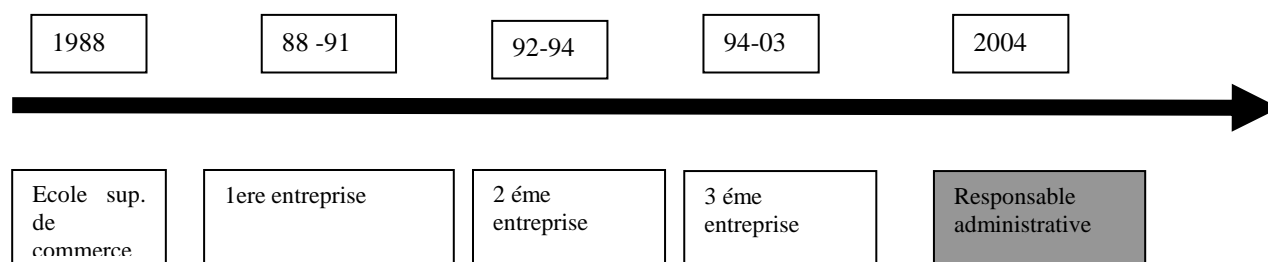
Pour Robin (2004 b p71-74), dans la réalisation d'une expérience « *se croisent et s'interpellent une pédagogie de l'essence et une andragogie de l'existence* ». Pour lui, c'est à la faveur de cette rencontre que l'apprenant tisse des liens entre l'intelligible et le sensible. Il découvre, à cette occasion, des clés conceptuelles lui permettant de traduire et de dépasser des séquences existentielles et expérientielles pour accéder à de nouvelles perspectives. Il nous semble possible de proposer la notion de portefeuille d'expériences pour mieux saisir l'impact des différentes temporalités.

Voici comment peut s'envisager le fonctionnement de ce portefeuille dans sa temporalité. Tout d'abord épisodes personnels, périodes initiatiques, instants clés se relient pour donner du sens à des trajectoires professionnelles et des événements vécus. Il est probable que le sens donné à ces enchaînements est contingent à la qualité du destinataire du récit. Il y a constitution d'intrigues ou d'un potentiel d'intrigue. Mais ensuite, les composantes temporelles se mélangent car, d'un point de vue neurobiologique le temps vécu n'est pas en adéquation linéaire avec le temps objectif. En effet, les expérimentations relevées par Trocmé-Fabre (1999) font apparaître que nous anticipons, décalons, révisons ou même censurons un événement par rapport à un autre. Il n'y aurait donc pas de linéarité de l'expérience en lien avec une « *mémoire stock* » mais une émergence qui se créerait lorsque des stimuli rencontrent un terrain, une structure, une histoire passée, un auditeur. La conséquence en résultant, est une recombinaison des temps de l'expérience en face de chaque situation à traiter, chaque événement étant une occasion de relire ou redonner du sens à une expérience passée. Il en résulte dans une analyse à froid, par exemple lorsque des managers sont amenés à réaliser un travail de VAE, une impuissance à décrire ce qui apparaît comme une émergence, puis une jubilation lorsque l'exercice d'introspection est maîtrisé (Gourmelen 2006).

Le récit d'une expérience permet d'accéder partiellement à cette compréhension du rôle des temporalités. L'exemple présenté ci-après (Récit X) montre comment une responsable conceptualise les différentes temporalités de ses expériences finissant par s'agencer pour constituer une bible de situations de références dans lesquelles elle va piocher pour faire face aux nouvelles situations managériales. Si l'idée d'une mémoire-stock, constituée de tiroirs desquels on tirerait, des savoirs est contestable (cf. la description du fonctionnement de la mémoire par Lieury dans Carré et Caspar 1999 p245-265), sa conceptualisation par la narratrice l'aide à faire face aux situations ayant un air de déjà vues et témoigne du développement de cette intelligence pratique ou mètis préalablement décrite (cf. B2).

Récit X - Responsable administrative (37 ans)

En grisé la première responsabilité sur une équipe



Séquences	Arguments	Actants
A Noël j'allais travailler chez les commerçants du coin pendant les vacances. j'ai travaillé très tôt ... pour pouvoir financer mes études... ça met les idées bien en place	J'ai découvert le monde du travail et j'ai tout de suite vu les difficultés qu'il pouvait y avoir. j'ai vraiment eu une éducation qui a forgé je pense ma personnalité c'est certain	Aînée d'une famille de 3 enfants Maman commerçante
mon école de commerce ne m'a pas tellement servi pour le management c'est un vernis.	ça m'a donné une bonne culture générale de bonnes bases en informatique en utilisation des outils en pilotage activité ... en termes de gestion des hommes ça m'a pas apporté grand-chose. à 20 ans on n'est pas près à apprendre à encadrer	Ecole de commerce
j'ai commencé ma carrière au niveau peut-être pas le plus bas mais le plus normal dans une entreprise	En fait c'est des rencontres et des expériences qui m'ont fait évoluer dans les trois entreprises dans lesquelles j'ai exercé.	3 entreprises
Première entreprise	... qui m'ont en fait emmené avec elles en Angleterre	deux femmes qui étaient habituées diriger des centres d'appels en Angleterre
Deuxième entreprise	... qui m'ont appris plutôt le respect de la hiérarchie et le respect de l'expérience	deux dirigeants qui étaient plutôt de l'ancienne école
Troisième entreprise	ça m'a appris de la rigueur et aussi à côté du côté humain regarder des indicateurs de résultats	un centralien très chiffre très tableau de bord

Le thème principal du récit est celui de la découverte et de l'initiation. Ce thème décline ses motifs à de multiples reprises dans la narration par l'accroissement d'une altérité et d'un approfondissement de soi, par une plus grande intégration des enjeux sociaux et de ceux de l'entreprise.

Premier petit job, premier emploi, première équipe, premier coup dur sont les ingrédients majeurs de cette fabrique « *La première équipe ou la première personne qui nous a encadré si ça se passe bien ... donne envie de poursuivre* ». Le récit laisse percevoir une construction du manager qui se complète au fur et à mesure par découvertes successives. C'est l'alliance d'un environnement d'entreprise et de rencontres avec des personnalités qui apparaît prédominante. « *Le premier moment-clé c'est beaucoup de rencontres et à chaque fois c'était des rencontres avec des personnes très différentes* » [entreprise 1]. Dans le récit, le moment se fusionne avec la personne qui l'habite. Le thème en devient récurrent jusqu'à en devenir une méthode d'apprentissage très claire dans l'esprit de la narratrice « *la fabrication d'un manager, c'est une succession d'expériences et de rencontres* ». Par conséquent, les choix de carrière découlent des personnes rencontrées et des apprentissages potentiels. Autour de la trame des expériences qui s'enchaînent et se répètent, surgissent des événements qui prennent la forme d'épreuves, de défis, de potentialité de se révéler, à soi et aux autres.

La responsable va puiser dans son éducation les ressources de tempérament utiles pour garder le cap de ses valeurs et faire face à l'inattendu ou à l'inéquitable. C'est l'exposition précoce aux difficultés du monde du travail qui semble donner de la force aux décisions et au choix douloureux. « *J'ai travaillé très tôt ... pour pouvoir financer mes études... ça met les idées bien en place* ». Des situations d'accompagnement d'équipe dans des cessations d'activités sont ainsi vécues avec un retentissement qui touche aux perspectives et à l'identité et perdure après l'événement : « *On ressort de cette expérience différent et aussi avec une façon de voir la vie et les personnes un petit peu différentes* ». [entreprise 2]

L'expérience est vécue avant tout par son impact sur soi. Sa force et sa difficulté sont particulièrement jaugées et conservées en mémoire. « *Toutes les expériences, c'est un peu notre bible, quoi on pioche après et puis on dit tient ça j'ai déjà vécu* ». Ce référentiel d'expériences finit par s'incorporer et influencer inconsciemment sur les décisions. L'expérimentation permet alors de capitaliser de nouvelles manières d'organiser le travail, l'équipe. L'apprentissage à partir de l'expérience en finit par devenir intuitif, même une confrontation au regard des collaborateurs est recherchée dans l'exercice des entretiens annuels [entreprise 3]. In fine, le métier de responsable administrative prend le dessus d'une identité managériale.

b) Les fonctions temporelles de l'expérience

La notion d'expérience prend ici un sens différent de celui envisagé en lien avec les référentiels pour la réalisation d'une VAE (Ansart, Sanséau, Lefort 2010 p39). Il ne s'agit pas tant d'apporter une preuve, que de repérer et agencer des significations possibles, des fonctions des temps de l'expérience en vue de leur emploi dans la réalisation d'une activité nouvelle. A cet égard, Prot (Neyrat 2007 p199-218) montre bien comment le référentiel d'expérience en formalisant assèche la portée signifiante de l'expérience. Selon la nature des temps formatifs que nous avons observés dans les récits, il est possible de repérer des fonctions temporelles différenciées de l'expérience. Les temps longs et bornés semblent donner du sens à une trajectoire et consolider une identité. Pendant que le récit permet l'édification d'un soi narratif, les épisodes s'étendant dans le temps contribuent à la création d'une perspective. A un autre niveau, les moments plus diffus dans les mémoires (moments conscientisés ou non) opèrent un ancrage des savoirs, soit parce que les séquences opérantes, c'est à dire l'enchaînement qui produit un résultat tangible, sont formalisées, soit parce qu'elles sont agies. Les instants enfin sont gravés à l'aide d'images de métaphores, d'exemples ou de paraboles et font fonction de déclencheur.

Figure 41 : Temps autodidactes et portefeuille d'expérience

	<i>Fonction de l'expérience</i>	<i>Nature du portefeuille d'expériences</i>	<i>Mobilisation de l'expérience</i>
Récit	Expression identitaire Herméneutique du sujet	Edification de soi, cristallisation de postures Sédimentation	Histoire de vie
Episodes	Constructions intermédiaires, formes possibles du réel	Repérage de séquences opérantes	Création de perspectives
Moments	Temps autodidactes conscients ----- Temps autodidactes inconscients	Ancrage des savoirs	Formalisation de savoirs ----- Mise en œuvre de savoirs
Instants	Révélation, insight, kaïros	Déclencheur	Création d'images de métaphores, d'exemples et de paraboles

Source : Cristol 2009

Les managers vont combiner leur expérience pour répondre aux sollicitations des situations rencontrées. Ce qu'ils vont puiser et agencer est différent en fonction de la structure temporelle de l'expérience mobilisée : le récit d'une vie, l'arrière plan d'une perspective éclairant les tenants et aboutissants d'une situation, des séquences opératoires ou des déclencheurs. Selon Prévost (Bézille et Courtois 2006 p68), « *L'expérience s'enracine et se décline dans l'appropriation des actions passées, présentes et futures pour le sujet* ». L'apport de l'expérience est donc lié à la nature et à la densité des temps auxquelles cette expérience a été attachée. Ainsi, les épisodes ou moments éducatifs diffus tout au long d'une vie dans le cadre d'une VAE ou les expériences juxtaposées et questionnées dans le cadre de formation en alternance ou encore la linéarité et l'expérience ramassée d'une formation supérieure n'interrogent pas de la même façon le sens d'une expérience. Le contexte social dans lequel les liens sont constitués confère des poids inégaux aux ressources biographiques comme va le montrer l'exemple suivant.

c) La biographie est une ressource légitimante

Falcoz (2004),¹⁰¹ réalisant une enquête auprès de 1033 anciens de l'ESCP, découvre que « *la biographie professionnelle du cadre constitue même une ressource pour asseoir sa légitimité ou pour renforcer son ascendant sur son équipe (respectivement 69,8 % et 70,7 %)* ». C'est en s'appuyant sur leur historique de carrière que les cadres assoient leur légitimité managériale.

Ces remarques peuvent avoir des incidences pratiques :

- Il est possible de postuler que la mobilisation de l'expérience en vue de la conduite de l'action peut faire l'objet d'un apprentissage plus méthodique. Le questionnement sur l'expérience pourrait se faire plus fin. Apprendre à mobiliser et utiliser son expérience passerait par un questionnement sur les temps de cette expérience : le récit de son apprentissage bien sûr, puis la formalisation de séquences opérantes et, enfin, le repérage des déclencheurs.
- La construction de portefeuille d'expériences ou l'organisation des acquis de l'expérience bénéficient également d'un regard sur les séquences les plus significatives. Ce que nous révèlent plus particulièrement les bénéficiaires de la VAE.

Nous pouvons en tirer des conséquences avec Trocmé-Fabre (1999 p85-90) quand elle préconise de placer la durée au centre de l'apprentissage. Les trois raisons qu'elle invoque sont les suivantes :

1. Sans durée, il n'y a ni processus, ni dynamique, ni transformation, ni connexion possible. L'acte d'apprendre s'inscrit à la fois dans le parcours passé et à venir et construit la biographie.
2. La deuxième raison est que l'acte d'apprendre modifie radicalement le rapport à soi-même, aux autres et à l'environnement. Tous les acteurs impliqués dans la situation d'apprentissage sont donc concernés par l'aménagement du temps d'apprendre et de ses différentes durées
3. La troisième raison de placer le problème du temps au centre de l'apprentissage est que les différentes durées (maturation, durée de la durée, durée de l'organisation, durée de l'émergence du sens, durée de décision, durée d'innovation, durée opératoire) demandent à être aménagées dans la diversité et la spécificité des différentes étapes cognitives qui construisent le processus d'apprentissage.

En tant qu'êtres biologiques et sociaux, les managers restent partagés entre trois logiques : une logique de régulation à court terme, une logique d'adaptation à moyen terme et une logique d'évolution à long terme. Il est donc important que l'acte d'apprendre soit contextualisé afin de faciliter l'équilibre entre les managers apprenant et leurs contextes spatio-temporels.

¹⁰¹ Falcoz C, Laroche H, Cadin C, Fréry F (2004), *Cet obscur objet du management : Le métier de cadre tel que le voient les diplômés d'une Grande École de Commerce*. Livian Y. *Ce que font les cadres*, Journée du 8 décembre 2003, *Les cahiers du GDR-Cadres* ;

C.6.6 Résumé du chapitre

Ce chapitre s'intéressait aux situations professionnelles au cours desquelles se déroulent les apprentissages. Ces situations relatées par les managers au cours de l'enquête ont été classées selon les temporalités perçues. Ainsi, dans les récits, selon les constructions opérées par les narrateurs, se sont distingués des épisodes, des moments et des instants attribuant aux temps d'apprentissages des qualités particulières enrichissant le portefeuille d'expériences. Les épisodes se sont présentés comme des temps bornés constituant des expériences avec des formes repérables qu'il a été possible de rappeler en mémoire, car, attachées à un événement ou une série d'événements précis. Alors que les moments clés ont été décrits comme des situations d'apprentissage plus diffuses, plus aléatoires, dispersées dans un flux d'activité. Dans cette veine, Fernagu Oudet (2006) a repéré des situations initiatiques, formatrices, collaboratives ou coopératives, intercompréhensives, communicationnelles et/ou interactionnelles, réflexives et événementielles. Enfin, les instants clés sont spécifiés en temps brefs où quelque chose se passe qui agit soudainement sur la motivation profonde de l'individu, sur sa façon d'appréhender la situation et de créer des liens. Les instants clés condensent le sens d'une expérience dans un temps ramassé et peuvent, in fine, infléchir les tendances et l'identité de l'individu.

Si les récits de soi ont constitué une expression de l'identité narrative permettant l'édification du sujet et la cristallisation de postures, les épisodes sont apparus comme des constructions intermédiaires favorisant un repérage des séquences opérantes. Les moments dont les individus ont conscience ou non, sont ressortis plus diffus moins inscriptibles dans des temps bornés mais, par leur répétition, favoriseraient des ancrages et le repérage d'invariants dans la réalisation d'activités. Enfin, les instants mis en valeur dans les récits ont été présentés sous la forme de révélations des temps de vérité ou des insights, marquant le début de transformations.

Finalement, les biographies rapportées a posteriori scénarisent des histoires légitimant des rôles et des postures managériales qui se développent et s'affinent dans la durée. Ces histoires sont autant de mises en contexte où la rencontre avec l'autre est omniprésente. La façon dont l'interaction est conduite puis relatée forme un apprentissage managérial contextualisé. C'est d'ailleurs certainement parce que les contextes sont devenus de plus en plus imprévisibles que la dimension émotionnelle a pris une telle ampleur dans ces interactions. Ce que nous allons examiner pour les managers.

C.7.1 L'irruption émotionnelle est une caractéristique relationnelle actuelle

a) Les managers font face aux émotions qui s'expriment ouvertement

Le philosophe stoïcien Sénèque (2008) dans son traité sur la colère (*De Ira* dans les années 41 après Jésus Christ) énonce : « *Le signe le plus certain de la vraie grandeur, c'est que nul événement ne puisse nous émouvoir* ». Si le propos du philosophe est tout en contention, le regard moderne sur l'émotion est tout autre, il s'agit de l'allier à la raison. En France, le concept d'intelligence émotionnelle est souvent associé à Daniel Goleman (1997) docteur en psychologie et journaliste scientifique qui l'a popularisé au milieu des années 90. Pour lui, l'idée d'intelligence émotionnelle recouvre « *la maîtrise de soi, l'ardeur et la persévérance, et la faculté de s'inciter soi-même à l'action* ». Mais après les premières utilisations du terme intelligence émotionnelle en 1966 par Leuner, en 1986 par Payne et en 1989 par Greenspan, les auteurs du concept seraient Mayer et Peter Salovey doyen de l'université de Yale (Morand 2001 p2). C'est dans les années 80 que les psychologues et les chercheurs en sciences cognitives ont commencé à examiner en laboratoire la façon dont les émotions interagissaient avec la pensée et vice versa. Depuis le QI de Binet, on a donc glissé de l'intelligence à l'intelligence émotionnelle et sociale. C'est Howard Gardner (1983) qui fait passer l'intelligence du seul champ cognitif vers l'idée qu'il existerait différentes formes d'intelligences (logico-mathématique, spatiale, interpersonnelle, corporelle-kinesthésique, verbo-linguistique, intrapersonnelle, musicale-rythmique, naturaliste et existentielle). Dans cet ensemble, l'intelligence émotionnelle cherche alors sa définition entre capacité, combinaison de capacités mentales et de traits de personnalité, ensemble de compétences émotionnelles et sociales ou caractéristiques de la personnalité. Dès lors, des outils de mesure sont construits pour appréhender intelligence ou quotient émotionnel. Une grammaire émotionnelle s'élabore distinguant le sentiment (la perception cognitive de l'émotion), de l'émotion elle-même, et des humeurs, signaux avant-coureurs du déclenchement émotionnel ou des besoins. Les émotions se comprennent comme mécanismes d'adaptation à l'environnement et de sélection d'un comportement. Par exemple, à partir des travaux sur les expressions faciales, 6 émotions fondamentales sont proposées par Ekman et Friesen (1978) : la colère, la peur, le dégoût, la tristesse, la joie et la surprise. Mais le caractère universel de ces émotions est contesté car, il serait possible d'identifier des émotions secondaires, sociales ou complexes. Pour Kotsou (2008) un épisode émotionnel se déploie sur 4 séquences : évaluation, modifications biologiques et expressives, tendance à l'action, association de pensées à l'émotion. Ces séquences seraient conditionnées par l'environnement social, comme le remarque Kaufmann 2009 p 162). « *Dans la petite fabrique du soi, la socialisation ne pèse pas forcément plus lourd que la subjectivité à l'œuvre, surtout quand l'émotion s'en mêle* ».

b) Le rôle des émotions dans la fabrique d'un manager

Les travaux de neurologie de l'émotion menés par Damasio (1995, 2010) ont clairement établi des liens entre facultés cognitives, émotions et prise de décision. Ils montrent que l'absence d'émotions empêche d'être rationnel. La neuro-anatomie des émotions est dispersée dans les fonctions vitales de l'organisme, système limbique et néocortex. De même, le rôle des émotions dans la mémoire (épisodique, sémantique, procédurale) est établi. Si la mémoire émotionnelle facilite un encodage et une remémoration par des circuits longs ou courts, des pathologies liées aux émotions sont aussi identifiées comme la mémoire traumatique, l'apathie et l'inhibition, les émotions de seconde main ou parasites.

L'intégration de l'émotionnel et du rationnel serait la clé du management performant, pour Kotsou (2008), par conséquent, l'apprentissage émotionnel serait un objectif justifié, véritable soubassement pour la formation des managers (Thévenet et Bourion 2006 p5). Le management se déploie dans des compétences telles que les relations personnelles, la communication, le rapport à la diversité, à l'éthique, à l'interculturel, à la conduite d'équipes, et au changement. Les émotions sont présentes à divers degrés dans chacune de ces compétences. Si la prise en compte des émotions est devenue aussi présente pour les managers, c'est qu'un flux constant de recherche en montre l'importance à tous les niveaux : dans le fonctionnement cognitif, dans les différences interindividuelles, de sa relation aux autres, des relations qui s'installent dans un groupe, ou du climat émotionnel au niveau d'une organisation selon Ashkanasy, Dasborough, Ascough (Arsmtrong et Fukami 2009 p163-164).

Les émotions auraient un impact sur le processus de prise de décision des managers (Ansiu 2007) et sur leur leadership. Les travaux de Goleman et Boyatzis (2008 p74-81) concluent à la contagion des émotions positives d'un leader. L'étude du cerveau permet d'en savoir plus sur les circuits neuronaux et montre notamment les connexions parallèles en miroir qui s'établissent lors des interactions entre un leader et un collaborateur. Savoir activer les réseaux neuronaux de ses collaborateurs s'avérerait même un puissant moyen d'action. C'est comme si se mettait en place un unique système neuronal « *the leader-follower dynamic is not a case of two (or more) independent brain reacting consciously or, unconsciously to each other. Rather, the individual minds become, in a sense, fused into a single system* ». Le leadership se définirait alors non seulement comme la maîtrise des situations ou des compétences sociales, mais comme la capacité à anticiper les sentiments chez les personnes avec lesquelles le leader interagit. Il s'agit ici d'une forme d'intelligence sociale. L'intelligence sociale d'un leader pourrait même être, selon Goleman et Boyatzis (2008), mesurée à partir d'un ensemble de questions portant sur l'empathie, l'écoute, l'attention organisationnelle, l'influence, le développement des autres, l'inspiration et le travail en équipe.

Quels rôles jouent les émotions dans la fabrique d'un manager ?

C.7.2 La fabrique du manager est aussi émotionnelle

a) Comment se déroule la fabrique émotionnelle du manager ?

Nous avons identifié tout au long de la thèse la dimension interactionnelle de l'émergence d'un manager. Nous postulons que l'émotion participe des interactions. Si l'on se fie aux études menées en laboratoire par Stets (2005 p39-56), les émotions contribuent à confirmer ou infirmer l'identité d'un travailleur selon que le feed-back reçu génère une émotion positive ou négative, congruente ou divergente de la représentation de soi. S'il parvient à montrer que l'émotion joue un rôle, il réserve ses conclusions car les fréquences, l'intimité des personnes donnant les feeds-back, les moments et les situations constituent des contextes complexes difficilement prévisibles en laboratoire. Ces réserves valorisent l'idée d'un apprentissage par un engagement réel. Barbier (2004) rend l'action indissociable de l'identité. Elle agit à la fois sur le monde et produit un résultat, elle a des répercussions sur l'identité. Si action et identité sont liées, l'analyse des récits des managers fait apparaître la dimension émotionnelle. Il est alors possible de compléter la proposition de Barbier et de poser l'hypothèse que tout se passe comme si émotion action et identité se nouaient au cours d'interactions.

Voici une illustration du processus tirée du récit EE d'une Directrice marketing de 46 ans qui est nommée manager au sein de son équipe et, peu après, doit impulser un changement important dans l'organisation, tout en gérant ses émotions et celles des collaborateurs :

Séquences chronologiques liant identité action et émotion	Analyse
<i>Ça c'est compliqué, parce qu'on est un humain, on a un affect et on à en face une autre personne qui a sa propre histoire, sa propre personnalité et comment arriver à s'adapter à la personne qui est en face ?</i>	La responsable s'affiche d'abord comme une personne ayant de l'empathie
<i>En fait, le management c'est ça, le bon management c'est avoir un cadre mais aussi savoir adapter son management à la personne qui est en face.</i>	Le lien entre l'émotion est repéré dans la gêne provoquée pour entraîner l'action
<i>Et je savais que ça allait être très dur dans 6 mois et heu donc ma boss m'a dit à ce moment là fais toi respecter par ton expertise avant de te faire aimer.</i>	L'intervention externe de « la Boss » fait prendre conscience d'une facette à assumer du rôle de manager
<i>Et là c'est un élément clé, vraiment un élément clé parce que heu je dirai que naturellement comme tout être humain vous avez besoin d'être aimé, donc le penchant naturel c'est de dire je vais me faire aimer et après je vais voir.</i>	Les représentations de soi en action et les résistances provoquées conduisent à s'élaborer différemment
<i>Quand vous êtes en période de crise, c'est important de voir à termes ce que ça va donner, donc de faire avancer les choses de montrer votre professionnalisme et effectivement c'est ce que j'ai fais ça pas été forcément facile tous les jours</i>	L'enrichissement d'une facette identitaire et d'une conduite possible à adopter semble progressif

L'exemple ici proposé montre les liens entre les représentations de soi dans l'action, les besoins affectifs et émotionnels de la narratrice et le changement identitaire qui s'opère dans l'action.

Dans les situations à forte teneur d'engagement observée telles que :

- l'expatriation précoce (récits L, N)
- le choix de promotion d'un manager au sein de ses pairs (récits Q, W)
- le challenge de projet très ambitieux (récits H, Z)
- la prise en responsabilité soudaine sur une équipe (récit T)
- l'entrée en fonction sur une situation sociale difficile (récit EE)
- la prise d'une décision à enjeux face à une collectivité (Récit M)

... la dimension émotionnelle est particulièrement relevée. Si les hypothèses issues des neuro-sciences sont fascinantes, pour Ehrenberg (2008 p82), « *on rend mieux compte des émotions en les liants à l'institution sociale dont elles sont indissociables* ». La remémoration et la construction a posteriori d'événements considérés comme particulièrement signifiants sont marqués de l'empreinte de l'émotion. L'exemple de ce commandant de bord, n'est pas sans nous rappeler la façon dont l'émotion peut conduire à des décisions absurdes (Morel 2002). Il montre comment l'émotion éprouvée face à son équipage et ses passagers, ici la honte, l'a conduit à reconsidérer sa fonction : « *Je pense que c'est justement le poids de l'émotion le fait d'avoir envie de se poser qui pousse les gens à continuer donc ça, ça fait partie des choses qui m'ont poussé à réfléchir à ça, à l'importance de l'émotion //// eu j'étais aussi sujet à ça en tant que pilote. Je prends un exemple. On va à Toulon. Toulon c'est une approche très particulière, vraiment à vue, et donc première approche qui n'était pas fantastique on a remis les gaz et puis la deuxième n'était guère mieux mais guère mieux et j'ai vu que la deuxième fois pour remettre les gaz alors que tous les paramètres étaient exactement les mêmes qu'à la première, les décisions sont plus dures parce que les passagers ///* « *entre guillemet c'est la honte de remettre les gaz deux fois* ». *Mais là on est vraiment dans le domaine des sentiments des émotions, c'est des émotions fortes. C'est un obstacle à la prise de la bonne décision.* » Récit M : Commandant de bord/responsable de formation (47 ans).

L'émotion est présente dans la situation de l'apprentissage de la décision, et de ses conséquences dans une situation sociale. Dans le témoignage présenté ci-dessus l'émotion semble ainsi jouer une fonction de véhicule de déclencheur et d'empreinte de l'apprentissage. L'émotion pourrait être à la base des apprentissages expérientiels « *experiential learning teaches experience based on real feelings and emotion* » comme le montre la recherche menée par Conlon (2003 p 285).

Spécifiquement pour les tâches de management, Bandura (2007 p51-52) résume la situation : « *Les efforts de changement social nécessitent une haute efficacité pour gérer les émotions perturbatrices car les voies permettant de modifier l'environnement sont habituellement jonchées de barrières institutionnelles, de résistances sociales liées aux droits acquis et même de menace et de sanctions coercitives. Ceux qui s'efforcent de façonner la réalité future doivent assumer plus de stress personnel ... la relation entre les individus et leur environnement est mutuellement déterministe. Ils se créent l'un l'autre* ».

Loin d'être seulement un effet incident, la transformation émotionnelle peut aussi se lire comme un objectif provoqué par l'entreprise. Faire vivre tôt dans la carrière des émotions est un moyen d'enrichir des réflexes de prise de décisions dans l'appréhension de situations confuses. Mais comme le constate Ansiau (2007 p21), l'intelligence émotionnelle est un construit multidimensionnel qui dépasse la seule prise de décision et engage les dimensions cognitives et motivationnelles. La fabrique émotionnelle à l'œuvre est donc simultanément cognitive et motivationnelle. Elle s'exprime comme une perte de repères affectifs (perte d'attachements) pour l'acquisition d'une posture (détachement). Le passage est rendu possible par des figures intermédiaires d'attachement. Les modèles et contre modèles (cf. Chapitre C5) contribueraient aux régulations émotionnelles et à la constitution d'une sensibilité managériale. Un rapport à soi managérial se construirait dans les émotions vécues. Le tableau ci-après situe des différences de maturité émotionnelle des managers interrogés à partir de la conceptualisation de Mayer et Salovey (Morand 2001 p23) :

Figure 42 : Maturité émotionnelle des managers

<i>Intelligence émotionnelle</i>	<i>Maturité émotionnelle</i>	<i>Récit</i>	<i>Exemples</i>
<i>Evaluation et expression de l'émotion pour soi</i>	<i>Subir son émotion</i>	A	« L'excès ça peut être la colère, ça peut être l'énervement parce que le jouet ne fonctionne pas comme il devrait fonctionner et la réalité c'est que en face il y a des gens qui ont un autre vécu qui n'ont pas les mêmes responsabilités que le manager »
	<i>Percevoir son émotion</i>	Q	« je sens que ça monte »
<i>Régulation de l'émotion pour soi</i>	<i>Contrôler son émotion</i>	Q	« j'ai pas mal appris parce que moi qui partais au quart de tour, j'ai appris justement à me calmer à chaque fois parce que ça ne faisait que monter en puissance »
	<i>Faire évoluer son appréhension des émotions</i>	J	« je détestais qu'on me félicite, j'ai du mal à accepter des compliments ça peut être idiot mais voilà j'ai du mal à ce qu'on me dise bravo, alors que c'est un acte difficile de dire bravo ou de féliciter les gens »
<i>Utilisation de l'émotion pour soi</i>	<i>Utiliser ses émotions pour soi</i>	II	« Faire la part des choses entre l'affectif et le non affectif ce qui m'appartient et ce qui ne m'appartient pas et quelle posture avoir quand mes supérieurs me disent non et ne veulent pas entendre, que je n'en fasse pas un cas personnel. Mais je dis ça après 15 ans de boulot sur moi-même »
	<i>Susciter volontairement des émotions</i>	BB	« J'aime le contact humain, j'aime le contact physique, serrer la main, toucher quelqu'un. Je n'aime pas la solitude et puis j'aime plus le défi. »
<i>Evaluation et expression de l'émotion pour l'autre</i>	<i>Repérer l'émotion de l'autre</i>	M	« on peut voir dans des réunions des gens qui ont des comportements irrationnels parce qu'ils dépendent, ils sont sous le contrôle des émotions, de leurs émotions personnelles »
	<i>Prendre en considération l'émotion de l'autre</i>	HH	« Par exemple, quand il faut conduire un changement dans une entreprise, vous n'avez pas des collaborateurs en face de vous, vous avez des humains. Des humains avec leurs certitudes, leurs craintes, leurs peurs, leurs angoisses, l'angoisse du changement la peur de l'inconnu. on est toujours un peu l'ennemi de son ignorance »
<i>Régulation de l'émotion pour l'autre</i>	<i>Prendre en compte l'émotion de l'autre</i>	N	« pour moi le management, ce n'est pas un management à la baguette, c'est un management au feeling, presque sentimental »
<i>Utilisation de l'émotion pour l'autre</i>	<i>Faire grandir les capacités émotionnelles de l'autre</i>	K	« Aujourd'hui, c'est un directeur d'un magasin, mais sans empathie. Moi ça fait trois ans que je le manage, j'ai tout essayé, j'ai même demandé à un coach de m'aider. Il l'a vu, mais il n'a pas d'empathie envers les autres, il n'a pas d'empathie envers lui-même. Donc comment veux-tu qu'il ait de l'empathie envers les autres ? »

Source : Cristol à partir de Mayer et Salovey (Morand 2001)

La maturité d'un rapport à soi managérial et l'habileté émotionnelle dans l'interaction passerait par un apprentissage émotionnel. L'apprentissage de la maîtrise des émotions fait se rencontrer des dispositions et un terrain.

Par dispositions, nous comprenons l'interaction d'un ensemble de variables propres à un individu issues de son éducation. Le modèle de Morris, Silk, Steinberg, Myers et Robinson (2007) synthétise les recherches menées sur la régulation des émotions depuis 20 ans et montre comment les variables se mettent en place dès l'enfance sur la capacité à réguler ses émotions. Les variables relevées sont :

- le type d'observation (modeling, référencement social, contagion émotionnelle),
- les pratiques parentales (coaching émotionnel, réaction aux émotions),
- le climat émotionnel familial (style d'attachement parental, relations des parents entre eux, expression des émotions).

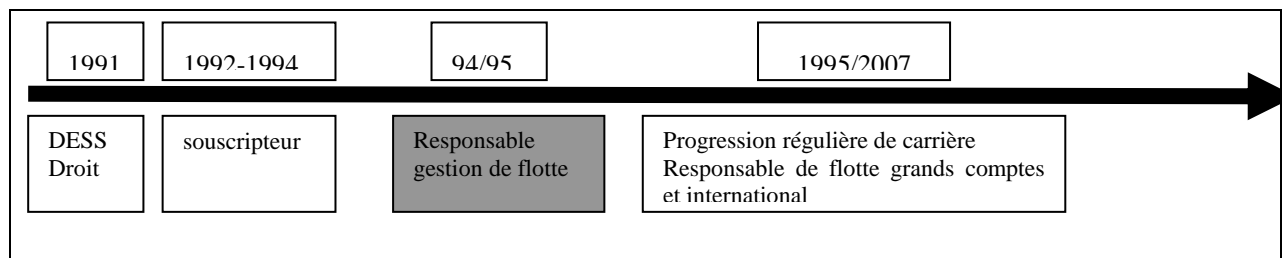
Ces variables interagissent avec les caractéristiques des parents (histoire familiale, santé mentale, réactivité ou régulation émotionnelle) et des enfants (tristesse, et colère, réactivité, peur, développement). Elles se combinent et rendent explicites la façon dont une personne apprend dès l'enfance à réguler ses émotions et à s'ajuster par internalisation ou externalisation ce qui va constituer une compétence sociale. Par la suite, selon Ochsner et Gross (Baumeister et Vohs 2004 p248) les adultes seraient plus enclin à maîtriser leurs émotions « *to limit the escalation of negative affect in social interaction and to express diminished physiological activation when recalling emotional autobiographical events* ».

Par terrain, nous comprenons une situation provoquant un écart entre représentation de soi pour soi et représentation de soi pour les autres. La première prise de fonction est un terrain déterminant qui oblige les nouveaux managers à apprendre à décoder de nouveaux signaux socio-émotionnels. Pour Delavallée (2006 b), les interactions avec l'autre réactivent des scènes de l'enfance depuis longtemps oubliées. Les comportements adoptés par les managers avec leurs collaborateurs puiseraient largement aux scènes du passé. Dès lors, une partie de l'apprentissage des managers résiderait dans le **repérage et l'évaluation de leurs émotions**, la **maîtrise et la régulation de leurs émotions** et enfin l'**utilisation de leurs émotions** en situation d'interaction et de prise de décision. Apprendre nécessite de s'arrêter et de se questionner sur ses propres pratiques.

L'illustration à suivre témoigne de l'apprentissage de l'autorégulation de ses émotions (Bandura 2007) ou « *domestication* » et du rôle de l'équipe dans la conquête d'une maîtrise et d'un discernement pour la prise de décision, caractéristique de la fonction de manager. La narratrice est amenée à s'envisager différemment pour réussir à emmener son équipe.

Récit Q - Responsable courtage et agence (42 ans)

En grisé la première responsabilité sur une équipe



Cette narratrice montre que la prise des responsabilités managériales lui a servi à domestiquer son « *tempérament* », à maîtriser ses émotions, à faire face à ses affects : impulsivité, stress, culpabilité. Voici comment commence cette conquête sur soi « *au tout début j'ai joué sur l'affectif, parce qu'en fait j'étais collègue à la base.* » Autant les émotions sont une richesse structurant la personnalité, autant s'appliquant aux situations managériales, celles-ci s'avèrent encombrantes. « *C'est difficile quand il y a de l'affectif d'être pragmatique* ». L'équilibre est difficile à trouver d'un côté, la dimension affective a un pouvoir d'entraînement « *il y a un côté leader chez moi. J'aime bien. C'est vrai que je peux mettre une émulation dans une équipe.* » D'un autre côté, lorsque des décisions difficiles sont à prendre, le moteur émotionnel est particulièrement mis sous tension ce que la narratrice attribue au fait d'être fille unique. « *J'étais fille unique et je croyais que tout le monde allait m'écouter parce que j'avais dit que...* ». Dans le cas d'un recadrage « *Les échanges en tête-à-tête ont été particulièrement durs, ça m'a demandé beaucoup d'énergie* ». La narratrice découvre les limites d'un management affectif lorsqu'elle se trouve acculée au pied du mur : « *j'ai pas mal appris parce que moi qui parlais au quart de tour, j'ai appris justement à me calmer à chaque fois, parce que ça ne faisait que monter en puissance* ». C'est en faisant face aux émotions des autres que les siennes propres sont poussées à leur paroxysme. Le côté enthousiaste mais brouillon s'enrichit de l'approche du contrôle et de l'objectivité des missions écrites pour chacun. Un patron propose à la narratrice de lire un ouvrage parlant « *de la théorie du singe qu'on vous met sur l'épaule* », mais à ce mode d'apprentissage, la narratrice préfère le contact avec les autres. Au fur et à mesure du récit, les exemples d'apprentissage retenus puisent à des situations émotionnelles moins exacerbées. La réflexivité, la prise de distance s'invitent plus régulièrement dans les actes managériaux : de l'évaluation, à la formation des collaborateurs. Le centre d'intérêt des émotions passe de ses émotions propres à celles des autres. Un savoir-faire attention aux émotions des autres se configure, une gradation apparaît. « *J'accorde de l'importance à cette réaction, je n'aurais pas du accorder de l'importance à cette réaction là, qui était juste ponctuelle* ». La nuit devient un moment privilégié d'apprentissage « *vous réfléchissez un petit peu par étape, ça vous permet de réfléchir un petit peu plus* ». A la gradation émotionnelle s'associe la différenciation « *il y a eu la phase c'était un peu rentre dedans Et là il me semble que tu ne peux pas faire la même chose avec tous les collaborateurs* ». Le discernement émotionnel permet de comprendre que tout le monde ne reçoit pas l'information de la même façon. « *Il*

faut juste s'adapter à ça si on veut du résultat ». Le management affectif cède la place à un management par les émotions. Les émotions positives introduites dans l'équipe semblent liées à des valeurs telles que la confiance, l'honnêteté. Mais l'humeur subsiste, et c'est l'équipe qui vient réguler le manager, car, celle-ci s'est habituée aux émotions de sa responsable et dans une intelligence collective, elle est capable de lui faire un feed-back constructif pour tempérer une décision par exemple.

b) Les émotions amplifient l'impact des situations rencontrées

Les émotions participent de l'identité des managers en fabrication. La dimension émotionnelle mise en avant notamment par Goleman (1997) joue un rôle de régulation dans la construction de l'identité « *Tout concourt désormais à l'amplification de la composante émotionnelle dans la construction de soi* » nous dit-il. Cette remarque est importante pour les managers en construction, en permanence invités à porter ou éclairer le sens dans l'action, et à gérer des émotions en provenance d'équipes souvent bousculées par les mutations en cours. Sur les 6 principales émotions composant les paysages affectifs, deux sont particulièrement relatées par les managers dans leur récit : la peur et la joie.

Figure 43 : Peurs et joies des managers en prise de poste

	<i>Les peurs</i>	<i>Les joies</i>
<i>Soi</i>	<ul style="list-style-type: none"> La peur de ne pas assurer auprès de ses enfants La peur de ne pas être à sa place La peur de manager une équipe dont on ne connaît pas le métier 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre plaisir à faire plaisir Faire les choses de manière détachée Plaisir d'être chef Organiser les choses Plaisir du management Le plaisir de posséder des biens matériels
<i>Les autres</i>	<ul style="list-style-type: none"> La peur de la confrontation La peur de parler La peur du conflit relationnel La peur de mauvais recrutements La peur d'être sanctionné 	<ul style="list-style-type: none"> Donner une direction Féliciter quelqu'un Parler de mon métier Développer des zones de plaisir
<i>La situation</i>	<ul style="list-style-type: none"> La peur du changement La peur des challenges La peur d'accepter un poste 	<ul style="list-style-type: none"> Le changement comme plaisir S'amuser sur un poste Plaisir de travailler sur un projet

Source : Cristol 2009

Les émotions s'accrochent à trois champs interreliés : soi-même, les autres et les situations.

c) La maturité permet un passage de la peur au plaisir

Si les modalités de régulation émotionnelle semblent s'établir précocement au cours de la socialisation (Morris, Silk, Steinberg, Myers et Robinson 2007), les managers sont soumis à de nombreuses émotions et poursuivent l'apprentissage de la régulation émotionnelle. En analysant les discours des managers nous avons recherché l'expression des émotions fondamentales pour étayer l'idée d'une maturité émotionnelle dans leur fabrique. Deux émotions se détachent et semblent se croiser la peur et la joie. Si la colère s'exprime faiblement et le plus souvent comme un trait à gommer, la surprise, le dégoût ou la tristesse sont peu relevés. Si le plaisir n'est pas à proprement parlé une émotion mais l'expression d'une émotion, c'est un registre investi par les managers dans leurs récits. Alors que la peur est l'émotion prévalante avant ou pendant une prise de fonction, elle cède progressivement la place au plaisir. Les épisodes de peur relatés se concentrent dans trois instants charnières : de positionnement, de constitution de l'équipe et de confrontation à l'autre. Parfois, les managers se surprennent eux-mêmes dans ce qu'ils sont devenus et peuvent se faire peur, comme s'ils étaient atteints du « *complexe de l'imposteur* », comme s'ils avaient gravi les échelons trop vite, trop haut (Peter et Hull 1970). Tel est le Récit FF d'un Directeur qualité et éthique (43 ans) amené à un moment de sa carrière à gérer des montants élevés pour son entreprise : « *Mais là quand on regarde ça on se dit et ben merde ! C'est moi qui gère ça ? Quelque part on peut dire oui là c'est des moments clés c'est quand on voit les chiffres.* »

Si les challenges semblent difficiles à relever, si les situations relationnelles ou l'inexpérience face au métier sont sources de tensions, c'est le plaisir qui l'emporte dans l'exercice de narration de soi. Le plus souvent le plaisir de réussir ensemble, de féliciter de s'amuser sur un poste. Cette sensation de plaisir est d'autant plus accessible lorsque les managers détachés de la maîtrise technique rendent disponibles leur attention sur ce qui est souvent déclaré comme le cœur de leur travail, à savoir, la construction de relations efficaces et la transmission d'émotions liées à l'action pour engager une équipe vers une performance. La maîtrise technique aidant ce manager sait changer de pôle d'attention.

« A partir du moment où on est un expert et je dirai un expert reconnu dans ce métier.... Donc on peut consacrer plus de temps sur d'autres points notamment le rapport à l'humain, notre capacité d'écoute, de synthèse voir de retranscription et voir apprendre aux autres transmettre cette passion aux autres ».

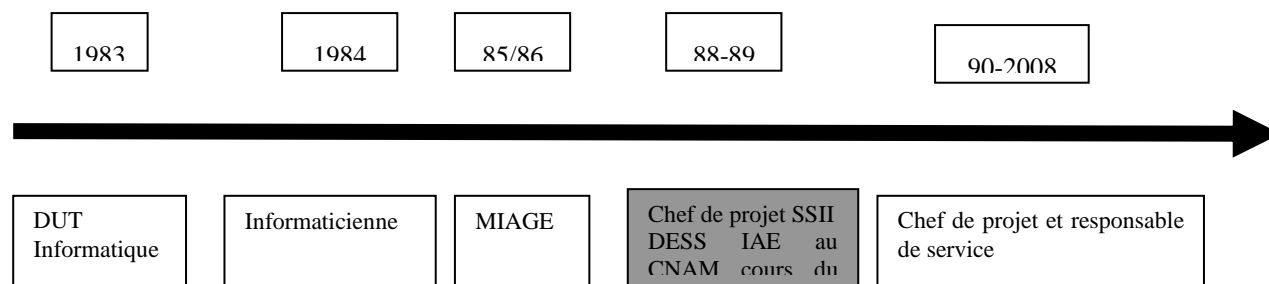
Récit GG : Responsable de formation - Distribution (36 ans)

La possession du métier permet au manager de s'en détacher et de se concentrer sur la dimension humaine et émotionnelle des interactions avec leurs collaborateurs.

En synthèse du rôle des émotions dans la fabrique des managers, le récit suivant illustre un cycle de maturité qui mêle apprentissage relationnel et croissance dans les relations d'altérité. Progressivement la manageuse qui se dévoile fait la découverte de l'empathie. Les émotions ressenties sont les déclencheurs et les indicateurs des étapes franchies.

Récit U - Responsable pilotage et qualité informatique (45 ans)

En grisé la première responsabilité sur une équipe



Séquences	Arguments	Actants
J'ai participé à certains travaux de la ferme	On se fabrique de très loin... on a un certain nombre de prédispositions par rapport à l'éducation	J'étais fille d'un exploitant agricole
Je me suis retrouvé à vivre dans une chambre en ville toute seule quand j'étais au lycée	Ça vous amène à un sens des responsabilités de l'engagement aussi	Je ne voulais plus être à l'internant
Un parcours scolaire assez atypique – un DUT informatique – un an de travail une MIAGE – 2 ans de travail et un DESS en formation continue	J'ai entrecoupé mes études de périodes d'expériences professionnelles	Je me suis retrouvé en DESS j'avais 26 ans
J'ai fais un stage, on m'a donné un projet à faire	J'ai mené mon projet au-delà de ce qu'il pensait	Le manager qui s'en occupait était très fort mais il n'avait pas une communication très facile J'ai mené ma barque
J'ai vraiment eu une équipe	Apprendre à regarder les autres un peu différemment	des gens qui n'avaient pas forcément envie de travailler avec moi j'étais trop exigeante
C'est action-réaction qu'est ce qui se passe quand moi je fais quelque chose ?	Il faut tout le temps être à l'écoute de l'équipe et des autres	Les individualités avec une autre expérience de la vie
Le passage de mère c'est un moment clé	Prise de conscience des autres, de leurs réactions	rapprochement entre ma fonction de manager et ma fonction de mère
Vous passez manager de manager ça c'est une autre étape	Apprendre à déléguer quand vous êtes manager de manager vous ne pouvez pas faire autrement	collaborateurs
Il faut déléguer à la bonne personne, la bonne activité	Il faut forcément observer Etre très attentif à vos collaborateurs	Collaborateurs
J'ai rencontré ceux qui m'ont aidé à grandir	La confiance a priori	des managers qui vous aident à grandir et d'autres qui vous mettent le couvercle
Je reste des fois 5 ans sur un poste ça a été un grand maximum	J'aime apprendre donc j'aime changer	Je suis quelqu'un qui a besoin d'apprendre tout le temps
Des formations comme l'Essec c'est excellent	Ils relatent leurs expériences leur façon de réagir	Vous êtes avec d'autres managers
Manager c'est un métier qui est usant	Il est toujours en train de remettre l'équilibre quelque part	Un bon manager

Le récit qui nous est fait est celui d'une maturité qui se continue en direction d'une cible.

Il mêle l'intime et le professionnel. Les 2 facettes semblent se nourrir mutuellement. La première séquence est celle d'une conquête de l'indépendance. La rupture avec le milieu familial et la dépendance aux tâches de la ferme. Progressivement, l'entrée dans la vie pose des questions sur l'autonomie et l'engagement dont la narratrice fait 2 points clés ; « *déjà apprendre à se manager soi-même* ». Une fois l'indépendance acquise et validée par des choix couronnés de succès et des nécessités économiques (« *j'ai pu renflouer mes caisses* »), en particulier dans l'interruption puis la reprise d'études jusqu'au DESS, cette étape marque une contredépendance. Le récit se poursuit. La dynamique de l'indépendance s'affirme dans un premier stage qui nécessite des prises d'initiatives. Celui-ci permet de prendre, d'abord officieusement puis officiellement, des responsabilités dans une équipe. Puis le modèle du haut niveau d'engagement personnel se heurte aux autres. Leurs histoires, leurs envies, leurs émotions ne se configurent pas en synergie. C'est alors que le récit connaît un rebondissement dans la découverte de l'altérité et de l'empathie. La narratrice fait l'expérience de ses manques et découvre que ce qu'elle considérait comme un trésor : son éducation, la met en défaut dans les relations collectives. L'apprentissage s'enclenche « *j'ai appris aussi par quelques baffes, c'est-à-dire que je me suis retrouvée dans des situations avec des gens qui n'avaient pas forcément envie de travailler avec moi* ». Un terrain de réflexion est ouvert par le fait « *de passer mère* ». Un rapprochement entre fonction managériale et fonction de mère ouvre à plus de réflexivité sur la relation avec autrui et la part jouée par soi dans ces interactions. Cette étape est passée avec succès et ouvre à l'interdépendance. Le récit s'enchaîne toujours harmonieusement par une autre étape clé : « *le moment où vous passez manager de manager* ». Ce moment est marqué par de nouveaux apprentissages en particulier celui de la délégation. La vision relatée du moment se fait plus large, et l'observation et l'attention aux relations prédominent. Les échanges sont perçus tant au niveau des personnes que de l'équipe ou de son environnement. Le feed-back, les angles de vues, les retours de l'environnement peuplent cette partie. Face à cette complexité perçue, les propres managers de la narratrice jouent un rôle, ils apportent une « *confiance a priori* », ils complètent les capacités d'analyse. L'observation, l'attention sont deux points clés de l'apprentissage. Au fur et à mesure du récit la différence est recherchée comme moyen de progresser et d'être exposée à des situations, des équipes, des comportements, des manières de faire. L'équipe « *peut faire grandir le manager* » et n'est plus perçue comme une menace mais comme une opportunité. Le passage d'une équipe à l'autre est, dès lors, interprété a posteriori comme autant de moments clés. Une équipe technicienne n'est plus crainte car, le positionnement ne se fait plus par une maîtrise des compétences, mais par des apports méthodologiques. La dimension managériale s'est étoffée d'un rôle de conseil non exclusivement technique et se centre sur la construction de décision à plusieurs en interdépendance. L'accent est porté sur le sens qui agrège « *activité* », « *stratégie de l'entreprise* » et « *cohérence avec le monde extérieur* ». Le sens d'une identité de manager s'exprime comme « *une sorte d'équilibre qui est à trouver* ». Il s'agit en permanence de diagnostiquer le système technique et humain, de repérer les déséquilibres et d'y

remédier en fonction des finalités de l'entreprise. La représentation d'un système en homéostasie invite à s'intéresser à tous les contacts et interactions humaines. L'identité de manager résulte, dès lors, d'une compréhension fine des équilibres, essentiellement humains qui fait dire à la narratrice « *je pense que demain je pourrai avoir une autre activité. Je pourrai être manager dans un autre domaine d'activité, ça ne me fait pas peur. Aujourd'hui ça ne me fait pas peur* ». L'essentiel semble être d'être capable de tout remettre en cause, à commencer par soi, sa façon de faire, sa façon d'être « *si vous êtes clair sur votre cible* ».

Pour Bourion et Thévenet (2006 p17), le management des hommes ou management de proximité est donc d'abord une question d'apprentissage émotionnel. « *le principal objet du management de proximité serait de réguler ces phénomènes d'échauffement avant qu'ils ne s'emballent et déclenchent ces conflits et ces risques qui sont sources d'échec et de situations irréversibles* »

Le principal étayage de cette affirmation réside dans le poids pris par les rapports interpersonnels dans le soutènement des rapports hiérarchiques :

« *Quand je ne reconnais rien au-delà de la personne, toute relation hiérarchique se vit dans le rapport interpersonnel. Cela rend l'exercice de l'autorité plus difficile parce que tout se joue dans l'émotion de la relation. La personne se trouve alors en première ligne, sans défense avec le seul secours de sa capacité personnelle à assumer la relation.* » (Bourion et al., 2006).

Dans la fabrique des managers l'apprentissage émotionnel est réalisé par chacun. Les observations relevées lors des entretiens montrent que, tant la formation initiale que la formation continue sont balbutiantes, voire mal à l'aise dans ce type d'apprentissage (« *je n'aime pas trop d'ailleurs avoir ces séminaires où l'on psychote sur soi-même* » résume une sales marketing manager de 42 ans – récit R), largement abandonné au hasard des expériences. Le motif réside certainement dans les rôles encore opaques des discours sur l'émotion.

C.7.3 Ce que nous apprend le discours sur l'émotion

Pour Martuccelli (2002 p280), le contrôle de soi serait un « *tribut à payer* » dans une société qui voue un culte à la personne. La maîtrise ou le dévoilement de ses émotions attesterait la condition d'un individu mature qui se tiendrait par lui-même.

Si le discours sur l'émotion nous est présenté aujourd'hui sous forme d'évidence, nous rejoignons Hughes (2005 p603-625) qui prend une distance critique sur le sujet et rappelle la signification sociologique du discours managérial sur l'intelligence émotionnelle. Ce discours remet au goût du jour des pratiques de formation des managers comme les training-groups (T-groups), les groupes de rencontre, ou les formations qui placent au cœur le sensitif comme l'entraînement aux perceptions émotionnelles, à la contagion émotionnelle, au management des émotions ou bien encore des méthodes traditionnelles telles que des lectures, des groupes de discussion, des jeux de rôles, des sessions de coaching émotionnel ou d'évaluation des émotions (Ashkanasy, Dasborough, Ascough dans Arsmtrong et Fukami 2009 p173-174).

Si l'accolade de l'intelligence et de l'émotion est une réussite sémantique, la prise de conscience de cette dimension est déjà ancienne et a fait l'objet dès les années 70, de nombreuses expérimentations pédagogiques, dans la vague de la pédagogie non-directive et des approches psychosociologiques (cf. annexe 2).

Ce discours signe aussi l'apparition de nouvelles règles au travail qui appellent les managers à affirmer leur caractère dans des environnements flexibles et mouvants incluant 3 dimensions :

1. une forme attendue de « *coming-out émotionnel* »,
2. la résurrection du lien entre « *bon travail* » et « *bon caractère* »,
3. l'émergence de l'idée qu'il n'y a plus de règles formelles au travail seulement des capacités d'adaptation, des comportements idoines.

Ce faisant, le discours émotionnel véhicule des normes implicites et comportementales qui facilitent l'installation simultanée d'un autocontrôle et des formes euphémisées de contrôle. L'intelligence émotionnelle révèle la tension dialectique entre l'emprise sur soi et les nouvelles formes de surveillance. Dès lors, on peut concevoir que la fabrique d'un manager passe par un apprentissage émotionnel puis la mise en place d'une autorité émotionnelle légitimante dans des situations de changements nécessitant de nombreuses régulations. Dans cette veine il s'agirait de dépasser le seul repérage et la sélection de managers, dont les modèles de désignation « *des élus* », du concours, des baronnies, de l'ancienneté, ou du professionnel s'avèrent de faible qualité prédictive pour repérer les capacités émotionnelles (Gond et Mignonac 2002).

C.7.4 Résumé du chapitre

Ce chapitre a présenté la fabrique émotionnelle des managers au regard des enjeux sociaux actuels qui valorisent l'expression de l'émotion. Si traditionnellement, la maîtrise de l'émotion a été valorisée, une nouvelle grammaire émotionnelle s'élabore. Dans la société des services et de la consommation, la dimension relationnelle a envahi différents espaces communicationnels. Tout se déroule comme si les individus passaient de la contention à l'expression de leurs émotions. Une injonction émotionnelle serait même perceptible. La description des activités de managers a dévoilé les qualités interactionnelles de la fonction. Dans la fabrique d'un manager, les émotions disposent d'une place particulière. Suivant l'hypothèse principale selon laquelle devenir manager tient avant tout de l'expérience sociologique, les managers sont conduits à faire face à leurs propres émotions, mais également à celles d'une multiplicité d'interlocuteurs à commencer par leurs collaborateurs, leurs dirigeants, mais encore à celles d'un ensemble de parties-prenantes tiers à l'entreprise. Chaque activité managériale, chaque interaction est vue sous l'angle d'une tension émotionnelle. Le modèle qu'il a été possible de dessiner combine alors action, émotion et identité. Dans le même temps qu'une action s'enclencherait, elle s'accompagnerait d'émotions, de nouvelles représentations et d'un potentiel identitaire. Dès lors, chaque situation d'interaction a été présentée en une occasion d'apprentissage émotionnel et de développement de soi pour les managers. Cet apprentissage a été inscrit dans l'échelle de maturité émotionnelle de Mayer et Salovey (Morand 2001 p23) qui comprend : évaluation et expression de l'émotion pour soi, régulation de l'émotion pour soi, utilisation de l'émotion pour soi, évaluation et expression de l'émotion pour l'autre, régulation de l'émotion pour l'autre et utilisation de l'émotion pour l'autre. Non seulement les exemples d'expressions émotionnelles des managers interrogés ont confirmé cette échelle, mais encore, ils ont montré que l'activité même de management des hommes les conduisait à une exploration émotionnelle soutenue. En effet, conduire une équipe a été aussi présenté dans l'expression émotionnelle de ses différents membres, pour la contenir, la faire vivre, l'utiliser au profit des objectifs à atteindre. Mais, si le discours actuel sur l'émotion a été décrit dans son évidence, le retour de normes implicites comportementales a été souligné. La légitimité du manager a ainsi été décrite dans la maîtrise d'une autorité émotionnelle ou une capacité à réguler ses émotions et celles de ses collaborateurs. Ce mouvement et ces discours sur l'émotion s'appuient sur les systèmes de valeurs eux-mêmes en tension entre valeurs sociétales, organisationnelles et individuelles implicitement ou explicitement développées.

C.8.1 Les valeurs

a) La nécessité d'un regard critique sur les valeurs

Les comportements répréhensibles dénoncés dans la sphère économique portent sur la considération marginale des effets de leurs actes par nombre de managers, ainsi en est-il du trader qui fait prendre des risques inconsidérés à sa banque et à ses clients, ou des financiers qui conçoivent des produits opaques et risqués, ainsi en est-il des dirigeants qui perçoivent des primes, des stock-options, des retraites chapeau, des golden parachute, alors même que leur management conduit à des pertes de valeurs, ainsi en est-t-il des scandales financiers d'Enron, de Worldcom, du Crédit Lyonnais pour ne citer que quelques histoires retentissantes ne parvenant pas à servir d'exemple. Le flot des scandales ne tarissant pas au début du XXI^{ème} siècle, l'hypothèse d'une part de responsabilité de l'éducation se fait jour. Cette hypothèse, même difficile à établir, est à prendre en considération. En son temps, Miller (1983) avait montré à partir d'une étude comparée de textes portant sur les méthodes d'instruction au XVIII^{ème} et XIX^{ème} en France et en Allemagne comment l'enseignement avait conditionné les esprits à la guerre en développant un nationalisme exacerbé, et comment il avait fabriqué des comportements violents qui étaient apparus incompréhensibles après coup. S'il est encore prématuré pour que des travaux de recherche établissent des liens serrés entre finalités, méthodes et contenus d'enseignements diffusés dans l'enseignement supérieur et comportements des acteurs économiques. Ce que montre la crise en Europe et dans plusieurs pays dans le monde à partir de 2008 c'est, certainement le manque de regard critique sur les enseignements diffusés. La question de la morale de l'éthique de la formation des valeurs se pose.

b) Précisions terminologiques sur la morale, l'éthique

En français, dans le langage commun les mots de morale et d'éthique sont interchangeables, le premier tirant ses origines du latin et le second du grec. Les contenus de ces concepts font l'objet de controverses philosophiques. Une différence conceptuelle a été forgée dont rend compte la distinction de Pesqueux (Martinet 2007 p191-213) pour lequel la morale se range du côté du devoir alors que l'éthique se range du côté du vouloir. Cette différence interroge le rapport moyens/fins. La perspective de la morale réside dans son caractère obligatoire, c'est ce qui s'impose à tous les êtres humains comme juste. La morale répond à un impératif catégorique, aux respects de règles qui engagent à l'oubli ou au dépassement de soi. Pour sa part, l'éthique pourrait constituer le fondement d'une science de la liberté car, elle serait à la base d'une réalisation de soi. Elle ne serait ni territoriale, ni universelle, mais identitaire et balancerait entre philosophie et pragmatisme, se basant sur des valeurs implicites. Dans le même temps, elle engagerait l'action dans une forme de relativisme et prendrait appui sur des référents internes spécifiquement humains comme la capacité d'identification, de compassion et de jugement des situations particulières.

Pour Pesqueux, la volonté d'émancipation personnelle caractérisant la période d'après la deuxième guerre mondiale discrédite la morale en l'assimilant à la moralisation et à la normalisation. Comte-Sponville (2004 p67) expose la convention suivante « *je vous propose quitte à simplifier beaucoup d'entendre par morale tout ce qu'on fait par devoir et par éthique tout ce qu'on fait par amour* ». Comte-Sponville distingue 3 ordres : technoscientifique, juridico-politique, morale et éthique. Il défend la thèse que l'économie ne saurait être morale puisque régie par les deux premiers ordres. Audi (2007) précise les différences entre la morale comme un ensemble de normes collectives transcendant les liens sociaux, et l'éthique comme un travail sur soi pour accéder à un équilibre entre le possible et le projet de soi visant un lien vertueux avec les autres. Enfin, si l'on distingue encore, il est possible de préciser une éthique générale et une éthique appliquée. La bioéthique ou l'éthique des affaires sont des exemples d'éthiques appliquées à des contextes circonscrits dont il est possible de tirer des codes de déontologie.

c) L'apprentissage des valeurs managériales

Gélinier (2005 p19) reprend trois étapes historiques de l'expansion de l'éthique des affaires : l'éthique marchande se développe avec le commerce après le Moyen Age selon le principe, qu'à terme, l'honnêteté est rentable, l'éthique managériale et la logique du partenariat humain est basée sur le fait que la confiance crée de la valeur ajoutée, l'éthique sociétale se développe avec les métamarchés planétaires. Dans une période plus récente le capitalisme paternaliste du 19^{ème} siècle se préoccupe de morale et d'assistance : instruction des enfants, logement ouvrier, institutions de prévoyance etc...., puis à partir de 1914 l'entreprise moralisante : les quakers américains font pression sur les entreprises vivant du péché : alcool, jeux, tabac, pornographie (sin-stocks). Vient ensuite l'entreprise citoyenne qui se développe de 1945 à ce jour se donnant pour tâche de développer les ressources humaines en les aidant à développer leur employabilité et enfin l'entreprise éthiquement responsable. Depuis le texte de Bowen de 1953 « *Social responsibility of the businessman* », l'entreprise s'engage dans une responsabilité éthique consistant en l'adoption de conduites attendues comme obligations morales par la collectivité, mais généralement non codifiées, ou faisant référence à des valeurs. Deux voies de développement de valeurs managériales s'organisent. La première réside dans la mise en place d'une « *sûreté éthique* » (Joras¹⁰²) de la part des entreprises et des institutions éducatives, sûreté qui se traduit par l'adoption de chartes, de codes de déontologie, d'engagements, de missions et nous inscrivent dans un univers normatif de la morale. La seconde est l'introduction de pédagogies critiques proposant un travail réflexif aux apprenants, engageant un débat avec soi-même pour acquérir des facultés de discernement dans des situations ambiguës ou indécidables. Ces tentatives organisées d'apprentissage de l'éthique ou de régulation des conduites s'inscrivent dans un contexte historique où les rapports sociaux favorisent l'adoption de valeurs plutôt que d'autres.

¹⁰² Joras, M. Igalens, J. (ouvrage à paraître chez EMS Management et Société en 2010), *La sûreté éthique*. Paris.

C.8.2 L'univers des valeurs dans lequel baignent les managers

a) Les valeurs axiologisantes

Un accord semble se dessiner sur le fait que « *les valeurs désignent des principes liés à des considérations d'ordre moral ou éthique en un sens très large susceptible d'orienter les actions individuelles* » (Bréchon 2003 p269). Mais, les définitions précises de valeurs ou systèmes de valeurs apparaissent trop nombreuses pour qu'une étude décisive puisse être acceptée par tous, des préférences s'expriment dans les rapports sociaux en valorisant ou débattant sur des valeurs portant sur la religion, la politique, l'éducation, la famille ou le travail. Par exemple la « *valeur travail* » engage régulièrement le débat (Philippon 2006),¹⁰³ des normes y sont attachées quant au développement personnel et économique qu'il permet. Même si Boudon (1995) par une approche cognitiviste s'efforce de démontrer qu'il existe des « *valeurs objectives* », force est de constater en pratique qu'historiquement les valeurs dominantes que prennent les individus en référence évoluent et sont plus ou moins portées par des générations. A mai 68 on impute un rôle sur la libération sexuelle, le rejet des contraintes, la remise en question de valeurs traditionnelles, religieuses et familiales. A cette période sont attachées des valeurs d'humanisme égalitaire. Dans les années 80 une évolution de tendance est relevée par la SOFFRES¹⁰⁴ ou le regard sur l'éducation change après 20 ans de déclin « *donner le sens de l'effort et de la discipline* », semble reprendre de l'ascendant sur « *former des esprits éveillés et critiques* » selon (Schweisguth 2003 p209). Ce retournement marquerait un coup d'arrêt à l'idéologie de mai 1968 (Weil 2006). Puis Pesqueux (Barbier 2004), montre la référence centrale de la valeur financière dans les années 90, enfin les valeurs promues dès les années 2000 portent sur l'écologie (IFEN 2000)¹⁰⁵ et le développement durable ou la responsabilité sociale et l'éthique (Férone, d'Arcimoles, Bello, Sassenou 2001, Igalens et Joras 2002).

Les managers puisent à plusieurs sources leurs valeurs :

- les sources premières de l'éducation familiale ou scolaire,
- les rencontres avec des personnalités ou managers incarnant ces valeurs,
- les valeurs proposées par l'entreprise,

... mais également à toutes les autres sources qui imprègnent l'environnement des managers et finissent par s'imposer avec ou sans réflexion critique sous la forme d'habitude ou de facilité de s'orienter dans ses choix (discours de l'entreprise mais aussi publicité, communication, médias commerciaux, groupes d'appartenance).

Si les sources sont multiples les managers ont aussi des perspectives différentes en fonction des influences éducatives qu'ils ont reçues. Ainsi Lesne (1984 p30) affirme « *la pédagogie inconsciente est la*

¹⁰³ Philippon T (2006), *La vraie crise de la valeur travail*, Le Monde, 31.08.06

¹⁰⁴ Le Monde du 15 août 1999

¹⁰⁵ IFEN (2000), *La sensibilité écologique des Français*, IFEN, Orléans

plus efficace ; Dans la famille comme en dehors d'elle, à tout instant, se produit un modelage selon les normes immanentes qui caractérisent la communauté. Le premier maître de tout le monde est tout le monde ». L'hypothèse sous-jacente à déduire de cette affirmation est que les managers sont imprégnés dans leurs rapports au monde par le bain éducatif dans lequel ils se socialisent. Par conséquent, l'appartenance des managers en cours de fabrique à une classe d'âge, un sexe, une origine, aurait une incidence sur la façon d'appréhender un parcours d'apprentissage. On pourrait à partir de cette idée établir le tableau suivant pour la génération des baby-boomers, la génération X et la génération Y:

Figure 44 : La référence à des valeurs

	<i>Regard par classe d'âge</i>		
	<i>Né en 59</i>	<i>Né en 69</i>	<i>Né en 79</i>
<i>Managers</i>	50 ans	40 ans	30 ans
<i>Gestion du personnel</i>	Gestion des Carrières	Gestion des compétences	Gestion des opportunités
<i>Contrat psychologique « manager-entreprise »</i>	Méritocratie	Rupture du contrat moral	Injonction du concept entrepreneur de soi
<i>Valeurs dominantes</i>	Autorité et discipline	Emancipation	Environnement
<i>Contexte et influence éducative</i>	Après guerre	Mai 68	Choc pétrolier

Source : Mémoire de master Sciences de l'éducation - La fabrique des cadres (Cristol 2007)

Si la lecture du monde par génération (Imbert 2004 p30) est une entrée possible qui octroie un peu d'intelligibilité sur « d'éventuelles valeurs de référence », il convient d'être très prudent avec une lecture prononcée par classe d'âge, d'autant qu'une nouvelle génération dites « *Millenials* » née entre 1980 et 2000, réputée férue de technologie et de multiactivité viendrait bousculer les habitudes (Dudezert, Bouhzala et Mounoud dans Pras 2009 p 323-335). Trois arguments plaident pour relativiser la notion de bain éducatif.

Le premier est que, « l'avancement en âge entraînant une sorte d'exigence de la réappropriation de sa temporalité tout au long de sa vie » (Riverin-Simard 2001), la personne se situe en tension permanente entre ses influences éducatives et la conscience de se situer à un moment de sa vie. Chacun donne sens (ou non) à ses propres tensions et ce de façon continue.

Le second est lié à la perturbation du sens de la vie adulte. L'établissement de référents n'est plus univoque pour Delory-Monberger (Boutinet et Dominicé 2009 p150) « on est fait homme par une société qui impose à ses membres d'assurer la fonction qu'elle attend d'eux pour se maintenir et se reproduire ». Il résulte de cette circularité des processus de socialisation éclatés et étendus dans le temps, un brassage des espaces d'appartenance et des valeurs qui y sont attachées.

Enfin, Robin (Boutinet et al., 2009 p123-145), à partir de l'étude de parcours professionnels menés sur plus de 20 ans (Boutinet et al., 2009 p150), dépeint cinq figures caractéristiques de la vie adulte qui établissent leurs valeurs à partir de leurs expériences professionnelles. Ainsi en est-il de : « *l'adulte nostalgique en quête de sécurité* », « *l'adulte transitionnel au risque de la désaffiliation* », « *l'adulte épuisé au risque de la saturation psychique* », « *l'adulte désenchanté en proie au cynisme* », « *l'adulte engagé en quête de réenchantement* ».

Ces trois arguments renforcent l'idée d'un éclatement des valeurs de référence, à l'opposée de valeurs générationnelles et étayent la théorie réflexive de la substitution entre normes de performance et normes d'appartenance développée par Bourion (Abdessemed, Caby, Bourion 2009, p263-292) montrant comment dans des continuum, les référents territoriaux, ethnique, religieux, familiaux, de couple, professionnels, civiques ou éthiques sont en évolution plus que figés.

Dans le même temps une ambiguïté subsiste car l'action, le salarié, les partenaires de l'entreprise sont pensés comme des valeurs. L'homme est pensé en tant que ressource par les gestionnaires organisateurs, les « *ressources humaines* », le « *capital* » ou les « *talents* » à faire fructifier. Dans l'approche des valeurs se conjuguent dimension instrumentale et gestionnaire (Le « *sense-making* » de Weick ou « *Le management par les valeurs* » de Claude 2001), à laquelle il convient d'appliquer de nouvelles formes de gouvernance et une forme éthique qui visent à orienter et grandir le sens de l'action.

Dans ces discours sur les valeurs sociétales, entrepreneuriales, de métier, institutionnelles voire même individuelles, les managers se trouvent à la fois les instruments et les propagateurs. L'alignement des valeurs individuelles des managers est un enjeu. En effet, le rôle de la congruence entre valeur des managers et de leurs équipiers favorise la mobilisation des équipes (Brown et Trevin 2009 p490)¹⁰⁶. Cependant, si la congruence des valeurs entre les managers et leurs équipiers se vérifie pour les managers adoptant un style charismatique, les effets des situations de travail restent prépondérants. Comme le remarque Claude (2001 p68), les valeurs s'imposent comme liaison entre le collectif et l'individuel. Il est éclairant à ce titre de repérer que coexistent à côté des chartes des valeurs de l'entreprise, des chartes managériales. Les managers se voient dévolus de fait un rôle d'animation des valeurs.

Barbier (2004) remarque, corrélativement au durcissement des rapports sociaux, un courant grandissant d'intérêt pour les questions d'éthique et de valeur. Il s'agirait soit de recréer des univers de sens dans un monde en transformation, soit d'un moyen de valoriser les entreprises et leurs produits à la faveur de la communication d'entreprise. Si le poids des discours sur la fabrique des managers est difficile à mesurer (cf. Chapitre B1), néanmoins, les valeurs affichées hiérarchisent les thèmes porteurs dans un ensemble.

¹⁰⁶ Le modèle testé par Brown et Trevin auprès de 238 leaders et 1729 équipiers répondants corréle 3 valeurs « *self transcendence* », « *self enhancement* », et « *conversation* », la valeur « *openness to change* » apparaît liée à la situation de travail.

b) Les valeurs affichées par les entreprises et les institutions éducatives

Les entreprises s'efforcent de diffuser et transmettre des valeurs génériques à leurs collaborateurs. Le Top 10 de l'index international des « *valeurs corporate* » 2006 (Wellhoff 2009 p90) classe en tête l'innovation, puis viennent l'intégrité, la satisfaction des clients, l'esprit d'équipe, le respect, la qualité, l'esprit entrepreneurial, la responsabilité, l'environnement et le professionnalisme. Les entreprises édifient des chartes, des codes, des principes managériaux qui sont autant de foyers de diffusion de valeurs (Alpha 2004). En voici un exemple tiré d'une charte de l'entreprise Air France :

« *A ce titre, l'adhésion des salariés d'Air France à une vision commune de l'entreprise répondant à des valeurs et à des droits fondamentaux qui fondent l'identité particulière de notre Groupe, et qui orientent sa politique sociale et éthique vers le respect de la personne humaine dans sa dimension professionnelle, sociale et citoyenne, est une exigence.* » Dans l'éditorial signé par Spinetta Président d'Air France¹⁰⁷, les salariés sont invités à s'inscrire dans l'identité particulière du groupe. C'est ici l'expression d'une exigence. Souvent ramassées autour de la marque (Wellhoff 2009), les valeurs proposées ont pour finalité de construire la communauté d'appartenance, de renforcer la culture, d'édifier un mythe fondateur, de répondre à une demande sociale ou législative (Loi sur les Nouvelles Régulations économiques de 2001). Avec la vogue de l'histoire d'entreprise (Salmon 2007), les dirigeants cherchent à mettre en exergue les valeurs du fondateur, le regard porté vers les racines du passé et des recettes de son succès. Mais, le thème des valeurs renvoie aussi à l'identité et au sentiment d'appartenance ou d'exclusion de tel ou tel groupe social. Parler valeur, c'est parler de l'homme, c'est aussi parler « *culture* » au sens d'idées et de comportements auxquels adhère une collectivité.

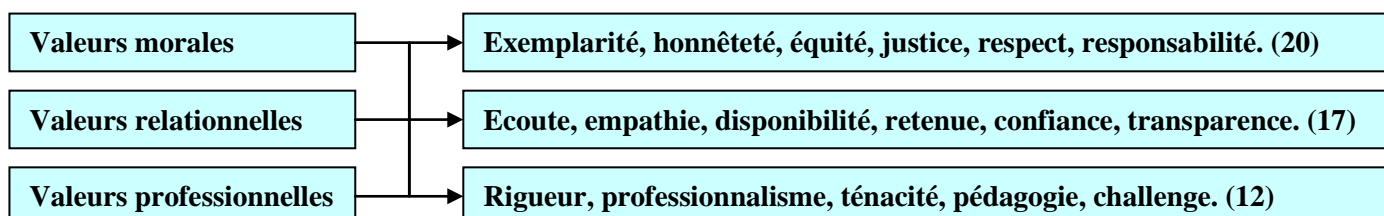
Les institutions éducatives assurent aussi une promotion des valeurs. Les écoles de gestion membres du chapitre de la conférence des grandes écoles, affichent leurs valeurs sur leurs sites internet dans leur charte ou déclarations de leurs dirigeants. L'étude que nous avons réalisée en août 2009 montre une volonté d'engagement, la référence à une mission par exemple : « *Former des managers responsables et soucieux de l'éthique, voici l'une des missions de l'Ecole* ». Les écoles expriment fortement des valeurs : par ordre de fréquence de citation au sein des missions et valeurs déclarées (81 expressément revendiquées) sont la responsabilité, l'ouverture, l'international, l'excellence, l'ancrage dans un territoire, la diversité et l'éthique.¹⁰⁸ Les moyens de faire passer ces valeurs sont la création de chartes pédagogiques école-étudiant, la diffusion de cours, séminaires, options, conférences : « *responsabilité professionnelle* », « *l'éthique des affaires* », « *le commerce équitable* » ou le « *développement durable* », l'engagement dans des processus d'accréditation (AACSB, ISO), l'adhésion à des initiatives « *campus responsable* » ou la signature du pacte mondial. Les entreprises et l'échantillon d'écoles analysées se réfèrent à des groupes de valeurs différents. Qu'en est-il pour les valeurs affichées des managers de l'échantillon ?

¹⁰⁷ Air France (2002), *Charte sociale et éthique Air France*, Direction de la communication

C.8.3 Les valeurs revendiquées par les managers

a) Valeurs affichées par les managers

A l'issue de la question « *quelles valeurs faut il pour être manager ?* », les réponses des 39 managers interrogés sont classées en plusieurs familles de représentations par fréquences des mots clés relevées :



Dans la fonction des discours, ces valeurs répondent à plusieurs fonctions telles que créer l'engagement, établir une autorité morale, mais aussi orienter le collectif dans ses règles de travail. Tout en se rapprochant du corpus déclaré des valeurs des entreprises et des écoles, les valeurs prônées par les managers s'inscrivent dans la relation de proximité et revêtent un caractère d'opérationnalité, comme si à côté de déclaration de grandes valeurs sociales, s'incarnaient des valeurs du quotidien. Les managers de l'échantillon s'accordent sur un certain nombre d'évidences, de préférences, de caractéristiques et modalités d'action, de rapport de soi aux choses, aux autres et au monde, qu'ils qualifient de valeurs. Celles-ci sont énoncées comme des points de repères fixes dans un environnement turbulent. En matière de rapport aux autres, il s'agit de l'écoute, du respect, de la confiance, de l'honnêteté, pour les valeurs recueillies au cours de la recherche. Deux remarques éclairent leur fonctionnement.

Si Galatanu (Barbier 2004) montre les mécanismes d'axiologisation du monde que permettent la préservation ou l'acquisition du système de valeurs. L'éparpillement des valeurs entre les champs de référence, d'exemple ou d'influence oblige les managers à se déterminer. Mais Barbier (2004 p115) s'inscrit contre l'idée que les valeurs fondent l'action, il postule qu'elles l'accompagnent. Trois modalités de valeurs sont repérables :

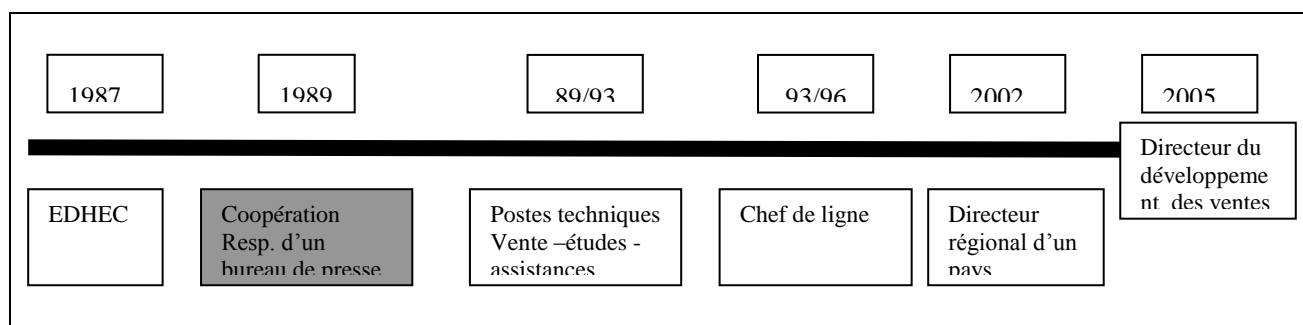
1. les valeurs-en-acte sont les engagements effectifs d'activité des personnes,
2. les valeurs-référents sont présentes dans les discours vis-à-vis de ces activités,
3. les valeurs énoncées sont repérables dans les interactions avec autrui sur ses activités.

Il existe des écarts entre ces modalités. A tel point, qu'un manager interrogé affirme qu'il est crucial de « *faire ce que l'on dit et dire ce que l'on va faire* », cette « *sagesse managériale* » visant la réduction de l'écart rédhibitoire pour les équipes. L'exemple d'un directeur commercial de 41 ans, (Récit L) ci-après, témoigne des ajustements à opérer par le manager pour faire concilier ses valeurs propres, celles prêtées à son entreprise et celles de ses collaborateurs.

¹⁰⁸ Les valeurs ont été repérées sur les sites internet des écoles étudiées dans la rubrique Mission, mission et valeurs, philosophie et dans les lettres des présidents

Récit L - Directeur commercial dans une compagnie aérienne (41 ans)

En grisé la première responsabilité sur une équipe



Le narrateur fait à travers son récit un bilan de vie professionnelle. Les chapitres se déroulent chronologiquement jusqu'à la délivrance d'une sagesse finale. La chute se pose comme une parenthèse, après un apprentissage du détachement « *un chemin de vie* » selon les mots du narrateur. L'ensemble résonne comme une confiance dans une accélération dont le sens ne semble plus toujours perçu.

Le premier chapitre enchaîne les premiers rudiments comportementaux utiles aux managers : faiblement glanés en école supérieure de commerce, plus sûrement pendant le service militaire effectué en coopération à l'étranger. L'entrée dans une entreprise de transport aérien sélective est vécue comme un sacerdoce. L'alternance de postes fonctionnels et managériaux dote le « *jeune cadre* », « *d'une connaissance de l'entreprise* ». L'entreprise subit de plein fouet la guerre du golfe et résiste aux turbulences, et la restructuration qui s'ensuit voire la « *déconfiture* » offrent des opportunités. « *J'ai trouvé un jour un poste dans un ascenseur* ».

Le deuxième chapitre commence à 29 ans par une expérience de management de 40 collaborateurs en temps que directeur commercial et confronte le récit. « *Je me suis mis à faire du management affectif jusqu'au jour où on se prend une claque* ». L'appui du dirigeant, d'un ancien DRH, permet finalement de passer l'épreuve des 35 h et de se faire à l'exigence des responsabilités « *Quand on est dans le grand bain on nage* ».

Une nouvelle expérience en Autriche réactive à travers le temps une blessure familiale. « *Il y a un événement qui a été déterminant dans ma vie. C'est mon père qui a été licencié quand il avait 56 ans. Il n'a jamais retrouvé de travail* » « *ça forge un caractère, j'ai vu mon père souffrir* ». Le jour où il lui est demandé de licencier une collaboratrice de 58 ans et 35 ans d'ancienneté, le licenciement de son père résonne à travers le temps « *je me suis vu licencier mon père* ». Le récit télescope deux passés un passé intime et un passé professionnel fondateur de valeurs et de posture managériale. Une leçon en ressort « *je crois aux valeurs de l'entreprise jusqu'à un certain point. Je ne suis pas près à renier certaines de mes*

valeurs ». De la formation continue menée à HEC, il s'empare d'une méthode de management OVAR et établit son réseau professionnel interne. Un accident de santé, une psychothérapie sont décrits comme une séquence de maturation et un cheminement intellectuel à un moment professionnel charnière. Il en ressort un plus grand détachement et finalement une plus grande efficacité managériale perçue. Au fur et à mesure que le récit se déploie, la connaissance recherchée change de forme, le savoir transmute et finit par prendre le nom d'expérience « *c'est assez étrange, le savoir, c'est le seul truc sur lequel je me sois appuyé pendant tant d'années et, après, le savoir s'éloigne en tout cas pour moi au fur et à mesure de l'expérience* ».

b) Valeurs du rapport aux savoirs

Les managers interrogés s'accordent sur l'importance de la valeur d'apprentissages tout au long de la vie professionnelle. Mais, au-delà des récits de vie, il est difficile de mesurer la portée réelle de cette déclaration. L'étude menée par une équipe canadienne et irlandaise (McGuire, Garavan, O'Donnel, Saha et Cseh 2008 p 335-350) tend à démontrer le rôle des valeurs sur la prise de décision. Par exemple, c'est parce que les managers auraient acquis des valeurs personnelles attachant de l'importance à la formation (dans l'étude il s'agit de réalisation de soi, relation à soi, compétence et respect de soi), qu'ils accorderaient dans les environnements de travail une large place à la formation et à l'accroissement des compétences. Ces valeurs influenceraient alors leurs décisions et leurs choix de formation pour eux et pour leurs équipes. Bien entendu, cette référence à des valeurs personnelles demeure toujours en interaction avec le contexte organisationnel et social.

C.8.4 Résumé du chapitre

Ce chapitre visait à expliciter comment s'installaient les valeurs managériales servant de repères dans la fabrique des managers. Le premier constat a été un retour du discours sur les valeurs perceptibles après une série de comportements répréhensibles dénoncés dans la sphère économique. Dès lors, la question des valeurs, de l'éthique de la morale a été posée. L'historique de l'éthique des affaires a été retracé, de même que les enjeux sur les valeurs managériales et leur critique. S'il est resté difficile de s'accorder sur une définition des valeurs, au-delà de principes liés à des considérations d'ordre moral ou éthique dans un sens très large, il a été possible de les repérer de 2 façons. La première a été de rechercher les valeurs de référence dans les récits d'éducation et de socialisation des managers en lien avec le contexte historique de leur enfance. Ainsi, les managers nés en 1979 subiraient l'influence du choc pétrolier, des thématiques de l'environnement ou de l'injonction du concept « être entrepreneur de soi », ceux nés en 1969 seraient potentiellement influencés par les effets de mai 68, un discours sur l'émancipation ou la rupture du contrat moral entre un employeur et un salarié, et ceux nés en 1959 auraient encore en référence les discours d'après guerre, sur l'autorité, la discipline et la méritocratie. Mais, cette lecture du monde par génération était insuffisante par le fait que l'avancée en âge conduisait chacun à se réapproprier le sens de sa vie d'une part, et que l'adulte se réévaluerait sans cesse ce qui battrait en brèche l'idée de référents univoques d'autre part. Les formes de la vie adulte consacraient plutôt un éclatement des valeurs de référence. La deuxième façon de repérer les valeurs prises en référence a été de recueillir les valeurs diffusées par les entreprises ou les institutions éducatives et d'analyser comment elles s'articulaient avec les valeurs revendiquées par les managers. Suivant cette approche, il a été loisible de constater que dans les chartes, codes et principes managériaux édictés par les entreprises ou les lettres de mission des institutions éducatives, les valeurs étaient devenues un instrument de gestion, il s'agirait de manager par les valeurs, voire même de se protéger des agissements des collaborateurs en leur opposant des textes. Pour les valeurs relevées au cours des entretiens auprès de managers 3 familles ressortent : les valeurs morales, les valeurs relationnelles et les valeurs professionnelles. Dans les discours sur les valeurs, se sont rencontrées une volonté de gestion proposée par les entreprises pour guider les bons comportements, et une tentative d'axiologisation du monde associant le professionnel et l'extraprofessionnel pour les managers. Si un écart entre ces valeurs existe, comme en témoigne l'analyse du récit d'un DRH, des points de rencontre privilégiés marquant les rapports au savoir dans l'entreprise ont été repérés. Si nous poursuivons l'hypothèse que la fabrique des managers est une expérience sociologique, la prise de distance par rapport aux savoirs est une question qui s'avère clé. Le chapitre suivant va présenter des éléments de réponse à cette question.

C.9.1 Le rapport aux savoirs managériaux dans le contexte du passage de « la société cognitive » au « capitalisme cognitif »

Pour Beillerot (de Champy et Etévé, 1994), « *le rapport au savoir peut se définir comme un processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social* ». Le rapport au savoir est donc un processus singulier se construisant en fonction de l'histoire et du désir de chacun, et évoluant tout au long de la vie du responsable. La légitimité des responsables à diriger repose pour partie sur la reconnaissance de leur savoir. « *L'autorité conférée par le savoir est certainement aussi légitime que l'autorité hiérarchique* » (Drucker 2006 p195). Pour les managers ce savoir met en cohérence un ensemble de compétences, postures, comportements, connaissances humaines permettant de décider et d'entraîner l'action d'une équipe ou d'une organisation, dans une situation donnée pour atteindre un objectif. Par leur destination nous parlons spécifiquement de savoirs managériaux. Ces savoirs managériaux sont influencés par les environnements éducatifs. Aujourd'hui, les responsables établissent leur rapport au savoir avec un environnement que d'aucun qualifie de société cognitive, d'économie de la connaissance (Carré 2005), voire même de capitalisme cognitif (Bouchez 2004, 2006, Moulier-Boutang 2008). La « *société cognitive* » est mise en mouvement par les 3 chocs que sont « *la société de l'information* », « *la mondialisation* » et « *la civilisation scientifique et technique* ». Déjà, « *la formation tout au long de la vie* » s'inscrivait comme programme éducatif. L'enjeu est de positionner les pays européens en leaders dans la compétition internationale de la connaissance : « *l'avenir de l'union européenne et son rayonnement résulteront de sa capacité d'accompagner le mouvement vers la société cognitive* ». Le Conseil européen à Lisbonne renchérit en mars 2000 et met en avant le projet de « *Devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* » (Commission européenne 1995). Selon cette perspective économique, incidemment, l'accumulation de connaissances forme la trame de fonds du rapport au savoir. Mais, dans la vision de Carré (2005), l'économie de la connaissance est stimulée par l'apprentissage plus que par l'enseignement et consacre l'apprenance qui marque un nouveau rapport au savoir. Avec un environnement où le poids grandissant du traitement d'informations va croissant, la main cède face à l'œil et au cerveau. Le management de la main d'œuvre caractéristique du monde de l'industrie se voit dépasser par celui de la matière grise. L'ère du mento-facturing donne toute sa place à la gestion du capital immatériel, aux marques, à l'image, à la notoriété, à l'implantation dans des réseaux et surtout, les travailleurs du savoir deviennent des préoccupations stratégiques pour les entreprises (Bouchez 2006). A

suivre cette orientation, il faudrait profondément rénover les pratiques managériales, et donc les savoirs managériaux. Bouchez définit le contexte actuel par trois pôles dominants interactifs : le pôle des services et des activités de relations, le pôle du savoir et des cerveaux et enfin le pôle technologique. Ces pôles se constitueraient autour des « *machines immatérielles* ». Un nouveau cycle technologique, que Bouchez qualifie de capitalisme cognitif, se mettrait en place. Pour gérer ce nouveau cycle, tout l'enjeu est, pour les managers, d'intégrer l'identité des professionnels dans leur management. Dans cette mutation, les managers sont à la fois les premiers visés par les transformations identitaires et les premiers vecteurs de changements au sein des équipes et des organisations qu'ils conduisent. Leurs rapports aux savoirs sont touchés par cette mutation et s'avèrent déterminants pour leurs adaptations personnelles mais aussi celles de leurs équipes, c'est pourquoi comprendre les rapports aux savoirs qu'ils ont développés en référence à des expériences éducatives constitue un enjeu.

C.9.2 L'exposition à des expériences éducatives influence le rapport aux savoirs managériaux des managers

Quatre expériences éducatives sont mises en exergue pour repérer la constitution d'un rapport au savoir managérial : la formation initiale, la formation continue, la formation en apprentissage et la validation des acquis de l'expérience, non pas parce qu'elles constituent l'explication exclusive d'un rapport au savoir, mais parce qu'elles font l'objet de pratiques intentionnelles et formalisées, notamment sous la forme de référentiel de formation et de reconnaissance formelle, que les traces en sont repérables chronologiquement et qu'enfin il est possible d'agir sur elles. Les expériences éducatives des 39 managers que nous avons interrogés se répartissent ainsi :

- 22 de ces managers ont bénéficié d'une formation initiale bac+5 ou plus (7 sont issus de l'université, 7 d'une grande école de gestion, 6 d'une école d'ingénieur et 2 ont fait un institut d'étude politique),
- 7 ont bénéficié de la formation continue dans l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur pour progresser dans leur carrière,
- 6 se sont inscrits dans des processus d'apprentissage alternés ou ont bénéficié d'années de césure,
- et 4 ont vu reconnaître leurs compétences par un diplôme de l'enseignement supérieur grâce à la VAE

La photographie n'est pas représentative du paysage au regard de la place faible de la VAE et de l'apprentissage pour l'acquisition d'un diplôme de l'enseignement supérieur¹⁰⁹. L'échantillon est donc utilisé pour ses vertus heuristiques plus que pour sa qualité statistique. L'analyse va porter sur 2 axes :

- Les fonctions du savoir et des rapports au savoir. Seront plus particulièrement recherchés les mots et les séquences narratives mettant en valeur le désir d'apprendre, les épisodes éducatifs marquant l'engagement, les fonctions du savoir.
- Le processus progressif d'engagement dans l'apprentissage managérial découlant des situations vécues et des expériences fera l'objet d'une modélisation au regard des rapports aux savoirs.

¹⁰⁹ L'enseignement supérieur ne compterait que 15,1% des apprentis en 2006 selon la DARES, et la VAE n'en serait qu'au commencement sur les diplômes de l'enseignement supérieur (Fermon 2008) a fortiori pour les niveaux bac+5

C.9.3 Les fonctions du savoir

a) Le désir d'apprendre des managers

Pour les managers interrogés, un lien est établi entre motivation et apprentissage. Par exemple pour cette directrice le lien marque une manière d'agir.

« J'ai toujours aimé apprendre et quand je m'ennuie ou que j'ai l'impression que je n'apprends plus mon moteur de motivation ne fonctionne plus. » Directrice des Opérations et du marketing de 41 ans exerçant dans une entreprise de Bureautique (Récit MM).

Le désir d'apprendre est une caractéristique motivationnelle essentielle du rapport au savoir, tel que l'a repéré Beillerot (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi 1996 p51) :

« Dans la recherche d'une conceptualisation du rapport au savoir ou de l'apprentissage, ou encore des origines de la pensée et de la connaissance, tous les auteurs font appel à une ou plusieurs notions, qui en fin de compte, tentent de désigner la même chose : la fondation, le commencement, mais aussi le mouvement ou la dynamique renouvelée de force d'énergie qui meut chaque sujet ou que chaque sujet investit dans la connaissance ».

Dans les entretiens réalisés, les adjectifs et synonymes sont nombreux pour qualifier ce désir. Il s'agit le plus souvent « *de curiosité* », « *de passion* », « *d'envie de découverte et de voyage* », « *d'envie de comprendre ou de recevoir* », ou encore « *d'envie de savoir* » tout simplement. Mais Beillerot nous alerte sur la difficulté de remonter à la source du désir. Il évoque l'idée de la naissance du désir pour faire face à la frustration provoquée par l'absence de l'objet. Le désir de savoir serait alors une sorte de compensation, « *sur fond de manque et de deuil* ». Il nous projette dans la vision de Freud pour lequel apprendre « *c'est investir du désir dans un objet de savoir* ». En suivant cette analyse, si rupture, séparation, manque il y a, c'est alors dans tous les registres de la vie du sujet qu'il conviendrait de trouver les explications de ses désirs. Il est ainsi possible de faire le lien comme Beillerot avec l'approche psychanalytique. Il est vrai que dans les récits de formation menés avec les managers, les histoires de vie entremêlent épisodes actuels et anciens qui se font échos à travers le temps. Se concentrer sur le rôle d'épisodes éducatifs formalisés constitue alors une réduction. Mais si les rapports aux savoirs sont puissamment marqués par des épisodes précoces de l'enfance propre à chacun (deuil d'un proche, rupture anticipée d'études, éloignement de la famille, rencontre avec une personne clé, déménagement...), le rôle des environnements scolaires et de la formation professionnelle apparaît aussi avec force dans les motifs des récits, et semble constituer une référence mobilisable dans une nouvelle situation d'apprentissage. C'est pourquoi, l'investigation va se concentrer sur les épisodes éducatifs organisés. Mieux en connaître l'impact peut certainement permettre de proposer des dispositifs plus efficaces.

b) Le rôle des expériences éducatives dans l'établissement des rapports aux savoirs managériaux

1 L'influence de la formation initiale dans les rapports aux savoirs managériaux

Par un effet de découverte et d'explicitation, la formation initiale dans l'enseignement supérieur joue un rôle dans le rapport aux savoirs managériaux qui s'institue pour les managers quelles que soient les universités, écoles de commerce, d'ingénieur (Lazuech 1999, Basso, Dornier, Mounier 2004, Fauconnier 2004, Joly 2005). Quatre rôles sont repérés dans les entretiens. Le premier rôle est celui d'éveil à la curiosité. Il s'agit d'ouverture/découverte du monde, une découverte et envie de faire du management, mais, aussi parfois une découverte de sa personnalité de ses goûts. Ce rôle étaye des choix d'orientation. Le deuxième rôle est relatif à l'acquisition de compétences scolaires ou intellectuelles. Il procède de l'acquisition d'une exigence, d'un rythme de travail, de capacité de réflexion et de synthèse. L'outillage et l'apport de méthodologies sont essentiels, de même que l'apprentissage de la communication écrite, l'apprentissage de méthodes de travail facilitant la structuration et la conceptualisation. C'est enfin une capacité à rechercher, traiter retrouver et optimiser les informations. Le troisième rôle est relatif à l'appréhension du monde de l'entreprise et de ses langages. Ce rôle entretient des liens directs avec le management. Il s'agit ici d'une transmission d'une culture économique générale, de découvertes de notions relatives au management, d'une aide à la lecture de tableaux de bord ou des données économiques de l'entreprise ou de l'environnement ; mais ce sont aussi les stages et périodes passées en entreprise, l'adaptation à un monde hiérarchisé ou le début d'une « *métierisation* » et la découverte de secteur d'activité (bâtiment, assurance, audiovisuel...). Ce rôle est comparable à un aguerrissement¹¹⁰ au monde des affaires. La dominante idéologique de cette inculcation initiale est plus ou moins forte selon les cursus, selon les modalités pédagogiques, le passage en entreprises et selon les histoires personnelles (Bellet 2007). La préparation réelle ou imaginaire de ce que fait un manager et de ce qui se passe dans une entreprise est un élément de l'acculturation.

2 L'influence de la formation continue dans les rapports aux savoirs managériaux

Du point de vue des managers interrogés, la formation continue joue un rôle dans les rapports aux savoirs qu'elle initie. Le premier rôle est centré sur la tâche. Il s'agit d'un training, d'une acquisition de réflexes et d'outils. La formation continue est citée en tant qu'enrichissement des réponses comportementales possibles (menus d'action) et fait fonction de catalyseur de formes et de modèles, vecteurs de pratiques réputées pour soi, de simplification et clarification des savoirs. Le deuxième rôle s'intéresse à la carrière à la qualification permettant de devenir manager. C'est une adaptation professionnelle permanente. Le troisième rôle valorise l'expérience. C'est un rôle de reconnaissance, de filtre, de décantation par une distillation réservée à des potentiels. C'est encore un apprivoisement, une acculturation à une fonction, un statut, une place de responsable dans l'entreprise. Le quatrième rôle traite de la découverte d'une partie de

¹¹⁰ L'idée « d'aguerrissement » renvoie aux pratiques militaires d'une accoutumance à la guerre et renforce la filiation historique de l'apprentissage des cadres héritiers symboliques des officiers

soi, d'exhumation d'une part inconsciente de ses comportements, manières et limites. Ce rôle fait fonction de réalisation de soi, d'étayage, de réassurance sur soi, sur sa fonction. Il peut s'exprimer sous la forme de formatage (Bellier-Michel 1997) ou d'émancipation (Alvesson & Willmott 1992, Boltanski 2009). Dans ce dernier cas, c'est un rôle d'ouverture, de découverte, de respiration. Ce rôle est aussi créateur d'axes de valeurs qui s'ancrent probablement pour un long moment, à en croire les réminiscences des responsables interrogés racontant le détail d'une séance de formation des dizaines d'années après l'avoir vécue. Le cinquième rôle met en scène les groupes. Il s'agit de socialisation avec les autres ou les équipes, de confrontation de points de vue, de régulation de tensions, voire de purge, d'expression libérée, de relativisation et de décompression. Ce rôle joue par appropriation et confrontation distanciées à ses propres cas ou à ceux d'autres managers.

3 L'influence de la formation en alternance dans les rapports aux savoirs managériaux

Les formations alternant apprentissage en situation de travail et en situation formelle d'acquisition structurent le rapport aux savoirs managériaux et l'orientent vers des liens d'intelligibilité à construire (Angot, Malloch, Kleymann 2008, Hahn, Alexandre-Bailly, Geay, Vignon 2008). Le premier rôle est un rôle d'articulation entre la théorie et la pratique « *ce qui est bénéfique c'est de pouvoir accrocher un enseignement à des situations concrètes et donc, quelque part de l'ancrer dans votre comportement, votre façon de faire* ». Récit U - Responsable pilotage coordination et qualité informatique (45 ans). Le second rôle est un rôle de distanciation à un rôle fantasmé de manager. Ce rôle est attesté par le cas d'une apprentie ingénieure et corroboré par l'étude de cas d'un dispositif de formation en alternance pour de futurs managers de la distribution menée par Vidaillet et Vignon (2009 p62-74). L'étude de cas montre tout le rôle du désir d'apprenants de s'identifier à un rôle de manager, la recherche par anticipation d'une identité cohérente et unifiée. Il s'appuierait sur une vision idéalisée. Ce qui ressortirait de l'apprentissage en alternance au regard des compétences managériales analysées, ce sont les liens à soi à son rôle pressenti, mais plus encore des liens entre des univers de sens.

4 L'influence de la VAE dans les rapports aux savoirs managériaux

La VAE dispose d'une dimension réflexive sur les savoirs (Neyrat 2007). S'il est possible de dire que la formation initiale relève du champ du savoir, la formation continue de celui du savoir-faire, la VAE appartiendrait au champ du savoir-dire. Suivant cette analyse, le rapport au savoir permis par la VAE serait surtout un rapport au savoir-dire. En effet, le rôle de la VAE dans son rapport au savoir est d'introduire une dimension réflexive particulièrement relevée dans le Récit BB par Directeur de magasin (52 ans) intégrant un dispositif mélangeant VAE et apports de formation. Voici comment il relate son expérience : « *ça vous fait réfléchir « commerce de centre ville versus commerce de périphérie » la VAE m'a permis de découvrir des choses. Le mémoire ça m'a obligé à lire des bouquins. Je reste persuadé que l'expérience, c'est la maturité qui vous permet de la maîtriser. Plus vous avez de nouvelles expériences, plus vous réfléchissez. C'est l'ancienneté qui joue. Moi qui suis un autodidacte, l'expérience m'a beaucoup aidé. On apprend beaucoup avec les gens autour de soi. Par exemple le commerce, je*

regardais des collègues qui avaient ça dans le sang. Puis je me l'appropriais. J'ai regardé les managers qui étaient au-dessus de moi, puis j'en ai fais la synthèse. » La VAE établit un lien étroit entre savoir et identité, et procède d'une réparation à l'expérience scolaire, d'une narcissisation tout autant que d'une reconnaissance sociale.

5 Les modalités éducatives engagent un travail identitaire différencié

Si la formation initiale et la formation continue préparent et renforcent des rôles et compétences attendues par les institutions éducatives ou les entreprises, la formation en alternance et la VAE ont en partage d'interpeller directement l'identité des responsables en les plaçant dans un entre-deux où ils sont tenus de créer du sens et des liens. En effet, alors que la formation initiale engage sur une cible à atteindre par une promesse de rôle social, que la formation continue s'intéresse à l'adaptation et à la maîtrise des situations, l'apprentissage engage un débat entre deux univers de sens celui de l'entreprise et celui de l'école et oblige l'apprenant à se situer, et à apprendre à le faire, pendant que la VAE force au débat entre un référentiel socialement normé et une manière singulière d'exercer des compétences. Dans les deux premières situations éducatives, l'identité est orientée voire prédéfinie par des référentiels de diplôme et des attendus de métiers, alors que dans les deux autres une négociation s'organise, l'identité est plus largement mise sous tension par un processus réflexif. Cependant, quelle que soit la façon d'apprendre et le rapport au savoir qui s'établit, trois fonctions du savoir paraissent partagées :

- le savoir positionne la légitimité au sein de l'équipe,
- le savoir facilite l'action, la prise de décision sur le métier et l'évolution des organisations,
- le savoir joue aussi une fonction hédoniste et renforcerait l'envie d'apprendre.

Ces trois fonctions vont maintenant être développées.

c) Les fonctions partagées du savoir

1 Le savoir positionne la légitimité et l'autorité au sein d'une équipe

Le savoir apparaît d'abord comme une source de légitimité et d'autorité. Au démarrage de sa carrière et de son positionnement au sein de son équipe, le manager dispose de ses titres acquis en formation initiale ou de ses compétences prouvées sur le terrain. En plus du statut conféré par l'organisation, le positionnement initial est fondé sur l'autorité du titre ou de la compétence. Le bagage initial est donc primordial. Puis, le savoir cumulé au gré des expériences conforte une légitimité. Plus encore, l'expertise peut être mobilisée comme une source de pouvoir (Crozier et Friedberg 1977 p72-73). Voilà comment l'exprime un directeur commercial qui à plusieurs reprises au cours de sa carrière a dû s'appuyer sur ses connaissances accumulées pour s'imposer à de nouvelles équipes :

« Je pense qu'une partie de la reconnaissance que je peux avoir vis à vis de mes collaborateurs si on se place sur le plan professionnel, passe par le respect qu'ils peuvent avoir justement des connaissances que j'ai. Donc, ça concrétise quelque part une sorte d'autorité si j'en sais un peu plus qu'eux, ou que je suis capable d'analyser un peu mieux qu'eux ou de voir un peu plus loin qu'eux cela justifie tout simplement que je suis à ce poste-là et pas eux, voilà » Récit N : Directeur commercial (53 ans)

Ici, le savoir se fait utilitaire, c'est à la fois une légitimation de son positionnement et une autorité conférée pour agir. Si ce savoir utilitaire joue un rôle, l'objet de ce savoir évolue au fur et à mesure de la carrière et de la professionnalisation du manager. Les managers réévaluent leurs leviers d'action en fonction de leur expérience et de leur maturité et des buts qu'ils se donnent dans la vie (cf. figure 47).

2 Le savoir facilite l'action, la prise de décision sur le métier

La détention de savoir permet aux managers de jouer leur rôle d'organisateur et de coordinateur. Leurs savoirs sur le métier, les règles professionnelles ou l'organisation fondent une partie de leur légitimité à engager des collectifs dans l'action. Létondal (1997) a bien montré comment ce type de savoir était essentiel aux managers intermédiaires dans les phases de transformation des organisations. Mais la palette de savoirs à maîtriser croît au fur et à mesure de la progression hiérarchique et du périmètre de la fonction occupée. Les savoirs se font plus abstraits et délaissent pour partie la technique. Après quelques années d'expérience, certains managers délaissent les savoir-faire immédiatement opérationnels pour se tourner vers les savoirs relationnels, des savoirs politiques, de direction et d'engagement des organisations. Ainsi, le début de carrière d'un manager semble être plus particulièrement marqué par un rapport au savoir plus utilitaire et opérationnel, alors qu'avançant en maturité en expérience et en responsabilité les dimensions axiologiques tendent à devenir prééminentes.

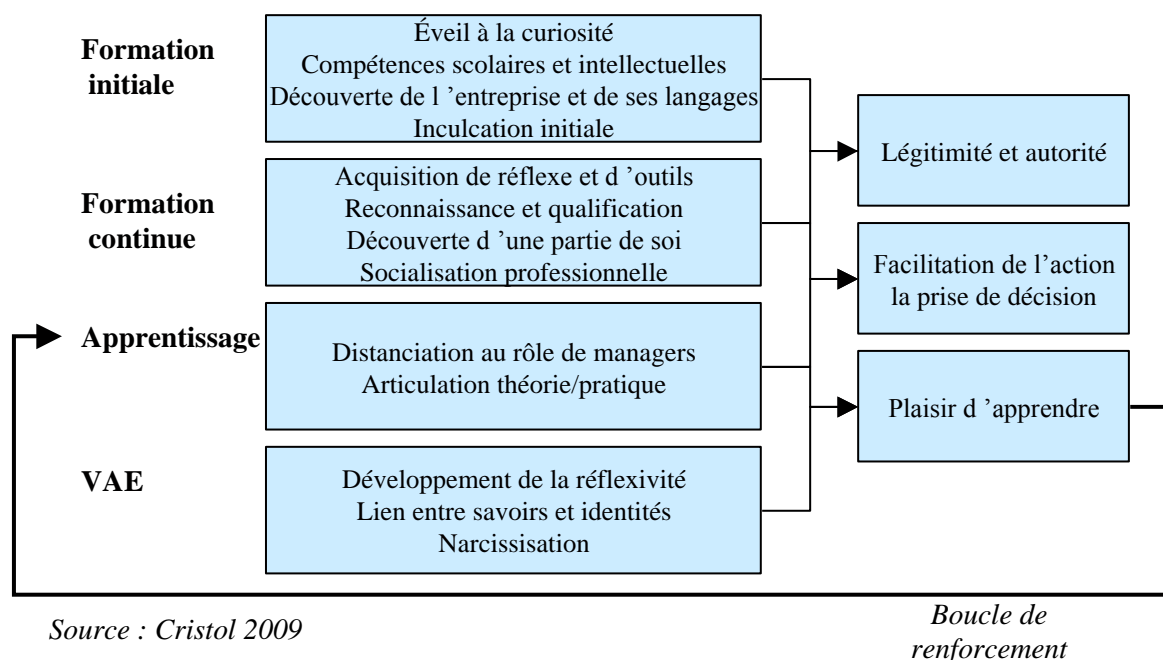
3 Les managers ont aussi un rapport au savoir hédoniste

Carré (2001) avait souligné l'existence d'une forme hédoniste de motivation à apprendre que l'on retrouve chez les managers. Le savoir répond à des besoins hédonistes. Les managers interrogés ont déclaré un goût pour l'apprentissage pour lui-même, sous toutes ses formes. Les managers se construisent, pour une part à partir de modèles (Cf. C5), il est possible de poser l'hypothèse qu'ils cherchent en retour à proposer à leurs équipes des modèles valorisant l'apprentissage. Ce faisant, ils installent leur rôle de pédagogue et affermissent simultanément légitimité professionnelle et autorité. Tout se passe comme s'ils éprouvaient du plaisir à maîtriser des situations complexes. Par ailleurs, ils utilisent ce savoir comme moteur pour générer de l'envie et résoudre des problèmes. La curiosité, l'apprentissage de nouvelles choses, l'envie d'aller plus loin semblent des désirs concomitants à ceux de prise de responsabilité. Le lien basé sur l'apprentissage réciproque avec l'équipe (Eneau 2005) renforcerait une leur capacité d'écoute et une légitimité personnelle du manager.

4 Schéma de synthèse des rapports aux savoirs managériaux

Le schéma suivant (figure 45) résume la façon dont les rapports aux savoirs managériaux prennent un sens. D'une part, l'influence de l'exposition à une situation éducative oriente une signification du savoir, ainsi a-t-il été indiqué pour la formation initiale, la formation continue, l'apprentissage ou la validation des acquis de l'expérience, d'autre part, la maîtrise de savoirs managériaux a aussi une incidence sur des fonctions du savoir conférant une légitimité, facilitant la prise de décision ou le plaisir d'apprendre.

Figure 45 : Fonctions des savoirs



Ce schéma montre deux dimensions des rapports aux savoirs

managériaux. La première établit des liens spécifiques entre la modalité d'acquisition d'un diplôme et le savoir, quand la seconde montre les points communs relevés. Si les identités sont différemment touchées par les processus éducatifs, et que le sens de ce que signifie apprendre est durablement influencé par une expérience éducative, il est loisible de constater que le sens attribué à un apprentissage ou une modalité d'apprentissage évolue. Les entretiens conduits font apparaître que l'histoire éducative est régulièrement visitée au gré des expériences professionnelles. Un sens nouveau est attribué au savoir et à l'expérience éducative qui l'a fait naître par les managers menant une évaluation a posteriori, en fonction de leur découverte ou de préférences qui se révèlent en confrontation avec des expériences vécues. L'élucidation des rapports aux savoirs apparaît en conclusion des entretiens par une relecture ou une reconstruction a posteriori des instants, moments, épisodes clés. Ainsi, à la question : « *que vous a apporté cet entretien ?* » la réponse suivante a été plusieurs fois obtenues selon des formulations différenciées :

« *Ça m'a permis de formaliser des choses. J'ai jamais réfléchi à formaliser en une heure ce que je viens de vous dire en la façon dont j'évolue en tant que manager, sur ce que je suis, mes valeurs oui oui et par exemple on se connaît pas, ça fait une heure qu'on est ensemble et je vous ai dit des choses aussi très personnelles ... mais c'est mon chemin de vie et je ne l'ai pas appris dans les livres un petit peu mais pas plus que ça et je pense que dans cinq ans je serai aussi dans un autre endroit de ce chemin de vie.* »

Récit L : Directeur commercial dans une compagnie aérienne - 41 ans

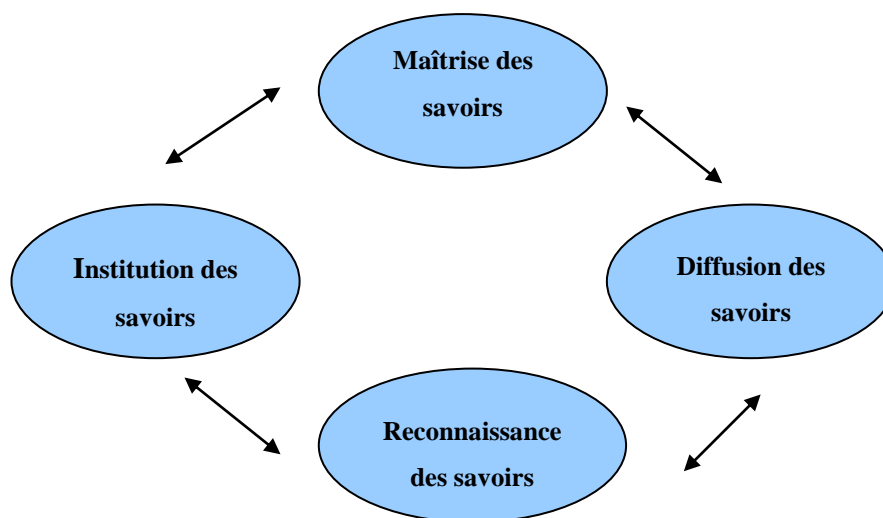
La réévaluation de l'impact et du sens des épisodes éducatifs laisse penser à l'existence d'un processus d'apprentissage managérial dans lequel il serait possible d'entrer selon son expérience éducative propre.

C.9.4 L'entrée dans un processus d'apprentissage managérial

a) Le savoir et le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle

Quelles que soient les modalités pédagogiques ou les épisodes éducatifs pris en référence, le savoir peut contribuer à conforter le sentiment d'efficacité personnelle. Bandura (2007 p125) développe particulièrement l'idée de l'expérience active de maîtrise qui renforce les croyances d'efficacité. En distribuant et partageant ses savoirs, le manager peut obtenir en retour reconnaissance et respect de la part des collaborateurs. Ce qui procure en retour un sentiment d'efficacité personnelle et de la confiance en soi. Aussi il est possible de poser l'hypothèse de l'existence d'un cycle vertueux du savoir :

Figure 46 : Cycle vertueux du savoir



Source : Cristol 2009

L'entrée dans le cycle serait différente selon la façon dont le rapport au savoir et à sa propre maîtrise de ce savoir s'établit. Ainsi, si une formation initiale facilite l'entrée dans la boucle vertueuse du rapport au savoir par la confiance octroyée de savoirs institués (accordée par un diplôme ou la maîtrise de savoirs dûment validés), la VAE le ferait par la conquête d'une reconnaissance des savoirs. Pour sa part l'effet de l'apprentissage sur le rapport au savoir par la position d'intermédiaire entre les sphères académiques et entrepreneuriales pourrait générer des interrogations, et des diffusions croisées de savoirs. Ce cycle serait vertueux, car d'une part, il renforcerait la croyance en l'efficacité du manager, dont Bandura (2007 p126) nous montre qu'elle est une condition de la performance et, d'autre part, il enclencherait au sein de l'équipe une dynamique d'apprentissage. Ce schéma conforte l'idée du manager pédagogue formateur de son équipe. « *Le savoir plus on le partage plus il grandit* » pourrait être le sens de ce cycle. Le savoir semble un objet d'intérêt des managers. Les entretiens réalisés montrent que les managers investissent du temps dans le rôle de diffuseur ou déclencheur de savoir sous toutes ses formes : en accueillant un apprenti (récit G), en tutorant un nouveau (Récit M, AA), en encourageant la formation (récit JJ), en formant soi-même en compagnonnage (Récit T), en donnant des cours dans des sessions internes et même à l'extérieur dans des écoles ou universités à un moment de leur carrière (Récit D, K), en coachant un

vendeur (Récit B), et même en écrivant un livre de cours (Récit KK). Voici une illustration d'un rapport au savoir d'un directeur bancaire qui, partant d'une formation supérieure courte bac+2, n'a eu de cesse de se former lui-même et de transmettre le virus à ses collaborateurs :

« J'aime comment /// comment on appelle ça ? Enseigner mon savoir quoi ! Enfin donner ce que je sais je ne suis pas du genre à garder une espèce d'esprit de conservation du savoir. Ce que je sais j'aime bien le transmettre voilà. J'aime bien transmettre ce que je sais » Récit P : Directeur d'agence bancaire (46 ans).

A un autre stade de maturité, ne plus savoir pour se faire apprendre et construire ainsi une influence réciproque dans une logique donner/recevoir/rendre (Mauss 2008) semble encore une stratégie pour affermir une relation. L'hypothèse sous-jacente est que lorsque le manager laisse à son collaborateur une prise sur lui, il peut l'influencer en retour. La dissymétrie d'une relation de pouvoir est plus facilement acceptée si des points de valorisation du collaborateur existent.

b) Les savoirs encombrants

Les savoirs académiques, professionnels et techniques sont parfois encombrants. Une des caractéristiques du « *manager en cours de fabrique* » est qu'il est encombré par ses savoirs, en particulier ses savoirs soit académiques (dans le cas du « *manager sorti d'école* »), soit techniques et professionnels (manager issu de la formation continue ou reconnu par la VAE) qui ont contribué à le faire reconnaître et à lui donner une place. Ce fait est d'importance car cela induit la façon de se positionner dans un rôle. Cela est encore plus gênant lorsqu'il exerce un métier très identifié socialement où il assure un leadership technique et qu'il s'est « *rendu indispensable* » (cas des scientifiques F, G ou commerciaux interrogés B, E, N). Non seulement il nuit à sa propre carrière, mais il est aussi possible que consacré à faire, il en néglige d'apprendre à faire-faire à ses collaborateurs, et qu'in fine, ses propres dirigeants lui reprochent de ne pas savoir déléguer. Mais parfois une absence oblige à reconsidérer son travail, cela peut être le cas lors d'un départ en formation longue ou ici dans le cas d'un départ pour congés maternité comme dans le récit G d'une Responsable de laboratoire de 32 ans :

« A l'époque, j'avais un problème de délégation, j'avais tendance à tout garder pour moi sans trop déléguer. Entre-temps j'ai eu mon deuxième congé maternité.... Donc j'ai dû organiser toute ma délégation pour pouvoir / pour répartir le travail sur plusieurs personnes. /// heu là c'était encore un cap à passer dans ma manière de mieux répartir le travail sur les autres quoi voilà. »

La construction du savoir managérial oscille entre la peur de lâcher le métier, socle d'une assise identitaire, de signaux de reconnaissance et d'appartenance (Osty 2003) et la prise de risques pour un investissement dans des savoirs, une fonction aux contours mal définis et, parfois, selon les environnements, mal reconnue, comme dans le cas de l'environnement scientifique cité. Mais, ce risque le responsable le fait également courir à son équipe à laquelle il empêche implicitement de s'aventurer vers des territoires inconnus, obérant de ce fait toute possibilité pour elle de grandir, le manager se positionnant dans ce cas comme super technicien résolvant les cas les plus difficiles, empêchant ses collaborateurs d'apprendre. Dans le récit L à suivre, un exemple de la façon dont ce « *lâcher prise* » s'est établi pour un manager commercial diplômé d'une école de commerce est donné.

▪ **Récit L - Directeur commercial dans une compagnie aérienne (41 ans)**

« C'est assez étrange, le savoir c'est le seul truc sur lequel je me sois appuyé pendant tant d'années et puis après le savoir s'éloigne en tout cas pour moi au fur et à mesure de l'expérience. Le savoir m'a manqué un moment donné, j'étais très content de faire ce stage de remise à niveau que j'ai suivi en marketing aux finances, la science avait relativement peu évolué. Le savoir m'intéresse plus aujourd'hui sur les champs de compétence que je n'ai pas donc aujourd'hui sur la conduite de projets le changement plus des terrains plus psycho ça je me suis intéressé, mais finalement, je lis assez peu je suis plus dans la pratique que dans le savoir. Je fais beaucoup plus de choses humainement de manière détachée et donc il y a une notion de plaisir qui est arrivée. //// ... j'étais incapable de parler en public, incapable de parler en réunion. J'étais là à tourner sept fois ma langue dans la bouche et puis quand je me décidais à parler, le sujet était passé ou quelqu'un avait pris le sujet. J'ai fait une formation que je me suis payée moi même, justement pour parler en public et c'était pour moi un vrai déclic et maintenant je m'éclate là-dedans ! J'ai animé au mois d'octobre une convention devant 1000 personnes, j'étais comme un poisson dans l'eau// je trouve ça très amusant et la reconnaissance vient, mais elle a de la saveur, en tout cas pour moi, parce qu'elle est désintéressée. Je me suis rendu compte pendant longtemps que cette reconnaissance en fait je la cherchais de manière intéressée //// et c'était peut-être pour me rassurer, c'était peut-être pour me glorifier je ne sais pas quoi mais je ne suis plus dans cette quête là »

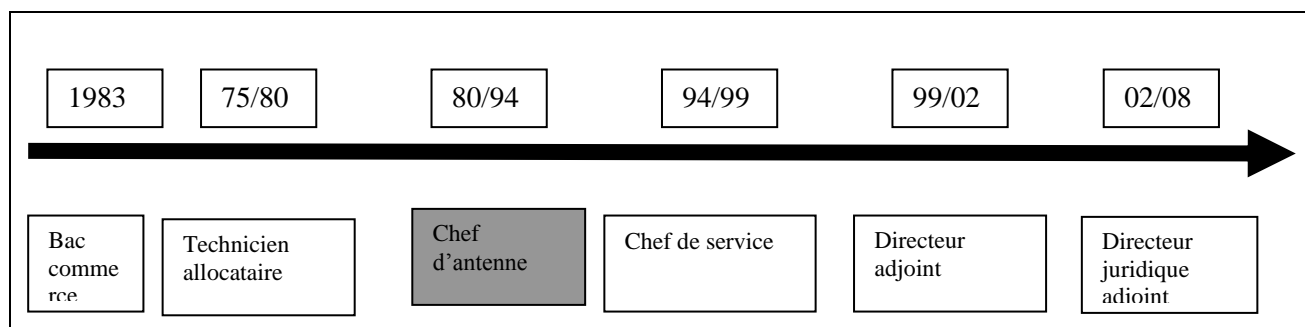
Acquérir un savoir managérial passerait donc par une étape de désintéressement, de désapprentissage ou tout du moins de renoncement d'une partie de ses compétences. Il s'agit donc d'une prise de risques, d'une ascèse ou d'une cristallisation d'un objet vers un autre qui par un autre chemin peut conduire à des satisfactions plus profondes comme attesté par le directeur du récit L.

c) Du « savoir sur » au « savoir pour »

Nous postulons, que le savoir managérial oscille entre savoir contrôlant et savoir habilitant. Que signifie cette formule ? Au fur et à mesure qu'il se développe, le savoir managérial, en particulier par sa dimension humaine, peut se faire porteur du sens de l'action à entreprendre. Ainsi, le savoir que le manager acquiert du métier, de soi ou des autres est en soi porteur de sens de l'action. Lorsque les managers, plus assurés dans leurs fonctions, acquièrent une maturité émotionnelle plus consistante, ils paraissent en mesure de passer de l'exercice solitaire du savoir à la vision réciproque et collective assumée. Le savoir dépasse alors la simple perspective d'un capital à faire fructifier comme en début de carrière ou d'une conquête pour les managers nommés en cours de carrière. Ils font corps selon les missions avec la finalité de l'institution d'appartenance et ils sont mis au service de la collectivité. Du « savoir sur », le savoir se fait « savoir pour ». Le témoignage du directeur-adjoint 56 ans (Récit D) est exemplaire de cette logique de transformation de sens du savoir au cours d'une carrière professionnelle.

• **Récit D - Directeur adjoint des affaires juridiques (56 ans)**

En grisé la première responsabilité sur une équipe



Séquences	Arguments	Actants
Mon père était employé dans une société métallurgique	J'ai commencé à travailler après mon baccalauréat commercial Si j'avais du poursuivre après le bac ils se seraient serrés la ceinture	Mon père Trois frères et sœurs
Je suis parti j'ai fais une année d'armée ...J'étais chargé de combler les manques de mes collègues et de les amener vers les centres AFPA	Amené à voir l'ensemble des organismes de l'ASSEDIC et autres	Les secondes classes avec des niveaux extrêmement faibles
Le hasard de la vie a voulu que je trouve un poste dans cette entreprise	Le comportement professionnel de mes responsables m'a vite donné envie de progresser dans la hiérarchie	Les employés administratifs avec un CAP, les mécanographes, l'agent de maîtrise, le chef de service
Le directeur me nomme responsable d'unité	La chance que j'ai eue : j'ai eu le droit de tout faire	Passage de 5 à 25 collaborateurs
Le directeur m'envoyait dans le centre de formation de Nanterre c'était une démarche nouvelle	J'ai commencé à organiser des formations avec les moyens de l'époque J'ai suivi une formation de formateur	Le directeur Les futurs collaborateurs
Echanges avec mon père	Engagé dans une démarche citoyenne	Mon père avait un engagement syndical fort
J'ai eu beaucoup de formation interne, agents de maîtrise, cadre, cadre supérieur, HEC	Le directeur voulait m'appriivoiser à travers la formation Se dire voilà ma pratique, voilà comment je fonctionne	J'étais un peu rebelle
J'ai constitué une association intermédiaire localement	Tu as un savoir-faire un carnet d'adresses, il faut le mettre à disposition de ceux qui sont au bout du trottoir	Un réseau d'adresses Des gens qu'on a trouvés au RMI

Le narrateur apporte le témoignage d'une carrière jugée riche et exemplaire dans un organisme à vocation sociale. Le propos porte sur plusieurs niveaux : à la fois comme le legs d'un manager expérimenté, comme un exemple et enfin un projet social à destination des managers et des entreprises. Plusieurs thèmes s'entrelacent qui débordent largement l'apprentissage des méthodes, des outils ou des postures du manager : celui de la vocation, celui du lien, celui du rapport aux savoirs et celui des rapports sociaux. Ces thèmes donnent tout son sens à une vie professionnelle.

La vocation semble naître dès l'enfance. « *J'ai été élevé vraisemblablement devant être respectueux des problèmes de l'autre* ». Plusieurs anecdotes à propos d'ouvriers mal considérés par des tiers sont relevées plus de trente ans en arrière « *ça pousse les petites graines du social plutôt que du commercial* ». A partir d'un bac commercial, la carrière et les responsabilités progressent au fur et à mesure que l'organisation prospère. Au sein d'une entreprise nationale de gestion sociale, la prise de responsabilités successives et la confiance d'un directeur confortent une vocation. Le récit semble affirmer qu'il est possible d'agir sur le monde tout en prenant des responsabilités. Devenir responsable puis directeur constitue même un moyen d'infléchir son environnement, de se rebeller utilement. Cet apprentissage passe par un effort de formation à faire porter sur soi « *je me suis laissé éclore, je me suis un peu écarté de l'unité une semaine par mois* ». L'investissement formation ne discontinuera pas jusqu'à l'affirmation de l'autodidacte : « *je me suis formé parce que j'ai compris que ce n'est pas uniquement l'entreprise qui va me ressourcer* ». Le thème du lien part lui aussi du noyau familial. L'éducation et les valeurs sociales sont rappelées dans leurs rôles éminents. Le service militaire, les activités sociales et sportives sont autant de moments pour éprouver ses aptitudes et prédispositions de chef et de pédagogue. La vision des liens qui se déploient au fur et à mesure intègre des mondes éloignés. D'abord l'équipe qui « *forme les retenues du manager* », puis le monde des juristes, des comités de direction, des formateurs, des coaches et des réseaux qui élargissent les perspectives. In fine, « *le manager a vraisemblablement plus de facilité à travers ses activités pour pouvoir faire raccorder les choses* ». Manager, c'est offrir quelque chose de plus large que simplement « *s'enrichir en fin de mois avec du fric* ». Le thème de l'environnement social est un des motifs sous-jacents du discours. Plus la carrière grandit, plus le champ des intérêts sociaux croît, jusqu'à ce qu'un projet de création d'association intermédiaire en faveur de Rmistes voit le jour et couronne le parcours. La posture de créateur et de dirigeant résonne comme la fin de la quête. A moins qu'une nouvelle utopie ne relance les ambitions juvéniles « *je ne l'ai jamais vu aujourd'hui un manager qui à travers les philosophes en général arrive à donner un sens, c'est quelque chose que je voudrai faire.* »

Le narrateur en vient à une conclusion, ce n'est pas seulement le manager qui se fabrique mais toute une vie qui prend sens au regard d'une expérience personnelle et professionnelle.

A l'instar de cet exemple, les managers interviewés, stimulés par les questions se font réflexifs et sont capables de repérer spontanément le rôle du temps sur leurs rapports aux savoirs. Une des explications qu'ils fournissent est le fait de l'expérience et plus précisément des opportunités de rencontrer des personnes et d'interagir avec elles, dans des situations différenciées. La figure 47 propose une relecture du rapport aux savoirs en lien avec la maturité managériale. Les managers connaîtraient des stades de maturité, se départissant d'une croyance utilitaire et formelle du savoir orientée exclusivement vers la tâche ou la réalisation d'une performance, pour enrichir le sens de leur action d'autres enjeux traitant de la signification de leur carrière professionnelle, du désir d'accomplissement, d'une histoire collective. Ce qui caractérise le rapport aux savoirs managériaux, c'est une prise de distance entre le manager et la situation qu'il envisage sous des angles à la fois diversifiés et plus larges.

Figure 47 : Rapport aux savoirs et maturité managériale

Le tableau ci-joint compose une synthèse des rapports aux savoirs relevés dans l'enquête croisés avec quatre niveaux de maturité managériale. Cette analyse axée sur le rapport aux savoirs vient compléter le regard sur la professionnalisation comme processus de développement porté par Bonnet et Bonnet (2006).

<p>1</p> <p>Non-managers</p>	<p>Les non-managers sont dans une phase d'ignorance de la variété des situations qui peuvent se produire et auxquelles ils seront amenés à faire face. Ils appréhendent ces situations par le moyen de récits et du langage, parfois de l'observation. Le ressenti personnel est peu touché. La réalité managériale reste une abstraction. Ce sont le mythe, l'histoire idéalisée, les figures, les modèles prédominants. Dès lors, l'apprentissage est empreint de découverte, d'excitation émotionnelle, de méconnaissance des risques. L'expérience réside dans la mise à l'épreuve des mythes. L'autre est recherché comme un modèle à éviter ou à qui ressembler. Le rapport au savoir managérial s'instaure dans ce test initiatique, où la traversée d'une peur/d'un challenge premier constitue un marqueur qui va influencer durablement sur la façon d'apprendre.</p>
<p>2</p> <p>Managers novices</p>	<p>Les managers novices sont confrontés à la situation où ils doivent s'imposer dans leur fonction. Leurs centres d'intérêts se portent sur les outils et les méthodes. En même temps, ils découvrent et explorent leur potentiel. L'information et le savoir sont appréhendés pour le pouvoir qu'ils confèrent sur une équipe, ou sur les épreuves à traverser. Les doutes ne manquent pas, mais les situations vécues et les expériences qui s'accumulent enrichissent le portefeuille de réponses possibles. Le positionnement face au groupe de pairs aide à la constitution de repères et à l'acquisition d'un capital de reconnaissance. La construction de soi, la maîtrise de ses émotions ou l'appropriation de ses traits de caractère s'accroissent par une réflexion sur soi, par les retours souhaités ou non de tiers partenaires de la relation professionnelle voire même extra-professionnelle. Le rapport au savoir managérial intègre la prise de risque, les enjeux de pouvoirs.</p>
<p>3</p> <p>Managers expérimentés</p>	<p>Les managers expérimentés cherchent à affirmer leur style, leur manière d'être. Le rapport au savoir est plus empreint d'influence et de désir de transmission et d'échanges. Les managers expérimentés ne sont pas seulement ceux à qui l'on donne mais ceux qui inspirent et ont le désir d'inspirer. La prédominance de soi, la recherche et le partage de significations et d'émotions constituent des prismes de l'expérience. L'expérience se transforme en capital, véritable menu d'actions. La pondération et la variété des réponses possibles caractérisent les managers expérimentés.</p>
<p>4</p> <p>Managers matures</p>	<p>Les managers matures se détournent des savoirs formels ou codifiés. Leurs intérêts sont portés par une prédominance sociale et humaine. Le risque est assumé, le désir d'empreinte, de laisser une trace est fort. L'expérience est un mythe, une histoire à partager. L'autre n'est pas seulement celui sur lequel on agit pour obtenir des résultats, mais celui avec qui l'on a envie de partager une histoire, une vision pourvoyant du sens. Une sorte de détachement et de sûreté s'installe.</p>

Source : analyse corpus entretiens Cristol 2009

C.9.5 Résumé du chapitre

Ce chapitre inscrivait son analyse du rapport aux savoirs des managers en fabrication dans le contexte du passage de la « *société cognitive* » au « *capitalisme cognitif* ». Le premier constat posé résultait du poids grandissant de l'engagement d'activités symboliques. Les pratiques managériales s'accordent avec un capitalisme immatériel. Selon cette analyse, les fonctions du savoir changent selon les lieux d'influence perçus par les managers interrogés. Si le désir d'apprendre des managers est relevé, des nuances sont perceptibles selon que ce rapport a été plus particulièrement influencé par l'expérience de la formation initiale, celle de la formation continue ou celle de la vie tout court. Ainsi, à la formation initiale sont associés l'éveil à la curiosité, l'acquisition de compétences intellectuelles, et l'appréhension du monde de l'entreprise. Cependant qu'à la formation continue sont associés un rôle de training, d'acquisition de réflexes et d'outils, d'accompagnement dans la carrière ou de rattrapage social, un rôle de reconnaissance, de découverte d'une partie de soi ou encore de socialisation. Une fois en situation de management d'équipe, le savoir positionne la légitimité et l'autorité. Le savoir est ici utilitaire, il facilite l'action, la prise de décision et l'évolution des organisations. Certains managers expriment aussi du plaisir dans le simple fait d'apprendre donnant au savoir une qualité hédoniste. L'articulation de ces différents rapports aux savoirs permet de construire un modèle liant savoir – confiance en soi et identité managériale. Le savoir managérial s'exprime dans un cercle vertueux en 4 pôles comprenant : maîtrise des savoirs, diffusion des savoirs, reconnaissance des savoirs et confiance en soi. L'entrée dans le cercle serait différente selon la façon dont le rapport aux savoirs est préalablement établi. Si le bénéfice d'une formation initiale facilite l'entrée dans le cercle par une confiance en soi, a priori accordée par la possession d'un diplôme, la VAE le ferait par la conquête d'une reconnaissance. L'apprentissage en alternance, par sa situation intermédiaire, permettrait une entrée par une diffusion des savoirs entre les mondes académiques et entrepreneuriaux. Enfin, le rapport aux savoirs construit sur la base de l'expérience professionnelle, ouvrirait le cercle par le pôle maîtrise des savoirs. Ce cercle serait vertueux car il enclencherait une boucle d'apprentissage dépassant la seule personne du manager mais intégrant son équipe. Le rapport aux savoirs est évolutif et change de sens. Il est évolutif, car pour un manager, il va nécessiter des désapprentissages de savoirs scolaires inopérants pour un manager sortant d'école, ou désapprentissages de savoirs techniques pour un manager issu de la promotion qui ne saurait devenir manager s'il reste technicien. Il change de sens car, avec la maturité, l'attention des managers ne se porte pas sur les mêmes enjeux et priorités comme le montre un exemple d'un manager senior en fin de carrière. A partir des entretiens réalisés, il est alors possible d'établir un tableau de synthèse pour repérer des stades d'évolution dans les rapports aux savoirs. Non seulement ces stades attestent d'une expérience sociologique formatrice du management mais encore de la réflexivité des managers sur leur façon de progresser pouvant avoir une incidence sur leur développement.

C.10.1 Identités managériales et réflexivité

Latour (2007) soulève la controverse de la réflexivité : des sociologues réflexifs d'une part et des acteurs qui seraient amenés à le devenir de l'autre. Pour Giddens, la réflexivité est un phénomène majeur participant de cette capacité de se lier temporellement et socialement aux autres « *la réflexivité donc n'est pas qu'une conscience de soi, elle est la façon spécifiquement humaine de contrôler le flux continue de la vie sociale* » (Giddens 1987 p51). Par la réflexivité l'homme échapperait aux déterminations de l'histoire, des structures, des pensées déjà construites. Selon Kaufmann (Hirschorn 2007 p57), le projet réflexif serait devenu un « *projet social* ». Pour lui, la réflexivité résulterait d'un processus mettant l'individu en position de se construire en sujet réflexif. Kaufmann décrit le processus. Les schèmes incorporés sont des organisateurs de la pensée structurant la façon d'appréhender et d'interpréter le monde. Chaque jour, nous mémorisons des schèmes divers que nous incorporons ou non. Pour que ces schèmes soient incorporés et deviennent opératoires, un processus d'intériorisation s'installe. Le schème est soumis au questionnement, des doutes subsistent. La réflexivité donne l'impression de prendre la forme d'un travail d'auto-persuasion. Une fois ce travail réalisé, le schème est incorporé et n'est plus facilement remis en question. Le sujet est pris dans des échanges le produisant, notamment par nombre de schèmes hérités de son passé. Pour Kaufmann, les schèmes fixent les cadres de la pensée. Les idées stockées sont des séquences brèves (définition d'une catégorie mentale ou langagière) ou des jugements sociaux préconstruits. Dans ces derniers cas, l'intériorisation d'argumentations amène l'individu à s'engager dans une réflexivité sociale plus que personnelle. « *L'individu pense avec le collectif dans lequel il s'engage selon des modalités définies avec précision par le contexte* » Kaufmann (2007, p. 62). Mais, pour Kaufmann, l'individu n'est pas exclusivement socialement déterminé, pour lui, la subjectivité, l'identité et la réflexivité s'amalgament dans un processus identitaire. Parce qu'il est confronté à l'impératif identitaire « *l'homme vit désormais cognitivement en miroir de sa propre vie, il réfléchit, s'analyse jusqu'à transformer son quotidien en objet d'interrogation comparable à l'objet d'expérimentation scientifique en laboratoire* » (Kaufmann 2007, p. 65). Pour Kaufmann encore (2007, p. 68), « *le moment identitaire se caractérise par une prise de distance (réflexive ou sensible) avec l'action en cours pour reformuler le sens à donner aux conduites* ». Cette analyse établit des liens entre action réflexivité et identité. Pour les managers l'action s'inscrit dans le lien avec les équipes. Ainsi, Eraly (Bouilloud et Lecuyer 1994 p135) définit la réflexivité comme « *le fait de se poser soi-même consciemment comme l'objet de certaines pratiques visant à réduire son stress, à maîtriser ses émotions, à mieux communiquer avec les autres etc.* ». Il s'agit de se découvrir soi-même, de produire des discours sur soi et ce faisant, de se transformer par le fait même de cette découverte.

C.10.2 Investigation qualitative et quantitative de la réflexivité

a) Résultats issus de l'enquête qualitative

Si l'approche compréhensive nous ouvre à la singularité des points de vue, elle échappe difficilement au biais d'appropriation a posteriori des motifs ou d'arrangement d'histoires, (Dubar 1991, Bertaux 2006), qui se font parfois mythes artificiellement cohérents (Lesourd 2009). Aussi, l'approche qualitative est croisée à une approche quantitative, enquête en ligne avec l'APEC, afin de vérifier les phénomènes repérés par un questionnaire diffusé en ligne, comprenant des questions fermées sur l'adoption et l'usage de pratiques de réflexivité. A l'issue du dépouillement de l'enquête en ligne, les entretiens sont réexaminés pour repérer si les hypothèses sur les fonctions de la réflexivité sont pertinentes.

L'enquête qualitative constitue une heuristique puissante pour repérer les pratiques réflexives des managers. La lecture du corpus de réponse à la question « *Est-ce que vous prenez le temps de réfléchir à votre pratique de manager ? Comment le faites-vous ?* » Donne plusieurs éléments ici classés a posteriori sous la forme de réponses aux questions où, quand, comment, pourquoi et quoi. Un premier niveau d'analyse donne des résultats en matière de recueil des pratiques

Où	Les temps de déplacement sont des temps de réflexion, j'ai testé ce matin la ligne 14 n'est pas le meilleur endroit pour réfléchir mais il faut prendre ces moments là (récit B - chef des ventes – distribution 47 ans), Je peux m'isoler là ? dans mon bureau (Récit I – directeur – distribution matériau – 38 ans)
Quand	Je réfléchis à mon fonctionnement une fois par mois à minima (Récit C – directeur métiers –traitement des déchets – 40 ans), Cette réflexion vient souvent après une déception ou un échec (Récit V – directeur de magasin – distribution – 32 ans), Le soir souvent dans la voiture, et le matin souvent je réfléchis à ma journée ou ma semaine (Récit M - commandant de bord – aérien – 47 ans)
Comment	Bien se connaître et savoir se remettre en question, ce n'est pas toujours facile. Heu mais pour faire ça il faut être aidé en général (Récit Y – responsable innovation – cosmétique – 39 ans), alors ils m'évaluent et je m'auto-évalue, je vois s'ils m'évaluent bien ou pas. Moi ça va, ça tombe à peu près pile poil (Récit FF – directeur qualité et éthique – service à l'automobile – 43 ans), La méditation vis à vis du travail c'est génial, d'abord pour se calmer l'esprit (récit LL – directeur gouvernance informatique – industrie pharmaceutique – 54 ans) L'introspection de soi on l'a fait de plein de manière différente. On l'a fait d'abord parce qu'on rencontre des gens, on l'a fait aussi parce qu'on peut faire aussi des thérapies (récit HH – directeur commercial – assurance – 36 ans)
Pourquoi	Je me mets en cause aussi de temps en temps. J'essaie à savoir si ce que je fais, je ne le fais pas machinalement (récit Z – pilote supply-chain – cosmétique – 46 ans), C'est important de voir comment les équipes vous perçoivent vous renvoient des images (Récit JJ – directeur marketing – service financier – 43 ans)
Quoi	Je suis très attentif à ce que l'on me dit par moment il est toujours des moments où cela se passe bien, puis des moments où ça se passe mal (Récit F – responsable laboratoire – recherche – 46 ans), On se dit tient qu'est ce que j'aurai pu faire en tant que manager qui fait que ça aurait pu mieux se passer ? Et on évite de produire 2 fois les mêmes erreurs (Récit GG – responsable formation – distribution – 36 ans)

La lecture du corpus montre la large diffusion et la variété de pratiques réflexives chez les managers interrogés et fait apparaître 2 tendances : les situations de réflexivité professionnelle, c'est à dire en appui d'outils, de processus ou d'acteurs issus du monde professionnel et une réflexivité débordant sur les situations extra-professionnelles.

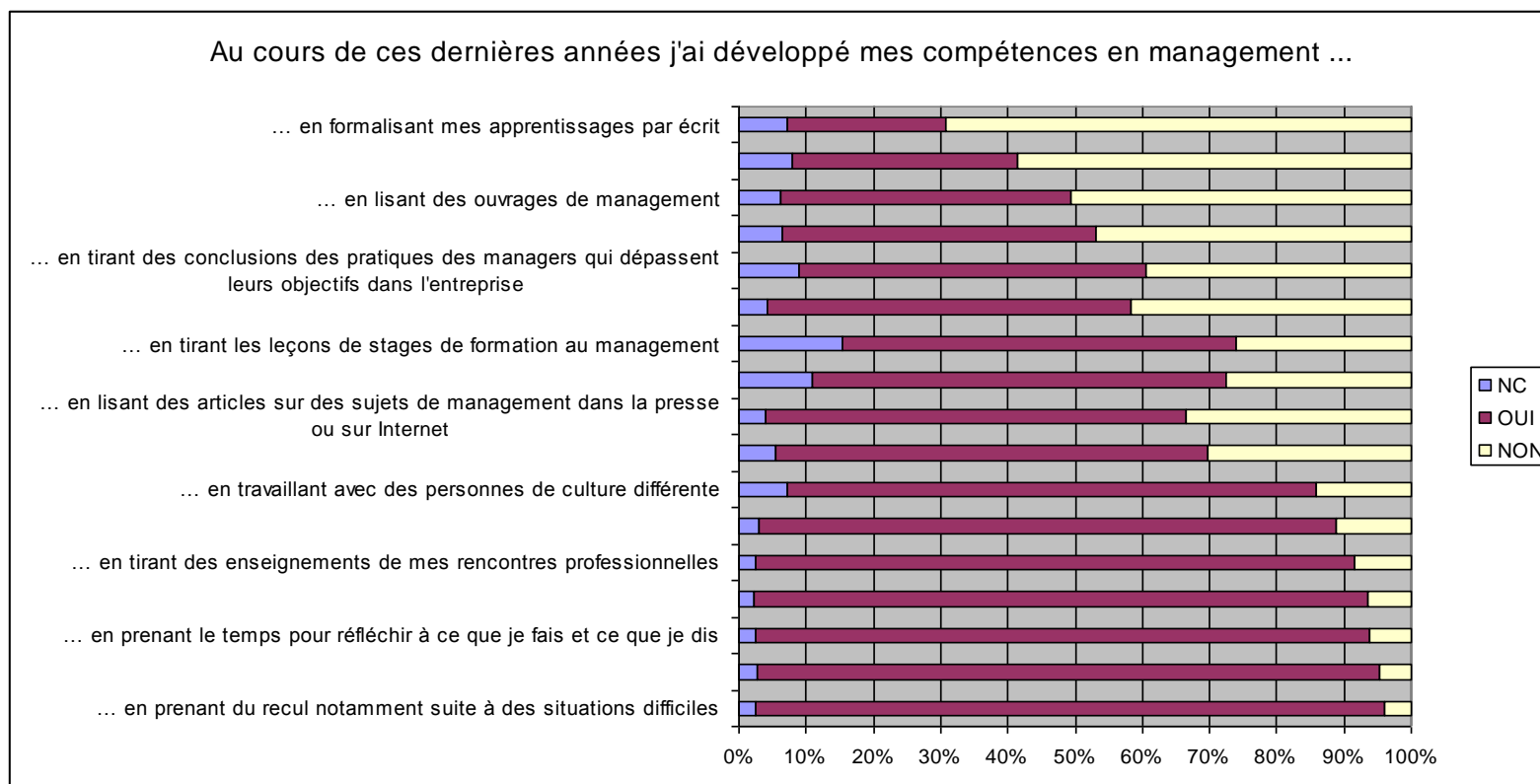
b) Quantification du phénomène de la réflexivité par l'enquête en ligne

Le repérage qualitatif est riche, mais compte tenu de la taille de l'échantillon, insuffisant pour inférer des résultats à l'ensemble de la population des managers. Ce qui est repéré est-il le fait de quelques individus ou des pratiques communes à un groupe plus large ? A partir des items repérés dans l'étude qualitative, l'enquête en ligne cherche à évaluer l'impact de 2 champs de pratiques réflexives.

- Le premier champ de pratique est professionnel. Le recueil est établi à partir de la question suivante : « *Au cours de ces dernières années j'ai développé mes compétences de management en ...* ». Les modalités privilégiées sont de l'ordre de l'introspection ou de la rumination, elles font moins appel à une formalisation écrite (24% des réponses), à la lecture d'ouvrage de management (34% des réponses), ou à l'écoute d'émissions (45% des réponses) qu'à une réflexion personnelle sur les échecs (92% des réponses), ou une prise de recul sur des situations difficiles (93% des réponses). Au-delà de situations tendues, la réflexion sur ses actes et ses paroles et l'impact de son management est également relevée (respectivement 91% des réponses). Dans une moindre mesure la réflexivité est soutenue par des processus formels comme des formations (60% de réponses), ou le travail avec des personnes de cultures différentes (78% de réponses). D'autres situations apparaissent significatives mais moins soulignées (conférence, lecture d'articles (respectivement 61% et 65% des réponses). (figure 48).
- Le deuxième champ de pratique est extra-professionnel. Le recueil est établi à partir de la question suivante : « *Ce qui est le plus propice à la réflexion sur ma pratique de manager ce sont...* ». Si les moments de transports constituent un entre-deux entre le champ professionnel et l'extra-professionnel et recueillent 75% des réponses, les moments calmes chez soi passés à réfléchir sur ses pratiques de manager (78% des réponses) témoignent de l'illusion d'une coupure entre le professionnel et l'extra-professionnel. Le parallèle avec l'éducation des enfants est relevé dans 48% des réponses. Il existe enfin des pratiques « *plus rares* » méditatives, psychothérapeutiques ou de formalisation écrite (moins de 20% de répondant) qui constituent néanmoins des occurrences significatives, eu égard à la motivation nécessaire pour s'y engager. (figure 49).

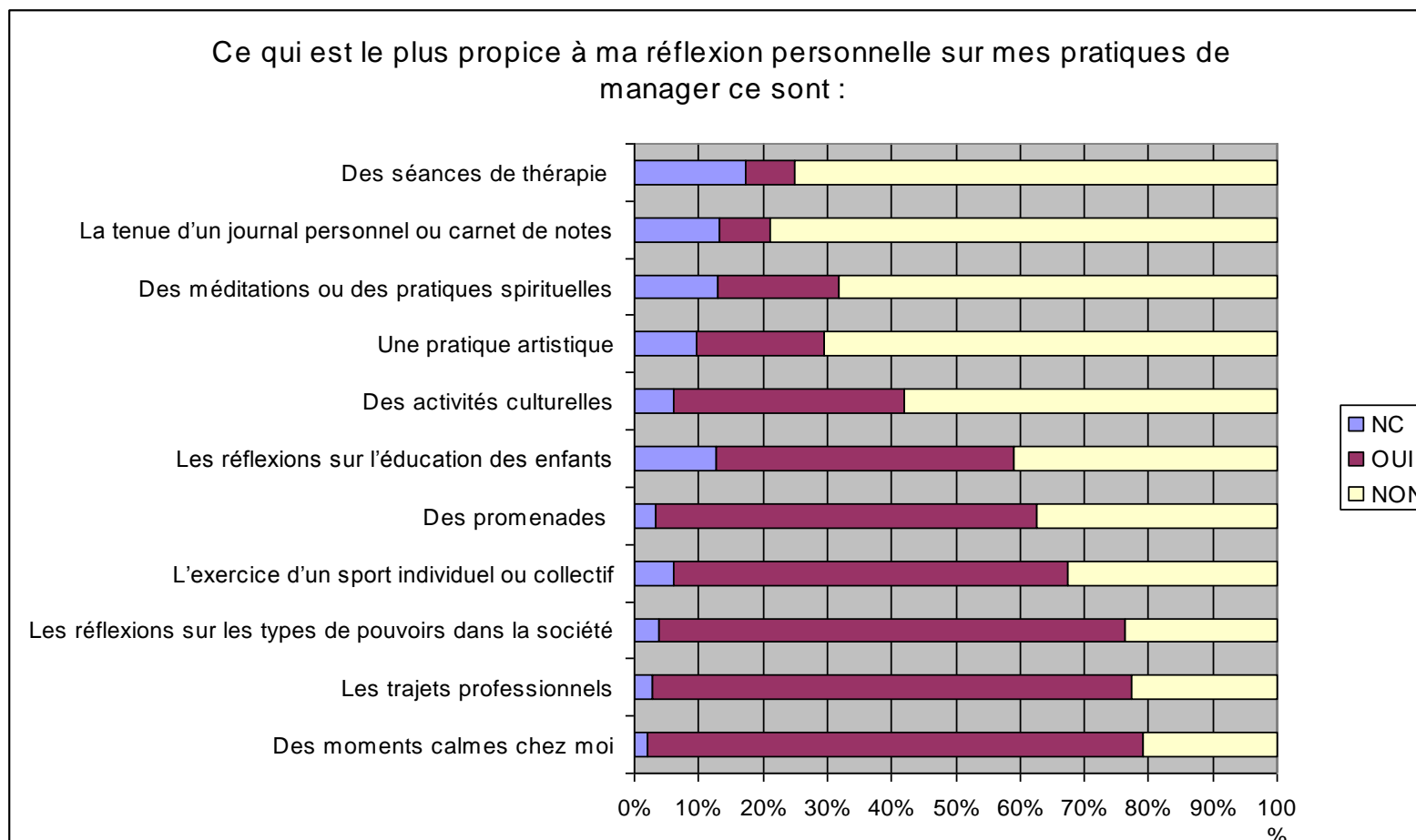
La réflexivité solitaire qu'elle soit professionnelle ou extra-professionnelle apparaît comme une modalité forte de travail sur soi. Ce sont les situations d'interactions difficiles, les échecs les conflits, ou bien les situations d'évaluation de soi ou de son style de management qui ressortent le plus comme objet de ces pratiques réflexives. Au risque parfois de se transformer en rumination, c'est à dire ressassement en boucle sur des épisodes négatifs.

Figure 48 : Les situations réflexives relatives au champ professionnel



Source : Enquête Apec/Cristol 2009 (N=563)

Figure 49 : Les situations réflexives relatives au champ extra-professionnel



Source : Enquête Apec/Cristol 2009 (N = 563)

c) Retour à l'échantillon qualitatif et croisement avec l'enquête en ligne

Ce qu'atteste le repérage quantitatif des pratiques réflexives, c'est qu'elles sont largement partagées par l'ensemble des managers interrogés. Cette réflexivité attesterait donc bien dans le phénomène évoqué précédemment par Kaufmann. Mais, si les questions en ligne ont permis d'étayer le « comment » et le « quand », elles sont insuffisantes pour accéder aux significations de ces pratiques. Le retour à une approche compréhensive s'impose pour contextualiser et expliquer le « pourquoi ». Il est clair que le libellé de la question qualitative initiale sur la pratique de la réflexivité est passible d'un biais d'acquiescement ou de désidérabilité sociale (Huteau 1995 p97-103), en effet comment répondre : « Non je ne réfléchis pas à mes pratiques ? ». Il convient alors d'obtenir par l'entretien une description des usages et des circonstances de la réflexivité pour en comprendre le sens. Ainsi, après un premier repérage qualitatif et sa mesure, un deuxième niveau d'analyse fait ressortir les fonctions de la réflexivité. Ce niveau est accessible par une analyse des contextes et des motivations de l'échantillon qualitatif. Les questions d'explicitation portant sur le descriptif détaillé du processus permettent de qualifier ces pratiques réflexives selon les niveaux macro, méso et micro de Desjeux (2004) et apportent des éléments sur les significations. Selon l'effet de saturation décrit par Kaufmann (2007), des occurrences thématiques apparaissent et 3 fonctions se dégagent.

Figure 50 : Fonctions de la réflexivité

Fonction sociale axiologique (niveau macro)	Fonction pragmatique et située (niveau méso)	Fonction éthique (niveau micro)
« Etre manager, alors si je reviens sur cet aspect là, je dirai que heu c'est une bonne opportunité heu /// de s'évaluer soi-même » (Récit A DRH – entreprise industrielle – 45 ans)	« J'essaie de faire de plus en plus attention, avec le nombre de personnes à manager, à certains mots, à certaines paroles qui peuvent être employées, je dirais assez facilement quand on a que quelques personnes à gérer et qui par contre lorsqu'on commence à monter un petit peu, dans le management d'équipes peuvent être des paroles perçues comme dures » (Récit S – Directeur de centre de recherche 48 ans)	« La réflexion sur soi même sur la manière de manager des équipes franchement c'est tous les jours //// je réfléchis à la relation que je peux avoir avec chaque collaborateur on va dire au moins une fois par semaine individuellement //// c'est vraiment un souci majeur. » (Récit N Directeur commercial – Entreprise d'environnement - 53 ans)
« Le risque c'est bien d'avoir un temps pour soi, en ce qui me concerne je ne sais pas si j'ai suffisamment de recul pour dire ça pour moi-même » (Récit J Responsable marketing achat entreprise de matériau – 37 ans)	« C'est important de pouvoir analyser ce qui s'est passé et de se dire, qu'est ce qui s'est passé ou comment j'ai fais, bien ou moins bien pour que la prochaine fois, je fasse mieux. » (Récit EE – directrice marketing – cosmétique – 46 ans)	« Faire la part des choses entre l'affectif et le non affectif, ce qui m'appartient et ce qui ne m'appartient pas et quelle posture avoir quand mes supérieurs me disent non et de ne veulent pas entendre, que je n'en fasse pas un cas personnel ». (Récit II – directrice supply chain – distribution – 44 ans)
« On doit se remettre en cause et il faut le faire régulièrement parce qu'on est bourré de certitude mais c'est pas forcément les éléments de la réussite. » (Récit R Sales marketing manager dans la distribution 37 ans)	« 50 % du temps en fait on passe à réfléchir comment on va bâtir des règles comment on va se donner des règles pour travailler ensemble » (Récit T – Responsable de marché – BTP 35 ans)	« Je prends le temps d'analyser la situation les rapports en termes de relations humaines et non pas uniquement en termes de relation professionnelle ou business ». (Récit E – Directeur commercial distribution – 46 ans)

Chaque histoire s'exprime dans une singularité mais permet aussi de dégager des hypothèses. Le manager, en tant qu'il se situerait à l'interface du social et de l'action, serait sujet à 3 fonctions de la réflexivité : Une fonction sociale axiologique ayant en référence un autrui abstrait et lointain (niveau macro), une fonction pragmatique et située impliquant un autrui sous la forme d'un groupe identifié (niveau méso) et une fonction qualifiée d'éthique mobilisant l'empathie dans l'interaction individuelle empreinte d'affects (niveau micro). Ce que montre l'analyse des discours, c'est que si la réflexivité est partagée par l'ensemble des managers, elle ne l'est pas au même titre. Ainsi, pendant que certains répondent à des injonctions sociales « *c'est une bonne opportunité* », « *on doit se remettre en cause* », « *c'est bien d'avoir un temps pour soi* » mais peinent à expliquer ce qu'ils devraient mettre en cause ou réévaluer, ou que faire d'un temps pour soi. D'autres orientent leurs réflexions sur des situations professionnelles précises et établissent des liens entre leur implication dans l'action et les effets attendus ou constatés. Enfin, plusieurs récits évoquent l'empathie dans la réflexion sur soi et mettent en valeur la réflexivité comme une éthique dans le sens d'un auto-saisissement de soi tel que le décrit Audi (2007) impliquant un travail de discernement de soi par rapport à la complexité des relations humaines. La partie à suivre vise à décrire les 3 fonctions de la réflexivité repérées. Des exemples montrent les processus à l'œuvre et les contextes d'apparition.

C.10.3 Les 3 fonctions de la réflexivité

a) La réflexivité en tant qu'injonction sociale

Dans les entretiens réalisés, les situations de coaching imposées dans des processus de formation ont été un révélateur de cette injonction, pouvant aller jusqu'au contrôle social, les troubles organisationnels étant alors potentiellement reportés sur l'individu. Voici le cas d'un lancement de site difficile pour lequel un nouveau manager est coaché.

« Et donc là, c'est un coach qui est donc pris par le patron des RH, qui voyait un petit peu tout le monde... ce qui est marrant, vous êtes dans une réunion, vous craquez un peu, vous lâchez vos dossiers. Je sors de la réunion 10 minutes, vous ne savez pas comment, le lendemain il vient vous voir, il vous dit hier tu as fait une connerie, tu n'aurais jamais du sortir de la réunion. Je ne sais même pas comment il l'a su. Mais c'était un peu ce gars qui connaissait tout le monde dans la boîte qui arrivait à vous dire comment faire, comment faire avec telle personne. » récit Z – pilote supply chain – cosmétique – 46 ans

Le travail de réflexivité imposé à ce manager paraît peu intégré et étranger à lui-même. Le manager est alors renvoyé à soi et tenu à la réflexivité, car il est pris entre les exigences de direction visant l'enrôlement et des salariés qui demandent à être convaincus. Il y a là une obligation d'un contrôle de soi, appelé performance de soi par Pezet (2007), l'idée sous-jacente est que celui sachant se gouverner

sera mieux à même de gouverner le personnel. L'intérêt managérial est donc lié à l'exercice du pouvoir dans l'entreprise. Aujourd'hui cette performance de soi prend plusieurs sens. Tirés par l'idéaltype de l'excellence, propulsés dans la conduite de l'action, les managers sont renforcés par les systèmes de gestion dans l'adoption de rôles (Mintzberg 1984). Mais, la vision des rôles s'est complexifiée par les représentations que chaque individu se fait de soi en lien avec les autres. La tenue efficiente de rôles est insuffisante pour expliquer l'ascendant d'un manager sur un collectif. Les salariés, n'étant pas dupes des discours managériaux de la performance (de Gaulejac 2005), observent leurs managers dans la façon dont ils se distancient de ces rôles tout en les jouant (Martucelli 2002), ou la manière dont ils usent d'un double langage pour faire advenir une réalité (Diet 2009).

b) La réflexivité en tant que geste professionnel

Les managers étant placés au carrefour d'une multiplicité de situations humaines, parfois indécidables, se retrouvent le plus souvent seuls face aux solutions à trouver. Dès lors, la réflexivité est contrainte par les situations non maîtrisées et discontinues s'imposant à eux. Selon Clot (2008 p 8), ce serait même un souci constant des gestionnaires que d'intensifier le rapport subjectif au travail. La réflexivité peut alors se comprendre comme un geste professionnel. Nagels (2008) a montré comment, pour des cadres de santé, l'analyse réflexive sur son activité professionnelle au sein d'un processus de formation améliorerait l'auto-efficacité des sujets. Mais, ce geste maîtrisé, non content d'aider les managers à envisager de nouvelles solutions aux processus vécus, contribue incidemment à façonner leur identité et leur manière de faire et d'être. Au cours de chaque situation rencontrée, les managers font face à un problème, expriment leur façon d'être au monde et apprennent leur métier. Un manager autodidacte décrit comment en partant d'une introspection systématique de soi, il est parvenu à développer une empathie qui lui a ensuite permis de faire une carrière dans l'assurance, passant de simple conseiller à Directeur Régional, manageant plus de 900 personnes.

« Beaucoup de choses, pour moi, partent de l'introspection de soi et c'est parce que, entre guillemet, on découvre des choses et qu'on apprend à les analyser, que quelque part, il y a un rayonnement qui se fait autour de soi après. Mais la richesse on l'a en soi, la compréhension de soi, il faut effectivement faire ce chemin là, parce qu'effectivement vous aurez un rayonnement qui sera plus vif et qui va vous permettre d'emmener plus de monde derrière et de comprendre beaucoup plus les autres. Donc, par rapport à ça, je pense vraiment que l'introspection de soi est une technique managérialement bonne par rapport à des gens qui veulent manager d'autres personnes. Pour être en harmonie avec soi et être en harmonie avec les autres, il faut vraiment très bien se connaître, et bien se connaître c'est accepter de voyager en soi ». (Récit HH – Directeur commercial régional – 36 ans)

En même temps qu'il a agi et fait des choix, ce manager s'est fabriqué. Même si les managers n'en ont pas toujours conscience la réflexivité apparaît comme un geste professionnel de décodage des situations, de l'expérience en train d'être vécue. Clos (1999) assimile le geste professionnel imité à un

mot tiré d'une langue étrangère, un peu à l'image de Chomsky (1981) ayant le premier fait le lien à partir des compétences linguistiques entre performance et compétences professionnelles.

C'est pourquoi l'expérience ne peut être qu'éprouvée pour devenir signifiante. C'est l'épreuve du réel qui constitue un instant de décodage et de vérité. Pour Roelens (1989 p67-77), l'expérience recouvre 3 moments clés : l'épreuve, la quête et l'œuvre. L'épreuve est ce par quoi l'expérience peut advenir, sans épreuve pas de formation. L'épreuve constitue le moment où le réel va résister à l'individu, où la rupture va se produire entre ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas encore. La quête est la condition sine qua non qui va permettre à l'individu de vivre une expérience formatrice, d'activer son envie de comprendre, d'agir, de se dépasser. L'œuvre est l'aboutissement de l'apprentissage expérientiel, elle en est la trace, voire la preuve, et parfois le prétexte aux transformations identitaires qui s'imposent. Transformations qui se produisent lorsque le manager se distancie et donne sens à ce qui lui arrive. La réflexivité est partie prenante de l'expérience.

c) La fonction éthique de la réflexivité

La réflexivité procède enfin d'une fonction éthique (Lenoir dans Ignasse et Lenoir p74 1998), dont nous pouvons imaginer qu'elle est activée par le carburant des situations vécues et le comburant des composantes de personnalités capables d'accueil. Dans le cas à suivre de ce manager non-voyant, diplômé de sup telecom, c'est le comburant de la personnalité qui déclenche une mise en perspective de son identité managériale puis le conduit à des engagements sociaux extra-professionnels. Le premier choc professionnel, qui pousse à l'introspection, est la proposition de son premier employeur de lui confier un poste faiblement qualifié eu égard à son handicap visuel alors qu'il se vit comme ingénieur d'une grande école.

« En tant que non-voyant, je crois que j'ai été obligé de travailler sur quel était le sens de ma vie pour dépasser ces épreuves. Je crois qu'on ne peut pas être un bon manager si on a pas soi même un engagement dans le sens : pourquoi on est là ? Pourquoi on fait ça ? etc. sinon on n'est qu'un instrument. Un bon manager pour moi n'est pas un instrument ». (Récit LL – Directeur de la gouvernance des relations systèmes – industrie pharmaceutique – 54 ans)

Donner un sens à une épreuve conduirait à plus d'éthique.

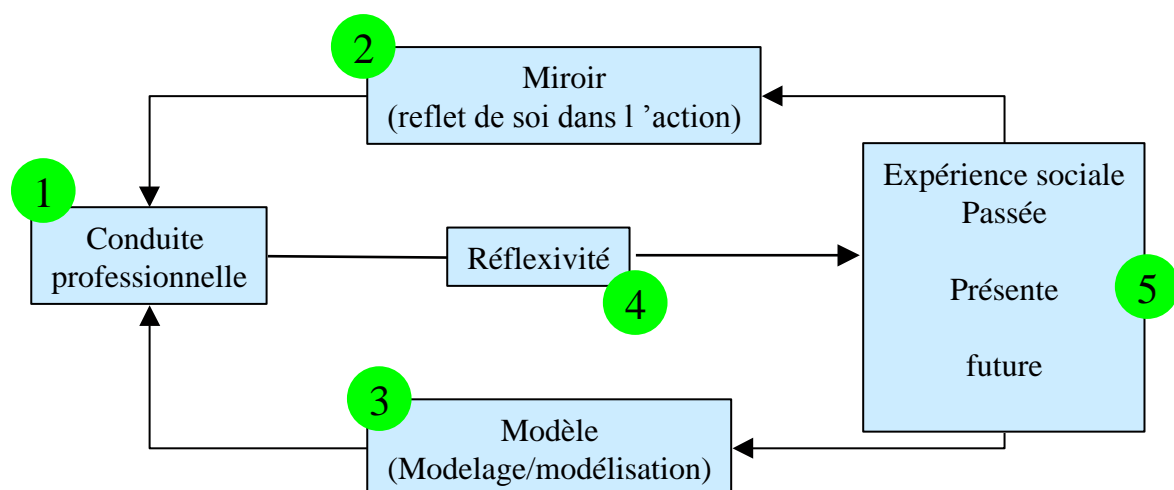
Si la réflexivité rapportée au geste professionnel nous renvoie à l'adage de Mounier (2001) « *Tout travail travaille à faire un homme en même tant qu'une chose* », derrière le geste du manager, qui s'envisage en situation dans les interactions avec son équipe, résiderait donc la possibilité d'une conscience. Ce qui nous ramène à la fonction éthique de la réflexivité ouvrant à des délibérations sociales plus larges. Ces considérations sur la réflexivité nous amènent à poser que la réflexivité d'une part, se situerait en geste technique et professionnel du management et de la régulation d'une équipe, et d'autre part, qu'elle ouvrirait potentiellement à une dimension éthique. Devenir un manager pourrait alors se comprendre comme un processus continu d'humanisation pour être en relation avec soi et avec les autres.

C.10.4 Lien entre conduite professionnelle et réflexivité

a) Conduite professionnelle et réflexivité

Détenant une position en vue au sein d'un ensemble social et technique, les managers sont tenus par la nature de leur activité de prêter une attention toute particulière à ce qui se passe, et particulièrement à la dynamique des groupes humains dans lesquels ils évoluent et qu'ils cherchent à influencer pour obtenir une performance. Ils portent un regard sur les interactions se déroulant, dans lesquelles ils sont affectivement impliqués, et qu'ils induisent par leurs comportements. Ils sont donc poussés à agir en praticiens réflexifs (Schön 1994). Cependant, ce que Schön a minimisé, c'est le contexte social et dialogique de l'apprentissage (Ramsey 2005). Pour Vignon et Vidaillet (Hahn, Alexandre-Bailly, Geay, Vignon 2008 p97-106), la réflexivité s'exerce par un travail d'élaboration autour de son expérience : soit par observation attentive de la situation, soit par partage d'expérience en réciprocité avec d'autres apprenants (Eneau 2005), par problématisation autour de l'expérience ou encore par élaboration intellectuelle, par exemple, autour d'un travail d'écriture. Le schéma à suivre rend compte de la façon dont la réflexivité influence les conduites professionnelles des managers.

Figure 51 : Conduite professionnelle et réflexivité



Source : Cristol 2009

L'expérience sociale tient lieu premièrement de filtre, car l'individu s'insère dans un système dans lequel il y a des règles à respecter, deuxièmement de catalyseur, car l'expérience est enrobée d'émotions l'être est touché, et enfin de moteur car l'individu en tant que sujet évalue et décide en dernier ressort (1). La première source de modification est constituée de ce que renvoient aux managers les réactions des équipes à ses actions ou décisions, l'évolution des situations sur lesquelles les managers cherchent à avoir prise. Ce que nous nommons par reflet de soi dans l'action (2). Le regard d'un tiers en règle générale, hiérarchique ou membre de l'équipe favorise des retours d'informations utiles pour l'action d'apprentissage du manager. Une deuxième source de feed-back est

constituée par le couple modelage/modélisation (cf. chapitre C5). Par modelage, nous comprenons l'acte intentionnel d'un manager, formateur, coach¹¹¹ ou tuteur situé en position d'influence qui transmet ou facilite au futur manager des modalités d'action, des valeurs, des attitudes et comportements réputés efficaces. Par modélisation, nous comprenons l'acte intentionnel du manager en formation exerçant une observation attentive sur son modèle, une imitation pour s'approprier des caractéristiques jugées par lui efficaces, processus au cœur de l'approche sociocognitive de Bandura (2007) (3). La réflexivité s'exerce sur l'expérience passée. L'expérience sociale est alors une ressource mobilisable pour faire face au présent. Les situations rencontrées sont comparées aux situations antérieurement vécues et proposent des éléments repères pour réaliser un choix ou prendre une décision. Ensuite, la réflexivité s'exerce sur le présent. C'est une forme de vigilance aux événements, aux détails, aux enchaînements de situations et d'interactions (4). La réflexivité permet un changement en cours de l'action, un réajustement des conduites tenant compte de l'évolution des paramètres au moment même ou ceux-ci varient. Enfin, la réflexivité s'exerce sur le futur et favorise la projection, l'anticipation, l'élaboration de scénarios et la prise de décision (5).

b) Le risque du narcissisme professionnel

L'individualisation en cours pousse donc les managers à adapter leurs comportements à chaque collaborateur. De la même façon qu'on a pu observer une consommérisation, certains traits de comportements propres aux consommateurs se retrouvent dans la relation managers-managés. Afin de s'extraire de cette « *relation consommatoire* », les managers sont astreints à conquérir les frontières de leurs actions pour bâtir leur influence. Ils sont amenés à séduire, à convaincre, pour au final, construire leur autorité. Les managers ont donc obligation de se mettre en scène, d'aller chercher au fond d'eux-mêmes ce qu'ils vont mettre en avant, de s'appuyer sur leur identité et d'agrèger autour elle. La constitution d'une équipe peut être un véritable « *enrôlement identitaire* ». L'équipe adhère moins à des idées et des discours d'entreprises passablement incohérents avec le réel vécu : un langage de l'insignifiance selon de Gaulejac (2005 p66). Par conséquent, le débat s'engage plus avec la hiérarchie directe au sens du projet, de l'intérêt immédiat de la mission, du désir de métier (Osty 2003). Puisque le collectif institue de moins en moins indiscutablement la règle, les qualités humaines des leaders sont sollicitées. La notion d'enrôlement identitaire rend compte d'un leadership qui s'institue par une forme d'adhésion au soi des managers, leurs affects, leurs façons d'être. Les équipes s'acclimatent à l'ambiance, aux affects, au tempo relationnel (fréquence des relations, modalités de contacts) instaurés par les managers. Et, simultanément, les managers adhèrent à leurs équipes. L'ensemble produit une enveloppe commune de sens au sein de laquelle chacun puise les images opératoires mobilisées pour l'action collective.

¹¹¹ Le terme de modeling est plutôt utilisé dans le langage du coaching. Lenhardt (2002, p. 258) appelle le modeling : « Soit par son attitude – c'est-à-dire un comportement intériorisé et silencieux – soit par une démonstration (un comportement extérieur), le coach va offrir à son champion, un modèle que celui-ci va intérioriser, consciemment ou non ».

Prise au pied de la lettre, l'injonction sociale de réflexivité peut aussi conduire à une relation fusionnelle à l'équipe, semblant grisante, pour les managers qui ressentent un sentiment de vivre plus intensément par des retours démultipliés. Au sens d'Aubert (Heilbrunn 2004 p79), ce rapport à soi managérial s'inscrit dans une intensité de soi, ou une incandescence de soi se traduisant dans le contexte professionnel par une adhésion passionnelle (dans les entretiens, les équipiers sont parfois assimilés à des enfants ou des membres de la famille) ou un hyperfonctionnement de soi. En même temps que ce sentiment s'installe, les managers absorbent la pression renvoyée par les équipes, au risque du burn-out (Salengro 2005). Observant ce travail sur soi et ces interactions sous tensions, Brunel (2004) annonce même une «*inflation de la réflexivité narcissique dans le champ professionnel* » dont on ne connaît pas précisément les incidences à terme. Mais l'un des risques n'est-il pas, à force d'exacerber un soi managérial en guise de protection, ou d'expression de soi, d'aboutir à une désappartenance de soi-même ? Pour Lasch (2008 p53), le narcissisme signifie la perte d'individualité et non l'affirmation de soi. Les «*rôles de manager* » venant s'interposer, et finissant par constituer toute l'identité de la personne, offrant un sens à la formule de Rimbaud¹¹² «*je est un autre* », faisant de soi un étranger à soi-même ?

C.10.5 Conclusion

Aujourd'hui, les managers sont différemment équipés face à la réflexivité. Certains, le plus souvent sortis de grandes écoles, se sont centrés sur les solutions et les certitudes de modèles de gestion (Rabasso-Francisco et Rabasso dans Golsorkhi, Huault et Leca 2009), ils ont appris à ne pas se poser de questions sur le monde en particulier lorsque la vie leur a épargné l'inconfort ou le doute ou, lorsqu'en vase clos pendant leurs classes préparatoires, ils ont été détournés de toute ouverture extérieure (Basso, Dornier, Mounier 2004). Ils sont préparés pour se situer au niveau macro impersonnel et général de la réflexivité, ce qui finalement leur permettrait de décider ultérieurement sans affect. D'autres, par leurs histoires familiales singulières, ou par la traversée d'épreuves personnelles, éducatives ou professionnelles, tirent de l'expérience des repères où l'homme compte (Robin 1994), leur réflexivité paraît plus ancrée dans le rapport aux collectifs ou à soi et engage leur empathie. Ils paraissent plus en lien avec leurs équipes dans leur prise de décision. Ils semblent plus concernés par un autre qui a un visage. Pour les managers, le fait de réaliser le récit de leur fabrication provoque une prise de conscience des processus vécus. Au fur et à mesure des entretiens, les échanges se font plus informels. Les fins d'entretiens se présentent sous forme de confidences et donnent souvent l'occasion de prendre un temps de recul sur la situation de narration qui vient de se produire. Les entretiens révèlent une part plus intime de soi. Les interviewés se prennent plus encore au «*je* ». Pendant que les personnes s'expriment, elles élaborent leurs pensées. Elles prennent conscience du

¹¹² affirmation d'Arthur Rimbaud dans sa lettre à Paul Demeny datée du 15 mai 1871

phénomène progressivement. Au début des entretiens, le rythme de paroles est soutenu, comme si une urgence de se dire poussait au débit. Au fur et à mesure, les personnes perçoivent le propre fil de leur histoire. Elles se sont regardées faire et se sont formées. L'historicisation de soi conforte aussi une forme d'appropriation et d'idéalisation de sa trajectoire. La reconstruction a posteriori de son vécu reflète plus l'image que le manager souhaite donner que l'enchaînement chronologique ou descriptif (des incohérences chronologiques sont relevées dans les récits). L'interviewer et ses questions se posent comme un miroir. Le récit a un effet de cristallisation de la connaissance de soi par le manager à un moment donné. Le manager en vient à se rassembler soi-même pour constituer un tout cohérent. Le mythe personnel se clarifie et se déploie dans la complexité des événements et des situations. Pour le manager ce scénario de vie mis à jour donne un sens pour soi en retour. Par la révélation de l'intime, ce que permet le récit, c'est d'apprendre de façon ramassée « qui » le manager veut être, dans toutes les nuances de l'oralité, et quelle place il entend prendre dans une trame plus vaste. Mais, les incises sont fréquentes, les interviewés se coupent et glissent fréquemment d'une idée à l'autre, un détail explicatif, une part de leur structure essentielle. Le récit de soi peut être rapproché de la formule de Lacan : « *L'Être naît de la faille de l'étant de se dire* ». Par ses émotions, le récitant est toujours placé dans l'abîme de ce qu'il est en train de raconter, l'enchaînement des mots et des idées emmène les interviewés à exprimer des sentiments, des valeurs formant la matière riche de leur fabrique, sollicitant l'empathie de l'écouter. C'est pourquoi le récit de managers est un moyen pour eux de se construire une puissante heuristique, d'explorer leur potentiel identitaire et d'accéder au discernement propre à l'éthique par exemple.

D'autres pratiques, favorisant la réflexivité des managers, sont repérées par Daudelin (1996 p42), soit dans le cadre d'une réflexion solitaire (écriture d'un journal, méditation, prière, auto-évaluation, soit au sein d'activité en petits groupes (interview, mentoring, réunion de résolution de problème, thérapie de groupe, session d'accompagnement, revue de projet). Dans le continuum éducatif, les conditions à encourager pour favoriser la réflexivité seraient : l'autonomie, le feed-back, les interactions avec les autres (y accéder, se connecter être stimulé par eux), l'alternance de moment de pression et de moments de solitudes (Seibert 1999). C'est avec ces pratiques et à ses conditions que la réflexivité peut devenir pour les managers le moyen individuel d'accéder par plus d'empathie à la fonction éthique de la réflexivité, de comprendre et maîtriser leurs interactions avec les autres et ne pas se limiter à une fonction régulatrice de l'action. La question qu'il serait possible de se poser alors, est : faut-il former des techniciens du management, puis développer leur empathie par une plus grande réflexivité, ou au contraire s'agit t-il de former un homme et de lui apporter des techniques de management ? Ou bien comment faire les deux à la fois ?

C.10.6 Résumé du chapitre

Le chapitre est revenu sur le rôle de la réflexivité dans l'émergence managériale. Si nous avons poursuivi l'hypothèse du rôle formateur de « *l'expérience sociologique* », alors la façon dont les managers faisaient preuve de réflexivité quant aux événements qu'ils rencontraient ou qu'ils provoquaient, participait de la construction de leur identité. Mais, selon que la réflexivité était orientée par une dimension sociale axiologique ou qu'elle était pragmatique et située, elle ne revêtait pas la même signification. Dans le premier cas, s'exprimant sur le mode « *on doit se remettre en cause, il faut le faire régulièrement* », la réflexivité a été repérée à l'égal d'une injonction sociale contribuant, in fine à renforcer normes et croyances. Dans le deuxième cas de figure, la réflexion sur soi-même a été liée à une nécessité personnelle, elle a été présentée, ancrée dans une situation vécue contribuant à fonder une identité. Une même pratique, pour peu qu'elle soit motivée par les normes sociales ou la nécessité de travail, est apparue engendrer des résultats différents. Le constat a été qu'une réponse à une injonction diffuse renforcerait la place des managers dans les rapports sociaux existants, alors que la réponse réfléchie aux situations de travail autoriserait une distance critique, une éthique. A un autre niveau, la réflexivité a été présentée comme un geste professionnel de décodage des situations humaines permettant de mobiliser l'expérience et d'entraîner les équipes. Dans l'enquête par questionnaire menée auprès de 563 managers, les modalités variées de réflexivité se développant dans le champ professionnel ou dans le champ extra-professionnel, ont pris l'apparence d'une réflexion solitaire, quoique parfois la réflexivité forcée par l'environnement professionnel soit dénigrée, comme une forme de contrôle. Le processus de la réflexivité et son impact sur les conduites effectives a été décrit. Deux boucles ont été repérées. La première tenait d'une compréhension du reflet de soi dans l'action. La seconde tenait du modelage et de la modélisation préalablement évoqués. Le lien des deux boucles avec les expériences sociales pour alimenter les conduites à tenir a été mis en avant. Trois arguments ont justifié le questionnement réflexif des managers. Le premier s'est appuyé sur le changement de perspective dans les sciences de gestion, qui place le rôle de manager au cœur de la performance, le deuxième rappelait le besoin de feed-back et de soutien des équipes et toute l'attention à leur apporter, le troisième constatait, dans le mouvement d'individualisation en cours, la nécessité d'adaptation du comportement des managers à chaque collaborateur. Le risque de narcissisme professionnel a été noté à l'occasion de cette exploration sur le rôle de la réflexivité. Les récits relevés ont montré toute l'ampleur des mythes personnels qui s'élaboraient et leurs actions sur les identités de chacun. Ainsi, si devenir un manager est apparu comme un processus social, selon la distance prise par chaque manager, cette expérience n'avait pas le même sens, d'aucun se saisissaient de l'expérience pour se construire en sujet alors que d'autres demeuraient des techniciens et cantonnaient la réflexivité au geste professionnel. L'épilogue va montrer le lien entre les trajectoires et les identités qui se développent.

C.11.1 In fine, qu'est ce que l'identité ?

a) L'identité comme cheminement et expérience singulière

La construction de l'identité peut se lire comme un cheminement singulier, qui se déroule au sein d'institutions de socialisation et d'identification, canalisant l'action et fournissant des justifications (Dubar 1991). Sainsaulieu (1988) a particulièrement montré le rôle d'accès à une fonction d'encadrement comme une « *expérience sociologique* ». Cette expérience est faite d'apprentissage de stratégie relationnelle, de la relation d'autorité, de la confiance dans la différence, du commandement, du pouvoir, de l'interprétation des règles, de la concurrence interindividuelle. Mais aujourd'hui, l'identité professionnelle tend à se construire au-delà de la relation de travail, ou à une classe sociale (Bourdieu 1979), ou de l'appartenance à un groupe de métier tel qu'avait pu le décrire Sainsaulieu (1988). Le rôle de la formation dans la construction de l'identité est exploré et mis en avant (Barbier, Bourgeois, de Villers, Kaddouri 2006), l'identité est notamment une source de motivation. Les identités revêtent de nombreuses formes, sont changeantes, contextualisées (Kaufmann 2004). Elles sont personnelles, narratives, professionnelles, biographiques, sociales, symboliques, réflexives, plurielles, culturelles ou statutaires (Ha Vinh Tho 2006), mais aussi aujourd'hui numériques (Dervin, Abbas 2009). Il est possible d'affirmer que, compte tenu des appartenances multiples, les identités sont multipolaires, avec des difficultés pour se fixer, d'où un stress et une fatigue émotionnelle.

b) L'image de soi prend de plus en plus d'importance dans l'identité

L'individu se socialise et construit son identité par étapes dans un processus qui va de la naissance à l'âge adulte (Erikson 1950, Ginzberg 1951, Levinson 1978). De manière permanente, l'image qu'il construit de lui-même, ses croyances et ses représentations de soi constituent une structure psychologique lui permettant de sélectionner ses actions et ses relations sociales. Le soi constitue le versant interne de l'identité individuelle. La construction de soi advient dans des contextes sociaux et langagiers structurés (famille, voisinage, récit de vie...). Cependant, à l'instar des réflexions sur l'identité de la fin des années 80, les réflexions s'ancrent aujourd'hui sur la notion de soi : image de soi, représentation de soi, construction de soi, contrôle de soi (Martuccelli 2002), performance de soi (Pezet 2007). En corollaire d'une individualisation toujours plus prégnante (Aubert 2006, Molénat 2006), l'identité subjective prend plus d'importance. Par leurs interactions, les individus contribuent à l'évolution de ces contextes dont ils s'approprient certains éléments. Le monde social est ainsi partiellement intériorisé, mais les repères regroupant les identités sont éclatés entre de multiples référents possibles au sein d'une offre identitaire exacerbée. Cette élaboration cognitive donne lieu à la construction de cadres cognitifs identitaires, qui organisent les représentations d'autrui et de soi (Guichard et Huteau 2006).

c) Les groupes d'appartenance jouent des rôles de catalyseurs d'identités

Le soi se construit dans la relation à l'environnement et aux autres au sein de groupes tels que les groupes primaires, les institutions (entreprises, partis, syndicats, communauté religieuse ...), le cadre de l'état-nation (Dubar 1991). Les groupes fonctionnent toujours comme catalyseurs privilégiés de l'identification individuelle, mais ceux-ci sont en crise à l'exemple de celui des cadres. Le groupe socialise l'individu et l'individu s'identifie à lui. Pour les managers, les groupes de références sont les cadres, leurs pairs, leur comité de direction, leur équipe, les professionnels exerçant le même métier, des clubs ou associations professionnelles. L'identification apparaît de moins en moins exclusive à un seul groupe. Il y aurait plutôt des regroupements que des groupes (Latour 2007 p125). Dans les sociétés contemporaines, la construction de l'identité s'effectue pour l'individu dans le rapport d'adhésion ou de rejet qu'il fonde avec ses groupes d'appartenances ou de références. Ces groupes établissent entre eux des rapports basés sur les ressources, le pouvoir, l'incertitude, l'antagonisme ou l'évolution de la structure des relations (Osty, Sainsaulieu, Uhalde 2007). L'individu se trouve enserré dans un maillage volontaire ou non d'allégeances et d'appartenances lui imposant ses comportements et lui fournissant des ancrages identitaires. Chaque identification est spécifique, marquée par l'histoire, par l'existence ou non de communautés professionnelles, artisanes ou associatives de référence, par l'existence de médias structurant une « *idéologie commune* » valable en un lieu en un temps. L'identité articule une tradition sociale et une histoire personnelle. Les cadres qui étaient un groupe de référence pour les managers cessent de jouer ce rôle avec la même force d'attraction (cf. Chapitre B3). Le noyau dur de l'identité semble s'amenuiser. Il serait plus juste de parler de facettes identitaires utilisées selon le besoin des circonstances.

d) Les institutions jouent de nouveaux rôles dans l'avènement identitaire

Les appartenances et les identités sont donc multiples, il en découle un bricolage identitaire (Martuccelli 2002 p365, Halpern Ruano-Borbalan 2004). Traditionnellement, les institutions tenaient ensemble les dimensions de l'identité, spécifiquement l'institution religieuse : la dimension communautaire (appartenance à une communauté), la dimension éthique (valeurs et normes de comportement de référence), la dimension culturelle (partage d'un patrimoine culturel) et la dimension émotionnelle (sentiment affectif, communion, rituels et fêtes). L'identification était avant tout institutionnelle. Mais la part du choix de l'individu dans sa construction identitaire devient plus forte, au risque de l'illusion ou de la non-reconnaissance de son identité par les autres. Si les institutions s'imposent toujours, de la naissance à la mort, la crise des identités est perceptible (Dubar 2000, Lasch 2008), il s'agirait aujourd'hui, pour chacun, de faire de sa vie un récit et d'inventer son identité. Pour Martuccelli (2002 p359) l'identité se faisant narrative, les individus approvisionnent les topiques du soi dans le « *grand supermarché des échanges discursifs* » (cf. Chapitre B1 pour voir de quoi sont fait ces discours). La construction identitaire apparaît alors comme une mise en scène de soi. Dans cette socialisation individualisante, l'autonomie est logiquement de plus en plus sollicitée en formation.

C.11.2 Perspective sur les identités managériales

La revue de littérature montre que l'identité des managers s'avère différente selon les points de vue considérés. Ainsi, si l'identité managériale est socialement ou linguistiquement construite, si le manager est objet passif sur lequel une culture et une identité s'inscrivent, si l'identité managériale est un attribut social, relationnel ou individuel ou, enfin, si l'identité managériale est cohérente, contestée ou entre les deux, selon ces points de vue le manager est supposé assumer des positions différentes.

Ainsi **le manager envisagé comme agent rationnel** agit dans un système d'intérêt, le sien propre et celui des dirigeants ou actionnaires. Si ceux-ci cherchent à minimiser leurs risques et optimiser leurs gains en s'appuyant sur des systèmes d'information, de contrôle budgétaire et de management de la performance, les managers utilisent la rationalité pour justifier et atteindre leurs objectifs notamment de carrière.

En contrepoint de l'agent rationnel **le manager a été envisagé comme un acteur** manageant la performance et définissant le rôle et le script pour les autres. La fonction de manager se présente dans la réalisation d'un rôle social consistant avec des attentes et des normes sociales. La face ou le masque caractérisent cette forme faisant du management un jeu de rôle où il s'agit de présenter l'image d'un manager crédible, d'occuper le costume et de donner l'impression du manager.

Le manager comme praticien réflexif renvoie à la vision constructionniste du monde. Alors que la réflexion prônée par Dewey (1990) engage le débat entre analyse et synthèse, entre expérientiel et expérimental, la réflexivité interroge la relation avec le monde social, la façon d'être, d'être en relation réciproque et d'agir. La réflexivité ouvre à l'exploration de l'action éthique et responsable.

L'idée que **le manager est un storyteller** pourvoyeur de sens provient de l'analyse faisant découler la performance des interactions, de l'efficacité du langage et de la capacité à créer de la cohérence dans le flux des événements. Les managers dans le même temps qu'ils communiquent du sens créent et maintiennent une culture. Mais la rhétorique, les symboles, les émotions mobilisés sont puissants à la condition d'être perçus comme authentiques par les collaborateurs (Salmon 2007).

Le manager peut aussi être appréhendé comme « *une subjectivité discursive* » (Cunliffe 2009). Dans la perspective de Foucault, le sujet est le produit de discours et de formes de connaissances variées. Dans la mesure où les discours concernant les managers et menés par eux sont fragmentés l'identité des managers est en perpétuelle négociation. L'identité des managers peut, dès lors, être changeante, adaptative voire même fragile.

S'il s'efforce de résoudre rationnellement des problèmes **le manager le fait en tant qu'auteur** cherchant à contenir dans un même ensemble social des perceptions, des procédures, des pratiques, des discours disjoints. Continuellement, il cherche à donner du sens à un ensemble chaotique d'impressions. Le sens qu'il s'efforce de trouver interroge qui il est en tant qu'homme.

« *thus managing is about who we are because ours actions ours ways of making sense and constructing our world are not separate from us* » (Cunliffe 2009 p 43). Le manager établit un rapport avec lui-même pour poser des repères fondés. **Devenir un manager se comprendrait alors comme un processus continu d'humanisation de soi pour être en relation avec soi et avec les autres.**

Comment se produit ce processus ? Quelle trajectoire produit quel type de rapports ? Et au fond comment se produit une identité ?

C.11.3 Trois points de vue sur la production des identités

a) Le modèle socio-psychologique d'accès à l'identité

Sainsaulieu (1988) est précurseur dans l'étude de l'identité au travail. Deux ouvrages majeurs jalonnent sa réflexion :

1. L'identité au travail (1988 1ere édition en 1977)
2. Les mondes sociaux de l'entreprise (2007 1ère édition en 1995)

Sainsaulieu raisonne à partir de modèles ancrés dans des contextes socioculturels de l'entreprise. Pour lui, le contexte social de l'entreprise, les métiers et leurs usages sont déterminants. Le travail organisé produit une action culturelle selon la position dans l'organisation et définit les normes de comportements et de relations, l'accès au pouvoir, les valeurs issues du travail, les discours sur l'organisation. Pour lui toujours, l'identité s'éprouve dans le collectif et « *recouvre ce champ des rapports humains où le sujet s'efforce d'opérer une synthèse entre ce qu'il est pour lui et ce qu'il est pour les autres* » (Sainsaulieu 1988 p319). Dans cette acception, l'identité rend compte du sentiment de permanence et de continuité que l'individu éprouve dans ses rapports sociaux. Toute vie de groupe a finalement, pour les individus, un effet paradoxal de découverte de sa différence, mais aussi de protection contre celle des autres. « *C'est autour de ce qui se passe dans les relations du triple point de vue de la structure sociale des pouvoirs, de l'affrontement dans les rencontres, et de la possibilité d'être reconnu que l'on peut situer la recherche d'un modèle socio-psychologique de la constitution des identités individuelles* ». En s'appuyant sur le schéma dialectique Hégélien vers la rationalité et la reconnaissance de soi, Sainsaulieu retient l'idée d'une construction issue d'un rapport entre le désir et le rationnel. Pour Sainsaulieu encore, l'identité désigne cette part du sujet réagissant en permanence à « *la structure du système social* », jusqu'à se faire reconnaître comme détenteur d'un désir propre. Dès lors, Sainsaulieu en déduit une compréhension des agissements de l'homme au travail, d'adhésion ou non à des groupes d'appartenance en fonction des apports potentiels à cette édification identitaire.

Suivant les indications de Sainsaulieu concernant les effets du travail sur l'identité, il est possible de relever des études spécifiques au travail de manager, ainsi Clarke, Andrew et Hailey (2009) affirment à partir d'une étude empirique basée sur les discours de 26 managers anglais que ces derniers font varier l'expression de leur identité (identité narrative), et expriment des contradictions entre engagement/détachement envers l'entreprise, régulation émotionnelle/débordement affectif, actes professionnels de management/actions intuitives. Les auteurs expliquent ces variations comme un mécanisme de défense de l'ego et la nécessité de maintenir une cohérence de soi pour faire face aux changements incessants d'orientation du travail qu'ils ont à gérer. Dans cette analyse, les identités de managers seraient donc provisoires, fragmentées et toujours en recherche de cohérence.

b) Les transactions sont constitutives de l'identité

Pour Dubar (1991), la construction identitaire est liée au phénomène de socialisation. Les constructions que les sujets opèrent autour d'eux-mêmes sont en transformation constante. L'identité apparaît instable, en perpétuel mouvement. Elle évolue tout au long de la vie au gré des événements. C'est pourquoi, il est possible de parler de dynamiques identitaires. Ces dynamiques se construisent par les interactions du manager avec son environnement. L'expérience de l'autre, l'altérité sont des dimensions essentielles de l'identité. Les dynamiques identitaires sont multidimensionnelles. Elles intègrent dans un tout cohérent les multiples facettes du professionnel, du parent, du citoyen etc.

Dubar montre que le marché du travail et celui de l'organisation sont les lieux par excellence où s'exercent les transactions constitutives de l'identité. Croisant identité pour soi et identité pour autrui, reconnaissance et non-reconnaissance, il discerne dans le monde professionnel quatre processus identitaires typiques : de promotion, de conversion, de blocage et d'exclusion.

Selon Dubar, c'est le double jeu des transactions subjectives et objectives qui fondent l'inscription dans l'une de ces dynamiques. Plusieurs processus explicatifs, seuls ou combinés, ont été repérés dans l'émergence de managers tels que : la sélection par le diplôme de formation initiale, le compagnonnage, le mentorat, la promotion sociale de l'autodidacte, la carrière organisationnelle, la formation continue, l'apprentissage, la création ou reprise d'entreprises, le passage de prestataire de service ou chef de projet à manager hiérarchique (Chapitre C2). Chaque processus marque de son empreinte la façon dont les managers se perçoivent et conçoivent leur fonction, leur rôle, leurs compétences et l'évolution de celles-ci. Cette empreinte vient compléter une sédimentation d'acquis et de représentations antérieures.

c) Les constructions identitaires ont des liens avec la formation

Barbier (Barbier, Bourgeois, de Villers, Kaddouri 2006) propose l'explication suivante sur la façon dont se construisent les identités.

Le processus combinerait des représentations finalisées des situations et des représentations finalisantes. Les représentations finalisées sont relatives à des existants, se modifient sans cesse, sont évaluatives. Les représentations finalisantes, pour leur part, sont souhaitables, rétrospectives, se modifient sans cesse également et sont attributives de valeurs. Barbier pose l'hypothèse que les relations entre représentations finalisées et finalisantes induisent des manifestations émotionnelles et des tensions qui déclenchent de nouvelles actions. Trois mises en relation semblent clés :

1. mise en relation entre représentation du soi actuel et représentation d'un soi idéal,
2. mise en relation entre représentation que se fait un sujet de la représentation qu'autrui a de lui, et représentation de soi actuel,

3. mise en relation entre représentation que se fait un sujet de lui-même issue de l'image qu'il veut donner, et représentation qu'il se fait de la représentation qu'autrui a de lui.

Les mises en relation peuvent créer des effets émotionnels que Barbier qualifie de plaisir identitaire en cas de congruence ou de souffrance identitaire, en cas de tension, à partir du croisement des relations entre représentations identitaires pour soi et pour autrui et des affects identitaires corrélés.

Pour Barbier, les mises en relations qu'effectuent les sujets ne sont pas toujours conscientes. Parfois un travail identitaire et réflexif s'enclenche (à l'occasion de changements, de formation etc.), qui semble donner lieu à une mise en représentation, à une délibération sur soi. Celles-ci passent par une activation des constructions mentales, par une affectation des affects correspondants, par la mise à jour d'une stratégie identitaire.

L'écoute des témoignages et récits de vie est pleine de circonstances ou d'événements qui, rétrospectivement, se révèlent avoir eu une incidence sur la conduite d'un itinéraire personnel (Mégemont, Baubion-Broye 2001). Deux logiques identitaires sont observables chez les managers : une logique de recherche de permanence identitaire ou une logique de recherche de rupture, la transaction biographique de Dubar (1991), dynamique de continuité ou dynamique de transformation identitaire chez Kaddouri (2002).

Ces instants de délibérations sur soi sont vécus par les sujets comme des moments forts de « *culture de soi* », des instants où ils sont sujets de leur propre vie. Les actes de délibération sur soi fonctionnent comme des activités mentales ou socio-cognitivo-affectives. Selon Barbier (Barbier et al., 2006), plusieurs composants peuvent être appréhendés :

- les représentations du sujet sur sa manière de conduire ses activités antérieures,
- les référents identitaires que l'individu se donne à l'occasion de sa réflexion sur sa vie ou ses activités ; il s'agit de modèles individuels ou collectifs de référence qui fonctionnent par identification au sens psychanalytique,¹¹³
- le rôle des acteurs, l'aboutissement : le projet de soi sur soi.

¹¹³ Laplanche et Pontalis (2004 p187) Pour Freud l'identification est un « processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété un attribut de l'autre et se transforme totalement ou partiellement sur le modèle de celui-ci »

d) Trois regards sur l'identité : la socialisation, le travail et la formation

Si l'on ramasse les perspectives des trois auteurs cités, selon la clé d'entrée dans l'identité et la démonstration que l'auteur souhaite mener, l'analyse diverge. Cependant, les 3 points de vue consacrent l'identité comme une construction dynamique inscrite dans le temps, en tension dans un environnement social et sous le regard de l'autre. Ces trois typologies ne se superposent, ni ne s'opposent frontalement. Elles renvoient à des champs différenciés, le travail pour Sainsaulieu (1998), la formation pour Barbier, Bourgeois, de Villers et Kaddouri (2006), le champ plus large des interactions sociales pour Dubar (1991) :

Figure 52 : Trois regards sur l'identité

<i>Identités au travail</i> <i>Sainsaulieu (1988)</i>	<i>Identité et socialisation</i> <i>Dubar (1991)</i>	<i>Identité en formation</i> <i>Barbier et al., (2006)</i>
Modèles identitaires <ul style="list-style-type: none"> - Réglementaires - Communautaires - Professionnels - Professionnels de service public - De mobilité - Entrepreneurial 	Processus identitaire <ul style="list-style-type: none"> - Processus de promotion (interne) : identité d'entreprise - Processus de conversion (externe) : identité de réseau - Processus de blocage (interne) : identité de métier - Processus d'exclusion (externe) : identité de hors travail 	Dynamique identitaire <ul style="list-style-type: none"> - Dynamique de promotion, - Dynamique de préservation, - Dynamique de restauration, - Dynamique de réservation, - Dynamique d'individuation.

Source : tableau établi à partir de Sainsaulieu, Dubar et Barbier, Bourgeois, de Villers et Kaddouri

En somme, la problématique identitaire concerne tous les domaines d'engagement dans une activité.

Dès lors, dès qu'il y a intervention sur les activités, les sujets en retraduisent, d'un point de vue identitaire, les conséquences pour eux. Tout se passe comme si une construction de sens se mettait en place chez le sujet à partir de prescriptions extérieures. Cette construction fonctionne comme un processus de transaction en acte et en discours. L'engagement dans une activité de formation ou de production constitue une situation où l'individu est étiqueté, il accepte s'il trouve un gain identitaire à en tirer dans le champ des significations sociales. « *En conséquence lorsque les apprenants procèdent à leurs constructions de sens à partir des propositions de formation, ils le font obligatoirement en référence et en reprenant pour partie les espaces sociaux de significations dans lesquels ils se trouvent placés* » (Barbier et al., 2006 p56). L'engagement en formation se trouve être un révélateur extrêmement efficace des représentations du soi actuel et des représentations projectives dans les différents espaces. Pour compléter et poursuivre ce regard sur le lien entre identité et formation et le contextualiser au cas spécifique des managers en cours de fabrication, un lien est ici établi entre identité et engagement volontaire

C.11.4 Identités des managers

a) Les identités peuvent être subies, négociées ou voulues

Les apports des trois auteurs précités sont essentiels, cependant, ils placent le pivot de la construction identitaire à des endroits clés différents :

- dans la vision de Sainsaulieu, c'est le rapport au pouvoir et des règles de métier,
- dans la vision de Dubar, c'est un ensemble d'interactions qui s'expriment par des transactions,
- dans la vision de Barbier, ce sont les mobilités sociales et professionnelles.

Dans ces 3 analyses, les groupes d'appartenance et de référence semblent avoir un poids prédominant. Or, l'individualisation actuelle affaiblit les référents collectifs univoques, conduit à un tel éclatement de référent identitaire que la croyance de l'identité par soi et pour soi devient une modalité clé. Les référents externes font l'objet de préférences internes contextualisées à une organisation opportuniste de la façon dont chacun se ressent, se voit, se décrit, s'évalue, se sent semblable, est à l'intérieur de soi, montre aux autres, se ressent être ou voudrait être. Face à ces identités incertaines, 2 paramètres apparaissent clivant dans le ressenti des managers interrogés. Suis-je devenu manager par hasard ou par ma volonté ? Cela s'est-il passé « *naturellement* » ou « *par rupture* » ? Le ressenti identitaire exprimé et l'auto-direction du projet identitaire permettent de discerner plusieurs réponses possibles à ces questions.

Figure 53 : Auto-direction des apprentissages et objectifs identitaires

<i>Profil I</i> <i>Identité subie</i>	<i>Profil II</i> <i>Identité négociée</i>	<i>Profil III</i> <i>Identité voulue</i>
Objectif identitaire indéfini Se conforme à des rôles conçus par d'autres Apprentissages incidents provoqués par l'intervention d'acteurs externes	Objectif identitaire indéfini qui se compose et se négocie au regard d'attentes extérieures et de motivations personnelles Apprentissages opportunistes et incidents	Objectif identitaire défini Engagement volontaire sur un travail sur soi Auto-direction de ses apprentissages

Source : Cristol 2009

Dans une trajectoire sociale, le fait de devenir manager est perçu par les personnes comme une continuité (cadre sorti d'école) ou une rupture voire un rattrapage (cadre autodidacte). Continuité et rupture/rattrapage sont choisies ou constatées.

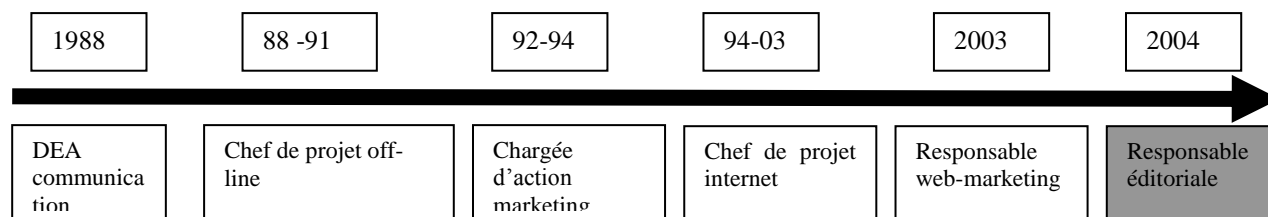
b) Illustration de profils de managers au regard de l'identité en fabrication

L'idée de profil est contestable en soi, car très réductrice. Elle est ici utilisée pour explorer et lier à un moment donné deux variables : l'auto-direction des apprentissages et l'objectif identitaire. Les trois témoignages joints se présentent comme des illustrations possibles plus que comme des archétypes.

PROFIL I « Identité subie »

Récit W - Responsable éditoriale (39 ans)

En grisé la première responsabilité sur une équipe



Séquences	Arguments	Actants
Mes parents nous ont toujours poussé dans les études c'est quelque chose qui était important. Ils étaient très présents donc on a tous fait des études relativement poussées bac+5 avec l'aide des parents	Les parents qui ont respecté les envies les choix des uns et des autres jamais on m'a dit plus tard il faut que tu sois tu feras tel métier du coup j'ai jamais été brimé j'ai fais ce que j'avais envie de faire.	Parents 4 frères et sœurs
j'ai une formation audiovisuelle donc très très orientée opérationnelle.... c'était vraiment les mains dans le cambouis	C'est quelque chose très très opérationnel était très intéressant. Mais pour être manager je ne peux pas dire que // pour moi je n'ai aucune formation	Ecole
ma responsable est partie en congé maternité longue durée assez rapidement on m'a proposé le poste de manager de l'équipe à sa place	j'ai refusé dans un premier temps parce que voilà c'était à quelque chose qui m'attirait pas a priori et puis en fait de façon assez officieuse en fait et bien malgré tout j'ai dû remplir ce rôle	Les gens se sont tournés vers moi pour remplir ce rôle.
J'ai rempli le rôle de manager de façon officieuse de façon très progressive et naturellement.	au bout d'un moment je me suis dit je ne m'en sors pas si mal ... voilà je crois que j'avais une image plus inquiétante de ce rôle la... finalement j'arrive à assumer j'arrive à répondre à la demande	
« Journées Performance » c'est bien tombé parce que c'est tombé au moment où je faisais ma prise de fonction donc j'ai profité de ça donc pour être formé	c'est des journées de 4 jours par an de formation avec des groupes d'une dizaine de managers plus de la formation en e-learning avec des modules de formation et puis on échange aussi sur des thématiques et voilà ça c'est intéressant	Les managers
ces journées de formation, ces moments de e-learning ou je travaille un petit peu là-dessus	c'est les moments de prendre du recul et de réfléchir sur la façon dont je ne sais pas où je pourrais améliorer le rôle de manager	

Ce récit d'une responsable éditoriale se concentre sur le moment de la prise de poste. Il présente l'entrée dans un rôle contraint par la situation. Le départ de la responsable en titre précipite la prise de responsabilité sur une équipe. La narratrice se trouve propulsée à son corps défendant dans un rôle qu'elle n'a pas choisi et qui apparaît aux premiers abords inquiétant. *« C'était quelque chose qui ne m'attirait pas a priori et puis, en fait de façon assez officieuse en fait et bien malgré tout, j'ai dû remplir ce rôle »*. Ni l'éducation, *« j'ai fait ce que j'avais envie de faire. J'ai jamais été brimée »* ni la formation initiale en techniques audiovisuelles ne prédisposait à remplir la fonction. Malgré les réticences à prendre le poste, la posture naturelle de chef de projet oriente les communications, attire les demandes, les sollicitations vers la narratrice. Le groupe ne saurait se passer de coordination interne ou de liens avec l'extérieur, les clients internes et autres services. Après une période de 6 mois, l'impétrante, avec l'aide de sa manager, se rassure *« j'ai rempli le rôle de manager de façon officieuse de façon très progressive et naturellement »*. Le changement n'est ici ni prompt, ni soudain, ni brutal, mais tout en douceur. Tous les signes extérieurs sont gommés *« il y a quelque chose que je me suis refusée de faire, c'est de prendre le bureau du responsable qui est un peu à part »*. Le changement se déroule petit à petit, sans heurt.

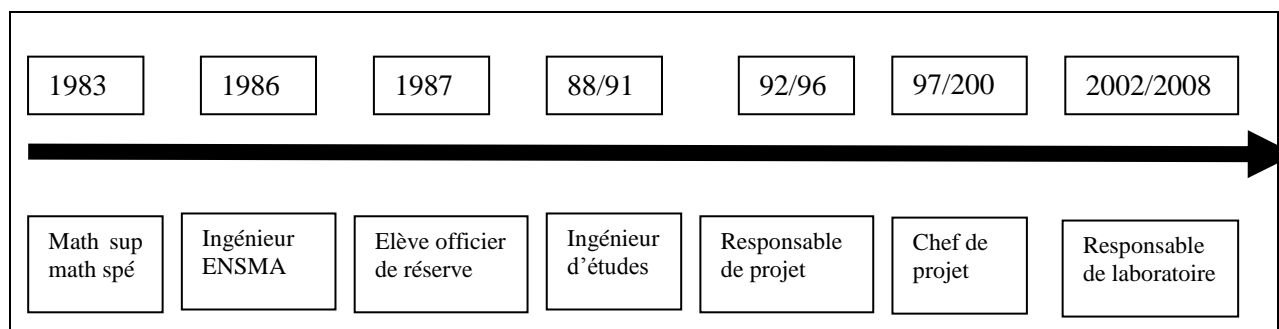
Deux appuis permettent une réussite. Tout d'abord une expérience consommée de chef de projet : *« être chef de projet, c'est quand même coordonner des équipes mêmes s'il n'y a pas de lien hiérarchique Ça m'a aidé après à entrer dans le rôle de manager »* expérience de chef de projet acquise dans un environnement national et international. Le deuxième appui réside dans un processus de formation formel où sont inscrits tous les managers de l'entreprise : *« c'est des journées de quatre jours par an de formation, avec des groupes d'une dizaine de managers, plus de la formation en e-learning avec des modules de formation et puis voilà, et puis on échange aussi sur des thématiques et voilà ça c'est intéressant »*. C'est la formation qui enclenche un processus de prise de recul *« on a finalement beaucoup d'échanges sur ce qu'on vit au quotidien, je trouve ça très intéressant de prendre du recul, de sortir la tête du guidon pour pouvoir réfléchir à la façon dont on pourrait améliorer le travail d'équipe etc. C'est important »*. Finalement l'échange en groupe, la stimulation régulière par les préparations menées à l'aide des modules de e-learning sur internet mobilisent la narratrice sur la facette de son rôle de manager.

Clairement l'identité professionnelle n'aspire pas à se construire sur une logique managériale. *« Manager malgré moi »* pourrait être le titre de cette histoire souvent relevée dans l'enquête. Ni la culture de l'entreprise, ni des exemples saillants ne viennent renforcer l'appétence des professionnels pour cette facette identitaire. Les personnes relevant plus particulièrement de ce profil ont en partage d'agir au sein d'entreprises où la carrière organisationnelle est forte et la progression à l'ancienneté valorisée. La formation est une des occasions de prendre le temps de réfléchir.

PROFIL II « Identité négociée »

Récit F - Responsable de laboratoire (46 ans)

En grisé la première responsabilité sur une équipe



Séquences	Arguments	Actants
Je suis issu d'une famille de scientifique mes 2 nièces et mon neveu sont ingénieurs. Mon père était dirigeant d'une usine. Il était très directif	J'ai vu les effets collatéraux du management directif. Je le rejette.	Père nièces, neveu
Après math sup math spé J'ai fait une ENSI qui est une école aéronautique	L'essentiel se serait la formation à la réflexion logique et la synthèse les capacités à réagir vite, à travailler de façon assez intense	Une école un peu généraliste tournée vers la mécanique
Ce que j'ai le plus appris pour encadrer les gens c'est justement ce que j'ai appris dans mon service militaire	On nous fait travailler devant des caméras pour justement s'exprimer, faire des discours	EOR
J'ai commencé ma carrière comme simple ingénieur de calcul puis ça va faire 20 ans que j'y suis	Je suis devenu un peu chef de projet, on a travaillé énormément sur des sujets relatifs aux oscillations de pression	Le projet 30 à 50 personnes
Le chef de laboratoire de l'époque m'a délégué finalement cette partie là [l'encadrement] lui avait d'autres sujets à traiter	Il a fallu en fait que je commence à encadrer les gens	Le chef de laboratoire
Il a fait en sorte que je m'implique énormément pour encadrer les gens	On a vraiment travaillé ensemble. L'outil a été développé à deux et il me l'a délégué au fur et à mesure. J'ai été celui qui a le plus contribué à former ce binôme particulier	Le chef de laboratoire
J'ai suivi une formation à la gestion de projet	J'ai appris les recettes avec le temps	
	Je suis plutôt chef de projet technique qu'encadreur hiérarchique	Chef de projet technique

Si l'ingénieur prend des responsabilités managériales c'est tardivement, car malgré un père dirigeant d'usine ou bien à cause de lui le narrateur fait un rejet du management et en particulier des méthodes directives observées de près. Le récit illustre alors le périple initiatique d'un patron de laboratoire. Après des fonctions de développeur et de chef de projet technique de plus en plus importantes (jusqu'à 30 à 50 personnes), le processus décrit est celui du compagnonnage dans la longue durée et de la transmission de savoirs et savoir-faire techniques hautement valorisés. « *Ce qui m'intéresse beaucoup plus, c'est d'avoir une aura technique, c'est beaucoup plus des compétences. D'être reconnu dans mes compétences* »

Il s'agit aussi de montrer que le mode de management technique ayant cours dans un laboratoire s'appuie plus sur la compétence scientifique qu'organisationnelle. La légitimité scientifique est présentée comme un incontournable. Le vocabulaire choisi pour désigner les tâches managériales emprunte au vocable administratif : « *gestion* », « *administration du personnel* », « *les papiers* ».

Les compétences managériales ne faisant pas référence dans l'environnement scientifique, la délégation des tâches d'encadrement semble la mauvaise part du travail.

Dans le même temps, les compétences managériales sont peu valorisées, mais les difficultés humaines et les personnalités scientifiques ne sont pas toujours aisées à gérer. « *Dans mon équipe, on a un polytechnicien qui a 59 ans, mais qui est resté simple chercheur* ». Dès lors, l'exercice classique d'entretien professionnel impose un certain investissement « *moi j'y consacre en général 3 heures ce qui est considéré par beaucoup trop par presque tout le monde* ». La relation à l'autre, le pouvoir hiérarchique sont peu valorisés.

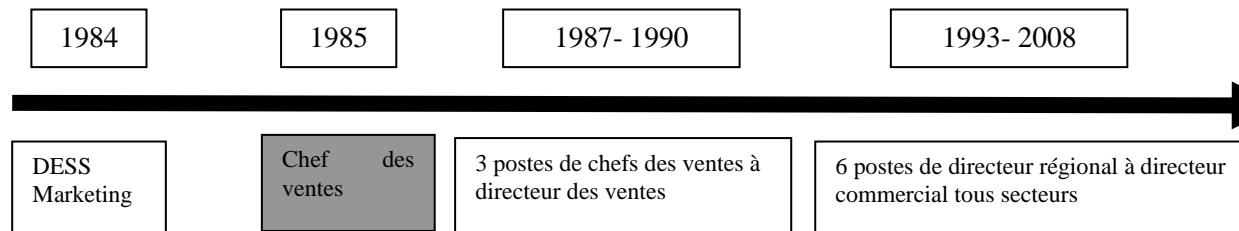
Ainsi, la prise de responsabilité du laboratoire met en scène 3 chercheurs expérimentés et tous légitimes techniquement. Elle est décrite comme un processus consensuel « *pour ce poste, on en a discuté tous les 3, et finalement c'est moi qui l'ai emporté dans les discussions. On n'a pas eu à se battre auprès de la direction* ». Finalement le choix de devenir manager apparaît plus comme un moyen d'obtenir de la reconnaissance que comme une réelle volonté de carrière « *je n'ai pas réellement choisi d'être vraiment manager, par contre, effectivement, j'ai choisi d'être quelqu'un qu'on voit, ça c'est clair* »

Ce récit témoigne de la réalisation de soi dans une fonction managériale par défaut d'autre modalité de reconnaissance professionnelle. L'identité de métier est prépondérante. Il s'agit ici de l'identité du scientifique. La prise de responsabilité managériale est ici vécue comme une reconnaissance dans le métier, l'expertise et non pas pour des motifs de compétences d'animation ou de management d'équipe.

PROFIL III « Identité voulue »

Récit E - Directeur commercial (46 ans)

En grisé la première responsabilité sur une équipe



Séquences	Arguments	Actants
au fur et à mesure de sa petite enfance, de son adolescence, de ses études	j'ai une espère d'appétence pour gouverner pour être le leader Là dedans, il y a 51% d'innée et l'innée il s'acquiert	Moi
Le stress des examens, la révision les veilles d'examen	Une bonne culture générale L'esprit de synthèse Etre capable de s'adapter d'une manière générale à toutes les situations	
Le hasard a fait que j'ai pu me retrouver avec des personnes qui étaient clés des grands patrons	J'ai eu des échanges parce que je me suis intéressé assez tôt à ces choses là	Des personnes clés qui sont des parents d'amis ... des grands patrons
J'ai découvert deux choses immédiatement le fait d'être patron, petit patron et un secteur d'activité	J'étais manager à mon premier poste J'ai été nommé manager	Ma première carte de visite j'étais chef des ventes
Moi j'ai commencé à être patron de 5 personnes puis aujourd'hui je suis le patron de 250 personnes	Je donne, je donne, je donne toute la journée C'est un vrai sacerdoce d'être un patron	je suis le patron qui dit oui
J'ai changé d'activité plusieurs fois et donc je me suis retrouvé un non-spécialiste	Mon savoir-faire que j'ai acquis au fur et à mesure il m'a été transmis par mon équipe	équipe
Au fur et à mesure de ma carrière	En observant le manager et ses managés, de quelle manière certains y arrivaient Je sélectionnais les bonnes procédures	mes pairs et de mes patrons
La pratique du sport	Tout ce que je réussis à faire c'est parce que j'ai une excellente condition physique	Je suis assez robuste Je suis un homme de défis

Le récit recueilli est caractéristique d'un athlète de l'entreprise. Les motifs s'assemblent pour brosser le profil d'un parcours héroïque. 3 temps s'enchaînent. Tout d'abord, la révélation précoce. Celle-ci est racontée comme une prédestination où des rencontres avec des grands patrons dans le cercle familial exacerbent la conviction d'être différent. Les qualités « innées » sont validées par des études et une progression rapide dans des responsabilités. La part de soi dans le succès est fortement développée. Les qualités de courage, d'enthousiasme, d'endurance, de justesse des choix, renforcent l'idée qu'être manager repose sur une part d'innée qu'il convient d'étayer. « *Je n'ai cessé de vouloir briguer et renforcer mon métier [de manager], de vouloir me renforcer dans toutes les missions qu'on me confiait dans l'entreprise* ». Dès lors, la prise de responsabilité managériale s'avère naturelle. C'est quasiment un acte de religion que d'embrasser le mot « *sacerdoce* » est employé. Le deuxième acte se joue dans une centration sur l'efficacité de l'entreprise « *je me suis forgé cette conviction que la qualité du management dépendait de la réussite de l'entreprise* ». Les « *patrons* » se posent alors en modèles. Il s'agit d'acquiescer leur confiance d'aller au devant de leurs attentes, d'observer attentivement comment ils tirent le meilleur de leurs équipes. Les mots choisis empruntent à la compétition sportive : le don, le talent, le défi, la conviction, la performance, le challenge. L'investissement sur soi est un élément clé de la fabrication. Il passe par de nombreux registres, une centration sur soi et ses qualités de créativité, d'enthousiasme, de donner envie, un investissement dans des activités physiques (l'athlétisme) où des valeurs de compétition sont extraites. Les épreuves extérieures sont minorées au profit d'une exaltation de la volonté qui s'impose quoi qu'il se produise. « *Faire ce que l'on dit et dire ce qu'on va faire* ». C'est de soi qu'émane une énergie propre à emmener les autres. « *J'ai cette espèce d'énergie qui fait que les gens y croient parce que j'y crois* ». Le ressort de la fabrication est présenté comme un feu intérieur qui emporte l'adhésion. L'énergie est transcendée par l'envie de faire réussir les autres. Pour que ce feu ne brûle pas tout sur son passage, le narrateur cherche à se tempérer par des qualités d'altruisme, d'écoute et d'ambition pour les autres. Il présente alors un travail sur soi : être modeste, avoir zéro-arrogance, développer un savoir-faire sur le métier, s'intéresser au métier.

Ce récit marque une trajectoire « *naturelle* » et une « *prédestination de rôle* », qui s'enracinent précocement. Toute l'éducation, l'ensemble du capital culturel, la formation, le diplôme acquis prédisposent aux responsabilités. Dès lors, l'identité n'a plus qu'à se réaliser selon un programme préétabli. Devenir manager n'est somme toute que la réponse à l'inculcation initiale. L'image de soi souhaitée se pose en écho d'un environnement qui finit, à force d'être intériorisé, par l'unique réalité possible. Si cette réalité est naturalisée, il convient de s'y surpasser pour y laisser une trace visible et d'entraîner les autres avec soi. L'accomplissement de soi prend ici la forme d'un accomplissement des autres.

Avec ces trois profils, nous nous approchons ici de l'idée d'identités héritées, acquises ou espérées, développée par De Gaulejac (1987) à partir des romans familiaux. Mais, si ces trois exemples illustrent les processus qui explicitent des identités, la façon de se vivre manager oscille autour de plusieurs polarités, au titre desquelles nous avons relevé d'une part, la tâche, le rôle, le métier et le statut, en tant que polarité répondant à des normes sociales négociées, et d'autre part, le tempérament, l'étiquette pour soi, la fonction et l'idéal social qui renvoient plus spécifiquement à un style personnel. La figure 54 rend compte de différentes polarités.

Figure 54 : Polarités dans la construction d'identité managériale

Normes sociales	Style personnel
Tâche « encadrer c'est un mot qui me va mieux, dans ma définition à moi, encadrer c'est mettre un cadre » « quelqu'un qui a une équipe à gérer je ne le place pas plus haut que ça »	Tempérament « c'est quelque chose dans son tempérament naturel, ça prend le dessus sur autre chose »
Rôle « il y en a qui entre dans le bureau, qui sont capables de prendre un masque et de dire aujourd'hui je suis le directeur »	Etiquette pour soi « je suis le patron qui dit oui » « je tiens énormément à l'étiquette scientifique ... mais je suis un manager technique »
Métier « Entre pilote et manager, c'est la personne qui fait le lien. Quand je suis en vol, je suis à 100% pilote, j'oublie le bureau » « manager, c'est un métier qui est usant »	Fonction habitée « un homme d'organisation de l'entreprise » « plutôt chef de projet technique qu'encadreur hiérarchique » « un peu comme un animateur manager ou un manager développeur » « le manager est un développeur d'hommes et d'envies » « donner envie et j'en ai envie, je renvoie plus à des process formels et de résultats »
Statut « il faut savoir rester à sa place, un manager en France est un cadre » « Je suis comme sur ma fiche de paye : directeur agence bancaire »	Idéal personnel « mettre ses connaissances, son carnet d'adresses au service de ... j'ai l'impression d'avoir la responsabilité d'individus pas de collaborateurs »

Source : corpus 39 entretiens Cristol 2009

Finalement, la notion d'identité managériale apparaît floue et discontinue, car, selon l'item tenu en référence par les managers et le moment d'expression de celui-ci, et la personne réceptrice la perception de soi varie. Si le sens se forme différemment selon les circonstances, peut-on alors tout au moins parler d'enveloppe pour expliquer une continuité et une cohérence?

C.11.5 L'identité managériale : une enveloppe ?

a) Les traces d'identité managériales

1 L'identité pour autrui est bien plus qu'un rôle

Formellement, l'identité des managers s'inscrit dans des traces bien visibles. Les cartes de visite, les fiches de postes, les intitulés d'emplois, les appellations dans les organigrammes, les mailings-list, les feuilles de payes désignent officiellement les managers. De façon plus informelle, l'invitation à des comités de direction, la sélection à des formations ou séminaires réservés, la présence sur des listes constituées par des gestionnaires RH pour tels groupes de travail créent des distinctions. Les appellations conférées par les collaborateurs, les clients ou les dirigeants constituent une autre facette. Si la fonction managériale est présente dans l'activité professionnelle, elle est paradoxalement tue dans l'environnement extra-professionnel. Falcoz, Laroche, Cadin, Fréry (2004 p45), ¹¹⁴ réalisant une enquête auprès de 1033 anciens de l'ESCP, révèlent que « *la manière dominante de signaler son identité professionnelle dans une situation hors travail (lors d'une soirée entre amis par exemple) passe par le fait de donner le nom de son entreprise pour 43,2 % des répondants.* » Cette enquête va dans le sens des entretiens réalisés qui montrent qu'à l'extérieur de l'entreprise les managers éprouvent des difficultés à expliciter leurs activités :

Soit parce que l'activité de conduire une équipe, un service est connotée négativement :

« il y a de bons managers, il y en a de moins bons, mais après je ne sais pas dans quelle catégorie je me situe, mais je trouve que ce n'est pas forcément bien vu par les personnes qu'on ne connaît pas bien dans notre entourage, dans le voisinage, donc je ne m'étends pas là-dessus »

Récit X : Responsable administrative (37 ans)

Soit parce que mobiliser un ensemble humain est une activité intangible et difficilement partageable :

« Confronté à l'extérieur, je sens que c'est plus simplement faire mon job /// parce que c'est embarquer des gens quand même et, en même temps la façon d'embarquer les gens, quand je le raconte à d'autres à l'extérieur, ça me paraît futile ». Récit A : DRH (46 ans)

Dans ces deux exemples l'incommunicabilité de l'expérience génère une forme d'isolement et peut être de souffrance propre aux responsabilités inhérentes à ce type de fonction si l'on suit l'analyse de Dejours (1998) sur le sentiment de déni de reconnaissance découlant d'une expérience de travail non partageable.

¹¹⁴ Falcoz C, Laroche H, Cadin C, Fréry F (2004), *Cet obscur objet du management : Le métier de cadre tel que le voient les diplômés d'une Grande École de Commerce in Livian Y (coord), Ce que font les cadres, Journée du 8 décembre 2003, Les cahiers du GDR-Cadres*

2 L'identité pour soi bien plus qu'une manière d'être

Le regard de soi sur soi et sa propre perception est éminemment singulier et changeant.

Dans l'étude réalisée, il y a autant d'expression d'identité narrative que de personnes interrogées. Cependant, il est possible de procéder à des regroupements et d'élaborer un continuum à partir de deux pôles.

- D'un côté, se détache un pôle où la conformation sociale et l'adhésion à des étiquettes, à un statut, et l'acceptation d'un ensemble de rôles prédominent. Dans ce pôle les managers semblent sensibles à une reconnaissance sociale large.
- De l'autre, se constitue un pôle d'adhésion professionnelle à une fonction, à un ensemble de tâches, ou à un métier. Dans ce pôle les managers semblent sensibles à une reconnaissance professionnelle.

b) Les enjeux identitaires pour les managers sont liés à l'entreprise

« *Le manager, c'est au fond celui qui "joue le jeu" de l'entreprise, et c'est peut-être une différence par rapport à certains ingénieurs ou experts, dont les références peuvent être ailleurs. N'y aurait-il pas là le cœur de l'identité du manager ?* ». Voici la question que nous pose Livian (2004 p5).

Les entreprises attendent de leurs managers un haut niveau d'engagement. Cet engagement s'assimile à une façon d'être impliqué. Herrbach, Mignonac et Sire (2006 p3-16) s'efforcent d'établir des liens entre identification et implication organisationnelle. La conclusion de leur recherche établit le lien, mais invite à creuser le sens de la relation : est-ce l'implication qui favorise l'identification, ou l'identification qui favorise l'implication ? Le fait d'être engagé dans des relations d'emplois selon des processus variés enclencherait des processus identitaires assimilés à de la rationalisation a posteriori. Ainsi, la volonté d'appartenir à un groupe valorisant, par exemple celui des managers participant à des décisions de l'entreprise, contribue à la construction de l'engagement dans les valeurs de références du groupe et les modalités d'action valorisées et reconnues.

La perception d'une liberté dans la liaison de soi à un acte renforce l'engagement. Il a été montré la portée limitée des discours dans la partie sur la managérialisation (Partie B). Voilà un paradoxe quand bien même l'entreprise désire ardemment faire émerger des profils de managers impliqués, par le moyen de formations ou de processus de gestion de carrière, elle ne conquiert pas la liberté intérieure de l'individu de se lier. Ainsi comment susciter cette liberté sans manipulation ni contrainte ?

c) La responsabilité et le leadership induisent des identités managériales

1 Assumer des responsabilités pousse aux changements de perspectives

Dans leurs recherches sur les managers, Bournois et Roussillon (1998 p70) pointent, pour les managers, l'importance d'une « *identité cohérente et forte qui perdure à travers les changements [...] d'autant plus importante que les responsabilités assumées sont importantes, engendrent du stress pour l'individu, lui demandent une adaptation permanente aux sujets et aux personnes et influent sur la vie d'un nombre important d'autres personnes.* » Ils appuient ici l'idée d'un noyau identitaire pérenne.

Lenhardt (2002 p 233) évoque le concept « *d'enveloppes d'identité managériale* ». Il trace un schéma d'identité intégrant par niveau la personne, sa formation, son métier et sa fonction. Il adopte la vision d'une identité sédimentée à l'égal des cercles de croissance d'un arbre. Pour lui, « *l'identité managériale résulte de sa dynamique entre trois composantes : sa reconnaissance interne, externe et son statut (sa peau)* ». L'image de la peau a été utilisée par Anzieu (1995), « *la peau est l'enveloppe du corps, comme le moi tend à envelopper l'appareil psychique* ». En ce sens, le statut aurait pour fonction de limiter, contenir et organiser. D'autres approches descriptives compilent des éléments tels que le type de responsabilités, la façon dont la personne a accédé à un poste de manager, sa vision du monde, l'adhésion à des valeurs, la manière dont il se représente sa carrière, son évolution professionnelle, le contrat tacite qu'il passe avec son entreprise, le niveau d'alignement à la politique de l'entreprise, le type de pratiques et de compétences qu'il active, les situations paradoxales qu'il gère, la dynamique existentielle dans laquelle il se situe, la façon qu'il a de régler des problèmes et d'envisager les conflits, son rapport au savoir, sa façon d'assumer l'autorité, de dynamiser un collectif de travail, sa façon de dire son histoire personnelle et, plus largement, les interactions avec les partenaires. Cette vision présente l'identité comme une sédimentation de caractéristiques fixées une fois pour toute a contrario de l'idée d'identité impermanente et contextualisée (Kaufmann 2009).

2 Le retentissement de l'exercice du leadership sur l'identité

Un des facteurs identitaires clés repose sur la posture de leader. « *Le jeu managérial, que suppose l'exercice de la posture de leader de transformation, a un effet sociopolitique majeur. Une telle posture s'endosse, se supporte, se développe. Le manager y puise les bases de son identité, les communautés managériales, celles de leur sentiment d'appartenance. L'acquisition des capacités et leur intégration en une posture de leader interviennent au terme d'un processus complexe de socialisation fait d'une prise de conscience, de la construction de repères identitaires et d'un sentiment d'appartenance collective à un groupe, à une communauté*» Mahieu (Livian 2004 p21-34). Si le retentissement de l'identité est essentiel pour un manager, c'est bien dans la dimension du leadership.

d) L'action, la recherche de performance jouent un rôle de moteurs et de filtres identitaires

1 L'action est passée au crible de soi

Enfin, l'approche de Kaufmann (2004, 2009) envisage l'individu comme sujet de son existence. Ce sujet est polymorphe et changeant et résiste à l'observation, car, il donne lui-même du sens et des significations à ce qu'il vit instant après instant. Kaufmann repère que les identités sont immédiates, contextualisées et opératoires, certainement pas figées ni coupées des rapports sociaux. Par ailleurs, l'identité est un moteur de l'action et, pour Kaufmann (2004 p186), « *L'action est de plus en plus passée au crible des images de soi* », lorsque le doute sur l'identité s'accroît, l'action est paralysée. Cette formulation est capitale au regard du manager souvent confondu avec l'action. Il note le rôle de l'estime de soi et du besoin de reconnaissance. La construction de l'image de soi est appréhendée comme « *la mise à disposition d'images de futurs* » (Kaufmann 2004 p207). Dans cette société individuelle ou « *toutes les différences ne sauraient être élevées en signe de distinction* », (De Singly 2003 p142) le besoin de reconnaissance apparaît comme un puits sans fonds. La course à la performance encouragée par les directions d'entreprises s'engage alors.

2 L'identité au risque de la seule performance

Pour un manager, l'action est liée à la performance. Si la performance est une composante essentielle de l'identité des managers, Dubet (Heilbrunn 2004 p27) met en garde des effets d'exclusivité de celle-ci dans la construction identitaire pour son effet normalisateur qui pousse l'individu à renoncer à une part de soi-même : « *il est d'autant plus indispensable de résister à l'emprise de la performance que cette norme de justice possède une dimension morale et qu'elle est un mode de contrôle social et de construction de soi. Pour être performant, il faut travailler, se contrôler, être mesuré, investir une large part de soi dans une activité, être accepté par les autres. Autrement dit, il faut se considérer soi même comme un acteur que l'on peut mobiliser efficacement* ». La performance, ajoute Heilbrunn (2004 p51), « *participe à un processus de construction identitaire en mettant à jour des façons d'être et de faire qui traduisent la logique propre à la politique de la reconnaissance.* » L'identité se modifie sans cesse sous la forme d'un dialogue entre l'intérieur de l'individu et les formes vers lesquelles les organisations l'engagent.

e) Développer son identité, c'est se positionner dans son entreprise

Enfin, le positionnement vis à vis de l'entreprise s'avère déterminant : « *Voice Exit ou Loyalty ?* »¹¹⁵ demeurent des modèles d'expressions identitaires discriminants pour les conduites des futurs managers. Or, « *s'inventer soi même ne s'invente pas, les mécanismes de la création identitaire n'ont rien d'aléatoire...ils s'inscrivent dans des procédures socialement définies et très précises* » (Kaufmann 2004, p291), les procédures de gestion des carrières et de formation contribuent à renouveler ou à reproduire ces mécanismes de création identitaire.

In fine, les identités ne se construisent pas de la même façon selon la position ou la trajectoire sociale. Pour Kaufmann (2004 p200), « *La position sociale occupée et les ressources (ou l'absence de ressources) qui lui sont associées définissent l'essentiel dont l'identité s'exprime* ». De la même façon qu'il existerait un capital économique, culturel ou social (Bourdieu 1979), il existerait un capital identitaire, une façon d'accumuler sur soi des façons de se lier, d'entrer en relation, de s'engager dans des réciprocités (ce point sera plus particulièrement discuté en D3).

Le manager issu d'une grande école, celui issu de la formation continue ou de l'apprentissage, ou reconnu tardivement par la VAE n'envisage pas de la même façon son identité.

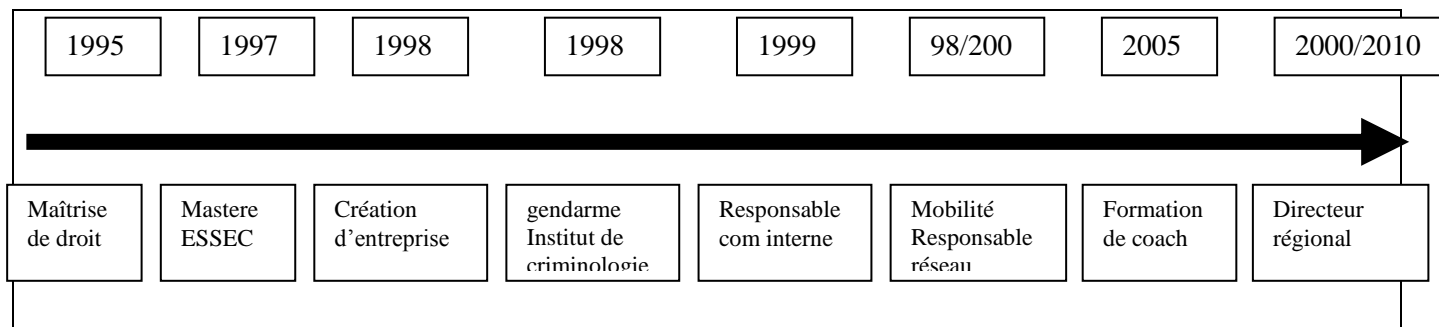
La mesure du potentiel d'un futur manager pourrait intégrer, outre les approches traditionnelles (essai, test, assesment, entretiens, questionnaires d'intérêt, graphologie, observation...), une part de mesure de son capital identitaire. Si cette analyse est juste, elle expliquerait en partie des discriminations positives ou négatives au moment des recrutements, des promotions et évolutions professionnelles.

Le témoignage d'un directeur des opérations de 35 ans (Récit K) illustre l'idée de capital identitaire, en tant que capital de valeurs, de façons de se lier, de tirer partie des situations. Celui-ci est explicite dans le récit, à la limite même exacerbé, pour se transformer en moteur de croissance personnelle et de progression à la fois dans la carrière et dans la vie sociale.

¹¹⁵ *prendre parti, partir, rester loyal*

Récit K - Directeur des opérations (35 ans)

En grisé la première responsabilité sur une équipe



Séquences	Arguments	Actants
Ça a commencé dès la maternelle et ça a continué, ça a continué, ça a continué	J'étais chef d'une bande	L'école
J'ai fais ma scolarité jusqu'au lycée dans le 9.3 une banlieue très difficile	Appris plein de choses de la vie Les choses un petit peu plus piquantes	Un éducateur
« Le savoir n'occupe pas de place » c'est mon grand-père qui me l'a donné, il ne savait pas lire il a appris sur le terrain	J'absorbe, je suis comme une éponge	Mon grand-père
Mon père était un cadre dirigeant, tout allait bien il a un accident de travail... Un procès,... l'appel en cassation, ... c'est fini	Je prends un G en termes de responsabilité A partir de là je comprends qu'il faut que j'apprenne Je comprends de suite que le travail me permettra d'accéder à quelque chose	Mon père Ma mère La justice L'employeur
On a monté une boîte avec un copain qui était étudiant		La boîte : « Démosthène »
Maîtrise de droit DESS à l'ESSEC	J'ai pas eu de management dans ma formation initiale c'est le droit qui m'a structuré	Les autres étudiants Un monde complètement à part
J'ai fais officier dans la gendarmerie parce que je voulais être flic J'ai fais l'institut de criminologie	J'ai compris que c'était pas pour moi J'ai appris le sens de l'engagement	La société dans laquelle on vie Le droit pénal Buble le maréchal des logis Le colonel
Animation de groupe d'échange d'expérience Formation de coach	Faire que de la théorie ça marche pas ...ça permet d'aller plus vite que de piétiner des mètres et des mètres carrés dans la plate forme	Mon patron m'a demandé d'assurer des formations au management
Je leur ai claqué ma démission après le braquage	Démission rupture de valeurs	Employés patron

Ce témoignage valorise intensément l'éducation et la formation du caractère. Une succession d'épreuves, certaines paroxystiques, s'enchaînent qui semblent être idéalisées dans le discours pour servir une finalité de réussite sociale. De nombreux épisodes s'ajoutent et se surexposent comme autant de motifs. Quand l'expérience du travail se fait formatrice, c'est souvent au détour d'une crise, d'une grève, d'un braquage ou d'une rupture relationnelle majeure avec un collaborateur. Trois thématiques s'entrelacent.

La première construit le mythe familial. Celui-ci est sublimé par des manques issus de tragédies. Le décès d'un arrière-grand-père dans les tranchées, puis le décès de son père et le procès qui s'ensuit avec l'employeur. Le narrateur renforce à deux reprises un leitmotiv qui se fera récurrent « *le savoir ne prend pas de place* ». Celui-ci apparaît alors comme un viatique, tant pour comprendre le monde, que pour se hisser socialement, peut être également pour combler un manque.

Le narrateur relève ses aspirations de leader depuis la maternelle « *j'étais chef d'une bande dès la maternelle en dernière année et ça a continué, ça a continué, ça a continué...* ». Les jobs d'été la responsabilité d'une équipe de gilets rouges, puis d'une équipe logistique, tous les apprentissages managériaux sont resitués rétrospectivement. Pour lui, l'engagement professionnel est lu au regard de valeurs humaines sans cesse recherchées et encensées : le respect, la confiance. Le développement des collaborateurs, puis des managers qu'il dirige constitue un objectif « *j'affirme tout de suite mes valeurs, je leur dis : Je suis psychorigide sur les voleurs de paroles et les voleurs de mots* ». La symbiose avec l'équipe est révélée comme un acte clé d'apprentissage « *c'est surtout l'équipe qui forme le manager, et le manager s'adapte* ». Le rapport au savoir transparait. Celui-ci est centré sur la dimension humaine et relationnelle du manager. Il demande à être partagé comme une urgence.

Le thème social se niche dans les différents plis de l'histoire racontée. La revanche sociale marque les expériences universitaires. Les vexations ressenties dans le classement et la hiérarchie des écoles et des cursus interpellent (l'université de Vincennes, moins bien que celle de Nanterre, elle-même sous classée par rapport à Assas). Les premiers jobs alimentaires (chef des gilets rouges, responsable des expéditions), ou la période d'aspirant gendarme sont des occasions de se confronter à la trame sociale dans sa multitude et dans ses règles parfois incomprises. Une morale sociale se dégage peu à peu « *les plus faibles, pressés par le besoin, sont obligés de vouloir ce que les plus forts sont libres de leur imposer* ». Enfin, les signes de reconnaissances valorisés (maison de campagne, voitures de collection, installation dans les beaux quartiers parisiens) sont revendiqués comme l'atteinte d'une quête.

De cet ensemble, le narrateur se présente en manager professionnel, décanté de tout faux semblant, confiant dans ses gestes et choix professionnels, de recrutement d'évaluation, d'accompagnement et développement des collaborateurs, agile pour aller droit à l'essentiel. Il se définit comme « *développeur des hommes et des zones de plaisirs* ».

C.11.6 La croissance identitaire des managers

a) La croissance identitaire est liée à la responsabilité perçue et assumée

Le fait de devenir manager est affaire de changement d'identité, tel que l'ont déjà montré des auteurs tels que Sainsaulieu (1988). La croissance identitaire des managers est liée à des étapes d'évolution professionnelle, marquée par une ascension dans les degrés de responsabilités assumées qui sont autant d'expériences sociales où le manager acteur et le manager sujet se reconfigureraient. En complément du regard sur soi et du regard de l'autre, un des marqueurs de croissance utilisable est le rapport au savoir. Dans les récits plusieurs marqueurs sémantiques ou mots identitaires (Zavalloni 1998) témoignent d'évolution allant du non-manager au manager mature.

Figure 55 : Etapes de développement identitaire d'un manager

<i>Etapes</i>	<i>Non manager</i>	<i>Manager novice</i>	<i>Manager expérimenté</i>	<i>Manager mature</i>
<i>Identité pour soi (soi narratif)</i>	Etudiant Tout jeunot Cornichon diplômé Jeune collaborateur Apprenti Femme Petite main Débutant Nouveau	Responsable d'une équipe Nouveau manager Jeune manager Manager en devenir Cadre postulant Jeune patron	Responsable d'une activité Manager Directeur Patron encadreur hiérarchique	Représentant d'une organisation Directeur reconnu Manager de managers Super patron Développeur des hommes
<i>Identité pour autrui (face narrative)</i>	Jeune cadre Jeune diplômé Autodidacte Collègue Potache	Cadre à potentiel Responsable de... N+1 Poulain Protégé	Futur dirigeant Haut potentiel Chef	Dirigeant Patron Boss
<i>Rapport aux savoirs managériaux</i>	Information Abstraction, ignorance, absence de vécus	Formation Découverte et appropriation	Autoformation, transmission et échange	Autodidaxie Prise de recul, Centration sur des savoirs relationnels Mise en cohérence

Source : analyse corpus 39 entretiens Cristol 2009

Les étapes de maturité managériale repérées dans le tableau figure 55 sont influencées par les états des différents âges de la vie de par l'accumulation d'expérience autorisée. L'identité managériale se conçoit comme une facette de l'identité d'un professionnel, plus ou moins revendiquée, assumée ou même parfois cachée. C'est aussi un processus d'enveloppement s'étendant dans le temps, s'imprimant dans les repères chronologiques du manager et influant sur ses représentations. La maturité et la conscience de sa place dans un ordre temporel, le moment de la carrière et sa perception subjective marquent les préoccupations du manager en construction. Ce qui nous fait dire qu'une identité de manager est marquée par sa dimension réflexive. Le rapport au savoir apparaît à cet égard une conséquence et un révélateur d'identité. En tant que conséquence, il invite les managers à actualiser leurs potentialités à habiter ou contester les étiquettes qui leurs sont collées, se considérer comme un haut potentiel ou un cadre.

En tant que révélateur d'identité, le rapport aux savoirs est une part essentielle. Pour soi, d'abord, car elle est révélatrice de la constitution de soi de l'envie d'apprendre et de progresser, signe recherché par les organisations pour assurer les promotions, pour les autres ensuite, car les managers dans un environnement changeant requérant des savoirs sans cesse renouvelés sont incités à se faire pédagogues et formateurs et à légitimer une autorité de la connaissance.

b) Comment se produisent changements de perspectives et de postures ?

Dans une recherche intitulée « *Fabriquer des stratégies ordinaires* », Besson et Mahieu (2007 p2) remarquent que le terme de posture est couramment utilisé pour parler des managers mais insuffisamment défini, il propose la définition suivante « *une attitude mentale rationalisée à l'égard d'une situation d'action stratégique spécifiée* ». Au fur et à mesure de cette croissance identitaire, les perspectives se transforment et les postures évoluent. Le point de vue sur le monde, sur l'entreprise, sur l'équipe et sur soi se déplace. Marsick et Watkins (Burgoyne et Reynolds 2006 p303) ont recensé un ensemble de théories d'apprentissage transformationnel et de modèle d'étapes d'apprentissage réflexif. Parmi elle, les 10 phases de la transformation de perspective de Mezirow (2001) s'accordent particulièrement à la situation de prise de responsabilité sur une équipe ou une organisation dont l'importance de l'impact a été montrée. Ces 10 phases se déclinent ainsi pour la situation spécifique des managers : tout d'abord un dilemme perturbateur survient pour les managers, il s'agit du choc de la première responsabilité sur une équipe (1) ; s'ensuit un examen de conscience (2) ; face à des réactions inattendues les managers se questionnent sur ce qu'ils vivent, vient ensuite l'évaluation critique des présomptions d'ordre épistémique, socioculturel ou psychique qui fondent leurs actions pendant laquelle les managers mettent de l'ordre dans leur croyance et orientation (3) ; ensuite la reconnaissance que l'insatisfaction éprouvée et le processus de transformation sont partagés et que d'autres managers débutants ont négocié un changement identique (4) ; les managers, en prise de fonction, se rassurent et cherchent des repères parmi leurs pairs ou avec leurs propres managers et explorent des possibilités de nouveaux rôles, de nouvelles relations et manières d'agir (5) ; et élaborent une ligne de conduite personnelle (6) ; c'est alors qu'une acquisition du savoir et des habiletés nécessaires pour mettre en œuvre ses projets est possible (7) ; et que des essais provisoires des nouveaux rôles, de leader, de gestionnaire, de coach se mettent en place (8) ; au fur et à mesure que ces rôles sont joués, s'installe de la compétence et de la confiance en soi nécessaires pour assumer les nouvelles relations (9) ; il en résulte une intégration et la réappropriation de sa propre vie sur la base des conditions imposées par sa nouvelle perspective (10).

Le processus linéaire de maturation décrit par Mezirow peut être complété par une vision en termes d'états ou d'étapes. Pour Bonnet et Bonnet (2006), il est possible de marquer les étapes de croissance d'un processus de professionnalisation ou « *maturation des postures* » (cf. figure 56).

Figure 56 : Postures de managers en professionnalisation

<i>Postures</i>	<i>Principales caractéristiques des postures</i>
<i>Manager novice</i>	<ul style="list-style-type: none"> - connaît peu ou mal la prescription/commande de travail ainsi que les situations professionnelles types - éprouve des difficultés à se situer en termes de statut, de rôle, de représentation de son organisation - ne maîtrise pas les mots du métier - ne maîtrise pas de procédures d'intervention stabilisées et formalisées, de modes opératoires, de protocoles - intervient selon une démarche dominée par des essais et des tâtonnements - ne maîtrise pas de savoir complexe, comme savoir diagnostiquer ou problématiser - cherche à s'appuyer sur des modes d'emploi, des situations professionnelles vécues comme des obstacles - déficit d'information, source de stress et d'inhibition
<i>Manager novice avancé</i>	<ul style="list-style-type: none"> - commence à réunir et maîtriser des bribes de savoirs déclaratifs - se détache un peu d'une perception confuse et globale, interroge la situation et opère une première recherche d'indices pour la comprendre sans toutefois parvenir à problématiser - transfère rapidement son analyse dans des choix techniques - raisonne l'évaluation de l'action à l'aide d'objectifs en les confondant avec un choix stratégique - discours essentiellement déclaratif, demeure dans l'énonciation, l'intention et l'information voire l'affirmation - prend conscience des limites de son approche mais éprouve des difficultés à scénariser son intervention pour l'adapter
<i>Manager professionnel</i>	<ul style="list-style-type: none"> - maîtrise, un scénario d'intervention formalisé par type de situation professionnelle - traite l'imprévu par recherche de similitudes ce qui limite son adaptabilité - appuie son argumentation sur l'expérience personnelle - produit et applique des procédures d'intervention parfois très élaborées, parfois très schématisées selon une logique d'exhaustivité et de contrôle et utilise parfois pour cela des grilles et des fiches types - produit des diagnostics rapides, puis propose une procédure d'intervention - raisonne peu par écarts, par interactions, par système, préfère expliquer plutôt que comprendre un problème - recourt à l'évaluation de manière sommative - se déclare fréquemment surchargé, sujet à l'activisme
<i>Manager professionnel averti</i>	<ul style="list-style-type: none"> - manifeste une prudence, une variabilité vis à vis des modes opératoires et des dispositifs - commence à raisonner par scénarios, à interroger la portée stratégique des missions et des opérations - approche moins déclarative et descriptive du métier moins ancré dans le fini et l'exhaustivité - élabore des diagnostics plus précis, plus adaptés et validés - commence à interroger ses propres pratiques et les moyens de développer ses compétences - connaît la prescription et les exigences des situations, se heurte encore au discernement problématique - se montre soucieux de s'appuyer sur l'évaluation comme mode de pilotage, tente d'élaborer des outils et dispositifs à cette fin

<i>Manager expert naissant</i>	<ul style="list-style-type: none"> - met en avant les principes, les processus, le sens de l'action - se montre prêt à expliciter la plus-value des changements et des projets - raisonne système - appuie de plus en plus ses décisions sur un diagnostic, une problématisation et un raisonnement stratégique, ne se lance pas hâtivement dans la préparation de plans d'action - s'appuie sur les ressources humaines et cherche à les développer - maîtrise les démarches projets et conseille à ce sujet - s'appuie sur une évaluation amont pendant et après l'action - commence à pratiquer des formes de médiation, gagne en habiletés communicationnelles
<i>Manager expert</i>	<ul style="list-style-type: none"> - connaît et maîtrise la tâche/prescription et manifeste une cognition et une distanciation sur celle-ci, recadre les activités si nécessaire - convoque et exploite les savoirs professionnels complexes : diagnostiquer, problématiser, raisonner stratégie, piloter, évaluer, gérer des interactions - raisonne et décide par la pensée de complexité - peut expliciter différents scénarios stratégiques face à une situation ainsi que les modes opératoires correspondants - peut changer de scénario stratégique face à une situation ainsi que les modes opératoires correspondants - peut changer de scénario et de traitement de mode opératoire de façon pertinente pendant la conduite de l'intervention - s'auto-évalue finement, en veille sur le guidage de sa propre activité - sait évaluer le degré de difficulté d'une tâche - distingue les principes, les processus, les procédures pour conduire son intervention - met en avant et fait explorer le sens de l'action - fait construire des réponses communes à la situation, adopte une posture de médiation à la fois exigeante et facilitatrice favorable à l'autonomie des acteurs - s'appuie sur l'évaluation prospective pour la prise de décisions - explore les tensions, les écarts pour activer sa performance et celle d'autrui

Source : Bonnet et Bonnet (2006)

C.11.7 Résumé du chapitre

Ce chapitre s'intéressait à la problématique identitaire des managers. Un premier temps visait à repérer ce qu'était l'identité. L'identité y était décrite comme cheminement et expérience singulière qui se déroulaient au sein d'institutions de socialisation et d'identification. Au regard des récits collectés, l'identité subjective y a été présentée comme active. Il a été dit que si le monde social était partiellement intériorisé, les repères regroupant les identités s'éclataient entre des référents multiples. Les ancrages identitaires sont apparus disjoints et un bricolage d'identités inconstantes et en réévaluation a été relevé. Pour garder une cohérence de soi, il s'agirait actuellement pour chacun de faire de sa vie un récit et de corriger celui-ci au gré des événements. Trois points de vue sur la production des identités ont été rappelés. Le modèle socio-psychologique d'accès à l'identité développé par Sainsaulieu (1988) a présenté le rôle du travail. Les transactions constitutives de l'identité repérées par Dubar (1991) ont montré la multidimensionnalité des dynamiques identitaires. Enfin, selon Barbier (Barbier, Bourgeois, de Villers, Kaddouri 2006), les identités se construiraient aussi en formation par combinaison des représentations finalisées des situations et des représentations finalisantes. Ces 3 regards sur l'identité se sont complétés car, chacun d'entre eux s'appuie sur un champ différent : le travail pour Sainsaulieu, le champ plus large des interactions sociales pour Dubar ou celui de la formation pour Barbier. En complément de ces analyses utilisées au cas spécifique des managers, il a été possible de souligner le rôle de l'intentionnalité d'un objectif identitaire, au fait de vouloir être un manager. Ainsi, selon que le manager se conformait à des rôles conçus par d'autres, l'identité a été qualifiée de subie, lorsque l'objectif identitaire était indéfini, l'identité s'est révélée négociée au gré des circonstances mais lorsque l'objectif identitaire était affirmé, l'identité se faisait réflexive. Trois analyses de récits ont illustré le cas du manager « *malgré moi* », du « *manager pourquoi pas* » ou du « *manager naturel* ». Cette analyse, développée par de Gaulejac (1987) nous a rapprochés de l'idée d'identités héritées, acquises ou espérées. Au-delà des intentions, les aspérités identitaires ont été décrites oscillant entre les normes sociales (elles s'inscrivent dans les tâches, les rôles, les métiers et statuts) ou le style personnel (elles se portent alors sur le tempérament, l'étiquette pour soi, la fonction habitée ou l'idéal personnel). Le chapitre a exploré ensuite la nature des identités managériales à travers les traces, les enjeux identitaires ou les risques de la seule performance comme constituants de l'identité. S'il a été dit que l'identité ne restait pas figée et se contextualisait, le rôle croissant de l'identité pour soi ou autrui a été discerné dans des étapes. Le non-manager, le manager novice, le manager expérimenté et le manager mature se sont distingués notamment dans leurs rapports aux savoirs, dans le changement de perspectives et dans l'adoption de postures managériales caractéristiques. Ce changement de postures est apparu accessible par la réflexivité, c'est à dire la façon dont le manager envisageait sa croissance et son développement dans l'action. La conclusion va revenir sur les hypothèses de départ et proposer un modèle liant les différents processus à l'œuvre.

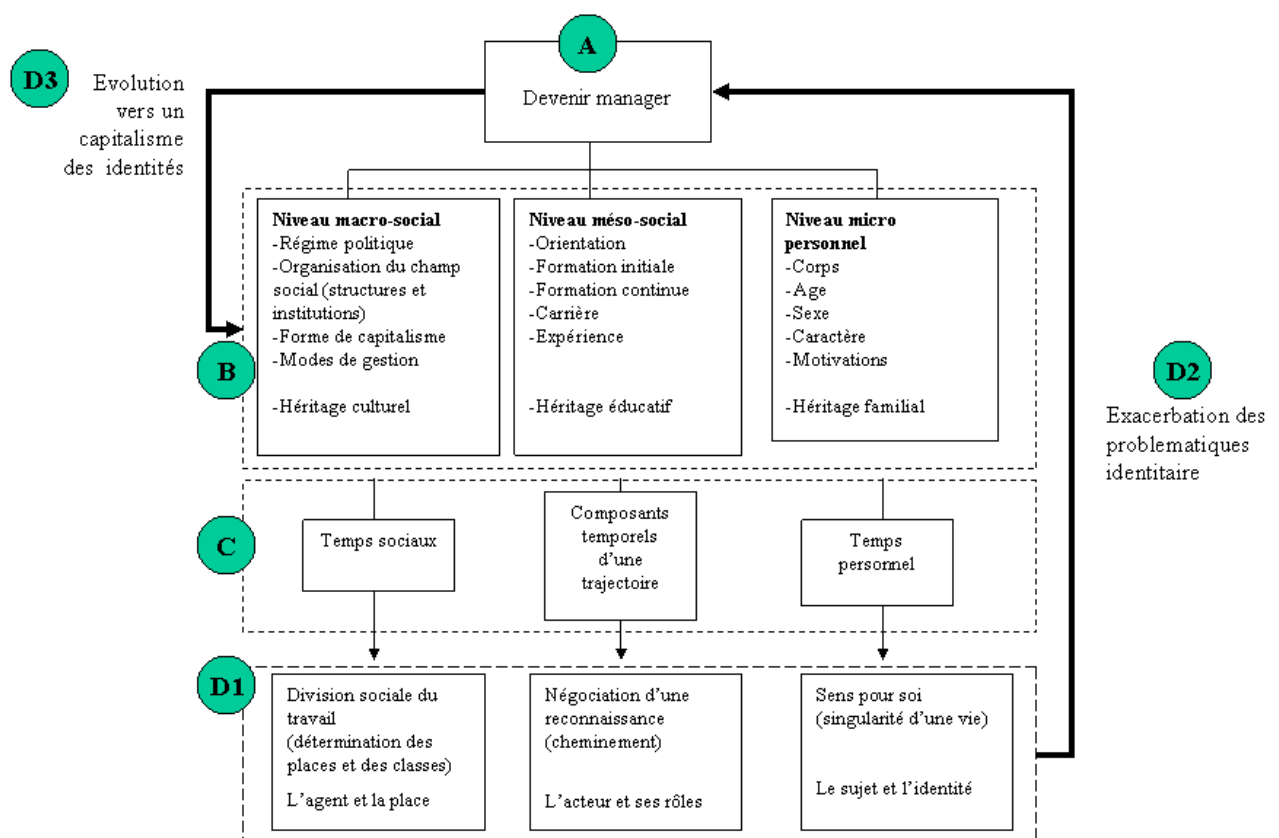
Partie D

CONCLUSION GENERALE

Partie D. CONCLUSION GENERALE

Ce schéma organise en synthèse les principaux processus repérés dans la fabrique au cours des différentes parties A, B, C. S'il conclue à la multiplicité des sens de la signification de devenir un manager en tant qu'agent, qu'acteur et que sujet (D1), il tire des conclusions sur l'exacerbation des problématiques identitaires D2 et ouvre sur la perspective d'une évolution vers un capitalisme des identités D3.

Figure 57 : Schéma de synthèse



Source : Cristol 2010

D1 Ce premier chapitre, en forme de synthèse, ramasse et modélise l'ensemble des analyses réalisées tout au long de cette recherche. Il s'agit ici de vérifier dans quelle mesure les hypothèses initiales se vérifient dans le contexte actuel de la managérialisation. La fabrique des managers se présente comme une expérience sociologique mettant en dialectique des logiques d'intégration, de positionnement sur des marchés et de subjectivation. La résultante est un dialogue entre la part de l'acteur et celle du sujet où l'expérience vécue constitue un lien entre l'identité et le rapport au savoir.

D2 Ce chapitre montre que dans les nouvelles relations d'emplois vécues par les managers, les problématiques identitaires dans le même temps s'exacerbent et se différencient.

D3 L'épilogue poursuit le raisonnement. Si les identités professionnelles deviennent à ce point centrales, alors un nouveau pivot tend à se mettre en place. La perspective finale présente une tendance qui est ici qualifiée de « *capitalisme des identités* », avec son corollaire le management des identités. Il s'agit d'une façon d'exprimer les conditions économiques et sociales régissant actuellement l'organisation des rapports sociaux et de la production.

Si la thèse débute par une analyse de la managérialisation, la conclusion fait ressortir le rôle éminent des identités tant individuelles qu'organisationnelles.

D.1.1 La fabrique des managers

a) Mise en perspective macro, méso, et micro

La partie B, posant le contexte, a cherché à cerner ce que recouvraient les termes de managers, management et managérialisation.

Le mouvement ambivalent et critiqué de la managérialisation est analysé tant dans ses dimensions historiques, sociologiques, qu'organisationnelles. Sont ainsi passés en revue les liens des individus appelés à devenir managers avec ses dimensions macro, méso et micro (B1).

Les managers sont explorés au regard de leur fonction, rôle mission, métier qualification et compétences. Si toutes les observations tendent à décrire ce qu'ils font ou devraient faire, elles peinent à exprimer ce qu'ils sont. S'il est établi que les managers ne constitue pas à ce jour une profession au sens de la sociologie des professions, il n'en demeure pas moins qu'ils exercent des responsabilités particulières ayant des répercussions au-delà des entreprises (B2).

Le raisonnement par compétences, avec toutes les réserves spécifiques à cette notion, s'impose progressivement, avec pour corollaire un déport des finalités des processus formatifs vers un mouvement de professionnalisation et plus uniquement de classement dans une qualification normée. Si les managers se détachent du groupe polymorphe des cadres, par le type de liens sociaux qu'ils entretiennent, ils en conservent une part des attributs symboliques et sont érigés en nouvelle figure héroïque de l'entreprise (B3).

Des liens sont établis entre le management des hommes et le leadership. Une des compétences clés attendue des managers est en effet, le leadership. Car, l'autorité ne va pas de soi et les entreprises sont en demande de managers capables de jouer des rôles de leaders pour mobiliser les équipes (B4).

A l'analyse l'hypothèse 1 se vérifie. L'évolution du groupe des cadres sert ici de témoin aux changements en cours qui affectent les entreprises et leurs responsables. Au-delà du seul changement du terme de manager versus celui de cadre, c'est tout l'équilibre des relations entre les responsables et les organisations qui est modifié. Les modalités de diffusion des modèles et référents se transforment. Les attendus et rôles sociaux s'en trouvent bouleversés et explicitent les enjeux de la professionnalisation des managers en cours.

L'articulation entre formation initiale et formation permanente montre une continuité, plus qu'une rupture, au sein d'un marché concurrentiel et multiforme. Mais, autant les institutions éducatives parviennent à transmettre un langage technique, des concepts et des outils : elles forment au management, autant la dimension humaine et comportementale semble encore leur échapper (B5).

L'épilogue sur « *les managers des adultes apprenants de leur expérience* » dévoile des « *aspirants managers* » actifs dans des environnements d'apprentissages institués ou incidents. Les managers puisent de leur expérience : ressources, modèles, savoirs et postures pour se constituer en manager (B6).

Après l'analyse de la portée et des limites des apprentissages formels, l'hypothèse 2 se vérifie. A la vue des paradigmes éducatifs et sociaux dominants, les espaces institués s'avèrent insuffisants pour répondre aux transformations attendues et aux enjeux humains. L'image des managers comme nouveaux autodidactes se dessine.

La managérialité est le terme utilisé pour décrire le fait de devenir manager. Si l'événement est soudain, de nombreux épisodes préparatoires le précédent (C1). Les futurs managers au cours de leurs carrières franchissent des frontières et passent par des rites. Pour occuper leur place, ils utilisent tous les atouts en leur possession : diplômes, compétences métiers, opportunité, tempérament personnel, capital économique, culturel, et même identitaire (C2). Des processus socio-anthropologiques sont observables notamment dans les rapports aux objets, à l'apparence, aux usages (C3). Dans la rencontre avec les équipes qu'ils sont amenés à diriger, les managers assimilent des stratégies d'apprentissages informels qui les transforment (C4). A travers l'étude de leur identité narrative, d'autres paysages de la formation sont découverts, faisant une large place à l'auto-formation. Pour se former en tant que manager, ils sont amenés à faire preuve de réflexivité, de modélisation (C5). Petit à petit à force d'épreuves, d'instantanés clés et de moments de découverte de soi, ils établissent un savoir sur soi et se forgent un caractère. Comme l'affirme de Gaulejac (2009 p20), « *La liberté d'être n'est jamais acquise. Elle se construit face au poids des contraintes, des normes intériorisées, des conformismes, des pressions groupales qui conduisent chaque individu à se conformer à ce que l'on attend de lui. Le désir d'exister comme un soi-même émerge, soit dans le temps, soit comme un cheminement lent mais obstiné vers la conquête de soi ou comme un surgissement de l'individu, comme un basculement de son existence* » (C6). La domestication de leurs émotions est une partie de leurs apprentissages, d'autant plus forte qu'ils ont à faire face aux émotions des membres de leurs équipes qui ne sont plus si bien tenues par un ensemble normatif partagé (C7). Une conscience plus précise se fait de leur rôle. Des choix, des préférences et des valeurs s'expriment dans une manière d'être au monde différenciée (C8). La façon dont les managers abordent leurs rapports aux savoirs tient tout autant de la construction d'une légitimité, voire d'un pouvoir, que d'une posture essentielle dans la conquête du sens (C9). La réflexivité et le rapport à soi qu'ils ont institués tout au long de leurs cheminements est la marque de leur alliage identitaire spécifique et consacre le fait managérial comme une expérience sociologique (C10). Les facettes identitaires des managers sont différemment marquées par les trajectoires et l'ensemble des processus sociaux traversés. Des différences sont ainsi perceptibles pour les managers selon l'étape marquante de leur façonnage (C11).

L'hypothèse 3 s'intéressait à la maturation sociale, émotionnelle et professionnelle des managers. Si le discours, relayé par des ouvrages de vulgarisation ou par la presse, est souvent essentialiste « on est manager ou on ne l'est pas » des régularités, des étapes se laissent repérer qui donnent à penser à l'effet conjoint d'un ensemble de processus sociaux. Cependant, la fréquentation et l'intensité de ces processus obéissent à des différences notables en fonction des trajectoires singulières de chacun sur les divers plans repérés. Se côtoient ainsi la reproduction du même et l'auto-saisissement de soi.

b) Quatre modalités de fabrique de managers

Pour devenir manager, tout se passe comme si, d'une part s'exprimait le jeu de l'acteur et, d'autre part la subjectivité du sujet. Mais cette expression dépend du point de départ initial puis des trajectoires s'ensuivant. Quatre modalités de fabrique se dégagent mettant en œuvre avec plus ou moins d'intensité les logiques d'action : d'intégration, de positionnement sur des marchés et de subjectivation.

La première concerne **la carrière organisationnelle** du manager issu de l'enseignement supérieur. Cette trajectoire est caractérisée par une sélection précoce sur la base d'un potentiel supputé (par la réussite à un concours ou à des examens). Un haut niveau de diplôme, souvent parmi les plus prestigieux (grande école, école d'ingénieurs, école de commerce, voire diplôme supérieur à un deuxième cycle universitaire), promet la maîtrise d'un ensemble de savoirs reconnus et normés. Cet enseignement est couronné par un rituel d'institution qui célèbre un passage, l'accès immédiat ou promis à une catégorie de salariés distincts. La formation se présente le plus souvent sous la forme d'une hétéro-formation centrée sur l'apprentissage des langages techniques de l'entreprise. Un exercice supposé « naturel » du management en particulier pour les diplômés les mieux classés marque ce groupe. La dimension sociologique qui prédomine est, ici, celle de l'acteur et de ses stratégies pour parvenir à ses fins.

La deuxième modalité est naissante au regard des effectifs concernés. C'est celle de **l'apprentissage en alternance**. Cette trajectoire est caractérisée par la dialectique entre des exigences professionnelles et académiques. La double exigence d'environnements gouvernés par des impératifs différents accentue la rencontre entre hétéro-formation et autoformation et pousse à la réflexivité pour créer du sens. Le « *savoir-devenir* » domine la période mixte, et la légitimité managériale se construit par un double étayage académique et expérientiel, une position entre deux de diffusion des savoirs. Le fait managérial est une expérimentation à concrétiser. La dimension sociologique qui prédomine est ici celle de la socialisation et de l'identité qui se fabriquent par comparaison, friction, d'expériences sociales.

La troisième est celle de **la promotion interne** des techniciens et collaborateurs non ou faiblement diplômés, autant le rappeler la plus grande majorité des cas. Elle se caractérise par une sélection par la compétence et des résultats prouvés, un diplôme intermédiaire (souvent un bac+2). S'il y a ici aussi un rituel de passage, il s'agit d'un rituel de rattrapage, organisé à l'issue de formation continue par exemple. La formation est une éco-formation centrée sur la résolution de problème au quotidien, l'apprentissage par essai erreur. Le management est ici une expérience négociée, désirée ou non désirée selon les situations et les individus. La promotion interne croise deux dimensions sociologiques, d'une part celle de l'identité, d'autre part la dimension stratégique de l'acteur.

La quatrième modalité plus rare est celle de **la VAE**. La sélection est moins dépendante des critères scolaires institués, mais plus d'un engagement personnel et d'une motivation. Le diplôme est la part congrue de la trajectoire, soit il est inexistant, soit il est insuffisamment reconnu dans l'évaluation de la carrière. Là aussi un rituel est présent, mais il s'agit d'un rituel intime de narcissisation. C'est essentiellement pour se prouver à soi-même ses compétences, se rassurer sur sa valeur, qu'une démarche de VAE est entreprise. La formation est avant tout une auto-formation basée sur l'expérience. Les interactions humaines dans des biographies singulières y jouent plus qu'ailleurs un rôle éminent. Le management est une expérience choisie ou opportune permettant une forme de réalisation. La dimension sociologique qui prédomine est la dimension historique du sujet.

Ces quatre modalités apparaissent comme autant de façon d'appréhender l'expérience sociologique qui fait le manager. La figure 58 à suivre synthétise les identités et rapports aux savoirs perceptibles. Compte tenu des variables de la fabrique développées tout au long de la partie C, ces modalités se présentent comme des « *idéaux-types* » et sont loin de rendre compte de toutes les variétés interindividuelles et des épreuves singulières.

Figure 58 : Quatre trajectoires de fabrique des managers au regard d'épisodes éducatifs

	<i>Manager issu de l'enseignement supérieur</i>	<i>Manager par l'apprentissage</i>	<i>Manager par promotion interne</i>	<i>Manager reconnu par la VAE</i>
Trajectoire type	Carrière organisationnelle	Alternances	Parcours de compétences techniques	Tribulations et aléas
Identité attribuée	Instituée par conformité de rôle, de valeur d'usage (preuve précoce et supputée du potentiel)	Attributions identitaires multiples (combinaisons de preuves à donner académiques et professionnelles)	Identité confirmée par des processus d'adhésion (doit faire la preuve par la compétence, les résultats, le sacrifice)	Identité douteuse de l'autodidacte (preuve vivante à confronter à un référentiel normé)
Identité pour soi	« Je donne, je donne, je donne toute la journée... C'est un vrai sacerdoce d'être un patron... je suis le patron qui dit oui »	« J'ai eu la chance de commencer dans l'entreprise en alternance... très vite on est amené à se former, se faire former, s'auto-former sur un certain nombre d'items, sur le métier de manager »	« Je suis directeur d'agence bancaire c'est mon intitulé d'emploi sur ma fiche de paye »	« Moi qui suis un autodidacte, l'expérience m'a beaucoup aidé. On apprend beaucoup avec les gens autour de soi. »
Rapport aux savoirs	Le savoir est classant, institutionnalisé, il faut satisfaire à des normes de restitution	Le savoir est dialectique académique et professionnel	Le savoir est utilitaire et pratique, il permet de se faire remarquer, de se positionner	Le savoir intime est confronté à un référentiel normé, il répond à un challenge personnel
Position initiale dans le champ social	Position « naturellement » dominante	Position co-construite	Position à conquérir	Position aléatoire
Logique formative dominante	Logique épistémologique des contenus et méthodes	Logique du savoir devenir	Logique socioprofessionnelle d'adaptation	Logique psychologique du développement de soi
Vision prévalente du manager	Manager, c'est inné	Manager, c'est un savoir devenir	Manager, c'est le fruit d'un apprentissage	Manager, c'est le fruit de rencontres et du hasard

Source : corpus 39 entretiens Cristol 2009

Si les points de départ sont variables, si chacun débute sa trajectoire doté d'atouts variés, devenir manager reste un apprentissage social différemment interprété : l'acteur rencontre le sujet et construit son propre rapport à soi managérial.

D.1.2 Devenir un manager est une expérience sociologique

a) La rencontre de l'acteur et du sujet

Devenir un manager pourrait se définir comme apprendre à décider dans un environnement humain imprévisible et volatile, en faisant en sorte que la décision s'inscrive effectivement dans l'action des équipes. Le point de vue psychosociologique proposé enrichit les théories économiques de la décision du «*décideur scientifique*» promues par Taylor (1911), Fayol (1962) ou de la rationalité limitée de Simon (Nguyen Huu Chau 1988). Ces théories résident dans l'idée d'un agent économique, homme rationnel, préparé de façon solitaire à sa fonction, artificiellement coupé de son environnement humain et organisationnel, de ses émotions et de ses affects. Or, la complexité du monde des affaires est largement connue. Les solutions toutes faites sont souvent inopérantes et décrivent le passé. Les recettes ou success-stories de managers exemplaires sont-elles vraiment duplicables ? La complexité multinationale a fini d'achever le «*one best way*». L'idée du décideur rationnel, faisant face à un problème, recueillant des informations, les interprétant et prenant la meilleure décision se heurte à l'observation du travail haché des managers. Les managers ont une activité morcelée, dont les séquences se laissent difficilement mettre à jour. Les managers se dévoilent opportunistes, détenant simultanément des problèmes et des solutions. Les managers veillent à la rencontre de :

- leur portefeuille de compétences,
- le portefeuille des méthodes organisationnelles, humaines, techniques acceptables dans la structure dans laquelle il évolue,
- et les solutions et les problèmes nouveaux qui se présentent à eux.

Finalement, manager apparaît comme l'action de combiner comme ils se présentent des problèmes, des méthodes, des solutions, des compétences, survenant aléatoirement. Il s'agit de réguler le cours des activités et de tendre vers l'obtention de résultats visés, acceptables dans un environnement humain, changeant. Dans cette description, le processus s'inscrit dans des éléments de structures qui induisent la situation et le résultat à atteindre. A la vue de cette description, devenir un manager va au-delà de l'appartenance au groupe social des cadres avec leurs prérogatives de décideurs. L'exercice du management devient un élément distinctif des fonctions cadres à l'instar des autres salariés qui, de plus en plus, ont gagné le rôle de «*salariat de confiance*». Devenir un manager est une alchimie subtile qui n'est plus garantie par la maîtrise de savoirs normés ou les choix d'une organisation, mais qui engage, non sans risques, la personne dans un travail sur soi pour gagner en cohérence et en légitimité. Car, il ne s'agit pas seulement de détenir la légitimité institutionnelle de la fonction mais de

l'exercer avec crédibilité. Dès lors, pour les managers, s'imposer nécessite d'acquérir une intelligence de situation et des savoir-faire politiques et sociaux.

Mintzberg (2005) critique les formes traditionnelles de formation des managers s'avérant insuffisantes car, excessivement centrées sur un corpus de connaissances figées. Le renouveau des formations en management incite à repérer et installer chez le décideur la part de l'acteur et celle du sujet : celui qui est agi par des structures, des rôles, des contraintes, et celui qui agit pour donner un sens à ce qu'il vit, à ce qu'il ressent et, par extension, à ce que vivent ou ressentent les membres de son/ses équipes. La mécanique organisationnelle rencontre l'intersubjectivité des hommes qui ne se laissent jamais réduire par d'autres à l'état de ressources pour leurs propres projets (Crozier, Friedberg 1977).

« Si tout est social, tout n'est pas parfaitement socialisé, programmé et contrôlé. Il nous faut donc nous résoudre au paradoxe : l'acteur est totalement social tout en étant un sujet qui agit véritablement » nous dit Dubet (2009 p175).

Cette résistance au choix d'autrui est vraie du manager, mais également des membres de son/ses équipes. Manager et équipe, dans un flottement, s'ajustent mutuellement par leurs interactions. L'acteur se programme de diverses manières tout au long de son continuum éducatif, mais d'un point de vue sociologique, comme la programmation n'est ni concomitante, ni coordonnée, il n'est pas déterminé, il lui faut bien décider et choisir et être un sujet qui assume sa liberté. C'est une explication pour que se rencontre la part de l'acteur et celle du sujet.

b) La part de l'acteur

Chez les managers, la part de l'acteur s'exprime par un positionnement et l'adoption des postures liées. C'est l'apprentissage d'un langage et le repérage dans une culture organisationnelle.

1 L'adoption de postures managériales

Conduire les autres passe par savoir se conduire soi-même et établir un regard sur soi (Pezet 2007). Le management d'un ensemble humain est affaire de postures. Ces postures jouent comme des aimants dans le sens de la mobilisation d'une équipe vers un pôle ou objectif à atteindre. Les travaux de chercheurs comme Lewin (1959), ou les remarques empiriques de praticiens montrent l'intrication des actions humaines dans l'atteinte d'un objectif. Dès lors, les managers cherchent à exercer une force vers ce pôle de réalisation. Pour peser sur une situation, ils disposent d'alternatives : agir ou laisser faire. Quand les managers agissent, ils expriment de manière verbale ou non verbale : une autorité, une responsabilité et du sens, un engagement, des décisions, des protections, des permissions et des confrontations. Leurs choix influent sur la dynamique de groupe. A contrario, les managers peuvent faire preuve de réserve, celle-ci prend la forme de maîtrise interne. Le comportement observable est le calme. Il s'agit là d'ascèse, se caractérisant par du détachement, de l'attention aux finalités et aux détails, de l'écoute, Laroche (2000) parle d'attention à l'attention. Pour lui l'apprentissage du management consiste à «*observer et diagnostiquer les problèmes interpersonnels... à savoir ce que cela veut dire d'être manager et ce que l'on ressent quand on l'est* ». Si les managers adoptent une posture réflexive pour se situer cette posture répond à des orientations sociales, situées ou éthiques (C10). La capacité du manager à passer de l'expression à la réserve traduit son intelligence de situation et d'appréhension de la complexité. Une posture recherchée du manager est de dépasser les paradoxes, de les exprimer pour les rendre porteurs d'énergie en dégageant des sens nouveaux. L'action du manager passe alors par la maîtrise d'un langage.

2 L'apprentissage d'un langage spécialisé et la maîtrise des actes de paroles

Le langage permet d'incarner l'action. Pour les managers dire, c'est souvent faire. Dès lors, dire ce que l'on fait et faire ce que l'on dit incite les managers à la prudence, le plus souvent à faire et à dire ensuite. Les managers acquièrent donc un langage spécialisé pour influencer, une rhétorique pour engager l'action, pour reconnaître et sanctionner. Chacun identifie de façon empirique des mots clés. La maîtrise du langage mathématique, l'aisance dans la manipulation des chiffres et de la logique sont souvent valorisés et justifient des décisions. La manipulation du langage est essentielle pour instaurer des espaces de discussion, de construction d'une enveloppe collective, de mobilisation en dehors de la présence du manager. Pour Bourdieu (1982), le langage est à la fois instrument social de domination, et ressource pour gérer ambiguïtés et paradoxes. C'est pourquoi le langage ambigu peut tenir lieu de méthode pour gérer des situations incertaines. L'ambiguïté offre la possibilité de sens multiples. Le langage du manager est le signe extérieur de son style d'action, de sa performativité.

3 La négociation de la tenue de rôles managériaux

Les managers ont des rôles à exercer pour tenir leur fonction (Mintzberg 1984). Mais, ils négocient la façon d'exercer leur fonction et la façon dont ils vont jouer ces rôles. Ils agissent dans un ensemble traversé par des valeurs, des prescriptions, des contraintes. Dans une vision sociologique classique, cet ensemble leur préexiste sous la forme de structure, d'organisation, de règles formelles et informelles, d'histoire, de mythe, de lieu, mais l'analyse actuelle des rapports sociaux (Dubet 2009) montre que cette construction se tient de plus en plus difficilement et est interprétée. Les managers sont donc obligés d'explorer au-delà de rôles prédéfinis. Ils conçoivent alors d'autres liens pour mettre en perspective le travail à réaliser. L'observation montre que les managers sont pris dans la dialectique « *agir sur les situations ou être agi par elles* ». Ils apprennent à se distancier, c'est-à-dire à adopter la juste distance aux rôles attendus.

4 La légitimité et le positionnement dans un environnement social

Devenir manager, c'est aussi prendre une place et une part d'influence et de pouvoir dans une organisation. Ce pouvoir prend la forme d'une maîtrise des jeux organisationnels. L'intériorisation du désir de chaque salarié de se grandir par des projets ou un but qui le dépasse sont des énergies puissantes (Enriquez 1997). Les managers apprennent à capter ce potentiel d'engagement. Il s'agit aussi de conquérir et de se voir reconnaître un statut et des prérogatives d'actions, d'avoir une conscience claire de ses relations de dépendances et d'interdépendances. Comme le fait remarquer Simmel (1999 p186), « *dans une hiérarchie sociale, chacun de ses membres est à la fois dominant et dominé et donc déterminé dans deux directions* ». Un manager est donc aussi un managé qui construit sa relation avec sa hiérarchie. La construction de sa légitimité est plurivalente. Celle-ci passe parfois par des signes non verbaux, des références à des règles non écrites, par la mobilisation d'artefacts technologiques ou de signes extérieurs qui distinguent et montrent l'appartenance à une culture de direction.

5 L'inscription dans une culture de gestion

Devenir manager, c'est se distinguer « *par le haut* », participer à une élite régie par des codes sociaux. Les clés de compréhension de ces codes s'inscrivent dans une culture, constituée d'une langue, d'un art, de structures et d'héritages géographiques ou historiques, d'habitudes transmises. Cette culture plonge ses racines dans la façon de penser le monde des indo-européens décrite par les 3 fonctions de Dumézil (1971) puis les 3 ordres de Duby (1978). La formule « *La logique de l'honneur* » rend compte dans l'espace français des repères sociaux qui régissent encore les hiérarchies dans nombre d'entreprises françaises. La prise de sens dans cet espace politico-social place les managers dans la culture dominante de pouvoir organisant les ensembles humains. Mais d'autres repères culturels viennent troubler cette homogénéité.

c) La part du sujet

« *Le sujet se définit comme étant source de son action* » nous dit Dubet (2009 p192). Découvrir la part du sujet, c'est favoriser la prise de compétences propres, l'exercice d'un leadership et la conquête identitaire en friction avec d'autres que soi.

1 L'acquisition de compétences humaines et sociales

Le management est affaire de savoir-faire spécialisés, multiples, spécifiques, sociaux difficilement transmissibles car, contingents et évolutifs. Au-delà des savoirs propres à un métier ou une fonction, ces savoir-faire tiennent de l'organisation du travail (planifier, organiser, coordonner, contrôler), de la relation individuelle (conduire des entretiens, adresser des signes de reconnaissance, aider, poser et évaluer des objectifs, coacher, former) ou de la relation collective (prendre la parole en public, conduire des réunions, réguler, favoriser une coopération). Si des essais de normes ou de référentiels sur l'activité de manager se constituent et laissent entrevoir la perspective de l'émergence d'un métier de manager, ils restent impuissants à capter la complexité humaine faisant l'ingrédient premier de ces compétences. L'usage et la pratique de ces savoir-faire spécialisés requièrent une forme d'engagement personnel ou leadership agissant comme un liant de la diversité.

2 L'exercice d'un leadership requiert un travail sur soi

On a cherché l'essence du leadership dans des caractéristiques individuelles, physiques ou des dispositions personnelles « *innées* », c'est la théorie du « *grand homme* ». Cette théorie intègre un charisme sous-entendu naturel, des caractéristiques génétiques spécifiques et, pourquoi pas, une âme. C'est sur ces bases que la capacité d'entraîner un groupe a fait l'objet de nombreuses recherches. Aujourd'hui, la morphopsychologie et la génétique pour employer une terminologie contemporaine s'intéressent au visage, à la taille des personnes, à leur masse corporelle et aux autres caractéristiques neuronales. Prosaïquement, on peut relever le poids des apparences socialement désirables et son impact sur l'évaluation d'un tiers (Amadiou 2002). D'autres, encore, valorisent l'émergence d'un caractère bien trempée à travers des méthodes engagées. Il serait aussi possible d'identifier les hauts potentiels à travers des dispositions comme la modestie et l'ambition (Fesser et Pellissier-Tanon 2007). Le leadership peut se lire comme la capacité à mobiliser la force des symboles pour toucher les désirs de chacun, être l'expression d'une volonté pour un collectif, faire face à des styles de subordination ou adopter des approches en fonction des situations, comme l'ont proposé Blake et Moutton (1988). Enfin le leadership peut se situer dans la dialectique « *pouvoir sur* » : une équipe, un projet, une organisation et « *pouvoir de* », de prendre des initiatives, d'avoir envie, de donner. La spécificité de la facette du leader s'exprime certainement dans le don, comme donner de son temps, donner envie, donner de l'ambition, donner des ressources. Etre en capacité de donner passe par une sécurité personnelle et une confiance en soi qui réside dans un repérage de son identité. Il s'agirait, dans cette analyse, d'une capacité de se relier à soi-même et par-là d'atteindre les autres.

Dans un monde en transformation où les repères et les statuts s'estompent ou l'égalité des individus devient un enjeu, les processus sociaux se recomposent. La question des identités est grandissante. Les managers, comme leurs collaborateurs, explorent des façons différenciées de définir leurs identités. Ils passent consciemment ou non par un processus d'appropriation, que l'on peut qualifier de conquête identitaire. Pour les managers, la conquête identitaire, c'est la prise de conscience de l'évolution des processus psychologiques internes à l'individu. Une hypothèse possible, induite par la nécessité de faire face à des paradoxes est, que les managers, pour faire face aux mutations et accompagner les changements, deviennent des individus réflexifs ou « *praticiens réflexifs* » (Schön 1994) auteur de leur propre histoire (Giddens 1987), tenus à développer une consistance humaine. Car, comme le souligne Dubet (2009 p214) « *La formation d'une action stable et d'une expérience positive appelle des cadres d'intégration. Elle suppose une consistance du moi, des ressources symboliques, de la confiance en soi et dans les autres, un sentiment de continuité biographique et de dignité personnelle permettant de savoir qui je suis au-delà des circonstances et des relations sociales* ».

Alors, les managers mènent leurs investigations sur leur rapport à soi, leur rapport au monde, leur façon d'apprendre et de se représenter. En particulier, ils se construisent en situation car, ils sont, de par leurs fonctions, exposés au regard des autres. Il s'agit de la réalisation d'une thématique personnelle, d'une histoire de vie, dans la direction ou à contre sens d'un « *scénario de vie* ». Le fait d'être manager présente de telles contraintes professionnelles, un tel investissement subjectif est requis, qu'il induit des remises en question professionnelle, mais aussi personnelle et une réelle volonté d'entrer dans une dynamique d'apprentissage managérial, **puis d'y rester**.

d) En synthèse : les ouvertures obligent la réflexivité de l'individu

L'hypothèse 4 se vérifie, les managers se fabriquent en émergence à partir de la rencontre d'un ensemble de rôles à interpréter et d'identités qui s'affirment. Devenir un manager est un apprentissage qui va au-delà de l'appropriation d'une boîte à outils du management. Les compétences de manager et celles liées de leader dépassent les recettes, et s'inscrivent dans une expérience de vie au travail avec des hommes et des femmes mobilisés dans l'action.

L'ouverture et l'élaboration d'un rapport au savoir semblent être les constituants pour qu'adviennent les managers. Pour les managers ce rapport au savoir peut se créer par une réflexivité sur :

- une ouverture à soi, à la remise en question personnelle, à ses ressources personnelles, à sa biographie, à son potentiel d'intuition, de créativité et d'action,
- une ouverture à l'équipe qui n'est pas seulement dirigée par les managers mais les constituent en retour. Les managers font les équipes et les équipes font les managers.
- une ouverture à l'organisation, ses buts, ses contraintes, ses situations variées, ses méthodes, la promesse de ses produits et services,
- une ouverture enfin au monde pour s'enrichir de sens et d'idées nouvelles.

Devenir manager, n'est pas seulement être autonome, engagé, responsable. C'est devenu le cas d'une masse de salariés éduqués et formés portant ces valeurs. Devenir manager, c'est réussir le mariage entre la part de l'acteur œuvrant au sein de l'organisation pour atteindre des objectifs et créer de la valeur, et celle du sujet s'investissant dans un projet qui lui tient à cœur et de là est capable de le faire partager. Devenir manager, c'est parvenir à élaborer un rapport à soi managérial en cohérence avec sa dynamique identitaire. Si l'ouvrage majeur de Crozier et Friedberg (1977) « *L'acteur et le système* » avait pointé le rôle de l'acteur, l'exacerbation actuelle des dynamiques identitaires montre d'autres équilibres se mettant en place au cœur desquels réside le sujet. Il serait aujourd'hui possible de lui répondre en pointant d'autres liens, avec Melet (2008) dont ceux entre « *les sujets et les contextes* ».

En matière d'éducation et de formation, il est aussi possible de tirer des conséquences de cette analyse. Selon que les environnements d'apprentissage sont appréhendés avec en ligne de mire l'acteur ou le sujet, ils procèdent d'une toute autre vision. S'il s'agit de faire advenir l'acteur, la pédagogie peut se contenter des usages en place voire d'être un impensé, car ce qui est essentiel c'est la maîtrise et la négociation de savoirs normés, leurs reconnaissances sur un marché éducatif et leurs monnayages sur un marché de l'emploi. Mais, s'il s'agit de faire advenir le sujet, alors la pédagogie doit s'en mêler sinon c'est la reproduction qui s'impose. Du point de vue de l'édification du sujet, il s'agit de franchir des épreuves sociales, de dépasser le seul enjeu cognitif et d'intégrer les dimensions émotives et conatives qui participent de l'identité des managers. Lorsque le manager se fait sujet il est conduit à s'ouvrir, à réfléchir sur son cheminement.

D.1.3 Résumé du chapitre

Ce chapitre avait pour objet de ramasser les constats réalisés à des niveaux d'analyses macro, méso et micro et de procéder à un essai de modélisation des processus à l'œuvre au regard des hypothèses initiales. Une des premières hypothèses portait sur la managérialisation des rapports sociaux. Cette hypothèse s'est confirmée. Les différenciations qui s'opèrent au sein du groupe des cadres ont attesté la nature des rapports sociaux saturés de performance s'installant et offrant des justifications aux orientations éducatives actuelles. La deuxième hypothèse s'intéressait à la portée et aux limites des apprentissages formels, à la vue des paradigmes éducatifs et sociaux. Les espaces éducatifs institués ont été étudiés dans leurs réponses aux logiques adaptatives dominantes, mais échouant à former les managers à la dimension humaine de leur fonction. Les managers ont alors été décrits en néo-autodidactes pour faire face aux enjeux qu'ils rencontraient. L'hypothèse trois s'intéressait à la maturation sociale émotionnelle et professionnelle des managers. Il s'agissait de démontrer que loin d'être inné le fait d'être manager était le fruit de processus sociaux diversifiés. A ce titre, c'est l'ensemble du continuum éducatif qui a été analysé. Le focus a été placé sur plusieurs variables. Ainsi les épisodes préparatoires ont orienté ce qui a été désigné sous le terme de managérialité. L'effet de la carrière, et pour ce faire, la mobilisation de nombreux atouts a été décrypté. Les variables examinées ont fait ressortir le caractère social de la fabrique, ainsi en a-il été des variables socio-anthropologiques, des relations formatrices avec les équipes, du modelage et de la modélisation exacerbant particulièrement le rôle du tiers, des temps fondateurs (récits, séquences, moments ou instants clés), de la domestication de ses émotions, de la conscience de ses choix et de ses valeurs, de la façon dont les managers abordaient leurs rapports aux savoirs pour asseoir une légitimité, des potentiels identitaires se découvrant progressivement, et enfin de la réflexivité. Combinant ces variables, 4 modalités de fabrique ont été proposées. La première concernait la carrière organisationnelle du manager issu de l'enseignement supérieur. La deuxième s'intéressait aux effets de l'apprentissage en alternance. La troisième présentait le parcours de la promotion interne. Et la quatrième montrait le cheminement induit par la VAE. Ces 4 modalités sont apparues comme autant de façon d'appréhender l'expérience sociologique faisant le manager. Cette expérience sociologique a été présentée comme combinant, d'un côté, la part de l'acteur dans l'adoption de postures, l'apprentissage d'un langage spécialisé ou la maîtrise d'actes de paroles, la négociation dans la tenue de rôles managériaux, la légitimité et le positionnement dans un espace social, l'inscription dans une culture de gestion, et d'un autre côté la part du sujet dans l'acquisition de compétences humaines et sociales, l'exercice d'un leadership et d'un travail sur soi, la conquête identitaire et la prise de conscience de soi. Cette combinaison attestée de l'acteur et du sujet a validé la quatrième hypothèse stipulant d'une émergence à partir de rôles à interpréter et d'identités qui s'affirment. Le plus marquant de cette analyse est l'exacerbation des problématiques identitaires.

D.2.1 Trois niveaux d'appréhension des problématiques identitaires

Les problématiques rencontrées se présentent au gré des lectures et des rencontres comme autant de pistes à suivre ou auxquelles renoncer. Elles sont nombreuses et surgissent de façon intempestive et enchevêtrée. Aujourd'hui, une façon d'observer ce bouillonnement par les chercheurs n'est plus seulement la réduction à un nombre de variables restreintes et la réalisation d'une simplification outrancière, mais la tentative d'élaborer des outils de pensée et d'observation pour saisir la complexité des interactions. Dans cet ordre d'idée, il est intéressant de noter la montée en puissance dans le champ académique de sciences de l'assemblage et de l'articulation telles que les sciences de gestion, de l'éducation ou même de l'information. Pour mettre de l'ordre, le découpage de Desjeux (2004), en 3 niveaux, permet de recenser les principales problématiques rencontrées au regard de l'objet de recherche.

D.2.2 Au niveau macro, les certitudes s'effritent

Giddens (1994), dans son étude de la modernité, phénomène qu'il pose en rupture des sociétés traditionnelles en Europe à partir du XVII^{ème} siècle, pointe plusieurs évolutions. La plus importante semble à cet égard « *la disparition de ces grands récits, de ces métalangages qui nous permettaient de nous situer dans une histoire dont le devenir est porteur de sens et dans laquelle nous sommes, comme un moment, entre un passé intelligible et un futur prévisible* ». L'histoire des liens qui s'instaurent apparaît désormais discontinue, située, labile. Les modes de vie sont plus éloignés que jamais des modèles communautaires historiques. L'internationalisation des rapports humains confronte les certitudes, et induit de nouvelles possibilités de penser l'espace, le temps et la relation aux autres. L'accélération de la transmission d'informations et des circulations permet dans des raccourcis saisissants plus d'échanges et de comparaisons sociales et culturelles, par exemple, sur les façons de se désigner, de penser l'action et ses finalités. Par conséquent, les rapports à soi, au travail, aux savoirs, aux groupes d'appartenance, aux organisations, au monde induisent l'ouverture à des références multiples. En même temps que les pratiques sociales se diversifient, l'examen et la révision constante de ces pratiques deviennent possibles au regard des informations accessibles. Ceci ouvre à l'exercice du choix et d'une appropriation réflexive de la connaissance. Dans cette société qualifiée de liquide par Bauman (Molénat 2006p115-124) ou de flux par Dubet (2009 p170), le flou devient une valeur d'articulation et facilite les échanges. Le métissage des rapports sociaux par le fait des migrations, des transformations démographiques, du vieillissement et induit là encore des regards et des manières d'être au monde plus variées. Alors, l'identité se fait potentiel à actualiser plus qu'attribut défini une fois pour toute. En lien avec cette variété s'accélère l'individuation, un éclatement des comportements, un bouleversement des idéaux et des repères types, une relativisation des croyances. De Singly (2003)

explique ces transformations sociales par le passage inachevé et incomplet de liens communautaires (holistes, normés, contractuels) aux liens sociétaires (électifs, individualisés, affectifs). Mais simultanément le management s'impose comme une forme sociale dans le même temps immanente, unificatrice. Le management est le vecteur de relation de pouvoir entre et à l'intérieur de tous les champs, entreprises, associations, partis politiques, universités, hôpitaux, distillant des valeurs de performance, d'efficacité, de conquête de l'individu sur lui-même, jusqu'à l'extrême fatigue (Ehrenberg 2000). En France, face aux référents nouveaux et dispersés s'imposant, la thèse met en exergue la dialectique entre, d'une part, la préservation du risque et de l'assurance, visant à protéger des acquis sociaux, des places et des avantages et, d'autre part, la redistribution sociale qui est de plus en plus exigée. Un débat s'instaure entre équité, égalité, droit déclaratif et droit réel. Une recherche d'emprise des discours (Salmon 2007), de luttes d'influence sur les gouvernances ou les régulations légitimes s'instaure. Des signaux faibles avant-coureurs de déstabilisation du monde des classements sont perceptibles. Des questions sont posées au modèle éducatif français par le classement de Shanghai, la fin programmée (anecdotique ?) des classements à l'ENA. Force est de constater la perte de signification progressive de la vision en CSP face à des styles sociaux éclatés. Qui se reconnaît dans la « *France d'en haut* » et dans la « *France d'en bas* » ? Concernant le sujet de la thèse, les CSP, rendant compte des cadres, se perdent dans un amalgame dépourvu de sens de potentiel de représentation, de sentiment d'appartenance ou de décisions politiques. S'il existe un groupe rassemblant les cadres, il s'agit aujourd'hui encore plus qu'hier de constructions sociologiques, outils de pensée pour les sociologues (Latour 2007). De la même façon, il est difficile de dire qu'il y a un groupe de managers tout au plus des problématiques et des processus les concernant au coup par coup. Si ces constructions sociologiques symbolisent le passé, elles restent utiles pour maintenir une lisibilité dans la durée. Il semble qu'un continuum de professions et de fonctions conteste une logique de traditions, et de corporations (Bournois 1991). Pour ce qui concerne le monde des cadres, le groupe à force de grossir a perdu en force d'attraction. D'autres clivages apparaissent entre un monde idéalisé des managers cosmopolites, aspirés vers des horizons internationaux et celui des cadres locaux, travailleurs qualifiés, parfois même simples reproducteurs de savoir. Le rapport au savoir influe sur les conditions de chacun. Car, dans ce mouvement la marchandisation de la connaissance s'installe en parallèle au développement de l'apprenance (Carré 2005). Les processus de fabrication des élites managériales traditionnellement protégés et circonscrits au territoire sont comparés et s'ouvrent en même temps que les sociétés s'internationalisent. A côté de l'accumulation du capital matériel, financier ou social (Bourdieu, Passeron 1964), de nouvelles formes d'accumulation se mettent en place pour faire valoir des antériorités ou un apport de nouveauté. Il s'agit d'une accumulation identitaire, dont l'une des externalités est l'attestation de diplômes, et l'une des internalités est l'émergence d'un rapport à soi managérial (de Gaulejac 2005).

D.2.3 Au niveau méso l'individu élabore des liens avec son environnement immédiat

a) La singularisation du rapport à l'emploi des managers

Un des premiers liens touchés concerne le rapport à l'emploi. Le rapport à l'emploi se singularise avec la transformation des entreprises et des modes de gestion.

Ce qui était de l'ordre de l'engagement réciproque dans la durée se distend. Le contrat tacite fidélité/rétribution évolue vers un contrat plus dosé contribution/employabilité, voire même une logique conditionnelle, parfois cynique de preneur-preneur.

Dans le même temps, les organisations sont interpellées et questionnées sur : leurs finalités (développement durable, responsabilité sociale) sur le rôle laissé aux parties prenantes, sur leur capacité à générer de nouveaux savoirs et enfin sur, les transformations technologiques en cours. Simultanément les entreprises s'ouvrent à des contacts multiples et sont conduites à formaliser leurs process. Dans le même temps qu'elles adaptent leurs organisations, elles professionnalisent leurs pratiques et leurs managers. L'une des conséquences en est le passage à l'écrit. La traçabilité des systèmes de gestion (base de données clients, système qualité) marque un management mû par des règles impersonnelles, parfois décidées dans un autre pays, par un dirigeant que les managers, a fortiori les salariés qu'ils ont à diriger, ne connaissent parfois pas. Cependant, la nécessité humaine de l'émotion et d'expression de ses affects, ses besoins de comprendre s'exprime (Damasio 1995, 2010), en particulier pour les managers (Thévenet et Bourion 2006). L'agencement entre manager et organisation de travail est loin d'être mécanique. Si parfois le potentiel de réalisation est stimulé par cette situation, d'autres fois des souffrances, des incompréhensions se mettent en place. Sur ces motifs, les nouvelles formes d'ingénieries sociales et d'organisation du travail font entrer dans les entreprises forces consultants, sociologues, experts, comptables, auditeurs, concepteurs, chercheurs, informaticiens, qualité, et fournisseurs. Les entreprises regardent vers l'extérieur pour trouver d'autres manières de faire et de résoudre leur problème. Elles se relient et se maillent à leur environnement. Mais, si les solutions organisationnelles finissent par se ressembler, les entreprises tentent de se distinguer. Les entreprises se donnent à leurs symboles d'où l'effet de marque et de médiatisation (marque employeur, marque collaborateur, capital de réputation). Il découle de cette recherche d'articulation l'apparition de zones de flous ; c'est à dire des zones intermédiaires permettant de nouvelles régulations ou fausse unanimité et désengagements se constituent.

Les cadres, et en particulier, les managers font donc l'objet d'une relation d'emploi renouvelée, cette relation d'emploi, s'inscrivant dans le nouveau modèle de la compétence vient soit se substituer, soit entrer en tension avec les modèles du statut, des métiers ou des qualifications (Zarifian 2006).

Cette relation d'emploi a une incidence sur les rapports aux savoirs et les identités managériales en constitution.

b) Les managers au regard de la diversification des relations d'emplois

Avec un travail devenant de plus en plus immatériel (comprenant de la préparation, de la mise à jour, de la formation, de la mise en commun) et moins borné par le temps, avec un travail absorbant de plus en plus d'attention et de maillage que de force et d'obéissance, on observe une crise de codification du rapport salarial. Tout se passe dans la relation d'emploi comme si elle s'éclatait entre plusieurs équilibres aux finalités différenciées. L'équilibre du « *don-contre don* » avec son triptyque « *donner-recevoir-rendre* » (Mauss 2008) est symptomatique de la relation traditionnelle qui unissait les cadres d'après guerre jusque dans les années 70 avec leurs employeurs (Boltanski 1982). En contrepartie d'un dévouement à son entreprise, le cadre s'attirait promotion et protection. A partir du moment où le groupe des cadres commence à connaître le chômage, qu'un salariat qualifié se développe, les dissemblances plus que les convergences deviennent saillantes : les intérêts, les modes de gestion les affectant, leurs socio-styles divergent. Le statut de cadre devient plus symbolique. Un équilibre du donnant-donnant s'installe alors avec des clivages variés en fonction de la typologie de cadres : dirigeants, cadres internationaux, experts, encadrants, chefs de projet. Les managers commencent à se distinguer (Boltanski et Chiapello 1999) car, inscrits dans les structures, ils sont certainement convoqués plus que les autres cadres dans les changements en cours. Les derniers temps sont marqués par une faiblesse du dialogue social (chute de la représentativité syndicale), chute du dialogue tout court au sein des entreprises. A l'exception de fermetures de sites ou de fins d'activités, la conflictualité ouverte apparaît en diminution dans une euphémisation des rapports d'autorité, c'est comme si le coût d'un affrontement était évité et que « *barbarie douce* » d'un côté (Le Goff 1999) et « *tentation du retrait* » de l'autre (Lab'ho 2007) se rencontraient. Dès lors, les relations d'alliance entre les cadres et leurs dirigeants s'affaiblissent et un équilibre du court terme, du prenant-prenant, s'instaure. Les entreprises puisent dans un marché de l'emploi les managers dont elles ont besoin et s'en séparent sans plus de ménagement si les résultats ne les satisfont pas. Les identités sont devenues jetables. A cet égard, force est de constater la montée des licenciements pour motifs personnels renforçant l'instabilité des relations contractuelles y compris dans le cœur des CDI (Seigneur et Vercher 2009) et, ce faisant, encouragerait les comportements de mercenaire. Loin de se succéder sur un continuum, ces trois formes de relation à l'emploi se distribueraient dans les entreprises scarifiées par des histoires et des traditions sociales, par le fait de variables contingentes comme leurs tailles, leurs marchés, le renouvellement de leurs technologies, les effets de la concurrence, leurs habitudes de gestion des ressources humaines ou encore leur ouverture internationale.

Dans une perspective « *Maussienne* », le tableau ci-après (figure 59) rend compte de l'impact de la relation d'emploi sur le positionnement des managers, de la place du savoir dans la relation et du poids de la relation d'emploi sur l'identité des managers. Nous pourrions nommer cette relation le « *managérial* » comme conditions de liens spécifiques des managers à l'entreprise en échos du salariat, caractérisant les liens des salariés avec l'entreprise.

Figure 59 : Impact de la relation d'emploi sur l'identité des managers et leurs rapports aux savoirs

<i>Relation d'emploi</i>	<i>Positionnement des managers</i>	<i>Place du savoir dans la relation</i>	<i>Poids de la relation d'emploi sur l'identité des managers</i>
<i>Don-contre don</i>	L'ordre social est instituant, le manager est réceptacle d'attributs sociaux de l'autorité. Le contrat protection versus loyauté est au cœur de la relation.	La formation maintient la promesse mutuelle, le manager en est le premier bénéficiaire.	Le manager est d'abord un cadre doté d'un statut, il est proche de la direction, il doit faire passer les orientations.
<i>Donnant-donnant</i>	Le manager est dépossédé d'une part des attributs sociaux de l'autorité. L'engagement des salariés procède par enrôlement identitaire.	La formation participe d'un double mouvement : une introjection des désirs sur le plan comportemental et une acculturation au modèle en place par l'acquisition des outils de gestion en vogue.	Ce qui était institué par des normes s'inscrit désormais dans la relation avec le manager qui développe une compétence métier et une compétence sociale. Il se fait coach, leader ou pédagogue.
<i>Prenant-prenant</i>	Une logique de mercenariat de courte durée s'installe. Il est attendu du manager des attaches fortes de courtes durées sur des projets.	La formation est négociée pour maintenir la valeur des compétences sur le marché.	Le manager est garant d'une performance Il est déclaré entrepreneur de soi et promoteur des autres.

Source : Inspiré de Mauss, Cristol 2009

Ces relations d'emplois sont orientées par une dynamique d'ensemble auparavant désignée « *managérialisation* » dans le texte. Dans ces 3 relations d'emplois, le manager apparaît en médiateur et représentant de l'organisation sociale en place. Il est à la fois cible et véhicule du modèle, dans le même temps fabriqué et fabriquant de l'entreprise à laquelle il participe.

Les entreprises référant au modèle don-contre-don semblent afficher un engagement mutuel, dans une forme héritée de paternalisme, le caractère contraignant de la relation est délégué aux cadres qui étaient et sont (quoique de moins en moins) désignés avec des marqueurs d'autorités hiérarchiques comme « *chef de service* », « *chef de département* ». Les modalités relationnelles sont le commandement, la référence à la règle prédomine. Les cadres sont dotés de prérogatives et bénéficient d'une aura symbolique servant de référence et constituant une force d'attraction pour engager l'action. Si cette relation d'emploi est encore présente, c'est certainement dans une frange du marché de l'emploi protégé.

La situation change pour les managers, dans le modèle donnant-donnant car une partie de leurs prérogatives de contrôle et d'organisation s'inscrit dans des processus organisationnels et de reporting. A titre d'exemple, les systèmes qualités ou les systèmes d'informations organisant les processus de travail ont ôté une part de leurs influences sur l'orientation d'organisation, et de planification traditionnellement dévolues aux cadres et managers. A suivre l'analyse menée sur la

fonction hiérarchique dans une organisation en changement (Jounin et Wolff 2006), la fonction d'encadrement se scinderait entre fonction de gouvernance et fonction de surveillance, la gouvernance s'inscrivant dans l'orientation des procès et la surveillance étant l'affaire quotidienne de contrôle des responsables. Le caractère contraignant s'inscrit donc dans le procès. Il y a aussi des cas où ce caractère est centralisé par l'organisation pour cause d'éloignement des centres de décisions. Les cadres sont sémantiquement moins souvent des chefs et plus souvent des responsables. Dans cette configuration, ils se voient déléguer le caractère pédagogique de la relation d'emploi. Pour faire face à cet attendu de rôle, ils s'engagent dans la construction de soi et sont tenus d'assurer leur développement personnel. Ils s'appuient de plus en plus souvent sur des coachs (en particulier dans les grandes entreprises). Nombre de pratiques de formation qui visent à accompagner leurs réflexivités se diffusent.

Alter (2009), qualifie le troisième modèle. Pour lui, les entreprises refuseraient d'accepter ce qui est donné par les salariés et préféreraient imposer des relations gérées et contrôlables par elles. A l'endettement mutuel, succéderait des relations mesurables. **La relation d'emploi est alors qualifiée de prenant-prenant, l'équilibre prendrait la forme de liens éphémères, d'un contrat d'autorité à instaurer entre le manager et son environnement social en particulier son équipe.** Le pivot du contrat serait la compétence à un double titre : la compétence du manager pour installer sa légitimité, celle du collaborateur pour maintenir son employabilité. L'équilibre à trouver par les managers serait d'autant plus difficile que les dépendances créées par une insécurité organisationnelle (plans sociaux, réengineering, restructurations brutales et incessantes), en particulier dans les grandes entreprises favorisent la fragilité ou le cynisme des collaborateurs (Trepo 2001 p311-328). L'engagement reposerait moins sur des liens à l'organisation qu'avec le manager lui-même.

En synthèse, **au fur et à mesure que les entreprises et leurs représentants prendraient de la distance et dépersonnaliseraient les relations instaurées avec les collaborateurs en prétendant les gérer, dans un mouvement inverse, les managers seraient amenés à investir cette part humaine de la relation.** Ou, dit autrement, plus les entreprises s'impersonnalisent par des techniques de gestion, plus elles mettent en demeure leurs managers de se professionnaliser dans leur dimension sociale et relationnelle. Mais ce faisant, autant l'acquisition d'un savoir technique ou de gestion peut reposer sur de l'hétéro-formation, autant il apparaît que l'apprentissage de savoirs comportementaux ou relationnels échappe largement au modèle transmissif imprégnant les dispositifs d'enseignements supérieurs et de formation continue. Ces derniers confondent encore fréquemment : **formation au management** (dans le sens d'un corpus d'outils et de méthodes) et **formation des managers** (dans le sens du développement de personnes sur le plan relationnel et social). La dimension du leadership est révélatrice de ce hiatus, elle pose la question de l'autorité des managers et du rapport à soi managérial.

D.2.4 Au niveau micro le manager se situe dans des espaces communicationnels renouvelés

Parce que les environnements internes aux entreprises sont dessinés par une plurivalence de relations, de nouveaux espaces communicationnels se créent. Le manager est placé en situation de décodage d'une multiplicité de signes et de représentations possibles du monde. Les valeurs transcendant le vivre ensemble s'affaiblissant, il en découle une subjectivation des identités. Par la multiplicité des repères proposés, les environnements engendrent une nécessité de réflexivité (Kaufman 2004), mais également de récit de soi pour se comprendre et comprendre le monde. Lorsqu'elle advient, cette réflexivité se produit à partir d'un soi-sujet ou d'un soi-objet, soit comme un souci de soi dans le sens de Foucault (2004), soit comme une instrumentation humaine dans la poursuite du projet de maîtriser le monde. Sans pudeur, les mondes intérieurs sont dévoilés, explorés, fouillés ou retournés. En la matière, la curiosité humaine s'exprime par ses scanners et par l'avènement du « *psy* » : coach, conseiller, accompagnateur de toute nature etc.

Le projet de soi est autoporté parfois avec souffrance pour les plus démunis en capital identitaire. Les attendus comportementaux sont négociés dans les relations locales plutôt qu'institués et allant de soi partout. Le rapport à l'autorité est morcelé, ce qui est légitime pour l'un ne l'est pas pour l'autre, ce qui est légitime dans un champ ne l'est pas dans un autre, ce qui est légitime un moment ne l'est pas à un autre. Au prix d'un effort de décodage, les managers s'efforcent de comprendre cette discontinuité et aussi de réduire des paradoxes au quotidien pour eux et pour leurs équipes. La construction intime et intuitive d'un rapport au savoir pour se situer au monde devient un enjeu. Les rapports sociaux adoptent des visages différents selon les sphères d'expression professionnelle, extra-professionnelle, amicale, pouvant générer une fluidité à outrance et sa dérive la « *suradaptation identitaire* ». Pour une partie des futurs managers, le contenant se ploie par avance au contenu pressenti et rend difficile la prévision. Nous avons vu que ce phénomène touchait particulièrement des managers issus d'écoles dont les logiques favoriseraient la reproduction et le maintien de traditions passées, traditions s'ancrant dans un ensemble de valeurs, une classification des disciplines et des savoirs hérités aujourd'hui relativisés et remis en question. De ce décalage, il semble résulter une incompréhension entre les tenants de valeurs anciennes et ceux cherchant par eux-mêmes leurs propres manières d'être au monde. La part subjective et donc distinctive des managers s'exprime et se repère dans leur identité et finit par devenir un capital. Celui-ci s'inscrit dans ce que nous avons nommé capitalisme des identités.

D.2.5 Résumé du chapitre

Ce chapitre a démontré pourquoi les problématiques identitaires s'exacerbent et quel était l'effet de la segmentation des relations d'emploi sur les identités managériales. Tout d'abord, au niveau macro, il a semblé que les certitudes s'effritaient et que les rapports humains, avec les phénomènes d'internationalisation et de l'accélération du transfert des informations, s'inspiraient de références hétérogènes originaires d'espaces géographiquement éloignés. Des manières d'être au monde plus variées s'exprimeraient qui interpelleraient les managers dans leur fonction de coordination. Au niveau méso, les managers ont été présentés dans des rapports à l'emploi se singularisant sous l'effet des transformations des modes de gestion des entreprises. A partir de la grille de lecture de Mauss (2008), des changements se sont fait sentir dans les postures des managers selon la façon dont leurs organisations les géraient. Ainsi dans une relation d'emploi caractérisée par le don-contre don, les managers se sont vus dépositaires d'attributs sociaux de l'autorité. La formation maintenait la promesse mutuelle, et le manager était d'abord un cadre auxiliaire de la direction. Dans une relation d'emploi caractérisée par le donant-donant, le manager a été dépossédé d'une partie des attributs sociaux de l'autorité, il procéderait alors par enrôlement identitaire pour entraîner les salariés. La formation permettrait un double mouvement d'introjection des désirs et d'acculturation au modèle de gestion. Le manager pallierait les normes qui servaient de repères au collectif par un investissement relationnel. Enfin, dans une relation caractérisée par le prenant-prenant, une logique de mercenariat de courte durée s'installerait. La formation favoriserait l'employabilité. Le manager a été identifié garant d'une performance, il a été déclaré entrepreneur de soi et promoteur des autres. Dans ces 3 types de relations d'emplois, les managers sont apparus simultanément comme médiateurs et représentants de l'organisation sociale en place, comme cibles et véhicules du modèle, comme fabriquant et fabriqués des entreprises auxquelles ils participaient. Les 3 types de relations à l'emplois présentées affectent les managers dans leurs dynamiques identitaires. Ainsi, plus l'entreprise et ses dirigeants prendraient de la distance et dépersonnaliseraient les relations avec les collaborateurs, plus les managers seraient amenés à investir cette part humaine de la relation. Alors, soit les managers sont capables d'investir ces relations personnalisées avec chaque collaborateur, de lier des collectifs, grâce notamment à la réflexivité dont ils savent faire preuve, soit, ils ne parviennent pas à le faire par manque de capacité à mobiliser des facettes identitaires, auquel cas, cela est susceptible de créer une souffrance dans l'accomplissement de leur mission. Selon l'expérience sociologique traversée, la proximité avec des équipes a été qualifiée de plus ou moins aisée. Ainsi, les managers, ayant toujours été dans une trajectoire rectiligne, validée par un haut niveau de diplôme, ne sont pas à égalité avec ceux ayant construit leurs légitimités par la friction dans la durée au sein de collectif de travail. Le constat auquel nous sommes parvenus est qu'avec la modification des relations d'emploi, la part subjective des managers s'exprime et se repère dans leur identité et finit par devenir un capital qualifié d'identitaire.

D.3.1 Développement d'un capitalisme au singulier

Les entreprises sont devenues des institutions centrales par des modèles idéalisés qu'elles inspirent à des organisations désenchantées. C'est vers leurs méthodes que se tournent la politique, la religion, le syndicalisme pour trouver des recettes d'efficacité. La désaffection pour temps longs et les nœuds sociaux traditionnels (l'église, la parti politique, le syndicat, la famille) laisse la place libre aux modèles d'organisations des entreprises dont les motifs de l'action restent centrés sur le profit à court terme (Peyrelevade 2005, Ethic 2010). Lorsque les entreprises réduites à l'état de marque se racontent pour enrôler leurs collaborateurs et leurs clients dans un même tropisme consumériste, le poids du symbolique devient prépondérant. Mais, si les entreprises capitalisent de la valeur, sous la forme de capital économique, de capital de réputation, de capital symbolique, de capital identitaire, il en est de même de leurs managers puisant dans leur environnement les matériaux les constituant en retour. Selon la place occupée par chaque manager, la perspective des parcours professionnels est différente. Par conséquent, la façon d'apprendre, de ressentir, de saisir des opportunités de carrière s'enrichit de multiples combinaisons. Toujours plus de performance appelle à de meilleures combinaisons, à plus d'imagination, d'articulation et de nouveauté. Pour les entreprises comme pour les individus, adopter de nouvelles valeurs ajoutées passent irrémédiablement par l'acceptation, voire l'intrusion de nouvelles manières de sentir le monde. Ainsi donc, tandis que la fabrication influencée par les besoins de prévisibilité des institutions éducatives et productives tend à créer de la régularité, un bel empilement de *même*, l'auto-saisissement de soi moins engoncé dans des normes en quelque sorte décomplexé au plan de sa légitimité, puise à la volonté des sujets et se situe dans le monde en fonction de ses possibilités propres, finit par explorer les idées hors des champs officiellement balisés et jadis délimités, joue la carte des interstices sociaux délaissés. Cette auto-fabrication apparaît comme un effet induit des conditions de travail faites aux managers. Ceux-ci, chargés de décider dans des situations organisationnelles et sociales complexes, finissent par apprendre à se mouvoir dans les paradoxes, c'est à dire à générer des sens confortant leur position et leur posture. L'auto-saisissement de soi porté par une partie des managers permet, dès lors, un potentiel combinatoire, une fraîcheur, que les limites anciennes des reproductions sociales habituelles peinent à contenir. Mais dans le même temps que l'accès au « vrai-moi » autorise des transformations, le renforcement des « faux-selves » et l'ingénierie de soi fait perdurer des normes d'impersonnalité et légitime les situations existantes avec l'apparition probable de normopathes (Dejours 1998 p164). Tout est en place pour que du rôle de cadre s'installe la fiction des managers. Rappelons que le terme de fiction est issu du latin *fingere* qui décrit l'activité qui consiste à « *modeler dans l'argile, sculpter, façonner, représenter, faire des figures* ».

D.3.2 Qu'est ce que le capitalisme « des identités » ?

a) Les signes d'expression d'un nouveau trait du capitalisme

Si une forme sociale est un ensemble de liens réciproques entre les individus (Simmel 1999), au regard des liens s'établissant, nous percevons actuellement une nouvelle orientation de la forme sociale. La managérialisation est le phénomène prétendant décrire le contexte et les effets des transformations d'organisations, de leurs finalités et des rapports au travail des salariés, en particulier des managers. Au regard de ce phénomène, nous observons, au travers du processus d'émergence des managers les liens qui les fabriquent en même temps que leur environnement social, et la façon dont ils interagissent avec celui-ci. Ce processus est un analyseur des changements des rapports sociaux. Nous avons mis en exergue, d'une part, le rôle du rapport au savoir, en particulier savoir sur soi et la réflexivité liée et, d'autre part, la performativité identitaire des managers. Lors des prises de fonction, nous voyons les managers faire face à l'arasement de référents collectivement partagés, il y a une tendance de déplacement des idées, et de relativisation des valeurs et des croyances incitant chacun à capitaliser sur soi, soit par contrainte « *l'exclusion des gens des lieux où s'élaborent les décisions politiques les plus importantes oblige à un report sur le moi ; C'est le résultat éprouvé par la majorité des gens* » (Giddens 1994 p129), soit par choix « *l'individu cherche en tant que tel son sens et son accomplissement dans quelque chose qu'il est ou quelque chose qu'il fait à lui tout seul* » (Elias 1991, p192). C'est pour ces raisons que nous formulons l'hypothèse qu'un nouveau trait du capitalisme se dessine, nous l'avons appelé « *capitalisme des identités* », et la prise de fonction managériale en est le révélateur car elle oblige le manager pour jouer son rôle à s'insérer dans le jeu des rapports sociaux en pleine transformation.

D.3.3 Retours sur les formes historiques de capitalismes

a) Qu'est ce que le capitalisme ?

Le terme de capitalisme est abondamment commenté, utilisé, instrumentalisé au profit des démonstrations à mener par les spécialistes des matières sociales financières ou économiques. Qu'il soit d'état, familial, de la grande entreprise, rhénan, anglo-saxon ou latin, nombre d'adjectifs ont été adjoint à ce mot, charriant force de représentations. Au capitalisme sont associées les notions d'accumulation, de profit, de mode de production et d'exploitation, de finance, de marché. La critique du capitalisme est née avec sa mise à jour (notamment avec Marx). La définition de Boltanski et Chiapello (1999 p37) propose « *une exigence d'accumulation illimitée du capital par des moyens formellement pacifique* ». Ils mettent en avant plusieurs traits comme l'abstraction du capital, la concurrence entre opérateurs qui réinvestissent en permanence pour maintenir leur capital, et le salariat, ce dernier étant souvent placé au cœur des définitions par Marx ou Weber (1964). Si le capitalisme est, comme le prétendent certains, une prédation épuisant des ressources, matérielles, des

territoires et des hommes, il rencontre aussi des résistances, et parvient à se maintenir et apporter plus de bénéfices que de contraintes, tout du moins aux regards des critères actuels des pays occidentaux. Sinon, comment expliquer sa perpétuation ? Il prospère tout autant sur la base des critiques le nourrissant et finissant par l'étayer que par adaptation aux idéologies, conditions ambiantes des sociétés. D'aucuns observant les changements de modalités proposent l'idée « *d'âges du capitalisme* », ¹¹⁶ d'autres soulignent la permanence de son « *esprit* » (Weber 1964) ou de son « *nouvel esprit* » (Boltanski et Chiapello 1999), les uns comme les autres réifient au passage un phénomène complexe en faisant une « *entité* » à idolâtrer à combattre ou désenvoûter (Pignarre et Stengers 2007). Pour notre part, nous voyons le capitalisme plus comme une reconfiguration continue que comme une essence, le management et les managers, en tant que fonction sociale, permettant d'en tracer les évolutions dans le temps.

b) Les évolutions du capitalisme dans le temps

Le phénomène du capitalisme dans son acception sociale se transformerait régulièrement en changeant d'axe. Si l'on suit la thèse de Boltanski et Chiapello (1999), ce déplacement serait provoqué par l'écart entre les réponses immédiates apportées par l'offre capitaliste et l'expression d'une critique sociale. Dans cette analyse, le management peut se comprendre comme l'articulation entre l'organisation capitaliste et la demande sociale. Les discours du management constituent les justifications énoncées dans l'ensemble des espaces communicationnels. Pour Boltanski et Chiapello (1999 p51) « *le discours du management qui se veut à la fois formel et historique, global et situé et qui mêle exemples généraux et exemples paradigmatiques constitue aujourd'hui la forme par excellence dans laquelle l'esprit du capitalisme se trouve incorporé et donné en partage* ». Pour Boltanski et Chiapello tout se passe comme si d'un côté l'offre capitaliste, pour contrer les résistances lui étant opposées, améliorerait le paradigme organisateur du moment pour mieux le justifier, alors que la demande sociale se projetterait par anticipation d'un futur à découvrir, voire même à conquérir. Le débat se situerait alors entre améliorer le paradigme managérial organisateur dominant ou le remettre en question et en proposer un nouveau. Au regard de cette piste de réflexion il est possible d'observer un changement d'axe sur ces âges du capitalisme. Ainsi pour ce qui concerne le **capitalisme industriel**, notamment basé sur l'organisation scientifique du travail, le positivisme, la rationalisation et l'exploitation de la main d'œuvre, l'offre capitaliste aurait négocié une amélioration des conditions de travail, des augmentations de salaires, alors que la demande sociale porterait une plus grande prise d'ascendant dans la division du travail. De cet écart résulte un puissant moteur de promotion sociale, l'avènement d'une classe moyenne, la formation d'un groupe de cadres (Boltanski 1982). Dans cette perspective le rôle social des cadres est d'encadrer la main d'œuvre, de gérer et d'amender l'offre organisationnelle

¹¹⁶ *Capitalisme primitif ou impérialisme dynastique du XV^e au XVIII^e siècle, capitalisme nationaliste jusqu'à la première guerre mondiale, capitalisme fédératif pour Sombart, capitalisme mercantiliste, industriel puis cognitif pour Moullet-Boutang (2008).*

en place, de la rendre supportable, de s'inscrire dans l'idée d'un progrès au profit de tous. Dans le **capitalisme de service** basé sur le consumérisme, la gestion des événements, la satisfaction des clients et l'engagement de soi, le discours de la compétence conduisent à la mobilisation des désirs. Cette forme de capitalisme a même été qualifiée de libidinale par Stiegler (2006) tant le désir des consommateurs et celui des salariés est sollicité et suscité. Le risque encouru est la perte d'effet du désir qui, à force d'être capté finit par s'épuiser. L'offre d'amélioration du capitalisme porte alors sur plus de liberté, d'autonomie et d'épanouissement au travail, alors que la demande sociale est pour chacun de s'extraire de l'anonymat, et d'exprimer une identité. Pendant que les managers essayent de capter les désirs des consommateurs mais également des salariés, la demande porte sur plus de singularisation dans sa façon d'être au monde autre chose et pas seulement un producteur ou un consommateur anonyme. De cet écart résulte l'intensification d'une individualisation, voire d'une personnalisation des rapports, une désaffiliation des entreprises pas forcément par manque d'intérêt mais par recherche d'un terrain d'existence plus fort. Le **capitalisme cognitif**, qui se dessine, est basé sur un nouveau cycle technologique, sur la valorisation de l'immatériel, sur une symbolisation du monde (Bouchez 2008). Il s'appuie aussi sur par la captation des savoirs tacites, la prévalence des économies d'apprentissages sur les économies d'échelle, le bouleversement des séquences productives, la perte de force explicative de la distinction capital/travail au profit du quadriptyque hardware/software/netware/wetware¹¹⁷, le travail en réseau et la coopération des cerveaux, la dimension sociotechnique en lien avec les réseaux numériques (Moulier-Boutang 2008 p85-93). Toujours selon Moulier-Boutang (2008 p121), le capitalisme cognitif recyclerait la « *libido sentiendi* » (désir de jouir de biens matériels) et la « *libido dominandi* » (désir d'exercer un pouvoir sur autrui) en « *libido sciendi* » (passion d'apprendre). On assiste alors à la démultiplication des signes, des sens, et des narrations possibles (Salmon 2007). Dans une économie de la variété, l'amélioration de l'offre capitaliste passerait ici par la captation des identités par une fusion dans une culture offrant des signes de référence dans un monde aux reconnaissances éclatées. Dès lors, l'offre d'amendement du système est de laisser penser à chacun qu'il participe du récit, de le considérer dans son identité propre. Or, la demande sociale contemporaine étant la préoccupation environnementale, le débat est attendu ailleurs. Ici le rôle des managers est toujours d'enrôler les identités de les faire tenir ensemble par un discours unificateur, en dosant les reconnaissances souhaitées par chacun. Mais les managers étant avant tout considérés par les entreprises les employant pour des gestionnaires préoccupés de faire vivre l'existant, un défaut de leadership et d'inspiration se fait sentir. Les « *talents* » de leader sont alors recherchés chez les nouveaux managers. Mais, en contrepoint de ce qui vient d'être évoqué, l'idée « *d'âges du capitalisme* » se succédant dans une frise chronologique lisible ne résiste pas aux analyses de Giddens (1987 p297) sur l'évolution d'une société. Pour lui l'histoire de l'humanité n'a

¹¹⁷ *Machine/logiciel/réseau/ »couche cérébrale »*

pas une forme évolutive exclusivement marquée, par exemple, par un progrès continu de la quantité d'énergie contrôlée et stockée, de la complexité et de la différenciation croissante, des développements techniques ou des tailles de société. Le principal argument contestant une vision de la croissance biologique est que « *les êtres humains font leur propre histoire en ayant la connaissance de cette histoire, c'est-à-dire en tant qu'êtres réflexifs qui ne se contentent pas de vivre le temps mais qui en même temps se l'approprient de manière cognitive* ». A l'idée d'évolution organique s'oppose une logique désordonnée et simultanée de sédimentations ou de perturbations successives, temporellement et géographiquement dispersées provoquées par les résultats non intentionnels des choix singuliers des personnes et des entreprises. L'accumulation des exclus est le témoignage de cette sédimentation des capitalismes : exclus de l'emploi et de la qualification, exclus de la décision et de la consommation, exclus des services et de la connaissance ; puis par les transformations réflexives des rapports au savoir, au pouvoir et au devoir que ces exclusions engendrent, exclus des projets de soi. La lisibilité de l'ensemble tiendrait de la théorie du chaos (Gleick 1987). L'image en serait celle des fractales pour représentations graphiques constituées de grandes formes régulières et des zones dispersées et irrégulières s'intégrant au dessin global. Si la forme globale produit l'apparence de la lisibilité, des bifurcations se dessinent. Au regard d'un ensemble de rapports au savoir au pouvoir et au devoir, voici la photo statique des sédimentations que nous pourrions faire : Celle-ci ne rend compte que des temps figés saisissables simultanément.

Figure 60 : « Formes » du capitalisme

	<i>Rapport au savoir</i>	<i>Rapport au pouvoir</i>	<i>Rapport au devoir</i>
Capitalisme industriel	La savoir c'est le pouvoir (logique du statut et de la qualification)	Expression de rapports de force verticaux	La morale collective s'impose
Capitalisme des services	Le savoir est incorporé dans l'événement (logique de la compétence)	Horizontalisation du pouvoir	Les normes sont négociées
Capitalisme cognitif	Le savoir est en théorie accessible à tous au sein de réseaux (logique du projet)	Euphémisation des formes du pouvoir	L'éthique invite et autorise le débat

Source : Cristol 2009

La lecture de ce tableau et la proposition sous-jacente en découlant est une mutation du capitalisme. Les déplacements dans les rapports susmentionnés sont des marqueurs de ses mutations. Les formes d'accumulation, de production et d'exploitation évoluent et se renouvellent aujourd'hui :

« pour maintenir son pouvoir de mobilisation, le capitalisme va donc devoir aller puiser des ressources en dehors de lui-même dans les croyances qui possèdent à un moment donné du temps un

pouvoir important de persuasion dans les idéologies marquantes y compris lorsqu'elles lui sont hostiles inscrites dans le contexte culturel au sein duquel il évolue » nous indiquent Boltanski et Chiapello (1999 p59). Pour Boltanski et Chiapello (1999), le capitalisme s'adapte car il enrichit régulièrement les façons d'accumuler et ce qu'il accumule : de l'argent, du pouvoir, de la propriété, des possibilités de se déplacer. Aujourd'hui, ce qui s'accumule en plus, c'est un ensemble de savoirs. Mais la forme actuelle du savoir est marquée par une telle incorporation de symboles, de signes, de capacité de se connecter, de variété des usages que l'identité à laquelle le savoir est associé devient prépondérante. Le capital des managers se fait identitaire. Or, l'identité est faite de permanence mais aussi de projets sans cesse en train de se réactualiser. A tel point que ce capitalisme pourrait aussi être qualifié de capitalisme vocationnel, les exclus ou égarés vocationnels en seraient la trace sociale qui le révéleraient par défaut. Il n'est qu'à voir comment les entreprises ou les instances éducatives manient la rhétorique du projet, de la mission, de la vision, comment les organisations par projets se sont développées ces dernières années et comment les sans-projets deviennent l'objet du projet des autres lorsqu'ils sont en manque de projet (Boutinet 2010 p116). Au-delà d'une simple efficacité organisationnelle, le projet engage des changements tant au niveau des organisations que des individus appelés à cultiver leur propre orientation. Le management comme moyen d'articulation de l'offre capitaliste et de la demande sociale se déplace vers une forme qu'il est aussi possible de qualifier de management des identités.

D.3.4 Le management des identités

a) Les deux acceptions du management des identités

Nous développons deux acceptions à l'expression management des identités. La première acception pointe un risque de dépendance identitaire. Elle s'intéresse aux mécanismes d'influence sur des identités qui se recontextualisent en permanence (Kaufmann 2004). Les individus disposant de plusieurs dimensions identitaires, les clivages s'accroissent au sein de chacun, les divisions prennent la forme de dissociations entre le personnel et l'extra-professionnel, ou, pour les managers, entre l'exercice du management et celui du métier, entre la vie privée et la vie publique, entre valeurs promues par l'entreprise et les valeurs personnelles recherchées ou entre le temps personnel et le temps extra-professionnel. Pour maintenir une cohérence interne, ces clivages nécessitent une articulation sur laquelle le management actuel peut exercer une influence dans une nouvelle forme de domination. Cette domination peut s'exprimer par un contrôle des associations des facettes identitaires ou des contextes produisant les identités et passer par une régulation des distorsions entre les discours d'entreprises sur les valeurs de métiers, l'épanouissement au travail, la créativité, l'initiative, l'autonomie et les contraintes des organisations de travail qui sont intensives (passage aux 35 heures), contrôlantes (système qualité, système d'information), et normées (orientation dominante sur la performance économique). Les signes adressés ou non pour que les collaborateurs assument ces

identités clivées permettent l'exercice d'un nouveau pouvoir validant ou invalidant les projets, l'orientation des conduites, in fine qualifiant ou disqualifiant le capital identitaire vécu au travail ou à l'extérieur par les individus. De façon triviale, l'adage « *diviser pour mieux régner* » glisserait du collectif vers l'identitaire, et se nicherait au cœur du psychique. La seconde acception souligne le pouvoir des identités. Le management des identités désigne ici tant l'accumulation de traits identitaires et leur possibilité d'expression, que la performativité des identités, c'est à dire le pouvoir prêté aux identités, de s'adapter, d'engager l'action et d'obtenir des performances par leurs seules existences. C'est pourquoi nous affirmons que la prise de fonction managériale est un révélateur du phénomène. En effet, dans la profusion de sens, les managers restant audibles sont ceux qui affirment leur cohérence, par l'expression d'identités lisibles car continues, qu'elles soient fortement marquées par des habitudes héritées ou par la composition d'un soi issu d'un travail réflexif. Ce qui semble tant recherché aujourd'hui au travers du leadership des managers, c'est certainement une vision ayant une durée et échappant à la relativisation des valeurs, des croyances, des aléas de production et des changements incessants de caps. Cet avènement d'un trait identitaire du capitalisme se lit dans l'ensemble des ressorts identitaires accumulés, situés dans les hommes et leurs compétences, détenteurs de valeurs de visions partagées, d'appartenances croisées, de potentialité d'actions portées au sein des entreprises. La possession de traits identitaires assumés par les managers autorise et permet la mobilisation de collectif dans la durée. La problématique actuelle porte moins sur l'exploitation ou la gestion des « *ressources humaines* » que sur la mobilisation des identités et des vocations.

b) Comment fonctionne le capitalisme des identités ?

Tout se passe donc comme si une nouvelle forme d'accumulation de capital se mettait en place. Ce capital est constitué d'une maîtrise des usages et des modes de relations dont les identités seraient le révélateur et le connecteur. Par capitalisme des identités, nous entendons plus qu'un capitalisme communautariste ou bien qu'une accumulation culturelle symbolique ou sociale. Ce capitalisme se caractériserait par une appréhension plus fine des sens possibles d'une situation, d'un objet, d'une technique, une capacité à innover par les usages des technologies et des organisations.

Ce capital concerne à la fois les individus et les entreprises. Il est aussi variable qu'eux. Ce capitalisme est basé sur des connexions, des flux et du mouvement, plus que sur des stocks, des statuts et des acquis. Il se caractérise par une capacité de recourir à des registres inédits, par une forme d'enrichissement des liens avec les autres, variés en contenus, intensité, durée, longévité, texture s'exprimant par des comportements sociaux, des compétences rares, des autorisations de rôles, une affirmation du caractère mieux à même de garantir un potentiel d'évolution dans un monde restant, socialement, sélectif où les entreprises, d'une part, et les individus, d'autre part, se trouvent en interdépendance et en compétition. Les modes de raisonnement analytique expliquent le phénomène en évoquant les talents (Mirallès 2007) ou les marginaux sécants. La faiblesse du capital identitaire se traduirait par une dépendance, une impossibilité de se définir, par la culpabilité et l'angoisse de ne pas

savoir trouver des solutions biographiques aux contradictions des organisations, par la confrontation à une irréductible injonction de réussir, par l'impossibilité de se tenir, c'est à dire de devenir et d'être responsable de soi-même ou à défaut par l'adoption d'une identité toute faite qui va puiser à des rôles sociaux balisés, stéréotypés et tout aussi impossibles.

c) Le capitalisme des identités concerne au premier chef la constitution d'un patrimoine identitaire

Pour les entreprises ce patrimoine est marqué par deux facettes. L'identité pour soi, constituée de l'histoire de l'entreprise et de ses dirigeants magnifiés dans la veine du storytelling et l'identité pour les parties prenantes externes faites de réputation, de goodwill, de logo, de marque. Klein (2002), s'est attaquée à la façon dont les grandes entreprises fabriquent des marques avant de produire des marchandises. Elle note que le patrimoine immatériel a été révélé dans les années 80 et qu'à partir de cette période s'accélère la déconnexion entre valorisation boursière et valeur conférée à une marque lors d'opération de fusion. Le potentiel émotionnel de la marque, la possibilité de l'expérimenter provoque une dissociation avec le produit. Le marketing de l'objet cède la place au marketing du sujet. La marque s'autonomise pour agréger des valeurs, des attitudes, une explication du monde. Même si quelques collaborateurs s'identifient au style imprimé par la marque, allant jusqu'à se la faire « *tatouer* » sur le corps (exemple proposé par Klein avec la marque Nike 2002 p104), les images internes et externes porteuses de valeurs peinent parfois à se raccorder (Wellhoff 2009). Pour l'individu l'identité s'incorpore à sa professionnalité. En même temps qu'il y a formation, éducation, socialisation, il y a fabrique d'identité s'actualisant et se projetant en permanence. En même temps que l'on observe de la transmission économique et sociale au sein des familles, des communautés et groupes d'appartenance, on observe une transmission d'identité, une façon de s'appuyer, de se lier et de se projeter dans le monde. C'est particulièrement vrai des managers qui vont puiser dans leur histoire personnelle les ressources qui les ont construits pour assumer des responsabilités. Mais, confrontés aux interrogations et sollicitations d'un monde ouvert, les identités sont sous pression. Chaque action interpelle. Le manager, homme ou femme d'action par excellence, est en première ligne. La plasticité des identités dépend alors des actions de leurs variétés, de leurs intangibilités, des liens entretenus avec le sens, le métier ou la performance. **Les managers, parce qu'ils sont capables de se lier, entraînent ou non l'action par ce qu'ils font, ils adviennent et ils apprennent, en conséquence dès leurs prises de fonction, ils développent une performativité identitaire.**

d) Les expressions du capitalisme des identités

Le capitalisme des identités est l'expression de préférences du reste très variables dans des marques, l'affirmation de référence distinctive. La stratégie de marque tient lieu de marqueur identitaire pour les entreprises, et assure dans le même temps leur permanence, leur développement et leur trajectoire. Le branding et la publicité déploient l'identité et le message de la marque et colonisent les espaces publics (Klein 2002). Au sein même des entreprises, la marque se décline dans des chartes graphiques, des

codes de conduite, des récits magnifiés, des personnalités héroïsées, des objectifs voulus attrayants visant à donner du sens aux actes du quotidien de leurs collaborateurs. Si les entreprises cherchent à minimiser leur corporéité en délocalisant leur site de production et en se concentrant sur leur identité de marque, la problématique est autre pour les collaborateurs, en particulier pour les managers. L'investissement dans des situations de travail perçues comme insécurisantes est plus finement apprécié. Ils s'investissent d'abord dans des titres, des diplômes puis dans des métiers plus que dans un travail ou un rôle (Osty 2003). Ils cherchent à reconquérir toutes formes de reconnaissances, en s'engageant par exemple dans des actions citoyennes ciblées, dans des responsabilités associatives ou locales, dans des projets personnels ce que les entreprises ne savent pas leur donner tant il est difficile de distinguer autant d'individualité. Ou bien, désabusés, ils se désengagent par cynisme et calcul, ils se soumettent à des règles impersonnelles, se recroquevillent, se contentent de gérer et se justifient. Des transformations se mettent en place par mobilité sociale (passage d'un endroit du champ social à un autre, formation continue, activité associative), par réplication de l'existant (école et reproduction sociale). Simultanément, se constituent pour les vocations des zones de flous et des certitudes. Si les certitudes valorisent les traditions, les manières de faire, les marques et le connu, les zones de flous permettent de repérer les enjeux en train de se nouer et de se négocier, les paradigmes en train de se construire, les interprétations en train de s'installer. Les flous portent en particulier sur la légitimité de la gouvernance sur l'ambiguïté des reconnaissances, la pertinence des paradigmes éducatifs en particulier positivistes, la collusion des systèmes de croyances et de référence, les projections et les temporalités, le choix d'un « *qui est-je ?* » (de Gaulejac 2009) à construire ou d'un rôle à endosser. D'aucuns parlent de chaos vocationnel. Ce capitalisme des identités n'est pas sans risque ni paradoxes, face à la puissante idéologie managériale. D'une part, il marque un nouvel ajustement entre les managers et les entreprises dont le travail est le pivot et pointe une anticipation des entreprises futures : les hommes finissent soit par adopter la forme pressentie du moule de l'organisation de demain, soit par prendre des risques et à imaginer de nouvelles façons de créer des liens et des réciprocitys. L'organisation essayait de guider par introjection du désir les hommes dans leurs orientations, elle cherche aujourd'hui à capter à son profit les nouvelles capacités à se lier et à créer. D'autre part, un paradoxe apparaît, compte tenu des attentes pour un « *leadership authentique* », pour des relations de proximité, pour un investissement émotionnel, des signes montrent que le manager se limitant à jouer le rôle de manager ne suffirait pas à son rôle. Il est appelé aujourd'hui à investir son identité. In fine, à la vue de ce que ce capitalisme incorpore et mobilise de complexité, d'intangible et d'impermanent dans son fonctionnement, nous pouvons anticiper sa volatilité et son instabilité, et comprendre pourquoi tant de formes de régulations s'installent dont l'objet est moins la relation aux autres que la relation à soi.

D.3.5 Les nouvelles formes de régulations

Une expression du capitalisme des identités est constituée des nouvelles régulations sociales qui se mettent en place et s'accroissent, en particulier, l'enrôlement identitaire. Cet enrôlement semble combler un vide relationnel et émotionnel, marqué par des souffrances au travail (Dejours 1980, 1998) dans les entreprises, certainement liées à l'érosion du modèle de management paternaliste et à la protection réelle (ou supposée) dans la relation d'emploi. Un contrôle impersonnel du travail s'installe et se technicise par l'utilisation d'outils et processus de gestion, comme les normes, par la mise en place de systèmes d'information par un management distant (raccourcissement des lignes hiérarchiques et éloignement des centres de décision et des sièges sociaux). Que se passe-t-il en fait ? La dialectique entre travail prescrit et travail réel se résout difficilement dans l'expression unique d'un pôle. La rationalité ne sait se passer d'affects et d'émotions, comme l'a montré Damasio (1995). Le déport des difficultés politiques et organisationnelles vers le psychologique apparaît inopérant et cause de stress. **Plus les directions d'entreprises se distancient des besoins de leurs collaborateurs et se rapprochent de ceux de leurs actionnaires, en particulier pour les plus grandes d'entre elles, plus les managers sont interpellés par la proximité.** Le risque dénoncé par Brunel (2004) est une psychologisation des problèmes : chasser l'émotion et elle revient au galop. Réprimer les affects et le subjectif conduit à leur explosion ou les fait exister plus fortement et pas forcément dans le sens de l'adaptation souhaitée aux conditions de travail organisées par nombre d'entreprises actuelles. Dans les entreprises, et selon leur taille quatre modalités de régulation se dessinent tendant à répondre à cette explosion émotionnelle et identitaire :

1. une régulation externalisée, intermédiée : il est possible de poser l'hypothèse qu'un besoin de soupape de coachs, de formateurs, de consultants s'exprime quand il y a moins de managers et que ceux en place n'ont plus le temps, la légitimité, la compétence, la proximité ou la délégation suffisante pour s'occuper de leurs équipes,
2. une autorégulation se met en place, dans un modèle de « *soumission librement consentie* » où chacun a la possibilité de bénéficier de formation au développement personnel (on mesure l'explosion de ce type de formation), pouvant selon le point de vue ressembler à des pansements ou à un soin palliatif. Fridlender (2009 p20-39) exprime cette nouvelle forme de « *contrôle social* » par une « *autonomie subjective auto-contrôlée* », chacun étant libre d'agir dans la limite du contrôle qu'il s'adresse à lui-même. Mais, cette autorégulation peut aussi être détournée en mouvement d'émancipation et de saisissement de soi. Les managers apprenant à se jauger eux-mêmes accorderaient plus librement leurs possibilités aux situations,
3. une exo-régulation se professionnalise, soit par des managers qui se voient qualifiés de coachs ou de « *premier RH* » et sont placés sans le dire en « *figure d'attachement* » avec toute la portée

psychanalytique de cette expression de leur collaborateur, soit encore par une démultiplication des rôles de supports fonctionnels.

4. Enfin, une co-régulation, où le management par les pairs tient lieu de guidage des comportements. Pour Maffesoli (2007), le fraternalisme remplace ici le paternalisme, l'horizontal s'inscrit en contrepoint du vertical et rompt l'unicité de commandement chère aux auteurs classiques comme Fayol (1962).

Ces formes de régulation ont pour point commun de chercher à faire tenir ensemble des identités dans des relations de domination dispersées, d'autant plus forte qu'elles ont évacué tout point unique de focalisation. Elles constituent incidemment des effets modelants dans la fabrique des nouveaux managers.

D.3.6 Résumé du chapitre

Ce chapitre a exposé comment la forme sociale actuelle était en train d'évoluer vers ce qui a été nommé « *capitalisme des identités* ». Plusieurs explications ont été évoquées pour ce faire. Tout d'abord, le modèle des rapports sociaux basé sur la performance coloniserait les pratiques sociales. Tout semblerait devoir être géré. Mais surtout dans un monde de l'information, de l'immatériel et de la connaissance, la part du symbolique croîtrait. Les entreprises chercheraient à capter ces valeurs immatérielles. Les individus ne seraient pas en reste, en particulier les managers, ils capitaliseraient sur eux-mêmes, développant leur moi-SA, pour pallier les transformations des relations d'emplois qui ne leur garantissent plus ni statut ni sécurité. Ce report sur les identités a été présenté comme un nouveau trait du capitalisme. Le terme capitalisme a été abondamment convoqué et commenté. Il a été montré en reconfiguration permanente depuis le capitalisme industriel, en passant par le capitalisme de service et ce, jusqu'au capitalisme cognitif qui se dessine actuellement. Il a été décrit dans son changement d'axe cherchant de nouvelles asymétries pour prospérer. Au regard des exclus qu'il génère à chaque changement d'axe, les exclus actuels de projets ou d'identité ont été mis en avant pour attester du nouveau décrochage en cours. Le capitalisme a été présenté dans sa recherche d'adaptation, de ses modes d'enrichissement dans les façons d'accumuler et de ce qu'il accumule : de l'argent, du pouvoir, de la propriété et aujourd'hui, un ensemble de savoirs. Mais la forme des savoirs a été spécifiée dans son incorporation de symboles, de signes de capacités à se connecter, c'est pourquoi l'identité à laquelle le savoir a été associé est devenue prépondérante. Alors, le management, comme moyen d'articulation de l'offre capitaliste et de la demande sociale, s'est précisé comme management des identités. Par management des identités, 2 sens ont été mobilisés. Tout d'abord l'idée que les identités se géraient. La seconde acception du management des identités a souligné le pouvoir des identités, de leur capacité d'expression, de lien et de créativité. Ce capitalisme des identités a été supputé comme une accumulation de connecteurs identitaires, une capacité à se projeter dans le monde, d'accéder à de la variété pour renouveler l'entreprise. Ce capitalisme a été plus lié aux flux et aux mouvements qu'aux stocks. Si, pour l'entreprise, l'identité a été incorporée dans sa marque, sa culture et son histoire, pour l'individu, elle a été incorporée dans sa professionnalité. Elle lui a été attachée et ne dépendrait pas exclusivement des compétences et des contextes de leurs réalisations. Pour les managers a été noté la montée de la notion de performativité identitaire. Ce faisant, ce capitalisme, exacerbant les identités, provoquerait des explosions émotionnelles qui logiquement s'accompagnent de nouvelles formes de régulations plus horizontales : sous forme d'externalisation (avec les coachs, les formateurs les consultants), sous forme d'autorégulation, sous forme d'exo-régulation (les managers placés en figure d'attachement) ou sous la forme de co-régulation par les pairs. Par le développement de rapports sociaux plus horizontaux, il a été affirmé que les managers requéraient un apprentissage relationnel et émotionnel tenant plus de l'influence que de l'imposition.

D.3.7 Mot de la fin

Si le terme fabrique choisi dans le titre a montré la prééminence de mécanismes sociaux dans la construction de soi, dans la droite ligne des travaux de Bourdieu et Passeron (1970) sur la reproduction ou de l'ordre invisible d'Elias (1991 p49), nous avons esquissé la part inaliénable des choix individuels pour chaque manager tout au long d'un cheminement personnel et professionnel. Kaufmann (2009 p171), dans sa recherche de ce qui fonde un individu, élabore la théorie de la double hélice « *la première hélice est le conservatoire de l'individu, sédimentant son passé et lui fournissant malgré lui des guides de conduite. La seconde au contraire produit des écarts par la vertu de la subjectivité imaginative* ». Si nous partageons cette image, nous imputons à l'expérience singulière du travail de management, et en particulier des savoirs managériaux développés en lien avec les équipes et leurs réactions imprévues, une influence significative. Devenir manager n'est pas affaire de naissance, mais d'exposition à des rencontres, des situations de travail, à la réalisation de choix. Chaque manager, par l'expérience des autres véritable « *expérience sociologique* », acquiert un rapport au savoir qui lui est propre et peut infléchir en conséquence l'identité qu'il veut sienne. La place et les enjeux de savoirs qui se nouent notamment au sein des familles, des institutions éducatives, puis des équipes, sont un des moteurs des identités se construisant dans une société de la connaissance. Les identités peuvent se lire comme des effets ou des produits des instances éducatives. « *Dis-moi comment tu apprends, quelles relations tu entretiens au savoir et au monde et je te dirai quel manager tu es* » est un adage adapté aux managers actuels, comme l'a montré l'analyse des trajectoires de managers tout au long de la thèse. Ce constat conduit à orienter les enjeux éducatifs à se centrer sur le sujet, sur ses relations aux savoirs, aux équipes et au monde et pas seulement sur une transmission de savoirs normés et contrôlés. Il s'agirait alors d'inventer un nouveau vocabulaire et d'encourager de nouvelles pratiques pour donner à chacun la possibilité de se construire. Tout au long du texte, nous avons évoqué : la maîtrise d'usage (implication des individus sur les processus formatifs qu'ils sont amenés à vivre), la réciprocité (apprentissage ensemble et en échange), les apprentissages autodirigés (mise à disposition de ressources, encouragement des pratiques autodidactiques), l'émancipation (rendre chacun plus critique sur sa fonction, sur ce qu'il apprend), la réflexivité (interrogation de soi en lien aux contextes) comme des moyens pour que chaque manager se saisisse de lui-même au cours d'un ensemble de processus conçus non comme une fabrique du même, d'après une représentation attendue de rôles, mais à partir d'un désir d'apprendre. Il s'agit pour les éducateurs, formateurs, concepteur d'organisations et de dispositifs éducatifs de susciter ce désir en combinant et proposant de nouveaux environnements d'apprentissage mêlant le formel (dispositif organisé) et l'informel (les événements de la vie, les situations de travail), revalorisant le désir, le projet et l'expérience, et rééquilibrant la place des diplômés au regard des identités. In fine, ce qu'apporte cette thèse c'est l'idée qu'il n'y a pas seulement le jeu de l'acteur et du système mais également celui du sujet et des contextes, et par conséquent d'autres perspectives pour le développement des managers.

Partie E

BIBLIOGRAPHIE

Partie E. BIBLIOGRAPHIE

E.1.1 Bibliographie

A

- AACSB. (2008), Impact of research – Task-Force. *Final report of the AACSB International*. Tampa : AACSB International.
- ABDESSEMED, T. CABY, J. BOURION, C. (2009), *Les approches heuristiques dans la formation des responsables*. Paris : Eska.
- ABRAHAM, YM. (2005), Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un HEC, enquête auprès des étudiants de HEC Paris, *Cahier de recherche n°05-02*, HEC Montréal, Montréal.
- ADAM. (1984), *Le récit*, Paris : Presses Universitaires de France.
- AFNOR. (1993), *Le manager de projet : un leader*, Paris : Afnor.
- AGARWAL, R. HOETKER, G. (2007), A Faustian bargain? The growth of management and its relationship with related disciplines, *Academy of management journal*, vol 50, n°6.
- ALEXANDER, F. (1996), *L'usage de soi*, Bruxelles : Contredanse.
- ALLOUCHE, J. (2006), *Encyclopédie des ressources humaines*, Paris : Vuibert.
- ALPHA. (2004), Chartes éthiques et codes de conduite : état des lieux d'un nouvel enjeu social – Etude sur les principales sociétés privées et publiques françaises, *Etudes ALPHA*, Février, Paris.
- ALTER, N. (2009), *Donner et prendre : la coopération en entreprise*. Paris : La Découverte.
- ALVAREZ, C. MAZZA, C. MUR, J. (1999), The management publishing industry in Europe, working paper 99/4, Research division, IESE, University of Navarra, Barcelona
- ALVES, S. (2009), La pédagogie de la métacognition en acte dans l'alternance du supérieur : exemple de deux dispositifs de retour expérientiel. *1^{er} colloque international francophone de l'association recherche et pratiques en didactique professionnelle*. Agro sup Dijon. 2-4 décembre.
- ALVES, S. (2010), Un profil des qualités des managers de demain à l'épreuve de la réalité. *Colloque la prospective des métiers : quel management demain? 10^{ème} rencontre sur la prospective des métiers*. Essec. 16 mars 2010. La défense.
- ALVESSON, M. WILLMOTT, H. (1992), On the idea of emancipation in management and organization studies, *Academy of management review*, vol 17, n°3, p432-464
- AMADIEU, JF. (2002), *Le poids des apparences*, Paris : Odile Jacob.
- AMADO, G. ELSNER, R. (2008), *Prise de poste : les dilemmes du manager*, Paris : Village mondial.
- AMOSSE, T. DELTEIL, V. (2004), L'identité professionnelle des cadres en question, *Travail et emploi*, n°99, Paris
- ANDOLFATTO, D. (2004), *Les syndicats en France*. Paris : La documentation Française.
- ANSIAU, D. (2007), Intelligence émotionnelle et processus de décision : une étude exploratoire sur des cadres Français. *XVI^{ème} conférence internationale de management stratégique*. Montréal. 6-9 juin 2007.
- ARMSTRONG, S. FUKAMI, C. (2009), *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*. London : SAGE Publications.
- ANACT. (1996), *Apprentissages formels et informels dans les organisations*, Dossier documentaire, Paris : ANACT.
- ANDCP. (2000), Manager les leaders, Paris : *Personnel*, n°497.
- ANGOT, J. MALLOCH, H. KLEYMANN, B. (2008), The formation of professional identity in french apprentis managers, *Education + Training*, vol 50, n°5, p406-422.
- ANSART, S. SANSEAU, PY. LEFORT, P. (2010), *La VAE : un outil de développement des compétences*. Paris : Dunod.
- ANZIEU, D. (1995), *Le moi-peau*, Paris : Dunod.

- ANZIEU, D. MARTIN, JY. (1968), *La dynamique des groupes restreints*, Paris : Presses Universitaires de France.
- APEC, (2008), *Apprentissages informels, formation continue évaluation et rôle des managers, Les études de l'emploi cadre*, Paris : APEC.
- ARDICHVILL, A. (2003), Constructing socially situated learning experiences in human resources development: an activity theory perspective. *Human resource development international*. 6.1, p5-20.
- ARDOINO, J. (1993), L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives, Paris : *Pratiques de formation*, n°25-34.
- ARENDT, A. (2007), *La crise de l'éducation*, Paris : Folio.
- ARGYRIS, C. (1995), *Savoir pour agir – Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : Inter Editions
- ARGYRIS, C. SCHÖN, D. (1978), *Organizational learning*, Reading Mass : Addison-Wesley
- ARIFOR (2008), *Formation et professionnalisation : l'accompagnement en question, Formation et territoire*, n°12, Châlons-en-Champagne
- ARIFOR. (2001), Démarche de professionnalisation, *Formation et territoire*. N°7. , Châlons-en-Champagne.
- ARIP. (2008), *Identité et subjectivité*, Paris : *Connexions* n°89.
- ARRIVE, JY. MARC, E. (2006), *Guide de la formation et du développement professionnel*, Paris : Retz.
- AUBERT, N. (2006), *L'individu hypermoderne*, Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- AUBERT, N. (2003), *Le culte de l'urgence : la société malade du temps*, Paris : Champs.
- AUBERT, N. (1996), *Diriger et motiver : secrets et pratiques*, Paris : Les éditions d'organisation.
- AUBRET, J. GILBERT, P. (2003), *Valorisation et validation de l'expérience professionnelle*, Paris : Dunod.
- AUBRUN, S. OROFIAMMA, R. (1990), *Les compétences de 3^{ème} dimension, ouverture professionnelle*, Paris : CNAM.
- AUDI, P. (2007), *Supériorité de l'éthique*. Paris : Champs Flammarion.
- AUSTIN, JL. (1970), *Quand dire, c'est faire*, Paris : Seuil.
- AUTISSIER, A. WACHEUX, F (2006), *Manager par le sens : les clés de l'implication au travail*, Paris : Eyrolles.
- AUTISSIER, D. BENSEBAA, F. BOUDIER, F. (2009), *L'atlas du management : les meilleures pratiques et tendances pour actualiser vos compétences*, Paris : Eyrolles.
- AUTISSIER, D. LAHLOU, S. (2000), Les limites organisationnelles des TIC : émergence d'un phénomène de saturation cognitive, *IV^{ème} conférence de l'AIM*.

B

- BACQUE, C. (2007), *Le coaching des acteurs sportifs : une nécessaire professionnalisation du management sportif pour gérer ses ressources humaines*, Paris : Chiron éditeur.
- BAETZ, M. SHARP, D. (2004), "Integrating Ethics Content into the Core of Business Curriculum: Do Core Teaching Materials Do the Job", *Journal of Business Ethics*, n°51, pp53-63.
- BAGOT, D. (1999), *Information, sensation, perception*, Paris : Armand Colin.
- BALAGUE, C. HUSSHERR, FX. ROSANVALLON, J. (2007), *Dix ans d'aventure internet : une révolution à venir*. Paris : Editions Jacob-Duvernet.
- BANDLER, R. (2000), *Un cerveau pour changer : la programmation neuro linguistique*, Paris : Inter édition.
- BANDLER, R. GRINDER, G. (1982), *Les secrets de la communication*, Paris : Le jour éditeur.
- BANDURA, A. (2007), *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles : De Boeck.
- BARABEL, M. MEIER, O. (2004) Le métier de manager aujourd'hui, dans *Cahiers français*, Comprendre le management, Paris : La documentation Française, n°321.
- BARABEL, M. MEIER, O. (2006), *Manageor : les meilleures pratiques du management*, Paris : Dunod.

- BARBIER, JM. (2004), *Valeurs et activités professionnelles*, Séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM, Paris : L'harmattan.
- BARBIER, JM. BOURGEOIS, E. DE VILLERS, G. KADDOURI, M. (2006), *Construction identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris : L'harmattan.
- BARBIER, JM. DURAND, M. (2006), *Sujets, activités, environnements : approches transverses*, Paris : Presses Universitaires de France.
- BARDON, T. (2007), Quel est le rôle des cabinets de conseil en management dans la dynamique du savoir collectif managérial ? Une approche néo-institutionnelle, *XVIème Conférence Internationale de Management Stratégique*, Montréal.
- BARJOU, B. COHEN, A. ISORÉ, J. TESTA, JP. (1997), *Réussir dans ses nouvelles responsabilités : prise de fonction mode d'emploi*, Paris : ESF.
- BARNARD, C. (1938), *The functions of the executive*, Cambridge : Harvard University press.
- BARON, X. (2009), Usages sociaux des recherches sur les cadres. *Colloque, Les cadres : heurts et malheurs d'une catégorie*, GDR-cadres, 30-31 janvier, Paris.
- BARTH, I. GENIAUX, I. (2010), Former des managers à des compétences qui n'existent pas : les jeux de simulation de gestion comme vecteur d'apprentissage. *10ème rencontre sur la prospective des métiers. Quel management demain ?* Essec. La Défense 16 mars 2010 ;
- BARTHELEMY-RUIZ, C. (1993), *Le jeu et les supports ludiques en formation d'adultes*, Paris : Les éditions d'organisation.
- BARTHES, R. (1981), *Introduction à l'analyse structurale du récit*, Paris : Seuil.
- BASSO, O. (2006), *Le manager entrepreneur : entre discours et réalité, diriger en entrepreneur*, Paris : Village Mondial.
- BASSO, O. DORNIER, PP. MOUNIER, JP. (2004), « *Tu seras patron mon fils !* » : les grandes écoles de commerce face au modèle américain, Paris : Village Mondial.
- BATAILLE, O. (2002), La valorisation et la reconnaissance des apprentissages professionnels informels du point de vue de l'autoformation, ACEEA/CASAE 21ème Annual conference : adult education and the contested terrain of public policy, may-june 2002, Institute for the study of education of university of Toronto, p25-29.
- BATESON, G. (1977), *Vers une écologie de l'esprit*, Paris : Seuil.
- BAUBION-BROYE, A. (1998), *Evénements de vie, transitions et construction de la personne*, Saint Agne : Erès.
- BAUMEISTER, R. VOHS, K. (2004), *Handbook of self-regulation : research, theory and applications*. New York : Guilford.
- BEILLEROT, J. (1991) La recherche, essai d'analyse, *Recherche et formation* n°9, avril 1991.
- BEILLEROT, J. (2003), Dossier Analysons nos pratiques 2, *Les dossiers pédagogiques* n°416.
- BEILLEROT, J. BLANCHARD-LAVILLE, C. MOSCONI, N. (1996), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris : L'harmattan.
- BELBIN, M. (1981), *Management teams : why they succeed or fail?* Butterworth Heinemann
- BELBIN, M. (2006), *Les rôles et les équipes*, Paris : Les éditions d'organisation.
- BELET, D. (1998), *Education managériale : pour apprendre et pratiquer un nouveau métier de manager*, Paris : L'harmattan.
- BELET, D. (2007), Idéologie des formations initiales en gestion et préparation des futurs managers-leaders : les défis d'une nécessaire mutation du système éducatif spécialisé, *Humanisme et entreprise*, n°281, Neuilly sur Seine
- BELET, D. (2008), A la recherche des cadres dirigeants de demain, *L'expansion management review*, n°128, mars 2008.
- BELGHITI-MAHUT, S. et LANDRIEUX-KARTOCHIAN, S (2008). Le plafond de verre encore et toujours, dans Cornet, A. et Laufer, J. et Belghiti-Mahut, S. (éd). *GRH et genre : les défis de l'égalité hommes-femmes*. Paris : Vuibert.
- BELLENGER, L (2001), *L'excellence à l'oral : développer son charisme*. Paris : ESF Editeur.
- BELLIER, S. (1998), *Le savoir-être dans l'entreprise : utilité en gestion des ressources humaines*, Paris : Vuibert.
- BELLIER, S. LAROCHE, H. (2005), *Moi Manager*, Paris : Dunod.

- BELLIER-MICHEL, S. (1997), *Modes et légendes au pays du management*, Paris : Vuibert.
- BENAROYA, F. BOURCIEU, E. (2003), Mondialisation des grands groupes : de nouveaux indicateurs. *Economie et statistiques*. N°363-364-365. P145-166.
- BENNIS, W. NANUS, B. (1985), *Diriger : les secrets des meilleurs leaders*, Paris : Inter Editions.
- BERGADAA, M. (1990), *Gestion et pédagogie*, Paris : McGraw Hill.
- BERGER P. LUCKMANN, T. (2008), *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- BERNE, E. (1972), *Que dites-vous après avoir dit bonjour ?* Paris : Tchou.
- BERNE, E. (2001), *Des jeux et des hommes*, Paris : Stock.
- BERTAUX, D. (1976), *Histoires de vie : ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Rapport au CORDES.
- BERTAUX, D. (2006), *Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.
- BERTHOZ, A. JORLAND, G. (2004), *L'empathie*, Paris : Odile Jacob.
- BESSON, E. (2008), *Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE*, Secrétariat d'état chargé de la prospective de l'évaluation des politiques publiques et du développement de l'économie numérique, Paris.
- BESSON, M. COLLIN, B. (2008), Programmes de formation à temps partiel : un nouveau rapport au savoir ? Colla, E. *Marketing et management commercial : études et recherches à Négocia*, Paris : Vuibert.
- BESSON, P. MAHIEU, C. (2007), Fabriquer des stratégies ordinaires : les dilemmes d'une posture managériale, *XVI Conférence internationale de management stratégique*, Association Internationale de Management Stratégique, Montréal
- BETTELHEIM, B. (1976), *Psychanalyse des contes de fées*, Paris : Robert Laffont.
- BEVORT, A. LALLEMENT, M. (2006), *Le capital social : Performance, équité et réciprocité*. Paris : La découverte.
- BEZILLE, H. COURTOIS, B. (2006), *Penser la relation expérience-formation*, Lyon : Chronique Sociale.
- BEZILLE-LESQUOY, H. (2003), *L'autodidacte : entre pratiques et représentations sociales*, Paris : L'harmattan.
- BISMUTH, D. (2005), Coaching et formation : analyse de pratiques, *Personnel*, n°465, Paris
- BISMUTH, D. (2006), *L'analyse des pratiques de manager*, Paris : Lavoisier.
- BLAKE, R. MOUTON, J. ALLEN, R. (1988), *Culture d'équipe : team building, la grille des équipes gagnantes*, Paris : Les éditions d'organisation.
- BLANCHARD, K. JOHNSON, S. (1987), *Le manager minute*, Paris : Les éditions d'organisation.
- BLANCHART-LAVILLE, D. FABLET, D. (1996) *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'harmattan.
- BLANCHET, A. GOTMAN, A. (1992), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Nathan université.
- BLANDIN, B. (1990), *Formateurs et formation multimédia : les métiers, les fonctions, l'ingénierie*, Paris : Les éditions d'organisation.
- BLANDIN, B. (2001), *E-learning : enquête en Floride, CESI - FFFOD*, Compte rendu de la conférence annuelle de l'American Society for Training and Development, Paris : Rapport interne CESI.
- BLANDIN, B. (2002), *La construction du social par les objets*, Paris : Presses Universitaires de France.
- BLANDIN, B. (2006 a), *Comprendre et construire les environnements d'apprentissage*, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Nanterre : université de paris X, Paris.
- BLANDIN, B. (2006 b), *Suivre le développement des compétences de l'ingénieur généraliste CESI*, Papier de recherche Direction de la recherche du CESI, Paris 2006.
- BLANDIN, B. (2006 c), Facilitateur, coach, accompagnateur, formateur ... quelles différences ? Premiers éléments d'une étude sur les métiers. *7e colloque européen sur l'Autoformation* « faciliter les apprentissages autonomes », Enfa, Auzeville.

- BLANDIN, B. (2009) Dispositifs et dispositions : un regard sociologique, in LAMEUL, G. JEZEGOU, A. & TROLLAT, A.-F. (dir) *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Lyon : Chronique sociale
- BLANDIN, B. OUARRAK, O. (2009) Quand l'expérience joue des tours dans un dispositif de formation en alternance. *1^{er} colloque international francophone de l'association recherche et pratiques en didactique professionnelle*. Agro sup Dijon. 2-4 décembre.
- BOBOT, L. (2008), *Méthodes d'enseignement de la négociation*, Colloque de Cerisy. Penser la négociation en modernité avancée », organisé par la revue *Négociations*, 8 septembre 2008
- BOISARD, P. (2002), Les conditions de travail des cadres en Europe, *Cadres CFDT*, N° 398, Paris
- BOLDEN, R. (2007), Trends and Perspectives in Management and Leadership Development, *Business Leadership Review* IV:II
- BOLTANSKI, L. (1982), *Les cadres : la formation d'un groupe social*, Paris : Les éditions de minuit.
- BOLTANSKI, L. (2009), *De la critique : précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard.
- BOLTANSKI, L. CHIAPELLO, E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris : Gallimard.
- BONNET, R. BONNET, J. (2003), *Nouvelles logiques, nouvelles compétences des cadres et des dirigeants entre le rationnel et le sensible*, Paris : L'harmattan.
- BONNET, R. BONNET, J. (2006), *Du manager novice au manager expert : quête de sens et parcours de professionnalisation*, Paris : Hermès Sciences.
- BORDET, F. (2001), *Usage des forums de discussion dans une pédagogie basée sur la méthode des cas : contribution à l'étude de la coopération dans un dispositif de formation au management*, mémoire de DEA en sciences de l'éducation, sous la direction de Baron, GL. Université René Descartes Paris V, Paris.
- BOROTRA, J. CONTY, J. ROUYER, J. (1968), *Sport et formation de l'esprit : modèles de décision pour les cadres*, Paris : Les éditions d'organisation.
- BOUCHEZ, JP. (2004), *Les nouveaux travailleurs du savoir*, Paris : Dunod.
- BOUCHEZ, JP. (2006), *Manager les travailleurs du savoir : penser le management du futur*, Paris: Editions Liaisons.
- BOUDON, R. (1995), *Le juste et le vrai : études sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*. Paris : Hachette.
- BOUFFARTIGUE, P. (2001), " La fonction d'encadrement " : de l'importance du travail dans l'étude cadres, *Colloque Autour des travaux de Georges Benguigui : Encadrer, surveiller, inventer, Travail et Mobilités*. Université de Paris X Nanterre, 16 novembre 2001
- BOUFFARTIGUE, P. (2001), *Cadres, la grande rupture*, Paris : La découverte.
- BOUFFARTIGUE, P. GADEA, C. (2000), *Sociologie des cadres*, Paris : La découverte.
- BOUFFARTIGUE, P. POCHIC, S. (2001) Cadres nomades : mythes et réalités : à propos des recompositions des marchés du travail des cadres, *8^{ème} journée de sociologie du travail*, Aix en Provence.
- BOUILLOUD, JP. LECUYER, BP. (1994), *L'invention de la gestion : histoire et pratiques*, Paris : L'harmattan.
- BOURDIEU, P. (1979), *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris : Editions de minuit.
- BOURDIEU, P. (1982), *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris : Fayard.
- BOURDIEU, P (1986), *L'illusion biographique*. Actes de la recherche en sciences sociales. n°62-63
- BOURDIEU, P. (1993), *La misère du monde*, Paris : Seuil.
- BOURDIEU, P. (2001), *Sciences de la science et réflexivité*, Paris : Raisons d'agir.
- BOURDIEU, P. BOLTANSKI, L. (2009), *La production de l'idéologie dominante*. Paris : Editions raisons d'agir.
- BOURDIEU, P. PASSERON, JC. (1964), *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris : Editions de minuit.

- BOURDIEU, P. PASSERON, J.C. (1970), *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Editions de minuit.
- BOURGEOIS, C. GILLET, A. (2009), De l'ingénieur au manager : les nouveaux enjeux de la formation, *Education permanente*, n°178, Paris.
- BOURGEOIS, E. CHAPPELLE, G. (2007), *Apprendre et faire apprendre*, Paris : Presses Universitaires de France.
- BOURHIS, A. DUBE, L. JACOB, R. (2007), Les communautés de pratique intentionnellement créées : apprentissages tirés d'une expérimentation en contexte de PME, *Gestion 2000*, Montréal ; p 101-121.
- BOURION, C. (2006), Détermination empirique à partir des incidents critiques de codes de conduite à l'usage des managers et jeunes diplômés en gestion. *18^{ème} journée nationale des IAE*. CD. Les actes 5 communication 42. 3 et 4 avril 2006. Montpellier.
- BOURION, C. (2009), Soutenir les responsables : les leviers de la confiance. *Revue internationale de psychosociologie*. Vol 15. N°36. automne 2009. p33-53.
- BOURNOIS, F. (1991), *La gestion des cadres en Europe*, Paris : Eyrolles.
- BOURNOIS, F. (2009), La prospective des métiers au service du management et de la GRH, *journée de recherche du groupe thématique prospective des métiers de l'AGRH, colloque académique du 16 mars 2009*, ESSEC, Cergy Pontoise.
- BOURNOIS, F. CHAVEL, T. FILLERON, A. (2008), *Le grand livre du coaching*, Paris : Eyrolles.
- BOURNOIS, F. ROUSSILLON, S. (1998), *Préparer les dirigeants de demain*, Paris : Les éditions d'organisation.
- BOUTALL, T. (2000), *Compétences managériales : le guide. Les NVQ's au service du développement des compétences et de la relation avec le client*, Paris : Editions DEMOS.
- BOUTEILLER, D. MORIN, L. (2009), *Développer les compétences au travail*. Montréal : HEC Montréal.
- BOUTINET, JP. (2010), *Grammaires des conduites à projet*. Paris : Presses universitaires de France.
- BOUTINET, JP. DOMINICE, P. (2009), *Où sont passés les adultes ? Routes et déroutes d'un âge de la vie*. Paris : Téraèdre.
- BOYER, L. EQUILBEY, N. (1990), *Histoire du management*, Paris : Les éditions d'organisation.
- BOYER, L. EQUILBEY, N. (1999), *Organisation : théories et application*, Paris : Les éditions d'organisation.
- BRECHON, P. (2003), *Les valeurs des français*, Paris : Armand Colin.
- BREMOND, C. (1973), *Logique du récit*, Paris : Seuil.
- BRICHAUX, J. (2005), L'approche entrepreneuriale du champ socio-éducatif : un nomadisme conceptuel de mauvais aloi, *Empan* n°61.
- BROFENBRENNER, U. (1979), *The ecology of human development*, Cambridge : Harvard University Press.
- BROWN, M. TREVIN, L. (2009), Leader-Follower Values Congruence: Are Socialized Charismatic Leaders Better Able to Achieve It? *Journal of Applied Psychology*, Vol. 94, No. 2, p478-490.
- BROWNE, CG. COHN, TS. (1963), *Chefs et meneurs*, Paris : Presses Universitaires de France.
- BRUCE, L. ARING, M. BRAND, B. (1998), Informal learning : the new frontier of employee organizational development, *Economic development review*, vol15, n°4.
- BRUCY, G. CAILLAUD, P. QUENSON, E. TANGUY, L. (2007), *Former pour réformer : retour sur la formation permanente (1945-2004)*, Paris : La découverte.
- BRUNEL, V. (2004) *Les managers de l'âme : le développement personnel en entreprise, nouvelle pratique du pouvoir ?* Paris : La découverte.
- BURGOYNE, J. REYNOLDS, M. (2006), *Management learning. Integrating perspectives in theory and practices*. London : Sage.
- BURNAKSA, R. (1976), The effect of behaviour modelling training upon manager's behaviours and employees' perceptions, *Personnel Psychology*, n°29, p329-335.

- BURT, R. HOGARTH, R. MICHAUD, M. (2000), The social capital of French and American manager, *Organization science*, vol 11, n°2, march-avril, p123-147.
- BUSCATTO, M. (2002), Des hiérarchies intermédiaires sous le signe de la « psychologisation sociale, *Empan* n°61.
- BUTLER, J. (2006), *Trouble dans le genre : le féminisme et la subversion de l'identité*. Paris : La découverte.
- BUTLER, J. (2005), *Le récit de soi*. Paris : Presses universitaires de France.

C

- CADIN, L. (2009), La gestion des talents au regard de l'évolution des carrières. Gestion des carrières et psychologie de l'orientation, *2ème colloque international nouveau travail, nouveaux emplois, nouvelles carrières*, 14-15 mai 2009, Rouen.
- CADRES CFDT. (2003), Formation et parcours professionnels, *Cadres CFDT* n°405-406
- CAIRE-JABINET, MP. (1998), *Chronologie de la France depuis 1944*, Paris : Nathan.
- CALVET, LJ. (2002), *La sociolinguistique*, Paris : Presses Universitaires de France, Que sais-je ?
- CAMPOY, E. NEVEU, V. (2007), Confiance et performance au travail. La confiance dans tous ses états, *Revue Française de gestion*. vol 33, n°175, Hermès Lavoisier
- CAPPELLI, P. (2008), Talent management for the twenty-first century. *Harvard Business Review*, march 2008.
- CARDON, A. (1992), *Décider en équipe*, Paris : Les éditions d'organisation.
- CARDON, A. (2003), *Coaching d'équipe*, Paris : Les éditions d'organisation.
- CARRE, P. (1986), *La participation à la formation après 40 ans*, Paris : Interface DFP.
- CARRE, P. (2001), *De la motivation à la formation*, Paris : L'harmattan.
- CARRE, P. (2005), *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Paris : Dunod.
- CARRE, P. (2009), Les apprentissages professionnels informels dans les organisations. *Bonnes pratiques en formation médicale continue*. Elsevier Masson. 12 novembre 2008. p44-48
- CARRE, P. CASPAR, P. (1999), *Traité des sciences et des techniques de formation*, Paris : Dunod.
- CARRE, P. CHARBONNIER, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'harmattan.
- CARRE, P. MOISAN, A. POISSON, D. (1997), *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie et sociologie*, Paris : Presses Universitaires de France.
- CASPAR, P. (1988), *Investir dans l'intelligence*, Paris : Le centurion.
- CASTEL, R. (1995), *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris : Arthème Fayard.
- CCMP (2008), *Bibliographie de cas et de méthodes pédagogiques*, Paris : CCIP.
- CEDEFOP. (2002), *Objectif compétence : former et se former : deuxième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnel en Europe*, Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes.
- CEGOS. (2002), *75 ans d'histoire de la CEGOS*, Paris : Editions CEGOS.
- CENTRINFFO. (1999), *Les formations au management : approches de la pensée managériale, état des lieux et pratiques de formation*, Paris – La défense : CENTRINFFO.
- CERC. (2006), *La France en transition 1993-2005, rapport n°7, La documentation Française* Paris.
- CERDIN, JL. (2000), *Gérer les carrières*, Paris : Management et Société.
- CEREQ. (2002), Les Français et la formation continue. *Série Documents* n°169.
- CEREQ. (2007 a), Les usages sociaux de la compétence, *Formation et Emploi*, n°99, La documentation Française.
- CEREQ. (2007 b), Pour une approche par les capacités, *Revue Française de sciences sociales, Formation et Emploi*, La documentation Française, n°98, avril-juin, Paris.
- CHAMPY, F. (2009), *La sociologie des professions*. Paris : Presses universitaires de France.
- de CHAMPY, P. ETEVE, C. (1994), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan.

- CHANLAT, JF. (2000), *Sciences sociales et management : plaidoyer pour une anthropologie générale*, Laval : Les presses de l'université Laval, Editions Eska.
- CHAPUS-GILBERT, V. COUSIN-BERNARD, M. (2006), *Manager, ça s'apprend ! métamorphose, apprentissage, prise de fonction*, Paris : Management et Société.
- CHARAN, R. DROTTER, S. NOEL, J. (2001), *The leadership pipeline : how to build the leadership powered company*, San Francisco : Jossey Bass.
- CHARLOT, B. (1995), *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*, Paris : ESF.
- CHARRAUD, AM. (2005), *Pratiques innovantes en formation et enjeux pour la professionnalisation des acteurs*, CEDEFOP.
- CHARRAUD, AM. (2007), *La VAE la preuve sans l'épreuve*. Conférence Afref, Arcueil : Afref.
- CHAUVEL, L (2006), *Les classes moyennes à la dérive*. Paris : Seuil.
- CHAUVIGNE, C. (2009), *Exemplarité, modèle et apprentissage vicariant*. *Conférence annuelle de l'AIEIA*. Rio de Janeiro août 2009. *Gouvernance pour un développement durable : les implications pour l'enseignement et la pratique*.
- CHIA, R. (1996), *Teaching paradigm shifting in management education : university business schools and the entrepreneurial imagination*. *Journal of management studies*. Volume 33 n°4. p409-428
- CHOLLET, J (2009), *La vraie vie des managers : 20 managers vous font partager leur expérience*. Merignac : Coopil Les éditions.
- CHOMSKY, N. (1981), *Réflexions sur le langage*, Paris : Flammarion.
- CHOMSKY, N. (1987), *The manufacture of consent*, in PecK, J. *The Chomsky reader*. New York : Pantheon books p121-136.
- CHRISTIAN, D. (2005), *La prise de fonction en entreprise*, Paris : Hermès Lavoisier.
- CIFALI, M. (1998), *Clinique et écriture : une influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation*, *Raisons Educatives*, 1-2.
- CIFALI, M. ANDRE, A. (2007), *Ecrire l'expérience vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris : Presses universitaires de France.
- CLARKE, C. BROWN, A. HAILEY, V. (2009), *Working identities ? Antagonistic discursive resources and managerial identity*. *Human relation*, 62(3), p323-352.
- CLAUDE, JF. (2001), *Le management par les valeurs : l'appartenance à l'entreprise a t-elle encore un sens ?* Paris : Editions Liaisons.
- CLENET, J. (2003), *L'ingénierie des formations en alternance pour comprendre c'est à dire pour faire*, Paris : L'harmattan.
- CLOET, H. (2007), *Le recours au coaching externe : prise de recul*. *Gestion des ressources humaines*, n°65, Paris : Eska.
- CLOS, Y. (1999), *Apprendre autrement aujourd'hui ? 10^e Entretiens de la Villette*, Paris
- CLOT, Y. (2008), *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris : La découverte.
- CNAM. (2000), *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris : Presses Universitaires de France.
- COENEN-HUTHER, J. (2004), *La sociologie des élites*, Paris : Armand Colin.
- COLIN, T. GRASSER, B. OIRY, E. (2009), *Agent de maîtrise, un défi pour la prospective des métiers dans La prospective des métiers au service du management et de la GRH*, *journée de recherche du groupe thématique prospective des métiers de l'AGRH, colloque académique du 16 mars 2009*, ESSEC, Cergy Pontoise.
- COLLIGNON, G. (1999), *Comment leur dire ? La process communication*, Paris : Inter éditions.
- COLLINS, JC. (2003), *De la performance à l'excellence : devenir une entreprise leader*, Paris : Village Mondial.
- COLLINS, JC. PORRAS, J (1996), *Bâties pour durer : les entreprises visionnaires ont-elles un secret ?* Paris : First Management.
- COLOMBO, G. (2000), *Les nouvelles exigences de manager professionnel*, *XIII^e éme entretiens Jacques Cartier, Le manager professionnel, entre éthique et déontologie*, HEC Montréal
- COMMISSION EUROPEENNE, (1995), *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*, Livre blanc, office des publications officielles des communautés européennes, Luxembourg.

- COMTE-SPONVILLE, A. (2004), *Le capitalisme est-il moral ?* Paris : Albin Michel.
- CONJARD P. DEVIN, B. (2007), *La professionnalisation : acquérir et transmettre des compétences*, Lyon : Editions ANACT.
- CONLON, T. (2003), A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. *Journal of european industrial training*. 28, 2-4. p283-295
- CORNUEL, E. (2007), L'enseignement du management en Europe. *Revue Française de Gestion*, L'éducation au management face aux défis du XXI^{ème} siècle, Hermès-Lavoisier, Paris
- COTTRAUX, J. (2001), *La répétition des scénarios de vie*, Paris : Odile Jacob.
- COURPASSON, D. (2005), L'organisation contemporaine est une domination douce, Paris : *Sciences humaines*, n°158.
- COURPASSON, D. THOENIG, JC. (2008), *Quand les cadres se rebellent*, Paris : Vuibert.
- COURTOIS, B. PINEAU, G. (1991), *La formation expérientielle des adultes*, Paris : La documentation Française.
- COUSIN, O. (2004), *Les cadres : grandeurs et incertitudes*, Paris : L'harmattan.
- COVEY, SR. (1996), *L'étoffe des leaders*, Paris : First Editions.
- CRISTOL, D. (2008), Le leadership des managers, *Personnel*, n°492, septembre 2008.
- CROS, F. (2007), *L'agir innovatif : entre créativité et formation*, Bruxelles : De Boeck.
- CROUBOIS, O. (1987), *Histoire de l'officier français : des origines à nos jours*, Saint jean d'angely : Editions Bordessoules.
- CROZIER, M. (1970), *La société bloquée*, Paris : Seuil.
- CROZIER, M. FRIEDBERG, E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris : Seuil.
- CROZIER, M. TILLIETTE, B. (1995), *La crise de l'intelligence : essai sur l'impuissance des élites à se réformer*, Paris : Interéditions.
- CUEEP. (1995), *Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation – deuxième colloque européen sur l'autoformation*, Université des sciences et technologies de Lille, Lille : Les cahiers d'études du CUEEP.
- CUNLIFFE, A. (2004), On becoming a critically reflexive practioner, *Journal of management education*, 28, 4 California state university, Hayward.
- CUNLIFFE, A. (2008), Orientations to social constructionism : relationally responsive social constructionism and its implication for knowledge and learning. *Management learning*. Vol 39 (2), p123-139 ;
- CUNLIFFE, A. (2009), *Very short, fairly interesting and reasonably cheap book about studying management*. Sage Publications.
- CUNLIFFE, A. FORRAY, J. KNIGHTS, D. (2002), Considering management education : insights from critical management studies. *Journal of management education*. Volume 26, n°5. p489-495
- CUSIN-BERCHE, F. (1998), *Le management par les mots : étude sociolinguistique de la néologie*, Paris : L'harmattan.
- CYERTH. MARCH. (1992), *A behavioural theory of the firm*, Blackwell Publishers.
- CYROT, P. (2009), *Episodes et sociabilités autodidactiques : pour une description compréhensive des relations*, thèse en sciences de l'éducation, Paris X Nanterre (non publiée).
- CYTERMAN, JR. (2007), *Universités et grandes écoles*, Paris : La documentation Française n°936.

D

- D'HERBEMONT, O. CESAR, B. (1996), *La stratégie du projet latéral*. Paris : Dunod.
- D'IRIRBARNE, P. (1989), *La logique de l'honneur : gestion des entreprises et traditions nationales*, Paris : Seuil.
- D'IRIRBARNE, P. (2006), *L'étrangeté Française*, Paris : Seuil.
- DAMART, S. PEZET, E. (2008), Etude exploratoire sur l'attitude des managers envers le coaching. *Revue de gestion des ressources humaines*, n°67, janvier-février-mars 2008, Paris : Editions Eska.

- DAMASIO, A. (1995), *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- DAMASIO, A. (2010), *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.
- DAMERON, S. DURAND, T. (2008), Ecoles de management en France, *La tribune*, 28 avril 2008
- DANVERS, F. (1992), *700 mots pour l'éducation*, Lille : Presses universitaires de Lille.
- DANY, F. HATT, F. (2006), Les pratiques RH des entreprises en France : Leurs spécificités par rapport aux pratiques de 32 autres pays, *Rapport d'étude de l'enquête CRANET 2006*, EM Lyon.
- DANY, F. (2008), Le développement des managers : quelques résultats tirés d'une comparaison européenne. Fabrication des managers et leadership, *Personnel*, n°492, p38-41 Septembre.
- DANY, F. LIVIAN, YF. (2002), *La nouvelle gestion des cadres : employabilité, individualisation, et vie au travail*, Paris : Vuibert.
- DANY, F. ROGER, A. (2008), *Carrières et contextes*, Actes des 5^{ème} journées d'étude sur les carrières, 23 mai 2008, Lyon.
- DAUDELIN, M. (1996), Learning from experience through reflection, *Organizational dynamics*, 24 (3), p36-48.
- DAUTY, F. LEMISTRE, P. VINCENS, J. (2006), La nomenclature des niveaux de formation, sens, portée, devenir, *CPC documents*, n°2
- DAVID, A. HATCHUEL, A. LAUFER, R. (2008), *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, Paris : FNGE-Vuibert.
- DAVID, C. (1994), Le théâtre comme méthode pédagogique, *Formation*, n°18
- DAVIDSON, MJ. BURKE, R. (2004). *Women in management worldwide : facts figures and analysis*. Burlington : Ashgate.
- DAVIES, J. EASTERBY-SMITH, M. (1984), Learning and developing from managerial work experiences, *Journal of Management Studies*, 21, 2, p169-183.
- DE GAULEJAC, V. (1987), *La névrose de classe*. Paris : Hommes et groupes éditeurs.
- DE GAULEJAC, V. (2005), *La société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris : Seuil.
- DE GAULEJAC, V. (2009), *Qui est je ?* Paris : Seuil.
- DE GEUSER, F. FIOL, M. (2005), La déformation continue des managers. HEC, *L'art du management*, Paris : Dunod.
- DE LA GARANDERIE, A. (1974), *Pour une pédagogie de l'entraide*, Paris : Editions ouvrières.
- DE LA GARANDERIE, A. (1989), *Défense et illustration de l'introspection au service de la gestion mentale*, Paris : Centurion.
- DELOFFRE, G. (2009), Pédagogie de la négociation dans les formations de responsables. *Revue Internationale de psychosociologie*. Vol 15, n°37. p 163-172.
- de SINGLY, F. (2003), *Les uns avec les autres : quand l'individualisme crée du lien*. Paris : Pluriel.
- DEFELIX, C. KLARSFELD, A. OIRY, E. (2006), Nouveaux regards sur la gestion des compétences, Paris : Vuibert.
- DEJOURS, C. (1980), *Travail : usure mentale : essai de psychopathologie du travail*, Paris : Le Centurion.
- DEJOURS, C. (1998), *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*, Paris : Seuil.
- DELAMOTTE, R. GIPPET, F. JORRO, A. PENLOUP, MC. (2000) *Passages à l'écriture : un défi pour les apprenants et les formateurs*, Paris : Presses Universitaires de France.
- DELAVALLEE, E. (2006 a), Le manager, *Encyclopédie des ressources humaines*, Paris : Vuibert.
- DELAVALLEE, E. (2006 b), Il ne suffit pas d'être manager pour manager. *L'expansion management review*. Hiver, Paris.
- DELAVALLEE, E. MORIN, P. (2003), *Le manager à l'écoute du sociologue*, Paris : Les éditions d'organisation.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2003), *Biographie et éducation : figures de l'individu-projet*, Paris : Anthropos.
- DELPEUCH, JL. LAUVERGEON, A. (1988), Sur les traces des dirigeants, *Annales des mines, Gérer et comprendre*. N°3 (2) p20-31.

- DEMAZIERE, D. DUBAR, C. (2004), *Analyser les entretiens biographiques*, Laval : Les presses universitaires de Laval.
- DENNERY, M. (2004), *Réforme de la formation professionnelle : les clés pour réussir sa mise en œuvre*, Paris : ESF.
- DENNERY, M. (2008), Le nouveau rôle pédagogique du manager, *Actualité de la formation permanente*, Centrinffo, n°213
- DERVIN, F. ABBAS, Y. (2009), *Technologies numériques du soi et (co-)constructions identitaires*. Paris : L'Harmattan.
- DES MARCHES, E. (1996), *Apprendre à devenir médecin : bilan d'un changement pédagogique centré sur l'apprenant*, université de Sherbrooke ;
- DESCARTES, R (1973), *Discours de la méthode*. Paris : Le livre de Poche.
- DESCHARREAU, JL. SUZET-CHARBONNEL, P. (2000), *Le modèle client savoir : les deux moteurs de l'entreprise*, Paris : Dunod.
- DESJEUX, D. (2004), *Les sciences sociales*, Paris : Presses Universitaires de France, Que sais-je ?
- DETREZ, C. (2002), *La construction sociale du corps*, Paris : Seuil.
- DEVILLARD, O. (2001), *Coacher : efficacité personnelle et performance collective*, Paris : Dunod.
- DEVILLARD, O. (2005), *Dynamique d'équipes*, Paris : Dunod.
- DEWEY, J. (1938), *Experience and education*, Indianapolis : Kappa delta pi publications.
- DEWEY, J. (1990), *Démocratie et éducation*, Paris : Armand Colin.
- DICTIONNAIRE DE LA FORMATION ET DU DEVELOPPEMENT PERSONNEL (1996), Paris : ESF
- DIET, E. (2009), Management discours de l'emprise, idéologie et désobjectivation. Management et contrôle social. *Connexions*. N°91. érès. p65-83.
- DILTHEY, W. (1947), *Le monde de l'esprit*, Paris : Aubier.
- DINE, S. (2006), Lorsque le manager « métacommunique »..., Neuilly sur seine : *Humanisme et entreprise*, n°279.
- DOMINICE, P. (2007), *La formation biographique*, Paris : L'harmattan.
- DORIAN, M. (2005), *Le guide des organismes de formation continue*, Paris : Les éditions du management.
- DOUBLET JM (2002), Où en est l'édition de livres de gestion ? *Revue Française de Gestion*, n° 141.
- DRTEFP. (1993), *Validation et reconnaissance des acquis en IDF*, Paris : DRTEFP.
- DRUCKER, P. (1999), *Managing oneself*, *Harvard Business Review*, march april.
- DRUCKER, P. (2006), *Devenez manager !* Paris : Village Mondial.
- DUARTE, F. (2009), Rekindling the sociological imagination as a pedagogical « package » in management education. *Journal of management education*. Volume 33, n°1. p59-76.
- DUBAR, C. (1991), *La socialisation. : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin.
- DUBAR, C. (2000), *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*, Paris : Presses Universitaires de France.
- DUBAR, C. TRIPIER, P. (2005), *Sociologie des professions*, Paris : Armand Colin.
- DUBET, F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris : Seuil.
- DUBET, F. (2009), *Le travail des sociétés*, Paris : Seuil.
- DUBET, F. (2010), *Les places et les chances : repenser la justice sociale*. Paris : Seuil.
- DUBREUIL, H. (1953), *Le travail et la civilisation. Esquisse de l'histoire et de la philosophie du travail*. Paris : Plon.
- DUBY, G. (1978), *Les trois ordres où l'imaginaire féodal*, Paris : Gallimard.
- DUFOUR, B. PLOMPEN, M. (2006), *Les meilleures pratiques du développement des dirigeants*, Paris : Les éditions d'organisation.
- DULUC, A. (2000), *Leadership et confiance : développer le capital humain pour des organisations performantes*, Paris : Dunod.
- DUMAZEDIER, J. (1955), *Télévision et éducation populaire*, Paris : Unesco.

- DUMAZEDIER, J. (2002), *Penser l'auto-formation : société d'aujourd'hui et pratiques d'auto-formation*, Lyon : Chronique Sociale.
- DUMEZIL, G. (1971), *Mythe et épopée, types épiques indo-européens : un héros, un sorcier, un roi*, Paris : Gallimard.
- DUPRAY, A. GUITTON, C. MONCHATRE, S. (2003), *Réfléchir la compétence : approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire*, Toulouse : Octares Editions.
- DUPUICH-RABASSE, F. (2007), *Les compétences managériales : enjeux et réalités*, Paris : L'harmattan.
- DUPUY, F. (2005), *La fatigue des élites : le capitalisme et ses cadres*, Paris : Seuil.
- DUPUY, R. (1998), *Transitions et transformation des identités professionnelles. Baubion-Broye. Événements de vie, transitions et construction de la personne*. Saint Agne : Erès.
- DURAT, L. (2007), *Profession manager*, Paris : Ellipses.
- DURAT, L. (2009), *De la formation académique à l'apprentissage expérientiel : le cas des managers*, *Education permanente*, n°178, Paris.
- DURKHEIM, E. (1988), *Les règles de la méthode sociologique ou l'instauration du raisonnement expérimental en sociologie*, Paris : Flammarion.
- DURKHEIM, E. (2006), *Education et sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

E

- EBGUY, R. (2008), *Je hais le développement personnel !* Paris : Eyrolles.
- EDUCATION PERMANENTE. (2008), *La formation et la recherche*, Paris : *Education permanente*, n°177.
- EHRENBERG, A. (1991), *Le culte de la performance*, Paris : Calman Lévy.
- EHRENBERG, A. (2000), *La fatigue d'être soi*, Paris : Odile Jacob.
- EHRENBERG, A. (2008), *Le cerveau social : chimère épistémologique et vérité sociologique*. *Esprit*. Janvier 2008. N°341. 79-103
- EL AKREMI, A. GUERRERO, S. NEVEU, JP. (2006), *Comportement organisationnel*, Bruxelles: De Boeck Université.
- ELIAS, N. (1991), *La société des individus*, Paris : Arthème Fayard.
- EMERY, JL. ALBERT, E. (2002), *Le manager est un psy*, Paris : Les éditions d'organisation.
- ENEAU, J. (2005), *La part d'autrui dans la construction de soi : autonomie et réciprocité en contexte organisationnel*, Paris : L'harmattan.
- ENESAD. (1998), *L'ingénierie de la formation, inventaires*, Actes du colloque, Dijon : Educagri.
- ENLART, S. (2008), *L'assujettissement : analyse des pratiques de GRH, formation et management dans la relation individu/organisation*, Note de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris X Nanterre, Paris.
- ENOS, M. KEHRAHN, M. BELL, A (2003), *Informal learning and the transfer of learning : how managers develop proficiency*. *Human resource development quarterly*. vol14, n°3. p369-387
- ENRIQUEZ, E. (1959), *Problèmes du commandement dans les entreprises industrielles*, *Hommes et techniques* n°169.
- ENRIQUEZ, E. (1997), *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*, Paris : Desclée de Brouwer.
- ETCHEGOYEN, A. (1993), *Le temps des responsables*, Paris : Julliard.
- ETHIC (2010), *Quels patrons pour demain ?* Conférence du 11 février 2010. Paris.
- EWING, DW. (1992), *Au cœur de la Harvard Business School : leçons et stratégie de la meilleure business School*, Bruxelles : De Boeck.

F

- FABLET, D. (2000), *Analyse des pratiques et construction de l'identité professionnelle*, *5ème Biennale de l'éducation*.
- FABRE, M. (1994), *Penser la formation*, Paris : Presses Universitaires de France.

- FALCOZ, C (2004 a), Virilité et accès aux postes de pouvoir dans les organisations. Le point de vue des cadres homosexuel-le-s. *Travail, Genre et Sociétés*. n° 12 – Novembre 2004.
- FALCOZ, C. (2001), La carrière « classique » existe encore : Le cas des cadres à haut potentiel. *Gérer et comprendre – annales des mines*. Paris.
- FALCOZ, C. (2003), *Bonjour les managers, adieu les cadres !* Paris : Les éditions d'organisation.
- FALCOZ, C. (2004 b) Parcours professionnel et employabilité des 50 ans et plus : représentations, pratiques de gestion et enjeux socio-économiques, projet « entreprises, populations et parcours professionnels », *convention D70DSI02, ANACT, ANACT*.
- FATIEN, P. (2005), Les nouvelles règles du jeu dans l'organisation ? *XVI^{ème} conférence de l'AGRH*. Paris-Dauphine 15-16 décembre 2005.
- FATIEN, P. (2008), Des ambiguïtés des maux/mots du coaching, *Nouvelle revue de psychosociologie*, n°6, Erés, Paris.
- FAUCONNIER, P. (2004), *La fabrique des meilleurs : enquête sur une culture d'exclusion*, Paris : Seuil.
- FAULX, D. PETERS, S. (2007), Fondements épistémologiques de la formation des adultes et société postmoderne : mariage impossible ? Paris : *Education permanente*, n°173.
- FAYOL, H. (1962), *Administration industrielle et générale*, Paris : Dunod.
- FERMON, Y. (2008), VAE : La révolution culturelle a-t-elle eu lieu ? L'exemple de l'enseignement supérieur in *Actualité de la formation permanente*, n°212.
- FERNAGU-OUDET, S. (2006), *Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation*, Paris : L'harmattan.
- FERONE, G. D'ARCIMOLES, CH. BELLO, P. SASSENOU, N. (2001), *Le développement durable : des enjeux stratégiques pour l'entreprise*, Paris : Les éditions d'organisation.
- FESSER, M. PELLISSIER-TANON, A. (2007), *Les hauts potentiels : quelles qualités pour les dirigeants de demain ?* Paris : Eyrolles.
- FESTINGER, L. (1957), *A theory of cognitive dissonance*. Evanston : Row peterson and co.
- FIEDLER, F. (1967), *A theory of leadership*, New York : Mc Graw Hill.
- FONDATION DRUCKER. (1997), *Le leader de demain*, Paris : Village mondial.
- FOUCAULT, M. (2004), *Philosophie : anthologie*, Paris : Gallimard.
- FRANKL, VE. (1988), *Découvrir un sens à sa vie avec la logothérapie*, Montréal : Les Editions de l'homme.
- FREUD, S. (1961), *Introduction à la psychanalyse*, Paris : Payot.
- FRIDLENDER, JM. (2009), Structures de gouvernement managérial, puissance de menace et contrôle psychosocial. Management et contrôle social. *Connexions*. N°91. érès. p21-39.
- FRIEDBERG, E. (1996), Sociologie et action managériale : l'utilité d'une approche sociologique pour le management, *Gérer et comprendre annales des mines*, n°43.
- FRIEDBERGER, S. (2008), Les formations intègrent les cultures de leurs clients. *La lettre des achats n°159*, mars 2008 p48-57.

G

- GADEA, C. POCHIC, S. (2009), Des disparus bien présents : les cadres issus de la promotion, *Education permanente*, n°178.
- GALLWAY, T. (1992), *Tennis et concentration*, Paris : Robert Laffon.
- GAREL, G. GODELIER, E. (2004), *Enseigner le management : méthodes, institutions, mondialisation*, Paris : Hermès Lavoisier.
- GARF. (2005), *Les organisations apprenantes : de l'ingénierie de formation à l'ingénierie des apprentissages*, Paris : Collection « étude du GARF »
- GELINIER, O. (1963), *Fonctions et tâches de direction générale*, Paris : Hommes et techniques.
- GELINIER, O. (2005), *Anthologie sur l'éthique : recueil de texte d'octave Gelinier*, Paris : Ethiques Edition.
- GENELOT, D. (2001), *Manager dans la complexité : réflexions à l'usage des dirigeants*, Paris : Insep Consulting.

- GERARD, FM. (2008), Diagnostic, enjeux et perspectives du concept d'efficacité en formation, in Quelle efficacité de la formation ? *Actualité de la formation permanente*, n°211, Centre Inffo, Saint Denis La plaine.
- GHOSHAL, S. (2005), Bad management theories are destroying good management practices, *Academy of management learning and education*, vol 4, n°1, 75-91.
- GHOSHAL, S. BARTLETT, C. (1998), *L'entreprise individualisée : une nouvelle logique du management*, Paris : Maxima.
- GIARD, V. (1991), *Gestion de projet*. Paris : Economica.
- GIDDENS, A. (1987), *La constitution de la société*, Paris : Presses Universitaires de France.
- GIDDENS, A. (1994), *Les conséquences de la modernité*, Paris : L'harmattan.
- GILBERT, P. LANCESTRE, A. (2008), *Le conseil en management*, Paris : Dunod.
- GILLET, A. (2009), Peut-on former à la fonction d'encadrement ? *Education permanente*, n°178, Paris
- GINGER, S. (1995), *La gestalt l'art du contact*, Alleur : Marabout.
- GIROUX, N. MARROQUIN, L. (2005), L'approche narrative des organisations, *Revue Française de Gestion* 2005/6, n°159 p15-42.
- GLEE, C. ROGER, A. (2008), Trajectoire de carrières des managers et apprentissages informels, *Personnel*, n°492 septembre, Paris.
- GLEICK, J. (1987), *La théorie du chaos*. Paris : Flammarion.
- GOGUELIN, P. (1970), *La formation continue des adultes*, Paris : Presses Universitaires de France.
- GOLDET, R. (1997), Agir pour comprendre, comprendre pour savoir être techniques théâtrales et développement personnel, *Actualité de la formation permanente*, Paris
- GOLEMAN, D. (1997), *L'intelligence Emotionnelle*, Paris : Robert Laffont.
- GOLEMAN, D. BOYATZIS, R. MCKEE, A. (2002), *L'intelligence émotionnelle au travail*, Paris : Village Mondial.
- GOLEMAN, D. BOYATZIS, R. (2008), Social intelligence and the biology of leadership, *Harvard Business Review* vol 86 n°9.
- GOLSORKHI, D. HUAULT, I. LECA, B. (2009), *Les études critiques en management : une perspective française*. Laval : Les presses de l'université Laval.
- GOMEZ, F. (2001), *Le mémoire professionnel : objet de recherche et outil de formation*, Bruxelles : De Boeck.
- GOND, JP. MIGNONAC, K. (2002), Émotions, leadership et évolution des conditions d'accès aux postes de direction. *Les notes du Lirhe*. n°358. Cahiers de recherche.
- GOUADAIN, D. LOUART, P. (1997), Les enseignements de gestion dans les universités avant et après la création des IAE, *Entreprises et Histoire*, n°14-15, juin.
- GOURMELEN, B. (2006), *La validation des acquis de l'expérience*, Paris : L'harmattan.
- GRAY, D. (2007), Facilitating management learning : developing critical reflection through reflective tool, *Management learning* ; nov 2007 ; 38,5 p495-517.
- GRAZZINI, F. (2009), Processus d'action stratégique : vers une typologie des profils de managers dans le référentiel des prismes stratégiques. La prospective des métiers au service du management et de la GRH, *journée de recherche du groupe thématique prospective des métiers de l'AGRH, colloque académique du 16 mars 2009*, ESSEC, Cergy Pontoise
- GREIMAS, AJ. (1966), *Sémantique structurale*, Paris : Larousse.
- GRETHER, A. (1972), *La formation des cadres moyens adultes*, Paris : Unesco.
- GRONEMEYER, M. (1989), Les chocs de la vie, moteur ou frein de l'apprentissage ? Apprendre par l'expérience, *Education permanente*, n°100/101.
- GUERRERO, S. CERDIN, JL. ROGER, A. (2004), *La gestion des carrières : enjeux et perspectives*, Paris : AGRH-Vuibert.
- GUICHARD, J. HUTEAU, M. (2006), *Psychologie de l'orientation*, Paris : Dunod.
- GUIGOU, J. (1975), La stagification. *Education permanente*, n° 31, p. 3-25. Paris. Agence pour le développement de l'éducation permanente (ADEP).

- GUILBERT, L. LANCRY, A. (2005), Les activités, temps et lieux de vie des cadres : un système de déterminants individuels, contextuels et technologiques. @ctivité. volume 2, numéro 2. P25-43
- GUILLAUME, C. POCHIC, S. (2007). La fabrication organisationnelle des dirigeants : un regard sur le plafond de verre, Paris : *Travail, genre et société* n°17. p79-103.

H

- HA VINH THO. (2006), *De la transformation de soi : l'éducation des autres au défi des histoires de vie*, Paris : L'harmattan.
- HAHN, C (2009), La prise en compte de l'expérience dans un cursus de formation en management en alternance. 1^{er} colloque international francophone de l'association recherche et pratiques en didactique professionnelle. Agro sup Dijon. 2-4 décembre.
- HAHN, C. ALEXANDRE-BAILLY, F. GEAY, A. VIGNON, C. (2008), *Former les managers : quand l'alternance s'invite au débat*, Paris : Vuibert.
- HAHN, C. BESSON, M. COLLIN, B. GEAY, A. (2005), *L'alternance dans l'enseignement supérieur : enjeux et perspectives*, Paris : L'harmattan.
- HALPERN, C. RUANO-BORBALAN, JC. (2004), *Identité (s), l'individu, le groupe, la société*, Paris : Editions sciences humaines.
- HAMELINE, D. (1979), *Les objectifs pédagogiques*, Paris : ESF.
- HANDY L, DEVINE M, HEATH L (1999), *Le 360° : un outil pour développer les managers*. Paris : Insep Editions.
- HARE, P. KOENIGS, R. HARE, S. (1997), Perceptions of observed model values of female and male manager. *Journal of organizational behaviour*, vol18, p437-447.
- HARVARD BUSINESS REVIEW. (1999), *Le leadership*, Paris : Les éditions d'organisation.
- HARVARD BUSINESS REVIEW. (2004), *Teams that succeed*, Boston : Harvard Business Review press.
- HATANO-CHALVIDAN, M. (2008), La recherche consacrée à la formation : une recherche interdisciplinaire ? La formation et la recherche, *Education permanente*, n°177/2008-4.
- HAUGH, H. RUBERY, E. (2005), Educating manager community enterprises, *Journal of public administration*, 28 : 887-902, Cambridge.
- HAY, A. HODGKINSON, M. (2008), More success than meet the eye : a challenge to critiques the MBA : possibilities for critical management education ? *Management learning*, vol 39 p21-40.
- HEC. (2005), *L'art du management*, Paris : Dunod.
- HEC. LES PROFESSEURS DU GROUPE HEC. (1994), *L'école des managers de demain*. Paris : Economica.
- HEILBRUNN, B. (2004), *La performance, une nouvelle idéologie ?* Paris : La découverte.
- HELLRIEGEL. SLOCUM. WOODMAN. (1992), *Management des organisations*. Bruxelles : De Boeck Université.
- HENDRY, J. (2006), Educating managers for post-bureaucracy : the role of the humanities, *Management learning*, vol 37, n°3.
- HERMELIN, C. (2001), Les acquis sociodidactes, *Expérience et formation*, Formation permanente, n°41-42 Université de Paris VIII, Paris
- HERRBACH, O. MIGNONAC, K. SIRE, B. (2006), Identification ou implication organisationnelle ? enjeux théoriques et de mesure pour la recherche en GRH. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n°59 janvier-février-mars, Paris : Editions Eska.
- HILL, L. (1992), *Becoming a manager mastery of a new identity*, Boston : Harvard Business School Press.
- HILL, L. (2004), New manager development for the 21st century, *Academy of management executive*, vol 18, n°3.
- HIRIGOYEN, MF. (1998), *Le harcèlement moral : la violence perverse au quotidien*, Paris : Syros.
- HIRSCHORN, M. (2007), *L'individu social : autres réalités, autre sociologie ?* Laval : Presses Universitaires de Laval.

- HOFMAN, R. ROTONDO, D. (2007), Does the 360° feedback process create actionable knowledge equality across cultures ? *Academy of management learning and education*. Vol 6 n°1. p39-50.
- HOFSTEDE, G. (1991), *Cultures and organization*, Mac Graw Hill, Maidenhead;
- HOPSON, B. ADAMS, JD. (1976), Towards an understanding of transition : defining some boundaries of transition dynamics. Adams, JD. Hayes, J. Hopson, B. *Transition : understanding and managing personal change*, Londres : Robertson.
- HOUSE, R. (1971), A path goal theory of leadership, *Administrative science quaterly*, n°16, p321-338
- HOUSSAYE, J. (2000), *Le triangle pédagogique*, Paris : Editions Peter Lang.
- HOUSSAYE, J. (2006), Pédagogies : import-export, *Revue Française de pédagogie*, n°155, avril-mai-juin.
- HUBER, GP. (1991), Organizational learning : the contributing processes and the literatures, *Organization science*, 2, n°1.
- HUGHES, J. (2005), Bringing emotion to work : emotional intelligence, employee resistance and the invention of the character. *Work employment and society*. Vol 19, n°3 september, p 603-625;
- HUGUET, JM. (2004), La formation des chefs des périodes qui ont fait histoire, *Actualité de la formation permanente*, n°188, Paris.
- HUNOT, F. (2000), *La formation des nouveaux managers : problem based-learning, une méthode novatrice pour développer les compétences*, Paris : Editions Liaisons.
- HUNOT-CLAIREFOND, F. (1997), Développer les compétences des nouveaux managers, *Actualité de la formation permanente*, n°146, janvier-février.
- HUTEAU, M. (1995), *Manuel de psychologie différentielle*, Paris : Dunod.

I

- IGALENS, J. (2004), *Tous responsables*, Paris : Les éditions d'organisation.
- IGNASSE, G. LENOIR, H. (1998), *Ethique et formation*. Paris : L'harmattan.
- IMBERT, J. (2004), *Jeunes managers nos talents pour l'avenir : qui sont-ils ? Comment détecter et développer leur potentiel ?* Paris : Insep Consulting Editions.
- INSTITUT DE L'ENTREPRISE (2010 a), *Redéfinir le rôle du manager - L'entreprise de l'après crise*. Paris : IDE.
- INSTITUT DE L'ENTREPRISE (2010 b), *Formation des managers de l'après crise*. Paris : IDE.
- ISAAC, H. (2000), Ethique individuelle, déontologie professionnelle et management : faut il créer un ordre des managers ? un point de vue Français in *XIII ème entretiens Jacques Cartier : Le manager professionnel, entre éthique et déontologie*, HEC Montréal.

J

- JAILLON, D. (2009), Risques et enjeux du coaching, *Les jeudi de l'AFREF*, AFREF, 23 janvier 2009, Paris.
- JAROSSON, B. (1999), *100 ans de management*, Paris : Dunod.
- JEZEGOU, A. (1998), *La formation à distance : enjeux perspectives et limites de l'individualisation*, Paris : L'harmattan.
- JEZEGOU, A. (2005), *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*, Paris : L'harmattan.
- JOLY, H. (2005), *Formation des élites en France et en Allemagne*, Cergy Pontoise : CIRAC.
- JOLY, M. (1993), *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris : Nathan.
- JORAS, M. IGALENS, J. (2002), *La responsabilité sociale de l'entreprise*. Paris : Editions d'organisation.
- JORRO, A. (2007), *Evaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- JOUNIN, N. WOLFF, L. (2006), Entre fonctions et statuts les relations hiérarchiques dans les établissements de santé, *Centre d'études de l'emploi*, n°32, Noisy le grand.
- JOUVENOT, C. PARLIER, M. (2005), *Elaborer des référentiels de compétences*, Lyon : Anact.
- JUNG, C. (1964), *Dialectique du moi et de l'inconscient*. Paris : Editions Gallimard.

K

- KADDOURI, M. (2002), Les dynamiques identitaires. Questions pour la recherche et la formation, *Recherche et formation*. N° 41, Paris.
- KADDOURI, M. LESPESSAILLES, C. MAILLEBOUIS, M. VASCONCELLOS, M. (2008), *La question identitaire dans le travail et la formation*, Paris : L'harmattan.
- KALIKA, M. GUILLOUX, V. LAVAL, F. MATMATI, M. (2005), *E-RH : réalités managériales*, Paris : AGRH-Vuibert.
- KALIKA, M. LEDRU, M. ISAAC, H. BEYOU, C. JOSSERAND, E. (2003), *Le e-management : quelles transformations pour l'entreprise ?* Paris : Editions Liaisons.
- KALOUGUINE, T. (2009), Jouer plus pour travailler mieux, *Enjeux les Echos* n°253, Paris
- KARJALAINEN, H. SOPARNOT, R. (2009), Gérer la coopération dans les équipes multiculturelles : quel rôle pour le manager ? *La prospective des métiers au service du management et de la GRH, journée de recherche du groupe thématique prospective des métiers de l'AGRH*, colloque académique du 16 mars 2009, ESSEC, Cergy Pontoise.
- KAROLEWICZ, F. (1998), *L'expérience, un potentiel pour apprendre*, Paris : L'harmattan.
- KARVAR, A. ROUBAN, L. (2004), *Les cadres au travail : les nouvelles règles du jeu*, Paris : La découverte.
- KATZ, R. (1974), Skills of an effective administration, *Harvard Business Review*.
- KAUFMANN, JC. (2004), *L'invention de soi : une théorie de l'identité*, Paris : Armand Colin.
- KAUFMANN, JC. (2007), *L'enquête et ses méthodes : entretien compréhensif*, Paris : Armand Colin.
- KAUFMANN, JC. (2009), *Quand Je est un autre : pourquoi et comment ça change en nous*, Paris: Hachette.
- KENNEDY, C. (2000), *Toutes les théories du management*, Paris : Maxima.
- KERJEAN, A. (2002), *Le manager leader : forgez votre caractère à l'école de l'expérience !* Paris : Les éditions d'organisation.
- KERLAN, F. (2004), *Guide de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences*, Paris : Les éditions d'organisation.
- KHURANA, R. (2007), *From higher's aims to hired hands : the social transformation of American business school and the unfulfilled promise of management as a profession*, Princeton : Princeton University Press.
- KHURANA, R. NOHRIA, N. (2008), It's time to make management a true profession, *Harvard Business Review*, oct, vol 86, n°10.
- KLEIN, N. (2002), *No logo : la tyrannie des marques*. Babel : Montréal.
- KNOWLES, MS. (1970), *The modern practice of adult education, pedagogy versus andragogy*, New York : The adult education company.
- KOLB, D. (1984), *Experiential learning : experience as the source of learning and development*, New Jersey : Prentice Hall.
- KORNBERGER, M. BROWN, A. (2007), Ethics as a discursive resource for identity work. *Human Relations* ; mar 2007 ; 60,3 p497-517
- KOTSOU, I. (2008), *Intelligence émotionnelle et management : comprendre et utiliser la force des émotions*, Bruxelles : De Boeck.
- KOTTER, JP. (1999), Qu'est ce que le leadership ? *Le leadership*, *Harvard Business Review*, Paris : Les éditions d'organisation
- KRISHNAN, V. (2008), Impact of MBA Education On Student's Values: Two Longitudinal Studies, *Journal of Business Ethics*, 83, pp.233-246.
- KUBR, M. ABELL. (1998), Managers and their competences. Prokopenko, J. *Management development : a guide for a profession*, Geneva : International labour office.
- KUBR, M. PROKOPENKO, J. (1991), *Les besoins de formation au management : principes et méthodes de diagnostic*, Genève : Bureau international du travail.

L

- L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE. (1998) Numéro spécial : Processus identitaire et changements sociaux, *Orientation scolaire et professionnelle*, mars, vol 27 n°1.
- LAB'HO. (2007), *Cadres, la tentation du retrait*, Paris : Adecco ;
- LABIT, N. BELINI, S. (2005), *Des petits chefs aux managers de proximité l'évolution des rôles de la maîtrise dans l'industrie*, Paris : L'harmattan.
- LABRUFFE, A. (2005), *Compétences relationnelles : du savoir-être au savoir-faire*, Saint Denis la plaine : AFNOR.
- LACAN, J. (1978), *Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*. Paris : seuil.
- LACAZE, D. (2009), La socialisation organisationnelle. *Comportement organisationnel*, Bruxelles : De Boeck.
- LAMENDOUR, E. (2009), *Le manager pygmalion*. Revue Française de Gestion. n°194. p149-167
- LAMEUL, G. (2006), Réfléchir la posture du formateur pour mieux accompagner l'apprenant. *7e colloque sur l'Autoformation : faciliter les apprentissages autonomes*. ENFA.
- LAMIRAND, G. (1932), *Le rôle social de l'ingénieur*. Paris : Scènes de la vie d'usine.
- LÄMSÄ, A. VEHKAPERÄ M. PUTTONEN, T. PESONEN, H. (2007), Effect of Business Education on Women and Men Student's Attitudes on Corporate Responsibility in Society, *Journal of Business Ethics*, n°82, pp.45-58.
- LANCIAUX, C. (2000) Une préoccupation managériale de tous les instants in ANDCP, *Manager les leaders, Personnel*, n°407, février 2000.
- LANDIER, H. (1989), *L'entreprise polycellulaire*, Paris : Entreprise moderne d'édition.
- LANDRIEUX-KARTOCHAIN, S. (2003), Au-delà du plafond de verre ? L'introduction de la dimension genre dans les politiques de gestion des ressources humaines. *Les cahiers du CERGOR*, n°3/01, p1-25.
- LANDRY, S. (2007), *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints*, Québec : Presses de l'université de Québec.
- LAOT, F. (1999), *La formation des adultes : histoire d'une utopie en acte*, Paris : L'harmattan.
- LAPIERRE, L. (2006), Enseigner le leadership ou former vraiment des leaders, *Gestion, revue internationale de gestion*, vol. 31, n°1 printemps 2006, p. 10-13
- LAPIERRE, L. (2008), Comprendre et raconter le leadership pour mieux l'assumer. *Gestion. revue internationale de gestion*. Vol 33, n°3 automne 2008, p 12-15 ;
- LAPLANCHE, J. PONTALIS, JB. (2004), *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris : Presses Universitaires de France.
- LAPOULE, P. (2008), L'étude de cas en sciences de gestion : une méthode pédagogique et une stratégie de recherche, Séminaire de recherche du CRC, 18/11/2008, Négocia, Paris.
- LAROCHE, H. (2000), Le métier de manager, *Les échos de la recherche ESCP-EAP*, N°4, Paris.
- LAROCHE, H. (2007), Les relations incertaines entre pratiques et enseignements, L'éducation au management face aux défis du XXI^{ème} siècle, *Revue Française de Gestion*, Hermès-Lavoisier.
- LASCH, C. (2008), *Le moi assiégé : essai sur l'érosion de la personnalité*. Paris : Climats.
- LATOUR, B. (2007), *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris : La découverte.
- LAURIOUX, B. MOULINIER, L. (1998), *Education et cultures dans l'occident chrétien. Du début du 12^{ème} siècle au milieu du quinzième siècle*, Paris : Editions Messène.
- LAVE, J. WENGER, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LAW, B. (1981), Community interaction : a mid range focus for career development in young adults, *British journal of guidance and counselling*, 9, 142-158.
- LAZUECH, G. (1999), *L'exception française : le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- LE BOTERF, G. (1985), L'ingénierie du développement des ressources humaines : de quoi s'agit t-il ? Paris : *Education permanente*, n°81 1985.
- LE BOTERF, G. (1997), *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris : Les Editions d'organisation.

- LE BOTERF, G. (1997), *Développer la compétence des professionnels*, Paris : Les éditions d'organisation.
- LE BOTERF, G. (1998), *L'ingénierie des compétences*, Paris : Les éditions d'organisation.
- LE BOTERF, G. (1999), *Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte ? quelles conséquences pratiques ?* Journées d'étude Ingénierie des dispositifs de formation à l'international, 24 et 25 novembre, Montpellier
- LE BOTERF, G. (2004) *Travailler en réseau : partager les pratiques professionnelles*, Paris : Les éditions d'organisation.
- LE BRETON, D. (2008), *Anthropologie du corps et modernité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- LECLERCQ, E. (2004), *Trajectoires : la construction des dynamiques sociales*. Paris : L'harmattan.
- LE GOFF, JP. (1996), *Les illusions du management, pour le retour du bon sens*, Paris : La découverte.
- LE GOFF, JP. (1999), *La barbarie douce*, Edition Paris : La découverte.
- LE MEUR, G. (1998), *Les nouveaux autodidactes : néoautodidaxie et formation*, Lyon : Chronique Sociale.
- LE PETIT LAROUSSE (1961), Librairie Larousse, Paris : Larousse
- LE PREAU, L'OFEM (2008), *Baromètre CCIP 2008 du e-learning*, Paris : CCIP
- LE SAGET, M. (1992), *Le manager intuitif : une nouvelle force*, Paris : Dunod.
- LEBRUN, F. VENARD, M. QUENIART, J. (2003), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, tome II, 1480-1789 : de Gutenberg aux lumières*, Paris : Perrin.
- LEGALL, JM. (2000), Equilibre du jugement et jugement de l'équilibre : les faits, les mots, le corps dans l'entretien de recrutement, *Revue de gestion des ressources humaines*, n°36
- LEGUY, P. BREMAUD, L. MORIN, J. PINEAU, G. (2005), *Se former à l'ingénierie de formation*, Paris : L'harmattan.
- LEMAITRE, D. (2003), *La formation humaine de l'ingénieur*, Paris : Presses Universitaires de France.
- LEMAITRE, D. (2009), Le curriculum des grandes écoles en France : un modèle d'analyse inspiré de Basil BERNSTEIN. *Revue Française de pédagogie*, janvier-février-mars 2009 n°166 p 17-26.
- LENHARDT, V. (2002), *Les responsables porteurs de sens : culture et pratique du coaching et du team building*, Paris : Insep Consulting.
- LEPLAT, J. MONTMOLIN, M. (2001), *Les compétences en ergonomie*, Toulouse : Octares.
- LESNE, M. (1984), *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris : Edilig.
- LESNE, M. MINVIELLE, Y. (1990), *Socialisation et formation*, Paris : Paideia.
- LESOURD, F. (2009), *L'homme en transition : éducation et tournant de vie*. Paris : Economica.
- LETONDAL, AM. (1997), *L'encadrement de proximité : quels rôles dans les changements d'organisation ?* Lyon : Anact.
- LEVINAS, E. (1994), *Liberté et commandement*. Paris : Fata Morgana.
- LEWIN, K. (1959), *Psychologie dynamique*, Paris : Presses Universitaires de France.
- LIAISONS SOCIALES. (2006), *Mémo social 2006*, Paris : Groupes Liaisons sociales.
- LIAUTEY, H. (1946), *Du rôle social de l'officier*, Paris : édition Julliard sequana.
- LICK, R. (1996), *Histoire du CESI : mémoire de la formation*, Paris : Les éditions du CESI.
- LIVIAN, YF. (1998), *Organisation : théories et pratiques*, Paris : Dunod.
- LIVIAN, YF. (2004), Ce que font les cadres, actes de la journée du 8 décembre 2003, *Les cahiers du GDR-Cadres*, 2004-6, IAE de Lyon, Lyon.
- LIVINGSTON, J. (1971), Myth of the well-educated manager, *Harvard Business Review*, January February.
- LIVINGSTONE, D. (2006), Informal learning: conceptual distinctions and preliminary findings. Bekerman, Z. Burbubules, N. Silberman-Keller. *Learning in places: the informal education reader*, Bern: P.Lang.

- LIVRES-HEBDO, (2007), *Classement 2007 – Les plus grands groupes d'édition du monde*, Paris : Livres Hebdo.
- LONG, HB. ASHFORD, ML. (1976), Self directed learning inquiry as a method of continuing education in colonial American, *The journal of general education*, n°28.
- LORANGE, P. (2002), *New vision for management education : leadership challenges*, Oxford : Pergamon.
- LORD, R. HALL, R (2005), Identity, deep structure and the development of leadership skill. *The leadership quarterly*. 16, p591-615.
- LORENZ, K. (1975), *L'envers du miroir*, Paris : Flammarion.
- LORENZI, JH. PAYAN, JJ. (2007), Universités et grandes écoles. *La documentation Française*, n°936, Paris.
- LUCAS, P. (1982), “ Il ne suffit pas d'appeler un groupe Balint ”, *Connexions* n° 36, 111-118
- LUSSAULT, M. (2008), Quel avenir pour les études en sciences humaines : les SHS à la croisée des chemins, *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n°49, p21-30.
- LUTTRINGER, JM. (1986), *Le droit de la formation continue*, Paris : Dalloz.
- LYOTARD, JF. (1979), *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*. Paris : Les éditions de minuit.

M

- MABEY, C. RAMIREZ, M. (2005), Does management development improve organizational productivity? A six-country analysis of European firms. *International Journal of Human Resource Management*, 16 (7) 1067-82.
- MABEY, C. FINCH-LEES, T. (2009), *Management and leadership development*. London : Sage.
- MACHIAVEL. (2007), *Le prince*, Paris : Livre de poche.
- MAFFESOLI, M. (2007), *Le réenchantement du monde : une éthique pour notre temps*, Paris : La table ronde.
- MAGAKIAN, JL. (2002), *100 fiches pour comprendre la stratégie d'entreprise*, Rosny sous bois : Bréal.
- MAHIEU, C. (2007), Le management intermédiaire en transformation, *Revue Française de Gestion*, n°172-2007/3.
- MAISONS, C. (2003), *Coaching stratégique : pilotage et transformation des organisations*, Paris : Maxima.
- MALAREWICZ, JA. (2000), *Systémique et entreprise*, Paris : Village Mondial.
- MALGLAIVE, G. (1981), *Politique et pédagogies en formation d'adultes*, Paris : Edilig.
- MALGLAIVE, G. (1998), *Enseigner à des adultes*, Paris : Presses Universitaires de France.
- MANAGEMENT CHARTER INITIATIVE (1997), *Management standards*, London: Management Forum for management education and development.
- MANIKUTTY, S. (2005), Manager as a trainer, as a coach as a mentor. *Vikalpa*. Vol 30 n°2 april-june. p57-64;
- MANZ, C. SIMS, H. (1981), Vicarious learning: the influence of modelling in organizational behaviour, *Academy of management review*, vol°6.
- MARCH, JG. (1999), Les mythes du management, *Séminaire GRESUP*, Paris : Les amis de l'école de Paris.
- MARSICK, V. WATKINS, K. (2007), Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail. Les jeux du formel et de l'informel, *Revue Française de pédagogie*, INRP, n°160.
- MARTIN, J. (2008), L'étude de cas en sciences de gestion : une méthode pédagogique et une stratégie de recherche, *Séminaire de recherche du CRC, 18/11/2008*, Négocia, Paris.
- MARTIN, JP. (1999), *Formateur d'adultes : se professionnaliser, exercer au quotidien*, Lyon : Chronique Sociale.
- MARTINET, AC. (2007), *Sciences du management : épistémique, pragmatique et éthique*, Paris : FNEGE-Vuibert.
- MARTUCCELLI, D. (2002), *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard.

- MARTUCCELLI, D. (2004), La performance à l'épreuve de la surprise et de l'autorité. Heilbrunn. *La performance, une nouvelle idéologie*, Paris : La découverte.
- MARTUCCELLI, D. de SINGLY, F. (2009), *Les sociologies de l'individu*. Paris : Armand Colin.
- MASCIOTRA, D. ROTH, WM. MOREL, D. (2008), *Enaction, apprendre et enseigner en situation*, Bruxelles : De Boeck.
- MASINGUE, B. (2008), Managers du développement durable : Réflexions pour agir, *Cadres-CFDT*, n°429.
- MASINGUE, B. (2003), L'ingénierie de formation à l'épreuve de sa pratique. Où en est l'ingénierie de la formation ? Paris : *Education permanente*, n°157.
- MASLOW, A. (2004), *L'accomplissement de soi*, Paris : Eyrolles.
- MAUSS, M. (2008), *Essai sur le don*. Paris : Presses Universitaires de France.
- MAYEN, P. (2002), Apprendre des autres – Le rôle des autres dans le développement de l'expérience, *Education permanente*, n°151, 2002, p 87-101.
- MAYEN, P. (2002), *Apprendre des autres*, Paris : Education permanente, n°151.
- MCCAULEY, D. RUDERMAN, M. OHLOTT, P. MORROW, J. (1994), Assessing the developmental components of managerial Jobs, *Journal of Applied Psychology*. Vol. 79, n°4, p544-560.
- MCGUIRE, D. GARAVAN, T. O'DONNELL, D. SAHA, S. CSEH, M. (2008), Manager's personal values as predictors of importance attached to training and development : a cross-country exploratory study. *Human resource development international*. Vol 11, n°4, p335-350.
- MEGEMONT, JL. BAUBION-BROYE, A. (2001), Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, 76 (2).
- MEIGNANT, A. (1997), *Manager la formation*, Paris : Editions liaisons.
- MEIRIEU, P. (1996), *Frankenstein pédagogue*, Paris : Editions ESF.
- MEIRIEU, P. (1972), Pour un combat pédagogique, *Lettre* n°169-170.
- MELET, B. (2009 a), Risques et enjeux du coaching, *Les jeudi de l'AFREF*, AFREF, 23 janvier 2009, Paris.
- MELET, B. (2009 b), Quand tout paraît chaotique, rien n'est encore perdu. Paris : Les éditions DEMOS.
- MELKONIAN, T. (2007), Quand les cadres supérieurs et dirigeants sont la cible du changement : le rôle de l'exemplarité. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, janvier-février-mars, n°63, Paris : Editions Eska.
- MENDEL, G. (2002), *Une histoire de l'autorité : permanences et variations*, Paris : La découverte.
- MESNY, A (2005), La méthode des cas et l'enseignement du management. *Cahier de recherche n°05-07*. HEC Montréal. P1-40
- MEYER, C. (2008), *Les nouveaux pys : ce que l'on sait aujourd'hui de l'esprit humain*, Paris : Les arènes.
- MEZIROU, J. (2001), *Penser son expérience, développer l'autoformation*, Lyon : Chronique Sociale.
- MICHEL, S. (1988), *Peut-on gérer les motivations ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- MICROPOLIS. (2006), *La validation des acquis de l'expérience : 4 ans après*, *Micropolis*, 30 novembre 2006, Les actes du colloque, Besançon.
- MILGRAM, S. (1974), *Soumission à l'autorité : un point de vue expérimental*, Paris : Calman Lévy.
- MILLER, A. (1983), *C'est pour ton bien : racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Paris : Aubier.
- MINTZBERG, H. (1982), *Structures et dynamiques des organisations*, Paris : Les éditions d'organisation.
- MINTZBERG, H. (1984), *Le manager au quotidien : les 10 rôles du cadre*, Paris : Les éditions d'organisation.
- MINTZBERG, H. (1990), *Le management. Voyage au centre des organisations*, Paris : Les éditions d'organisation.

- MINTZBERG, H. (2005), *Des managers des vrais ! pas des MBA*, Paris : Les éditions d'organisation.
- MINTZBERG, H. (2008), Leadership et communityship. *Gestion. Revue internationale de gestion* Vol 33. n°3, p16-17.
- MIRALLES, P. (2007), La gestion des talents : émergence d'un nouveau modèle de management ? *Management et avenir*. n°11. janvier. p29-42.
- MISPELBOMBAYER, F. (2006), *Encadrer un métier impossible ?* Paris : Armand Colin.
- MOINGEON, B. (2003), *Peut-on former les dirigeants ? L'apport de la recherche*. Paris : L'harmattan.
- MOISAN, A. (1994), *L'organisation apprenante : pour une analyse en termes de construits sociaux*. Thèse de doctorat, CNAM, Paris.
- MOLENAT, X. (2006), *L'individu contemporain*, Paris : Editions sciences humaines.
- MOLES, A. (1958), *Théorie de l'information et perception esthétique*, Paris : Flammarion.
- MONCHATRE, S. (2005), Accès au statut cadre en cours de vie professionnelle : politiques d'entreprises et pratiques individuelles. *Journée du GDR-cadres* du 27 juin 2005.
- MORAND, D. (2001), The emotional intelligence of manager ; assessing the construct of a nonverbal measure of « people skill », *Journal of business and psychology*. Vol. 16, No. 1.
- MOREL, C. (2002), *Les décisions absurdes : sociologie des erreurs radicales et persistantes*, Paris : Gallimard.
- MORIN, E. LEMOIGNE, JL. (1999), *L'intelligence de la complexité*, Paris : L'harmattan.
- MORIN, P. (1991), *Le management et le pouvoir*, Paris : Les éditions d'organisation.
- MORRIS, A. SILK, J. STEINBERG, L. MYERS, S. ET ROBINSON, L. (2007), The role of the family context in the development of emotion regulation, *Social development*, 16, 2, p361-388.
- MOSES, J. RITCHIE, R. (1976), Supervisory relationship training : a behavioural evaluation of a behaviour modelling program, *Personnel psychology*, 29, p337-343.
- MOULIER-BOUTANG, Y. (2008), *Le capitalisme cognitif : la nouvelle grande transformation*. Paris : Editions Amsterdam.
- MOUNIER, E. (2001), *Le personnalisme*. Que sais je ? Paris : Presses Universitaires de France.
- MULLEN, H. (1994), Framing the mentoring relationship as an information exchange. *Human Resources Management Review*, vol 4, n°3, p257-281.
- MULLER, JL. (2007), *Guide du management et du leadership*, Paris : Retz.
- MULLER, JL. JOLY, M. (2002), *De la gestion de projet au management par projet : maîtriser les risques d'une organisation transversale*, Paris : Afnor.

N

- NAGELS, M. (2008), L'auto-efficacité au travail, trait d'union entre dispositif de formation professionnelle et compétences du sujet. *Colloque « Efficacité et équité en formation »*, CREAD Rennes 19/21 novembre 2008.
- NEYRAT, F. (2007), *La validation des acquis de l'expérience : la reconnaissance d'un nouveau droit*, Broissieux : éditions du croquant.
- NGUYEN HUU CHAU. (1988), *Logique des systèmes et management*, Paris : Les cours de droit.
- NICHOLSON, N. (1984), A theory of work role transitions, *Administrative science quarterly*. vol 29.
- NIOCHE, JP. (2007), La montée en puissance des accréditations non étatiques. *Revue Française de gestion*. L'éducation au management face aux défis du XXI ème siècle, n°178-179, Hermès Lavoisier.
- NIZET, J. BOURGEOIS, E.(2005), *Les mutations des formations d'adultes*, Paris : Presses Universitaires de France.
- NOIVILLE, F. (2009), *J'ai fait HEC et je m'en excuse*. Paris : Stock.
- NONAKA, I. TAKEUCHI, H. (1997), *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*, Bruxelles : De Boeck Université.

O

- OCDE. (1999), *Les écoles innovantes*, Les éditions de l'OCDE.
- OICOS. (1970), *Le potentiel de développement des cadres*, Courbevoie : Entreprise Moderne d'édition.
- OLIVIER, L. (2000), Quête de soi quête de sens. L'illusion morale de l'éthique. dans BOISVERT, Y. OLIVIER, L. *A chacun sa quête, essai sur les nouveaux visages de la transcendance*. Sainte Foy : Presses de l'université du Québec.
- OLLIVIER, B. (2007), *Les sciences de la communication : théories et acquis*, Paris : Armand Colin.
- ORGOGOZO, I. (1995), *L'entreprise communicante*, Paris : Les éditions d'organisation.
- ORIVEL, F. (2004), Pourquoi les universités Françaises sont elles si mal classées dans les palmarès internationaux? *Les notes de l'Iredu*, CNRS/Université de Bourgogne.
- OSTY, F. (2003), *Le désir de métier : engagement, identité et reconnaissance au travail*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- OSTY, F. SAINSAULIEU, R. UHALDE, M. (2007), *Les mondes sociaux de l'entreprise : penser le développement des organisations*, Paris : La découverte.
- OUWENEEL, E. TARIS, T. VAN ZOLINGEN, S. SCHREURS, P. (2009), How Task Characteristics and Social Support Relate to Managerial Learning ? Empirical Evidence From Dutch Home Care. *The Journal of Psychology*, 130(1), p28-44.

P

- PACKARD, D. (1995), *The HP-Way : how Bill Hewlett and I built our company*, New York : Harper business.
- PALANSKI, M. YAMMARINO, F. (2007), Integrity and leadership : clearing the conceptual confusion, *European Management journal*, vol25, n°3, june, Glasgow.
- PALAZZESCHI, Y. (1998), *Introduction à une sociologie de la formation*, Paris : L'harmattan.
- PALMER, H. (1996), *L'ennéagramme*, Genève : Editions vive soleil.
- PALMADE, G. (2009), Les groupes d'évolution : théorie et problématiques (1972-1974). Paris : L'harmattan.
- PARLIER, M. (1994), *La compétence mythe, construction ou réalité ?* Paris : L'harmattan.
- PARLIER, M. (2006), Qualification et compétence, *Encyclopédie des ressources humaines*, Paris: Vuibert.
- PASTRE, P. (1997), Didactique professionnelle et développement. *Psychologie Française*. n°42-1, p89-100.
- PERE JACQUES SEVIN. (1986), *Aux sources du scoutisme et de la sainte croix de Jérusalem*, Edité par la Fondation « Les orphelins Apprentis d'Auteuil ».
- PERETTI, JM. (1999), *Gestion des ressources humaines*, Paris : Vuibert.
- PERRENOUD, P. (2005), Assumer une identité réflexive, *Educateur*, Genève, n°2, 18 février, p30-33.
- PETER, LJ. HULL, R. (1970), *Le principe de Peter*, Paris : Le livre de Poche.
- PETERS, T. WATERMAN, R. (1982), *In search of excellence : lessons from America's best-run companies*, New York : Harper and Row.
- PEYRELEVADE, J. (2005), *Le capitalisme total*. Paris : Seuil.
- PEZET, E. (2007), *Management et conduite de soi : enquête sur les ascèses de la performance*, Paris : AGRH-Vuibert.
- PHILIPPON, T. (2007), *Le capitalisme d'héritiers : la crise française du travail*, Paris : Seuil.
- PIAGET, J. (1923), *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Paris : Delachaux et Nestlé.
- PICARD, D. (1995), *Les rituels du savoir-vivre*, Paris : Seuil.
- PICARD, M. (2002), *L'école de PALO ALTO un nouveau regard sur les relations humaines*, Paris: Retz.
- PICHON, A. (2008), *Les cadres à l'épreuve : confiance, méfiance, défiance*, Paris : Presses Universitaires de France.
- PIERRE, P. (2003), *Mobilité internationale et identités des cadres*, Fontenay sous bois : Sides.

- PIGNARRE, P. STENGERS, I. (2007), *La sorcellerie capitaliste : pratiques de désenvoûtement*, Paris : La découverte.
- PINARD, R. (2000), *La révolution du travail : de l'artisan au manager*, Rennes : Les presses universitaires de Rennes.
- PINEAU, G. (1983), *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris : Edilig.
- PINEAU, G. (1986), *Temps et contre temps en formation permanente*, Editions universitaires UNMFREO
- PINEAU, G. JOBERT, G. (1989), *Histoires de vie : approches multidisciplinaires*, Paris : L'harmattan.
- POCHIC, S. (2000), *L'honneur des cadres à l'épreuve du chômage*, Paris : CFE-CGC, IRES
- POUGNET, S. LAIZE, C. LEMMET, LC. (2009), Proposition d'un dispositif prospectif de co-construction des compétences des managers de demain in Colloque académique ESSEC, 16 mars 2009, *La prospective au service du management et de la GRH*, Cergy Pontoise
- PRAS, B. (2009), *Management : enjeux de demain*. Paris : FNEGE-Vuibert.
- PRAX, JY. (2000), *Le guide du knowledge management*, Paris : Dunod.
- PROKOPENKO, J. (1998), *Management development : a guide for the profession*, Geneva : International labour office.
- PROPP, V. (1970), *Morphologie du conte*, Paris : Seuil.
- PUTOT, A. (1995), Audit des pratiques d'autoformation de cadres dirigeants. *Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation – deuxième colloque européen sur l'autoformation*, Université des sciences et technologies de Lille, Les cahiers d'études du CUEEP, Lille

Q

- QUENTEL, JC. (2007), *Les fondements des sciences humaines*, Ramonville Saint Agne : Erès.
- QUERUEL, N. (2008), Difficile de sélectionner les dirigeants de demain, *Le Monde supplément économique*, p5, Paris

R

- RAMANANTSOA, B. (2008), *L'art du management : leadership, performance et développement durable*, Paris : Village Mondial.
- RAMSEY, C. (2005), Narrative : from learning in reflection to learning in performance, *Management Learning* ; june ; 36,2, p219-235.
- RAY, JE. (2006), Responsabilité personnelle du cadre, *Liaisons sociales magazine*, Paris, n°75, octobre, p 60-61
- RENAUD-COULOMB, A. (2002), *Universités d'entreprises : vers une mondialisation de l'intelligence*, Paris : Village Mondial.
- REVANS, R. (1983), *ABC of Action Learning*, Bromley : Chartwell-Bratt.
- REVUE FRANÇAISE DE GESTION. (2007), *L'éducation au management face aux défis du XXI^{ème} siècle*, Paris : Hermès Lavoisier.
- REY, A. (1992), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris : Le Robert.
- REYRE, G. (2004), *Du courage d'être manager*, Paris : Editions Liaisons.
- RICŒUR, P. (1986), *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique*, Paris : Seuil.
- RIVERIN-SIMARD, D. (1991), Le sens du travail et la carriérologie, *Carriérologie*, Vol 4, n°3.
- RIVERIN-SIMARD, D. (2001), Les âges et la révolution du travail, *Carriérologie*, Vol, 8 (1-2).
- ROBERT-DEMONTRON, P. (2006), *L'interprétation du discours*, Rennes : Editions Apogée.
- ROBIN, JY (2004 a), *Le récit biographique. Fondements anthropologiques et débats épistémologiques*, tome 1. Paris : L'harmattan.
- ROBIN, JY. (2004 b), Le grand écartèlement dans le champ des savoirs : le diplôme qualifiant et la connaissance expérientielle. La vie adulte en question, *Savoirs*, Paris : L'harmattan.
- ROBIN, JY. (1994), *Radioscopie de cadres : itinéraires et biographie éducative*, Paris : L'harmattan.
- ROEGIERS, X. (2003), *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles : De Boeck.

- ROELEN, N. (1989), La quête, l'épreuve et l'œuvre in Apprendre par l'expérience, *Education permanente*, n°100/101
- ROGER, A. (2009), Cadres d'analyse pour la gestion des carrières, *Gestion des carrières et psychologie de l'orientation : regards croisés sur les trajectoires professionnelles*, 2ème colloque international nouveau travail, nouveaux emplois, nouvelles carrières, 14-15 mai 2009, Rouen.
- ROGERS, C. (1971), *Le développement de la personne*, Paris : Dunod.
- ROGERS, C. (1996), *Les groupes de rencontre*, Paris : Dunod.
- ROGERS, C. (1996), *Liberté pour apprendre*, Paris : Dunod.
- ROJOT, J. (2003), *Théorie des organisations*, Paris : ESKA.
- ROSENBERG, B. (1999), *Les mots sont des fenêtres initiation à la communication non violente*, Paris : La découverte.
- ROUSSEL, E. (2007), *Vies de cadres : vers un nouveau rapport au travail*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ROUSSEL, P. (2001), Pour un développement de la e-formation dans le prolongement du e-management, *Colloque de l'IAS, Toulouse*.

S

- SAINSAULIEU, R. (1988), *L'identité au travail*, Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- SAINT BASILE, E. KANYO, ROUSSILLON, S. (2007), Les groupes de co-développement entre pairs, *Personnel*, n°481, juillet-août, p31-33.
- SALENGRO, S. (2005), *Le stress des cadres*, Paris : L'harmattan.
- SALGADO, M. (2005), Utiliser le théâtre dans et pour l'entreprise, In *AIMS XIV éme conférence internationale de management stratégique*, Pays de Loire, Angers
- SALGADO, M. (2008), Le théâtre : un outil de formation au management, *Revue Française de Gestion*, n°181, Hermès-Lavoisier
- SALGADO, M. (2009), Les jeux d'entreprise : un outil de formation au management, *Education permanente*, n°178, Paris
- SALMON, C. (2007), *Storytelling : la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*, Paris : La découverte.
- SALS KOV-IVERSEN, D. JUNGHAGEN, S. (2007), The future of graduate business education : labelling and strategizing. *Copenhagen Business School 1917-2007*, Copenhagen : EFMD.
- SAMIER, H. (2000), *L'université virtuelle, Les cahiers du numérique*, Paris : Hermès.
- SAMURÇAY, R. PASTRE, P. (2004), *Recherche en didactique professionnelle*, Toulouse : Octares éditions.
- SANSEAU, PY. (2004), *La VAE à l'heure de la RSE : enjeux autour d'une démarche sociale et sociétale*, Grenoble Ecole de management.
- SANSEAU, PY (2005), Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion : pertinence, positionnement et perspectives d'analyse. *Recherches qualitatives*. Vol 25. N°2 p33-57
- SANTELMAN, P. (2004), L'éducation permanente... en quête de reconnaissance, In *De l'éducation permanente tout au long de la vie, Savoirs*, n°6, Paris : L'harmattan.
- SAVICKAS, ML. (2005), The theory and practice of career construction. Brown, SD. Lent, RW. *Career and development counselling : putting theory and research to work*, Hoboken : John Wiley & sons.
- SAVOIRS. (2004), La vie adulte en question, *Savoirs* n°4, Paris : L'harmattan.
- SAVOIRS. (2008), La professionnalisation, *Savoirs*, n°17, Paris : L'harmattan.
- SAVOIRS. (2009), L'accompagnement dans le champ professionnel, *Savoirs*, n°20, Paris : L'harmattan.
- SAVOYANT, A. (2008), Quelques réflexions sur les savoirs implicites. *Travail et apprentissages*. N°1 Février. P92-100.
- SCHNAPPER, D. (1999), *La compréhension sociologique : démarche de l'analyse typologique*, Paris : Presses Universitaires de France.
- SCHNEIDER, S. BARSOUX, JL. (2003), *Management interculturel*, Paris : Pearson Education.

- SCHOEMAKER, P. (2008), The future challenge of business : rethinking management education. *California Management Review* Vol 50, n°3, spring, University of California, Berkeley.
- SCHÖN, DA. (1994), *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Editions Logiques.
- SCHUGURENSKY, D. (2007), Les jeux du formel et de l'informel, *Revue Française de Pédagogie*, INRP. n°160.
- SCHURMANS, MN. (2008), L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation, dans *Education permanente*, n°177.
- SCHWEIGUTH, E. (2003), *Liberté, autorité et civisme, trente ans après mai 1968, Les valeurs des français*, Paris : Armand Colin.
- SEGRESTIN, D. (2004), *Les nouveaux chantiers du manager*, Paris : Armand Colin.
- SEIBERT, K. (1999), Reflection in action : tools for cultivating on the job learning condition. *Organizational dynamic*. Winter 1999. P54-65.
- SEIGNOUR, A. VERCHER, C. (2009), Globalisation des entreprises et management par le marché : vers de nouvelles flexibilités et inégalités dans la relation d'emploi des cadres en France ? *colloque Heurts et malheurs des cadres, GDR-cadres, 30-31 janvier*, Paris.
- SENEQUE (2008), *L'art d'apaiser la colère*. Paris : Mille et une nuit.
- SENGE, P. (1991), *La cinquième discipline : l'art et la manière des organisations qui apprennent*, Paris : Management First.
- SHANNON, C. A (1948), Mathematical Theory of Communication. *Bell System Technical Journal*. vol. 27, p. 379-423 and 623-656, July and October.
- SHENTON, G. HOUDAYER, P. (2007), L'effet Bologne : les masters européens s'ouvrent au monde. *Revue Française de Gestion*. L'éducation au management face aux défis du XXI^{ème} siècle, Paris : Hermès-Lavoisier.
- SIMMEL, G. (1999), *Sociologie : études sur les formes de la socialisation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- SINCLAIR, A. (2007), Teaching leadership critically to MBA's : experiences from heaven and hell. *Management learning*, sept 2007, 38,4 p458-472
- SMBG. (2006), Le guide SMBG de la formation continue diplômante, Montreuil : SMBG.
- SMBG. (2006), *Le guide SMBG des meilleurs Masters, MS, MBA et formation spécialisées Bac+5/Bac +6*, Montreuil : SMBG.
- SOLER, L. (2000), *Introduction à l'épistémologie*, Paris : Ellipses.
- SOREL, M. WITTORSKI, R. (2005), *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris : L'harmattan.
- SOYER, J. (1998), *Fonction formation*, Paris : Les éditions d'organisation.
- STECH, E. (2008), Leadership education, training and development : what should we be doing and what we be doing ? *Journal of leadership education*, volume 7, issue1, summer 2008
- STEINMANN, L. (2006), Plus rien n'est acquis pour les managers, L'autorité en crise, *dossier les Enjeux-Les échos*, n°222, p56-58.
- STEPHANY, D. (2003), *Développement durable et performance de l'entreprise*, Paris : Liaisons sociales.
- STERN, P. TUTOY, P. (1997), *Le métier de consultant*, Paris : Les éditions d'organisation.
- STETS, J. (2005), Examining emotions in identity theory. *Social psychology quaterly*, vol 68, n°1, p39-74
- STIEGLER, B. (2006), *Réenchanger le monde : la valeur esprit contre le populisme industriel*. Paris : Champs essai.
- STOGDILL'S. (1990), *Handbook of leadership*, New York : Free Press.
- SUMMERS, B. WILLIAMSON, T. READ, D. (2004), Does method of acquisition affect the quality of expert judgment? A comparison of education with on-the-job learning. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, p 237-258.
- SWAP, W. LÉONARD, D. SHIELDS, M. ABRAMS, L. (2001), Using mentoring and storytelling to transfer knowledge in the workplace, *Journal of management information system*, summer 2001, vol 18 n°1, p95-114.

T

- TARONDEAU, JC. (2007), Produire de la connaissance et éduquer les managers, in L'éducation au management face aux défis du XXI^{ème} siècle, *Revue Française de Gestion*, n°178-179 Hermès-Lavoisier
- TAYLOR, FW. (1911), *Shop management*, New York
- TAYLOR, R. LADKIN, D. (2009), Understanding art-based method in managerial development, *Academy of managerial learning and education*, Vol 8, n°1
- THEVENET, M (2009), La motivation au travail et en formation. *Journée d'études de la revue SAVOIRS*. Coorganisée par Savoirs, ADVANCIA-NEGOCIA, le GARF. Paris, 2 juin 2009.
- THEVENET, M. (2008), *Les talents : des étoiles brillantes aux étoiles .. filantes*, Paris : Eyrolles.
- THEVENET, M. BOURION, C. (2006), *Le management de proximité une question d'apprentissage émotionnel*, Paris : Editions Eska.
- THIBERGE, B. (2007), *La question des compétences sociales et relationnelles – points de vue de praticiens*, Paris : L'harmattan.
- THOENIG, JC. (2004), Les sciences managériales en question, *Sciences humaines*, n° 44.
- THOENIG, JC. (2006), Vers une remise en cause du modèle américain des sciences managériales, entretien de Jardin E, in Les défis du management aujourd'hui, *Problèmes économiques*, n°2 894, Paris : La documentation Française.
- TOUGH, A. (1971), *The adult's learning project : a fresh approach to theory and practice in adult learning*, Toronto : Ontario institute for studies in education press.
- TOUGH, A. (1999), The iceberg of informal adult learning, *NALL working paper, New approaches for life long learning network*, OISE/UT.
- TOURMEN, C. MAYEN, P. (2007), Qu'est ce que diriger ? L'analyse de l'activité d'un directeur d'hôpital par la didactique professionnelle, *Congrès international Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg
- TREMBLAY, N. (2003), *L'autoformation pour apprendre autrement*, Montréal : Les presses de l'université de Montréal.
- TREPO, G. (2001), Hommes et organisation dans une économie mondiale en pleine évolution : quel contrat pour entre eux à l'aube du XXI^{ème} siècle in de Swarte. *Psychanalyse, management et dépendances au sein des organisations*, Paris : L'harmattan.
- TROCME-FABRE, H. (1999), *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris : Les éditions d'organisation.
- TROMPENAARS, F. HAMPDEN-TURNER, C. (2004), *L'entreprise multiculturelle*, Paris : Maxima.

U

- ULMANN, AL. (2007), Un dirigeant en prise de poste, *Congrès international Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg
- UNNI, V.K (1980), Action learning : on the job training for the top manager of the future. *Advanced management journal*, winter 1980. p28-34.

V

- VAN DE VALK, L. (2008), Leadership development and social capital : is there relationship ? *Journal of leadership education*. Vol7 n°1 summer 2008. p47-64.
- VAN GENNEP, A. (1981), *Les rites de passage*, Paris : Picard.
- VASCONCELLOS, M. (2006), *Les caractéristiques des grandes écoles : un recrutement social spécifique*, Paris : La découverte.
- VASSILEFF, J. (1999), *Histoires de vie et pédagogies du projet*, Lyon : Chronique Sociale.
- VELTZ, P. (2007), *Faut-il sauver les grandes écoles? : de la culture de la sélection à la culture de l'innovation*, Paris : Les presses de sciences po.
- VENEAU, P. MAILLARD, D. (2008), Les niveaux de formation à heure européenne. Un examen critique à partir de l'homologation des titres, CEREQ, *Formation et emploi*, n°102, La documentation française, Paris.

- VENIARD, A. (2004), Manager sans a priori : dialectique de l'ordre et du désordre, *Management et Avenir*, n°1 Juin.
- VERNAZOBRES, P. (2009), Place et apports des pratiques de coaching individuel dans une approche protéenne de la carrière des cadres. , *2ème colloque international nouveau travail, nouveaux emplois, nouvelles carrières*, 14-15 mai 2009, Rouen.
- VERRIER, C. (1999), *Autodidaxie et autodidactes : l'infini des possibles*, Paris : Anthropos.
- VIDAILLET, B. VIGNON, C. (2009), Comment tenir compte de la subjectivité du manager en formation ? *Gérer et comprendre*. Juin 2009 ; n°96. p62-74
- VILETTE, M. (1996), *Le manager jetable : récits du management réel*, Paris : La découverte.
- VILETTE, M. (2003), *Sociologie du conseil en management*, Paris : La découverte.
- VROOM, V. JAGO, A. (1988), *The new leadership : managing organizations*, Englewood Cliffs : Prentice hall.

W

- WAGNER, AC. (2009), La mobilité internationale des cadres : la formation d'une nouvelle élite mondialisée ? *colloque Heurts et malheurs des cadres*, GDR-cadres, 30-31 janvier, Paris.
- WAJCMAN, J. (2009), Carrer as a project of the self. *colloque Heurts et malheurs des cadres*, GDR-cadres, 30-31 janvier, Paris.
- WATKINS, M. (2006), *Les 90 jours pour réussir sa prise de poste*, Paris : Village Mondial.
- WATSON, T. (2001), The emergent manager and processes of management pre-learning, *Management learning* ; june 2001 ; 32,2 , p221-235.
- WEBER, M. (1964), *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Plon.
- WEBER, M. (2007), *Economie et société tome 1 et 2*, Paris : Pocket.
- WEIL, P. (2006), *Tels pères ... quels fils - la révolution silencieuse entre les baby-boomers et leurs enfants*, Paris : Eyrolles.
- WEIL-BARAIS, A. (2007), *L'homme cognitif*, Paris : Les Presses Universitaires de France.
- WELLHOFF, T. (2009), *Les valeurs : donner du sens, guider la communication, construire la réputation*, Paris : Eyrolles.
- WEST, M. (2004), *The secrets of successful team management : how to lead a team to innovation, creativity and success?* London : Duncan baird publishers.
- WHITMORE, J. (2002) *Le guide du coaching*, Paris : Maxima.
- WINNICOTT, D. (1975), *Jeu et réalité*, Paris : Gallimard.
- WITORSKI, R. (2008), Note de synthèse – La professionnalisation, in *La professionnalisation. Savoirs*. N°17 Paris : L'harmattan.
- WITORSKI, R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris : L'harmattan.
- WOLFF, L. (2004), « Qu'est-ce qu'encadrer veut dire ? Cadres, managers et personnel d'encadrement », La "jeune recherche", « *Cahier du GDR C.A.D.R.E.S* », pp. 104-114.

Y

- YUREN, T. (2000), *Quelle éthique en formation?* Paris : L'Harmattan.

Z

- ZALEZNIK, A. (1997) Managers & leaders: Are they different? *Harvard Business Review*, May-June: 67-78; Reprinted March/April 1992: 126-135.
- ZANDER, A. (1982), *Making Group effective*, Jossey Bass.
- ZARIFIAN, P. (2001), *Le modèle de la compétence : trajectoire historique enjeux actuels et propositions*, Paris : Editions Liaisons.
- ZARIFIAN, P. (2006), De la notion de qualification à celle de compétence, *La gestion des ressources humaines, Cahiers Français*, n°333, p8.
- ZAVALLONI, M. (1998), Vers une orientation et une intervention interactive : l'identité comme hypertexte, in Numéro spécial : processus identitaires et changements sociaux, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol 27 n°1.

Webographie

- Bibliothèque Nationale de France – BN-Opale plus
<http://catalogue.bnf.fr>
- Fichier central des thèses - Université de Paris X Nanterre
<http://fct.u-paris10.fr/index.jsp>
- Sudoc (Service universitaire de documentation) – géré par l'Abes (Agence bibliographique de l'enseignement supérieur)
<http://www.sudoc.abes.fr>
- CNRS (section 37 Economie/gestion), Catégorisation des revues en économie et en gestion, octobre 2007, site du CNRS
- Amazon (2005), Les dix meilleures ventes de livres de management sur Amazon France
<http://www.amazon.fr/>
- Bibliothèque Nationale de France – BN-Opale plus
<http://catalogue.bnf.fr>
- Santrot F, (2005), Qui sont les champions du livre ? Journal du net
<http://www.journaldunet.com/management/0511/05111111match-livres.shtml>
- Lévy L (2005), Stratégies 1354 du 27/01/2005 (page 42),
<http://www.strategies.fr>
- Sites recensant plus de 400 méthodes de management et 1500 définitions
<http://www.12manage.com>
- Articles d'actualité et chiffres clés
<http://www.journaldunet.com>
- Synthèse en ligne sur les principaux thèmes du management
<http://www.manageris.com>
- L'école de Paris du management
<http://ecole.org>

E.1.2 Associations académiques et professionnelles dans les principaux champs disciplinaires de la gestion.

AFC (Association Francophone de Comptabilité)
www.afc-cca.com
Siège: AFC/CNAM-INTEC
40 rue des Jeûneurs - 75002 PARIS

AFM (Association Française de Marketing)
www.afm-marketing.org
Siège: AFM/ESCP-EAP
79 avenue de la République - 75543 PARIS Cedex 11

AIMS (Association Internationale de Management Stratégique)
www.strategie-aims.com
Siège : AIMS ESSEC - Département Management
Avenue Bernard Hirsch - BP 105 - 95021 CERGY PONTOISE Cedex

AIM (Association Information et Management)
www.aim.asso.fr
Siège : AIM/INT-Département Systèmes d'Information
9, rue Charles Fourier - 91011 EVRY CEDEX

AFFI (Association Française de Finance)
www.affi.asso.fr
Siège : Secrétariat AFFI : EUROFIDAI - UPMF - BP 47 - 38040 GRENOBLE Cedex

Académie de l'Entrepreneuriat
www.entrepreneuriat.com
Siège : Secrétariat Général Académie de l'Entrepreneuriat
Ecole Centrale de Lille - BP 48 - Cité Scientifique
59651 VILLENEUVE D'ASCQ Cedex

AGRH (Association francophone de Gestion des Ressources Humaines)
www.agrh.eu
Siège : Maison des Ressources Humaines - 91 rue Miromesnil - 75008 PARIS
Secrétariat : ESSEC - BP 105 -95021 CERGY PONTOISE CEDEX

FNEGE (Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises)
www.fnege.fr
2 Avenue Hoche - 75008 Paris

Institut de l'entreprise
<http://www.institut-entreprise.fr>
29 rue de Lisbonne 75008 Paris

Société Française de Management
www.sfm.free.fr
c/o IAE de Paris - 21 rue Broca - 75005 PARIS

E.1.3 Thèses sur les managers

a) Thèses préparées en France sur les managers

La liste suivante est classée par ordre chronologique. Elle est extraite, le 24/12/07 du Fichier Central des Thèses, basé à Nanterre Paris X. Elle recense 26 thèses préparées comprenant le terme « *managers* » dans son titre.

1. BOLLECKER, G (2009), La place des managers de proximité dans la conduite du changement , sous la direction de NOBRE THIERRY. Université de Strasbourg. Sciences de gestion.
2. CECCARELLI, A (2009), Stéréotypes liés à la tenue vestimentaire et discriminations à l'embauche : l'exemple des managers commerciaux des établissements financiers sous la direction de Trepos Jean Yves. Université Paul Verlaine – Metz. Sociologie.
3. DEBARD, A (2008), La prise en compte des risques psychosociaux par les managers. sous la direction de Mercader Patricia et Sarnin Philippe. Université Lumière Lyon 2. Psychologie
4. AMANDIO, AS. (2007), Managers de soi, managers des autres : dispositions et contextes, sous la direction de Lahire, code thèse A0026612, ENS Lettre et sciences humaines de Lyon
5. BOUGHANBOUZ, C. (2007), Détermination des facteurs de compétence des managers d'alliance et leur contribution à la performance d'alliance stratégique. Sous la direction de Aliouat Boualem Université de Nice Sophia Antipolis. Sciences de gestion.
6. EL MOURABIT, R (2007), L'impact des NTIC sur le contrôle de gestion, étude de l'appropriation du contrôle de gestion par les managers d'entreprises sous ERP. Sous la direction de Meysonnier François. Université de Nantes. Sciences économiques.
7. KHEDHAOURIA, A. (2007), Le management de la créativité en entreprise : effets de l'utilisation de l'intrant sur la créativité des managers, sous la direction de Jameux, code thèse K0026585, Université de Savoie
8. KALALEVSKI, E. (2006), Contours sociaux et professionnels des managers, sous la direction de Ebersold, code thèse K 0022969, Université de Strasbourg 2
9. LE MOING, E. (2006), Pourquoi et comment la culture d'entreprise peut-elle être utilisée comme levier de cohérence (pour partager une vision commune), entre le siège et les sites de production, entre la holding et les filiales, entre les managers et les collaborateurs et ainsi devenir un facteur clé dans les entreprises industrielles internationales, sous la direction de Sicard, L0022247, Université de Versailles St Quentin
10. VILANOVA, F. (2006), Insensibilité des managers aux systèmes d'information et dynamique de ces derniers, sous la direction d'Amabile, code thèse V0019848, université d'Aix-Marseille
11. QUAGLIA, R. (2005), Les caractérisations des managers excellents, sous la direction de Bournois, code thèse Q0013917, Université de Paris II
12. DJEMAI, K. (2005), L'effet de la mobilisation sur la communication et la coordination des managers, sous la direction de Favier, code thèse D0025155
13. MISSIRILIAN, O. (2004), Etude de l'émergence d'une nouvelle fonction : les keys supplier managers, sous la direction de Calvi, code thèse 0513018D, Université de Grenoble 2
14. ELIE DIT COSAQUE, C. (2004), Les impacts des technologies de l'information et de la communication sur les middle managers : une perspective internationale, sous la direction de Kalika, code thèse E0004453, université de Paris IX
15. LECLERCQ, A. (2004), Intention stratégique et mimétisme dans la diffusion d'innovations (le cas de l'adoption des technologies mobiles par les managers), sous la direction de Kalika, code thèse L0004463, université de Paris IX

16. PUYOU, FR. (2004), Les rapports entre actionnaires et managers dans les grands groupes le contrôle de gestion comme révélateur des pratiques de gouvernance, sous la direction de Segrestin, code thèse P0002622, IEP Paris
17. BORDET, F. (2003), Dans le cadre de la formation des managers, étude de l'instrumentation des activités du manager, sous la direction de Baron, code thèse 0213593R, Université de Paris V
18. MICU, RC. (2003), La contribution des managers à l'avantage concurrentiel de la firme : une étude fondée sur le concept de l'action collective, sous la direction de Reitter, code thèse 031707Z, HEC
19. VASSEUR, V. (2003), Comment améliorer les relations managers et subordonnés ? sous la direction de Romelaer, code thèse 0208786R, université de paris IX
20. ZALONIS, D. (2003), La perception de l'innovation des managers des PME alimentaires du Languedoc, sous la direction de Brute Remur, code thèse Z0024622, Université de Montpellier I
21. DIUEMEGARD, G. (2002), L'apprentissage de l'action pertinente : le développement de l'activité dans le cours d'action des managers, sous la Direction de Durand, code thèse 0202850N, CNAM
22. BERTHON, MN. (2002), Réalités de gestion et gestion des réalités : les managers opérationnels à l'articulation de la stratégie et du terrain, sous la direction de Louart, code thèse 0207669C, Université de Lille 1
23. DAMMAK, A. (2000), Le recours à l'intuition par les managers lors de la prise de décision : phénomène personnel ou culturel étude par comparaison de managers, sous la direction de Huault, code thèse 9911362V, Université de Paris IX
24. BEN FREDJ, L. (2000), Comment aider les managers à être d'avantage capables d'exploiter les informations de la veille anticipative stratégique en valorisant leurs connaissances tacites : proposition pour une méthode et évaluation des résultats de son application, sous la direction de Humbert, code thèse 0000333L, Université de Grenoble 2
25. MEVELLEC, A. (1998), Les managers du territoire, une comparaison Franco-québécoise, sous la direction de Fontaine, code thèse 0018589F, Université de Rennes 1
26. NOGUES, R. (1995), Construction identitaire professionnelle des managers et système capacitaire, sous la direction de Costalat Founeau, code thèse 9513935I, Université de Montpellier III

b) Thèses soutenues en France sur les managers

La liste suivante est classée par ordre chronologique. Elle est extraite le 13/02/2010 du Fichier du SUDOC. Elle recense **28 thèses soutenues** comprenant le terme « *managers* » dans son titre. La première thèse repérée date de 1974.

1. CHANEY, D. (2008), Approche dyadique de la convergence cognitive entre managers et consommateurs comme antécédent de la fidélité du consommateur dans le secteur culturel : comparaison d'un festival privé et d'un festival subventionné ; sous la direction de Marc Filser. Université de Bourgogne. 2008DIJOE009
2. GUYONVARCH, M (2008), Une sociologie du licenciement au cœur des entreprises "gagnantes" : banalisation de la gestion des licenciements et déstabilisation du rapport au travail des cadres, managers et techniciens ; sous la direction de Durand et Linhart. Université d'Évry-Val-d'Essonne. 2008EVRY0019. Sociologie.
3. NADISIC, T (2008), The fair hand of managers : Managers'visible and invisible corrective justice strategies and their antecedents / Thierry Nadisic ; sous la direction d'Eve Chiapello et Daniel P. Skarlicki. École des hautes études commerciales (Jouy-en-Josas, Yvelines). 2008EHEC0014
4. VALIORGUE, B (2008), La construction organisationnelle de la responsabilité sociale de l'entreprise : une étude de la contribution des middle managers à l'internalisation des effets externes négatifs / directeur de thèse M Gomez. Université Jean Moulin. 2008LYO33009. Sciences de gestion
5. CHARRA, Y. (2007), "Epistémo-Socio-Marketing" : ou de la nécessité d'utiliser le marketing et plus particulièrement l'ESM afin de mieux articuler dimension sociale et dimension économique et pour les managers de relier performance sociale et performance économique, sous la direction de Biarreau, Université Jean Moulin (Lyon). code de thèse: 2007LYO33010, gestion
6. CHEFFI, W. (2007), Etude de l'utilisation des systèmes comptables par les managers de grandes entreprises : contribution à la génération d'une théorie de moyenne portée ; sous la direction de Frédéric Wacheux. Université Paris-Dauphine. 2007PA090002. Sciences de gestion.
7. KHEDHAOURIA, A (2007), Le management de la créativité en entreprise : effets de l'utilisation de l'intranet sur la créativité des managers ; directeur de recherche Claude Jameux,... ; co-directeur Céline Desmarais, Université de Savoie. 2007CHAML031. Sciences de gestion
8. WALID, C. (2007), Etude de l'utilisation des systèmes comptables par les managers de grandes entreprises: contribution à la génération d'une théorie de moyenne portée, sous la direction de Frédéric Wacheux, Université Paris-Dauphine. , code thèse : 2007PA090002, Gestion
9. FONS, C. (2006), Modélisation des réactions concurrentielles à l'introduction d'un produit nouveau : le rôle de la menace et de sa perception par les managers, sous la direction de Dwight Merunka, Université Paul Cézanne (Aix-Marseille). code de thèse : 2006AIX32047, Gestion
10. FOROPON, C. (2006), Les managers et la démarche de certification qualité QS-9000 : Recherche empirique sur les pratiques et essai de conceptualisation; sous la direction de Fiol, Ecole des hautes études commerciales (Jouy-en-Josas, Yvelines), Contrôle de gestion
11. DE GEUSER, F. (2006), Travail du manager et ergonomie des instruments de gestion, sous la direction de Michel Fiol Ecole des hautes études commerciales (Jouy-en-Josas, Yvelines). Code de thèse : 2006EHEC0002, Thèse de doctorat : Sciences de gestion. Jouy-en-Josas, HEC
12. BABEAU, O. (2005), Le manager et la transgression ordinaire des règles : le cas de sociétés de conseil en management, sous la dir. de Jean-François Chanlat Université Paris-Dauphine. Code de thèse : 2005PA090021, Thèse de doctorat : Sciences de gestion : Université Paris-Dauphine
13. LAMIA BEN FREDJ-BEN ALAYA. (2004), Comment aider les managers à être davantage capables d'exploiter les informations de la veille anticipative stratégique en valorisant leurs

connaissances tacites: proposition d'une méthode et évaluation des résultats de son application, sous la direction de Humbert, Université Pierre Mendès France (Grenoble). code de thèse : 2004GRE21036, Sciences de gestion

14. BRUNEL, V. (2003), Les managers de l'âme. Le développement personnel : gestion de la subjectivité et modèle régulateur dans l'entreprise, sous la dir. de Gaulejac, Université de Paris VII. code de thèse : 2003PA070030 Lettres, sciences sociales et humaines
15. PAYAUD, A. (2003), Les "Middle managers" et la formation des stratégies des entreprises de services de réseau, sous la dir. de Martinet, Université Jean Moulin (Lyon). code de thèse : 2003LYO33017, Sciences de gestion
16. GUERY, L. (2003), Légitimité et recherche d'adhésion chez le manager médiateur en contexte de réorganisation : analyse des implications de la redéfinition du rôle de l'encadrement de premier niveau à France Télécom, sous la dir. de Schmidt Université de Nancy II. Code de thèse : 2003NAN20002, Thèse doctorat : Sciences de gestion : Nancy 2
17. GEORGES, L. (2002), La performance des managers de comptes clés dans un contexte industriel : Conceptualisation et modélisation, sous la dir. de Fenneteau, Université d'Angers. Faculté de droit, d'économie et des sciences sociales. Code de thèse : 2002ANGE0057 : Sciences de gestion
18. MOGUET, MF. (2001), Les stratégies d'intervention des managers des ventes face à l'échec d'un vendeur : une approche par les chaînes de contrôle, sous la dir. de Valette-Florence Université Pierre Mendès France (Grenoble). Code de thèse : Thèse : 2001GRE21011. Sciences de gestion
19. DAVOINE, E. (1999), Comportements au travail et gestion du temps des managers. Une étude franco-allemande comparée, Thèse Sciences Economiques, Lyon 2, sd Henri Savall
20. IRANI BISSADA, H. (1997), Une expérience de création et d'utilisation d'une simulation informatisée de gestion. Méthodologie de formation et de développement des managers, Devillebichot. Directeur de thèse, Code de thèse : 1997TOU10043, Doctorat de gestion
21. ALALIADDAY, S. (1997), Les managers en activité : recherche empirique, Devillebichot. Dir. de thèse, Code de thèse : 1997TOU10080, Thèse de doctorat : Gestion : Toulouse 1
22. BELLINI, S. (1997), Les managers de proximité en situation de management participatif : étude exploratoire d'un ajustement de rôles face à des prescriptions managériales, sous la dir. de Louart, Lille I Code de thèse : 1997LIL2003,
23. ARTHUS, I. (1997), Détermination des besoins en informations : proposition d'une méthodologie utilisant les cartes cognitives pour aider les managers à déterminer leurs informations décisionnelles, Grenoble, Thèse de doctorat : Sciences de gestion
24. LANGEVIN, P. (1992), Incidences des systèmes de rémunération et d'évaluation des managers sur les performances économique et perçues des entreprises : un test du modèle d'agence Batteau, Pierre. Directeur de thèse, Code de thèse : 1992AIX32034, Doctorat : Gestion. : Aix-Marseille 3
25. HAL HASSANIEH, S. (1990), Les cadres et la formation en sciences du comportement. Le cas des managers de très grandes entreprises industrielles en France, Rojot. Dir de thèse, Code de thèse : 1990REN11018, Thèse de doctorat : Sciences de gestion : Rennes 1
26. REY, JP. (1990), Etudes de quelques effets du comportement du manager sur les conduites de jeunes joueurs et joueuses de Hand-ball : une approche quasi-expérimentale, Thèse de doctorat : Activités physiques et sportives : Clermont-Ferrand 2
27. MOHAMED ZABID ABDUL-RASHID. (1988), La perception des modèles d'activités et des rôles du manager : le cas des managers dans les entreprises publiques en Malaisie, VAN WIJK, C-GILLES. Directeur de thèse, Code de thèse : 1988AIX32035
28. PASCANO, C. (1974), Le Statut juridique des managers, Thèse. Droit. Paris I. 1974

Partie F
ANNEXES

Partie F. ANNEXES

Chapitre F.1 Annexe 1 : Outils de collecte et matériaux recueillis pendant la recherche

F.1.1 Questions utilisées lors des entretiens de managers pendant l'étude

Note : les textes en italique correspondent aux items attendus

- 1) Pouvez-vous me faire le récit de la façon dont vous vous êtes fabriqué en tant que manager ?
- 2) Comment s'est passé la prise en main de votre première équipe ?
- 3) Que faut-il pour devenir un manager ?
type d'items attendus
réalisation de performance
compétences, savoir-faire, attitude et comportement
connaissance de l'entreprise
maîtrise d'un réseau
mentor
- 4) Qu'est ce qui a été le plus formateur dans votre progression professionnelle ?
type d'items attendus
quelles étaient vos missions ?
quelles étaient les principales responsabilités exercées ?
à quel type de projets avez-vous participé ?
encadriez vous du personnel ? animiez vous des équipes ou des projets ?
quelles compétences de management avez-vous développées à ces différentes occasions ?
- 5) Y a t-il eu des moments clés dans votre fabrication en tant que un manager ?
- 6) Que vous ont apporté les groupes professionnels ou extraprofessionnels auxquels vous avez participé ? A quel moment de votre parcours les avez-vous fréquentés? quelles étaient vos activités préférées au sein de ces groupes ?
- 7) Y a t-il eu des personnes clés dans votre fabrication en tant que manager ?
type d'items attendus
Quelle était leur fonction ? Combien de temps les avez-vous fréquentés ?
Que vous ont-ils apporté sur un plan professionnel et sur un plan personnel ?
A quel moment ont-ils été déterminants ?
- 8) Y a t-il des valeurs particulières auxquelles vous vous référez et qui vous ont aidé à devenir un manager ?
- 9) Pouvez-vous me dire quelques mots sur votre éducation ?
- 10) Les informations que vous puisez dans votre environnement sont-elles importantes pour vous développer en tant que manager ? (presse, radio, ouvrage professionnel, internet...)
- 11) Est-ce que vous lisez des livres de management ? A quoi cela vous sert-il ?

- 12) Avez-vous participé à des formations professionnelles en management ? Qu'est-ce que cela vous a apporté ?
- 13) Qu'est-ce qui vous sert de votre formation initiale dans votre fonction de manager ?
- 14) En général, quelles sont les situations professionnelles où vous apprenez le plus ?
type d'items attendus
grâce à l'organisation du travail
lors d'une évolution de carrière (poste, emploi, mission)
quand il y a des contacts avec l'environnement externe à l'entreprise
quand il y a un intérêt personnel élevé
en échangeant avec des groupes et des équipes
en relation avec une autre personne
- 15) Que fait l'entreprise pour vous aider à développer vos compétences de manager?
type d'items attendus
aide à l'orientation de votre carrière
évaluation de vos compétences et de votre potentiel
renforcement de vos initiatives
orientation vers de développement des compétences utiles demain
favorise vos apprentissages
feed-back sur le développement des compétences
- 16) Pour vous, est-ce que c'est important d'apprendre des choses nouvelles ?
- 17) On dit souvent que le manager forme son équipe. Pensez-vous que l'équipe forme en retour son manager ? Est-ce que cela a été le cas pour vous ?
- 18) Qu'avez-vous appris de l'échange avec d'autres managers ?
- 19) La participation à un comité de direction vous a-t-elle appris des choses sur votre fonction de manager ?
- 20) Dans votre carrière avez-vous eu recours à un coach ?
- 21) Avez-vous mené des projets à l'étranger, ou dans des environnements culturels différents ? Cela vous a-t-il appris des choses en matière de management ?
- 22) Comment avez-vous appris certaines postures de management, telle que l'autorité par exemple ?
- 23) Comment apprend-t-on à prendre une décision ?
- 24) Comment avez-vous appris à gérer votre stress ?
- 25) Est-ce que c'est important de réfléchir sur soi, ses comportements pour se fabriquer en tant que manager ?
- 26) Aujourd'hui comment vous définissez-vous ? Cadre ? manager ? en fonction de votre métier ?
- 27) Y a-t-il d'autres points qui vous semblent importants dans votre fabrication et que vous souhaiteriez aborder ?
- 28) Est-ce qu'un entretien comme celui-ci vous a apporté ou vous a appris quelque chose ?

F.1.2 Echantillon des managers interrogés

Figure 61 : Profils des managers interrogés

<i>Manager</i>	<i>Sexe</i>	<i>Age</i>	<i>Fonction</i>	<i>Taille de l'équipe encadrée</i> ¹¹⁸	<i>Secteur d'activité</i>	<i>Année d'expérience professionnelle</i>	<i>Age du premier poste de manager</i>	<i>Formation initiale</i>	<i>Formation continue</i>	<i>Recours au coaching</i>
<i>A</i>	H	45	Directeur des ressources humaines	6 (27)	Métallurgie	19 ans	30 ans	DESS de droit	Formation perfectionnement	Oui
<i>B</i>	H	47	Chef des ventes	5 (33)	Distribution alimentaire	23 ans	24 ans	DUT gestion	Formation perfectionnement	Oui
<i>C</i>	H	40	Directeur métiers	20 (60)	Traitement des déchets	16 ans	25 ans	Master Achat	ESCP	Oui
<i>D</i>	H	56	Directeur juridique adjoint	6	Organisme de gestion sociale	33 ans	25 ans	Bac techniques de vente	For. De formateur Stages cadre HEC	Oui
<i>E</i>	H	46	Directeur commercial	18 (240)	Distribution spécialisée	20 ans	24 ans	DESS marketing	CEDEP (groupe INSEAD)	Non
<i>F</i>	H	46	Responsable de laboratoire	8	Recherche	21 ans	30 ans	Ingénieur ENSI	Stage jeune cadre	Non
<i>G</i>	F	30	Responsable de laboratoire	7	Recherche	8 ans	23 ans	Ingénieur par apprentissage	Formation Perfectionnement	Non
<i>H</i>	H	51	Directeur d'exploitation	22 (750)	Transport	25 ans	26 ans	BTS technique	Perfectionnement Formation passage cadre	Non
<i>I</i>	H	38	Directeur plate forme de distribution	8 (60)	Matériau	12 ans	26 ans	CAP cuisine en alternance	Groupe d'échange des pratiques	Non
<i>J</i>	H	37	Responsable marketing achat	8	Matériau	11 ans	27 ans	DUT ESC	Perfectionnement	Non
<i>K</i>	H	35	Directeur des opérations	10 (700)	Matériau	10 ans	19 ans	Maîtrise de droit Master Essec	Formation de coach certifié	Oui
<i>L</i>	H	41	Directeur commercial	30 (300)	Transport aérien	19 ans	29 ans	EDHEC	Perfectionnement Cycle HEC	Oui

¹¹⁸ Le premier chiffre correspond au nombre de collaborateurs directs encadrés, celui entre parenthèse au périmètre total de la responsabilité (service ou direction)

<i>Manager</i>	<i>Sexe</i>	<i>Age</i>	<i>Fonction</i>	<i>Taille de l'équipe encadrée</i>	<i>Secteur d'activité</i>	<i>Année d'expérience professionnelle</i>	<i>Age du premier poste de manager</i>	<i>Formation initiale</i>	<i>Formation continue</i>	<i>Recours au coaching</i>
<i>M</i>	H	47	Responsable de formation Commandant de bord	3 (30) et 8	Transport aérien	24 ans	24 ans	Ingénieur Sup Aéro	Perfectionnement Cycle EDHEC	Non
<i>N</i>	H	53	Directeur commercial	12	Environnement	31 ans	28 ans	MST Bac+4	Université d'entreprise For. de formateur	Non
<i>O</i>	H	42	Campus manager	8 (70)	Transport aérien	26 ans	26 ans	Institut d'études politiques	Management de projet	Non
<i>P</i>	H	46	Directeur d'agence bancaire	8	Banque	23 ans	31 ans	Bac +2 gestion	Mastère science po Ecole de cadres CAP Banque	Non
<i>Q</i>	F	42	Responsable courtage et agences	7	Assurances	17 ans	25 ans	DESS Droit	Perfectionnement Cycle ESSEC	Non
<i>R</i>	F	36	Sales marketing manager	6	Distribution spécialisée	12 ans	25 ans	EDHEC ESPHEME		Non
<i>S</i>	H	48	Directeur de centre Directeur délégué à l'administration générale	6 (500) et 12 (150)	Recherche	25 ans	24 ans	Institut d'études politiques	Perfectionnement Management de projet	Oui
<i>T</i>	H	35	Responsable de marché	3	BTP	11 ans	24 ans	Ingénieur des mines	Formation marketing industriel	Non
<i>U</i>	F	45	Responsable pilotage coordination et qualité informatique	5 (30)	Assurances	21 ans	26 ans	DESS IAE MIAGE	Perfectionnement Cycle ESSEC	Non
<i>V</i>	H	32	Directeur de magasin	6 (60)	Distribution	21 ans	23 ans	Bac prof. en alternance	Perfectionnement BTS en VAE	Non
<i>W</i>	F	39	Responsable éditoriale	6	Organisme social	39 ans	35 ans	DEA de communication	Perfectionnement	Non
<i>X</i>	F	37	Responsable administrative	10 (100)	Services informatiques	22 ans	34 ans	Ecole supérieure de commerce	Perfectionnement	Non
<i>Y</i>	F	39	Responsable innovation	6	Cosmétique	11 ans	25 ans	Ecole d'ingénieur	Perfectionnement	Oui
<i>Z</i>	H	46	Pilote supply chain	10	Cosmétique	23 ans	29 ans	BTS Fabrication mécanique	Perfectionnement Groupe d'échange des pratiques	Oui

<i>Manager</i>	<i>Sexe</i>	<i>Age</i>	<i>Fonction</i>	<i>Taille de l'équipe encadrée</i>	<i>Secteur d'activité</i>	<i>Année d'expérience professionnelle</i>	<i>Age du premier poste de manager</i>	<i>Formation initiale</i>	<i>Formation continue</i>	<i>Recours au coaching</i>
AA	H	60	Directeur formation, carrière et communication	12 (25)	Distribution	37 ans	22 ans	DESS Management d'entreprise	Perfectionnement	Non
BB	H	52	Directeur de magasin	8 (60)	Distribution	34 ans	20 ans	CAP assurance	Perfectionnement ESSEC Master distribution en VAE	Non
CC	H	52	Directeur des opérations	9 (800)	Distribution	22 ans	20 ans	BTS	Master en VAE en cours	Non
DD	H	70	Directeur général	13 (2000)	Transport de fret	37 ans	26 ans	Ingénieur polytechnique	Perfectionnement Ecoute Rogérienne	Oui
EE	F	46	Directrice marketing	14	Cosmétique	24 ans	28 ans	Ecole Supérieure de Commerce	Perfectionnement MBTI	Oui
FF	H	43	Directeur qualité et éthique	10 (400)	Service à l'automobile	18 ans	25 ans	DEST sciences des matériaux	Perfectionnement Recherche avec le CNRS	Oui
GG	F	36	Responsable formation	11	Distribution	16 ans	32 ans	BTS Bureautique	Passage cadre cycle IFG Master RH en VAE	Non
HH	H	36	Directeur commercial régional	12 (500)	Assurances	16 ans	24 ans	Bac pro vente	Cycle CMO LIMRA	Non
II	F	44	Directrice supply chain Management	3 (61)	Distribution	17 ans	24 ans	Maîtrise de géographie Ecole supérieur des transport DESS logistique	Perfectionnement management de projet	Non
JJ	H	43	Directeur marketing et commercial	3 (1100)	Services financiers	16 ans	19 ans	Institut des petites et moyennes entreprises	Perfectionnement Formation Finance CNAM	Oui
KK	H	49	Directeur des ventes et réseaux	7 (1300)	Assurances	25 ans	24 ans	Maîtrise AES	Cycle CMO LIMRA	Oui
LL	H	54	Directeur de la gouvernance des relations systèmes	10 (200)	Industrie pharmaceutique	31 ans	30 ans	Ingénieur sup télécom	Perfectionnement	Non
MM	F	54	Directrice des opérations et marketing	8 (1500)	Bureautique	32 ans	20 ans	ESC	Perfectionnement	Non

Source : corpus d'entretiens et CV des managers interrogés Cristol 2009

a) Analyse statistique de l'échantillon des managers

Nota : cette analyse descriptive n'a pas pour objet de tirer des conclusions et de procéder à des généralisations, car l'échantillon est d'une taille limitée. Il permet, néanmoins, de situer et d'éclairer les propos qualitatifs qui sont tenus. Par exemple si 14 managers sur 39 ont bénéficié d'un coaching, il est à noter que cette pratique s'adresse pour 10 d'entre eux aux managers de managers. De cette information on ne saurait déduire que 40% des managers de managers français ont bénéficiés d'un coaching, mais que cette pratique a été expérimentée par 14 des managers interrogés et que cela est susceptible d'influer sur leur façon d'exprimer le récit de leur fabrication.

<i>Fonction</i>	<i>Niveau de formation (RNCP)</i>					<i>Total</i>
	1	2	3	4	5	
<i>Manager</i>	9	1	3	1		14
<i>Manager de managers</i>	15	4	3	2	1	25
<i>Total</i>	24	5	6	3	1	39

Le niveau de formation des managers interrogés est élevé puisque 24 d'entre eux sont titulaires d'une formation de niveau Bac+5 (niveau 1 de formation selon la nomenclature RNCP). En outre, l'échantillon comprend une représentation plus forte de managers de managers (24 pour 37).

<i>Sexe</i>	<i>Fonction</i>		<i>Total</i>
	Manager	Manager de managers	
<i>F</i>	7	4	11
<i>H</i>	7	21	28
<i>Total</i>	14	25	39

Dans l'échantillon, les fonctions de managers de managers sont plus souvent dévolues aux hommes qu'aux femmes.

Age du premier poste de manager	Sexe		Total
	F	H	
19		1	1
20		2	2
22	1	1	2
23	1	1	2
24		6	6
25	3	3	6
26	1	5	6
27	1	2	3
28		1	1
29		2	2
30	1	3	4
31		1	1
32	1		1
34	1		1
35	1		1
Total	11	28	39

L'âge du premier exercice d'une fonction managériale se situe entre 23 et 26 ans.

En dessous de 23 ans, il est possible de parler d'une prise de fonction précoce, au-delà de 26 ans d'une prise de fonction tardive (25% des individus interrogés dans l'échantillon).

Il est à noter pour les femmes interrogées qu'il existe un trou entre 28 et 31 ans pour la première prise de fonction managériale dont on peut supposer qu'il correspond à une période plus probable de maternité. En effet, selon le CERC (2006 p14)¹¹⁹, en 2005, les mères de nouveau-nés ont, en moyenne, presque 30 ans, contre 29 ans dix ans plus tôt, et moins de 27 ans en 1975.

¹¹⁹ CERC (2006), *La France en transition 1993-2005, rapport n°7, La documentation française Paris*

Age du premier poste de manager	Fonction		Total
	Manager	Manager de managers	
19		1	1
20		2	2
22	1	1	2
23	1	1	2
24	1	5	6
25	4	2	6
26		7	7
27	1	1	2
28	1		1
29	1	1	2
30	1	3	4
31	1		1
32	1		1
34		1	1
35	1		1
Total	14	25	39

La prise de fonction managériale apparaît plus tôt dans la carrière pour les managers de managers (plus de 70% des cas).

La précocité semble jouer comme un indicateur pour la suite du parcours.

Age du premier poste de manager	Niveau de formation (RNCP)					Total
	1	2	3	4	5	
19		1				1
20	1		1			2
22	1			1		2
23	2			1		3
24	4	1	1			6
25	3	1		1		5
26	3		1	1	1	6
27	2	1				3
28		1				1
29	1		1			2
30	4					4
31			1			1
32			1			1
34	1					1
35	1					1
Total	23	5	6	4	1	39

Le niveau de formation initial se présente également comme un facteur explicatif de la prise de responsabilité rapide, soit avant 27 ans. Ainsi les Bac+5 (niveau de formation 1 au RNCP dans le tableau) accèdent plus rapidement au statut cadre (APEC 2007)¹²⁰ mais surtout au management d'une équipe.

¹²⁰ Les personnes titulaires d'un Bac+5, d'un doctorat, d'un diplôme d'école de gestion ou d'une école d'ingénieur ont selon le diplôme entre 58% à 78% d'être cadre dès le premier emploi, alors que celles titulaires d'un bac+4, d'un bac+3, ou d'un bac+2 ou moins ont entre 5% à 27% de chance d'être cadre dès le premier emploi (APEC (2007) Les études de l'emploi cadre, juin, APEC)

Année d'expérience professionnelle	Fonction		Total
	Manager	Manager de managers	
8	1		1
10		1	1
11	3		3
12	1	1	2
16	1	1	2
17	1		1
18		1	1
19		4	4
20		2	2
21	1	2	3
22		2	2
23	2	1	3
24	1	2	3
25		3	3
26		1	1
31	1	1	2
33	1		1
34		1	1
37		2	2
39	1		1
Total	14	25	39

L'effet « *expérience professionnelle* » est important pour les managers de managers qui cumulent plus d'ancienneté professionnelle.

La moyenne d'expérience du groupe s'établit à 21,74 ans.

Age	Taille moyenne des équipes											Total	
	3	5	6	7	8	10	12	14	18	20	22		30
30				1									1
32			1										1
35	1					1							2
36			1			2							3
37					1	1							2
38					1								1
39			2										2
40										1			1
41					1							1	2
42				1	2								3
43						1	1						2
44	1												1
45		1	1										2
46					2	1		1	1				5
47		1			1								2
48							1						1
49				1									1
51											1		1
52					1								1
53							1						1
54						1							1
56			1										1
60>							2						2
Total	2	2	6	3	9	7	5	1	1	1	1	1	39

La taille des équipes déclarées se situe entre 3 à 30 collaborateurs en direct. 80% des équipes se situent entre 5 à 12 collaborateurs. Les 5 équipes de plus grandes tailles sont animés par des managers de plus de 40 ans. Selon un étude de l'APEC (2007 p46),¹²¹ sur un échantillon représentatif de 3 000 cadres 82% des hommes cadres exercent une activité d'encadrement pour 69% des femmes cadres. Cette étude révèle, en outre, que les femmes encadrent plutôt des équipes de petites tailles de 1 à 4 personnes, alors que les hommes encadrent majoritairement des équipes de 5 à 19 personnes, le nombre de personnes encadrées ayant le statut cadre étant supérieur pour les hommes.

¹²¹ APEC (2008), *La mobilité professionnelle des cadres : 3 000 cadres du secteur privé interrogés, Les études de l'emploi cadre, Juin, APEC,*

F.1.3 Tableau de synthèse de 32 cahiers charges de formation en management

Figure 62 : Echantillon de 32 cahiers des charges de formation au management

	<i>Entreprises</i>	<i>Titres des cahiers des charges</i>	<i>Visées</i>	<i>Durée souhaitée</i>	<i>Public cible</i>	<i>Contexte</i>
A	Etablissement public administratif	Séminaire entretien professionnel annuel	Mise en place des Entretiens Professionnels Annuels	1 jour	60 « managers de différents niveaux »	Evolution vers une qualité de service et une culture d'objectif
B	Entreprise de transport aérien	Accompagnement des agents de maîtrise et des services supports	Accompagnement d'un changement d'organisation	3 jours	48 hiérarchiques et cadres fonctionnels	Réorganisation des rôles et des services
C	Entreprise de transport ferroviaire	Formation maîtrise	Promotion interne	38 jours	130 futurs agents de maîtrise	Présence sociale et culture de promotion
D	Ministère	Formation au management	Culture managériale	3 à 11 jours	275 agents du ministère	Rationalisation des méthodes de gestion
E	Entreprise de traitement des métaux	Formation des responsables d'équipes autonomes	Déploiement des équipes naturelles	6 mois	120 chefs d'équipe	Internationalisation des méthodes de gestion
F	Etablissement financier	Cycle de formation développement des compétences managériales	Développement personnel et rationalisation des parcours	2 à 3 jours	5000 cadres et agents de maîtrise	Offre globale
G	Entreprise de recherche et ingénierie	Formation en management, développement personnel et communication	Développement managérial	2 à 20 jours	386 cadres et managers	Développement de l'entreprise
H	Entreprise industrielle	Cahier des charges	Evolution vers une culture de performance	2 à 12 jours	60 directeurs d'usines, ingénieurs, cadres et maîtrise	Non renseigné
I	Entreprise d'ingénierie industrielle	Promotion cadre	Promotion cadre	35 jours	90 futurs cadres	Fidélisation de techniciens et salariés qualifiés
J	Laboratoire de recherche	Animation d'équipe ou « comment manager en tant que nouveau directeur d'unité »	Formation des nouveaux directeurs d'unité	3 jours	67 nouveaux directeurs de laboratoire	Contestation de l'organisation de la recherche
K	Gestion d'aéroport	Dispositif de formation management	Formation au management de la haute maîtrise	2 à 8 jours	200 agents de haute maîtrise	

	<i>Entreprises</i>	<i>Titres des cahiers des charges</i>	<i>Visées</i>	<i>Durée souhaitée</i>	<i>Public cible</i>	<i>Contexte</i>
L	Entreprise sidérurgique	Formation au management	Offre de formation management modulaire	1 à 6 jours	L'ensemble des agents de maîtrise et cadres	Rationalisation de la production et réduction des effectifs
M	Entreprise de messagerie	Formation management pour l'encadrement de proximité : savoir appréhender et maîtriser le rôle de manager au quotidien	Culture commune de management au cours d'une fusion	2 à 6 jours	26 dirigeants cadres et agents de maîtrise	Fusion d'entités
N	Grande distribution	Formation à l'entretien professionnel annuel	Formation d'une culture performance et compétences	2 jours	500 directeurs de départements, d'entrepôt, de région	Evolution de la loi sur la formation
O	Organisme de gestion sociale	Professionnalisation des managers RH	Emergence d'un nouveau profil de manager RH	32 jours	45 RRH et DRH	Tension sur les comptes sociaux professionnalisation
P	Entreprise de transport aérien	Professionnalisation des membres du réseau	Professionnalisation des managers qualité	3 jours	150 cadres hiérarchiques et fonctionnels	Normalisation qualité et « privatisation »
Q	Groupe d'assurances	Formation des managers	Accompagnement à la prise de poste	2 à 10 jours	226 personnes	Formation pour toutes les fonctions relevant du statut conventionnel des managers
R	Groupe d'assurances	Manager pour la première fois	Réussite dans sa prise de poste	6 à 8 jours	45 à 76 personnes	Croissance de l'entreprise et évolution de la culture managériale
S	Groupe d'assurances	Cursus « potentiels »	Développer un vivier de talents	Professionnalisation sur 1 an	360 personnes	Départ en retraite massif
T	Entreprise de construction	Management transverse	Evolution du profil d'activité des managers financiers	8 jours	15 à 18 personnes sur un groupe de 220 pers	Mise en place d'un campus formation
U	Groupe hospitalier privé	Parcours professionnalisation managers intermédiaires	Modernisation des pratiques managériales	11 jours	800 managers et managers de managers	Fort développement de l'entreprise
V	Entreprise de transport ferroviaire	Cap cadre	Passage cadre	14,5 jours	120 agents de maîtrise	48% de renouvellement de la population cadre avec une montée en force de la concurrence
W	Banque	Accompagnement dans la prise de fonction d'encadrement	Prise de fonction encadrement	2 jours	Manager de proximité, animateur d'équipe	Formation préparatoire à un cursus regroupant toutes les formations managériales de l'encadrement

	<i>Entreprises</i>	<i>Titres des cahiers des charges</i>	<i>Visées</i>	<i>Durée souhaitée</i>	<i>Public cible</i>	<i>Contexte</i>
X	Ministère	Cahier des charges du domaine management	programmes de formation transverses	Modules de 1 à 8 jours	Chefs de bureau, encadrement intermédiaire	Réorganisation de l'administration centrale et création de la direction générale du personnel
Y	Compagnie pétrolière	Programme mondial d'accompagnement des managers	Améliorer les performances au niveau mondial	5 jours + e-learning	Plusieurs dizaines de milliers de managers	S'ouvrir, ne pas rester enfermés sur ses métiers, accompagner les changements de structure
Z	Compagnie d'assurance	Dispositif d'accompagnement managérial	Transformation organisationnelle de l'entreprise	Déploiement sur 3 ans	1000 managers ou futurs managers	Accompagnement du changement
AA	Ministère	Cahier des charges du domaine management	perfectionnement et prise de poste	Modules de 1 à 4 jours	Adjoint des chefs de bureau, cadres, encadrants ponctuels	Réponse au besoin de qualifications transverses,
BB	Ingénierie et intégration de système industriel	Demande de formation de passage cadre	Passage cadre	20 jours	20 personnes par promotion	Contexte de promotion et d'évolution professionnelle
CC	Groupe chimique	Formation accompagnement à la prise de fonction cadre	Passage cadre	25 jours	30 techniciens supérieurs et agents de maîtrise	Processus d'identification, de préparation et d'accompagnement au passage cadre
EE	Entreprise de traitement de déchets	Formation directeurs d'agence déchets industriels	Formaliser et mutualiser une culture déchet Professionnalisation	7 jours	100 Directeurs d'agence	Dégradation des marges, perte de compétences, en management opérationnel
DD	Etablissement public administratif	Cahier des charges accompagnement du projet « système d'accompagnement au management »	Passage d'une culture administrative à une gestion de la relation de service Consolidation d'une culture managériale institutionnelle	20 jours maximum sur 3 ans	Manager opérationnel, stratégique de réseaux et de projets	Construction d'un cadre renouvelé d'accompagnement au management
EE	Entreprise de traitement de déchets	Formation directeurs d'agence déchets industriels	Formaliser et mutualiser une culture déchet Professionnalisation	7 jours	60 Directeurs d'agence	Dégradation des marges, perte de compétences, en management opérationnel
FF	Laboratoire de recherche informatique	Formation au management des nouveaux responsables	Acculturation managériale	5 jours	50 Responsables d'équipes de chercheurs	Projet de management en accompagnement de la croissance de l'organisation

Source : Cahier des charges collectés auprès de CEGOS, DEMOS, CESI, HEC, ESCP, Advancia, Négocia (Cristol 2009)

Note : En grisé sont recensés les appels d'offre publics

F.1.4 Guides pratiques de formation en communication et management

Pour un repérage exhaustif des éditeurs, acteurs, jeux et approches pédagogiques, un essai de classement et une analyse critique des pratiques, l'ouvrage de Barthélémy-Ruiz (1993), quoiqu'un peu ancien, donne des pistes de recherche intéressantes. Il présente les principaux mouvements de la pédagogie par le jeu et sur les supports et jeux utilisés en formation d'adultes. Il sera utilement complété et actualisé par l'article de Kalouguine paru dans Les enjeux-les échos (Kalouguine - 2009 p68-71) qui recense l'actualité des jeux outdoors, des jeux de rôles, murder party, des jeux de plateau, de construction ou jeux virtuels de simulation et par l'analyse de Salgado (2009 p143-149) dans le rôle des jeux comme outil de formation au management. A cette liste il faut encore ajouter les jeux de simulation de gestion développés au sein d'écoles de gestion (Barth et Geniaux 2010), qui sont aussi diffusés parmi d'autres ressources pédagogique par la Centrale des Cas (CCMP).

Plus spécifiquement en management, plusieurs éditeurs sont spécialisés dans la production de ressources pédagogiques à destination des formateurs au titre desquels il est possible de compter : De Boeck, Editions d'organisation, Egico, ESF, Eyrolles, Gualino, Marabout, Pearson Education et Retz,. La liste des ouvrages relevés ci-jointe est indicative de la production.

- AUBERT, C. (1989), *Nouvelle approche des bases du jeu théâtral*, Paris : Séguier.
- AZNAR, G. BOTTON, M. MARIOT, JP. (1976), *56 fiches d'animation créative à l'usage des groupes*, Paris : Fiches Ed d'Organisation /Formation Permanente.
- BAPTISTE, A. BESLILE, C. (1991), *Des choix personnels aux choix professionnels, dossier photolangage*, Paris : Les éditions d'organisation.
- BAPTISTE, A. BESLILE, C. PECHENART, JM. VACHERET, C. (1991), *Photolangage : une méthode pour communiquer en groupe par la photo*, Paris : Les éditions d'organisation.
- BAPTISTE, A. BESLILE, C. (1991), *Corps et communication, dossier photolangage*, Paris : Les éditions d'organisation.
- BEAU, D. (2000), *La boîte à outils du formateur : 100 fiches de pédagogie*, Paris : Les éditions d'organisation.
- BELLENGER, L. (1992), *L'expression orale*, Paris : ESF.
- BIGEARD, M. (1993), *65 fiches de formation à l'encadrement*, Paris : Fiches Ed d'Organisation.
- BOUCHARD, B. CALVEZ, V. JOLY, A. (2007), *Le management en archipel : crises tabous et non-dits dans les organisations*, Paris : EMS.
- BOUSSUAT, B. DAVID, P. LAGACHE, JM. (2008), *Manager avec les couleurs : forger son propre style, motiver chaque collaborateur, maîtriser les situations de management*, Paris : Dunod.
- BRULE, A. (1997), *Savoir dialoguer et convaincre*, Paris : Retz.
- CAMINEL, B. (2006), *Le guide opérationnel du responsable d'unité de département ou de service*, Paris : Maxima.
- CAUVIN, P. (1997), *La cohésion des équipes*, Paris : ESF.
- CCIP-OUBS. (2001), *Profession manager : manuel d'accompagnement*, Paris : Chambre de commerce et d'industrie de Paris.
- CCIP-OUBS. (2001), *Devenir un manager efficace, gérer son équipe*, Paris : Chambre de commerce et d'industrie de Paris.
- CCIP-OUBS. (2001), *Communiquer avec son équipe*, Paris : Chambre de commerce et d'industrie de Paris.

- CCIP-OUBS. (2001), *Explorer les motivations, diriger ses collaborateurs*, Paris : Chambre de commerce et d'industrie de Paris.
- CCIP-OUBS. (2001), *Gérer les conflits et analyser le pouvoir*, Paris : Chambre de commerce et d'industrie de Paris.
- CCIP-OUBS. (2001), *Concevoir les postes de travail et recruter*, Paris : Chambre de commerce et d'industrie de Paris.
- CCMP. (2007), *Bibliographie de cas et de médias pédagogiques*, Paris : Chambre de commerce et d'industrie de Paris.
- CHALVIN, D. (1980), *Utiliser tout son cerveau*, Paris : ESF.
- CHALVIN, D. (1992), *L'affirmation de soi*, Paris : ESF.
- CHALVIN, D. (1993), *Autodiagnostic des styles de management*, Paris : ESF.
- CHEKHOV, M. (1980), *Etre acteur : technique du comédien*, Paris : Ed Pygmalion.
- COUACHERE, MJ. DUBOS, V. METZ, C. PIGALLET, P. (1992), *40 études de cas de communication*, Paris : édition Liaisons.
- CROUE, C. (1997), *Introduction à la méthode des cas : de la rédaction à l'animation*, Paris : Gaëtan morin éditeur.
- DUBOS, V. (1995), *Les émotions*, Paris : ESF.
- EUROTRAINING. (1978), *La formation de la maîtrise*, Strasbourg : Euro training.
- EUROTRAINING. (1979), *La formation aux relations humaines*, Strasbourg : Euro training.
- GUILBERT, D. SERRAT, N. COMPAN, C. (1993), *62 jeux de communication*, Paris : Egico.
- HOURST, B. THIAGARAJAN, S. (2004), *Modèles de jeu de formation*, Paris : Les éditions d'organisation.
- KAEPPÉLIN, P. (1993), *L'écoute*, Paris : ESF.
- LABREGÈRE, R. (2009), *Manager débutant réussir en 80 jours : comment s'imposer sans stress*. Paris : Eyrolles.
- LABOREY, JF. (1991), *L'entretien annuel d'appréciation*, Paris : ESF.
- LAYOLE, G. (1982), *La conduite d'entretiens*, Paris : Les éditions d'organisation.
- LE PONCIN, M. (1987), *Gym cerveau*, Paris : Stock.
- LUNACEK, C. (1994), *Déléguer et responsabiliser*, Paris : ESF.
- MEIGNANT, A. RAYER, J. (1989), *Saute manager : les techniques outdoor dans la formation des cadres*, Paris : Les éditions d'organisation.
- METZ, C. (1993), *Bien décider : prendre le droit d'être soi-même pour oser changer*, Paris : Chotard.
- MUCCHIELLI, R. (1994), *La conduite des réunions*, Paris : ESF.
- FESSARD, JL. (1990), *Qualité de service et développement personnel*, Paris : Pollen.
- PIERRON, C. PIERRON, O. (1997), *Savoir écrire pour être efficace*, Paris : Retz.
- RICHAUDEAU, F. (1977), *La lecture rapide*, Paris : Marabout.
- SABAN, G. JIVEL, JM. (1993), *L'entretien de recrutement*, Paris : ESF.
- SAINDERICHIN, S. (1975), *Ecrire pour être lu*, Paris : Entreprise Moderne d'édition.
- SCHUTZ, W. (1998), *The human element leader's manual*, WSA
- SEMINAIRES MUCCHIELLI. (1997), *77 études de cas et exercices*, Paris : ESF.
- SLONINA, MN. (1987), *Tout savoir sur le regard*, Lausanne : Pierre-Marcel Favre.
- SULGER, F. (1986), *Les gestes vérité*, Paris : Sand.

F.1.5 Protocole d'analyse des discours sur la formation des managers d'un groupe d'échange des pratiques

a) Caractéristiques des formateurs membres du groupe d'échange des pratiques

Un groupe d'échange des pratiques est organisé à Advancia et Négocia et se réunit trimestriellement depuis 2007. Il est l'occasion d'échanges construits sur la façon d'envisager les formations de managers. Les 18 formateurs et consultants réunis ont une moyenne d'âge de 50 ans dans une fourchette de 38 à 60 ans, et 16 ans d'expérience dans la formation de managers dans une fourchette de 5 à 37 ans.

Il s'agit donc d'un groupe mature et riche d'expériences en pratiques de formation de managers.

	Age	Expérience professionnelle	Expérience de la formation
Formateurs	38 à 60 ans	16 à 39 ans	5 à 37 ans

Les formateurs sont invités à participer à une recherche par la mise en perspective de leur façon d'appréhender les formations au management.

b) Analyse et nature du questionnaire

Le but de l'analyse est de décrire la structure narrative des formateurs sur leurs discours relatifs à la formation des managers en élucidant les rapports entre les actants qui sont les êtres, et les choses qui ont une fonction dans le récit et, ce faisant, de « décrire le micro-univers à l'intérieur duquel ils agissent ».

1. quel est le rôle souhaitable d'un dispositif de formation de managers ?
2. quelle approche pédagogique privilégiez-vous ? Pourquoi ?
3. quelle est la place idéale du bénéficiaire dans les dispositifs que vous concevez ?
4. quelle est votre conception des formations managériales ?
5. quels sont les bénéfices attendus des formations au management que vous concevez ?
6. quelles sont les contraintes, les difficultés à prendre en compte dans la conception d'un dispositif ?

Au regard de l'analyse, le questionnaire place les formateurs répondants en situation de sujets.

F.1.6 Questionnaire : « Comment et où apprend-on à être manager ? »

a) Construction du questionnaire

Dans le cadre de sa politique d'appel à projet, l'APEC a exprimé sa volonté d'explorer les apprentissages informels des managers fin 2008. Le projet de recherche sur les apprentissages informels a été soumis et validé par le comité scientifique de l'APEC. Le questionnaire d'enquête, ici présentée, est le fruit de la coopération entre la Direction de la recherche de l'APEC et le CREF. Cette coopération fait l'objet d'une convention et d'un accord de recherche. Le questionnaire a été conçu en plusieurs étapes pour en garantir la pertinence et la qualité des retours. Tout d'abord un repérage qualitatif de situations d'apprentissages informels, par entretien auprès de 39 managers est réalisé. Il est complété par repérage dans la littérature des méthodes d'approche de spécification des apprentissages informels. Le choix d'une modalité de diffusion par e-mail effectué a nécessité alors la prise en compte de contraintes techniques comme la durée totale de réponse au questionnaire et la qualification de la finalité de l'enquête et des objectifs de chaque question. Puis le public cible est profilé, et l'échantillon du fichier des cadres de l'APEC est identifié. Une version martyre du questionnaire est conçue et soumise à l'avis d'un groupe de travail (CREF-APEC). La version est proposée à un groupe de 5 managers et 5 professionnels des ressources humaines pour, réponse, avis qualitatif et mesure de la durée des temps de réponse. A partir des retours, une nouvelle version est réalisée puis subit une relecture approfondie du groupe de travail CREF-APEC. La définition d'une version pour test en ligne s'ensuit et prend en compte le design informatique pour la présentation de l'enquête. Une fois la mise en forme technique réalisée, le questionnaire est envoyé par e-mail aux destinataires. La qualité des retours, au regard de l'échantillon cible, est analysée. Les données qualifiées permettent alors exploitation des résultats, analyse et modélisation.

b) Echantillonnage

1 Constitution de l'échantillon

L'APEC collecte des données sur les cadres, soit à partir du moment où ils bénéficient d'un dispositif ou une prestation organisé par l'APEC, soit lorsque les cadres laissent leurs CV¹²² (il s'agit d'un sous ensemble du premier groupe). Une extraction est alors réalisable sur cette base régulièrement actualisée par les cadres eux-mêmes. L'APEC ne corrige ni ne redresse les informations fournies. C'est l'objectif et la cible de l'enquête qui déterminent les caractéristiques du segment des cadres interrogés sur cette base.

Pour cette étude la cible est constituée :

- des cadres article IV et IV bis de l'Agirc (donc pas de « cadres assimilés » au sens article 36),
- des cadres inscrits et se déclarant en emploi,
- des cadres de plus de 30 ans pour inclure les plus fortes probabilités de se référer à une expérience de management d'équipe,
- d'un échantillon représentatif de cadres par comparaison avec des données AGIRC et INSEE avec des questions sur le sexe, l'âge, le niveau de formation, la fonction, le secteur.

Le nombre de retours attendus est de 1000 questionnaires. Il qualifie un volume de 7500 envois pour éviter une sur exploitation du fichier qui est également utilisé pour d'autres enquêtes. Des questions de contrôles seront posées pour vérifier la situation du cadre au moment où il répond et pour profiler ceux qui seront qualifiés de « *managers* » dans la définition des enquêteurs. Il est prévisible d'éliminer 400 questionnaires de cadres ne répondant pas aux questions de profilages des managers (encadrement hiérarchique d'une équipe, conduite des entretiens professionnels, décision d'augmentation de salaires ou de primes). Il restera donc un volume de 600 questionnaires exploitables.

¹²² Le 28 juin 270 762 étaient répertoriés sur <http://recruteurs.apec.fr/CV/ApecIndexConsultCV.jsp>.

2 Distribution de l'échantillon

Le nombre de retours est de 922. Sur les 922 cadres qui ont répondu, 163 ont rempli partiellement le questionnaire et ne seront pas pris en compte de même que 196 répondants qui n'encadrent pas d'équipes. Reste les 563 cadres filtrés comme managers, soit 7,50% de répondants par rapport à la cible visée. Compte tenu des écarts, en particulier relatifs au sexe et à l'âge entre échantillon cible et retours, une généralisation nous semblerait abusive. Nous précisons donc que nos résultats sont valables pour les 563 répondants.

Sexe	RETOURS	
	AGIRC/INSEE (7500 envois)	(563 retours pris en compte)
	%	%
Femme	30,7	27,17
Homme	69,3	72,83
Total	100,0	100,0

Age		
	%	%
30 à 34 ans	33,3	20,42
35 à 39 ans	28,2	30,35
40 à 44 ans	18,4	19,18
45 à 49 ans	11,9	15,09
50 à 54 ans	5,4	9,41
Plus de 54 ans	2,8	5,55

Région		
	%	%
ETRANGER	5,1	4,81
ILE-DE-FRANCE	39,5	37,47
PACAC	6,4	57,72
RHONE-ALPES	11,3	
AUTRES REGIONS	37,7	
Total	100	100

Niveau de diplôme		
	%	%
Secondaire	1,3	8,17
Baccalauréat	3,2	
Bac + 1	,6	
Bac + 2	15,7	22,73
Bac + 3	6,3	11,9
Bac + 4	15,9	
Bac + 5	47,4	
Bac + 6, 7 et 8	9,6	16,16
Total	100,0	100,0

Nature du diplôme		
	%	%
École de commerce	19,4	14,6
École d'ingénieurs	21,6	24,69
Ingénieur de l'Université	4,0	14,1
Autre école de spécialité	9,0	
Diplôme universitaire	33,5	31,85
Autre	12,4	14,76
Total	100,0	100,0

c) Présentation du questionnaire

Emailing

Bonjour,

Le département Etudes et Recherche de l'APEC accompagne un travail de recherche mené par le laboratoire du Centre de Recherche Éducation et Formation (CREF) de l'université de Paris Ouest-Nanterre. Son objectif est de mieux comprendre comment on apprend le management et comment on approfondit ses compétences managériales.

Si nous sollicitons votre participation ainsi que celle d'autres cadres, nous tenons à préciser que les réponses fournies seront traitées globalement. L'anonymat des personnes et la confidentialité des données sont donc garantis.

La durée pour répondre au questionnaire est d'environ 10 minutes.

Nous vous remercions par avance de votre participation.

Le CREF et l'APEC

Accroche

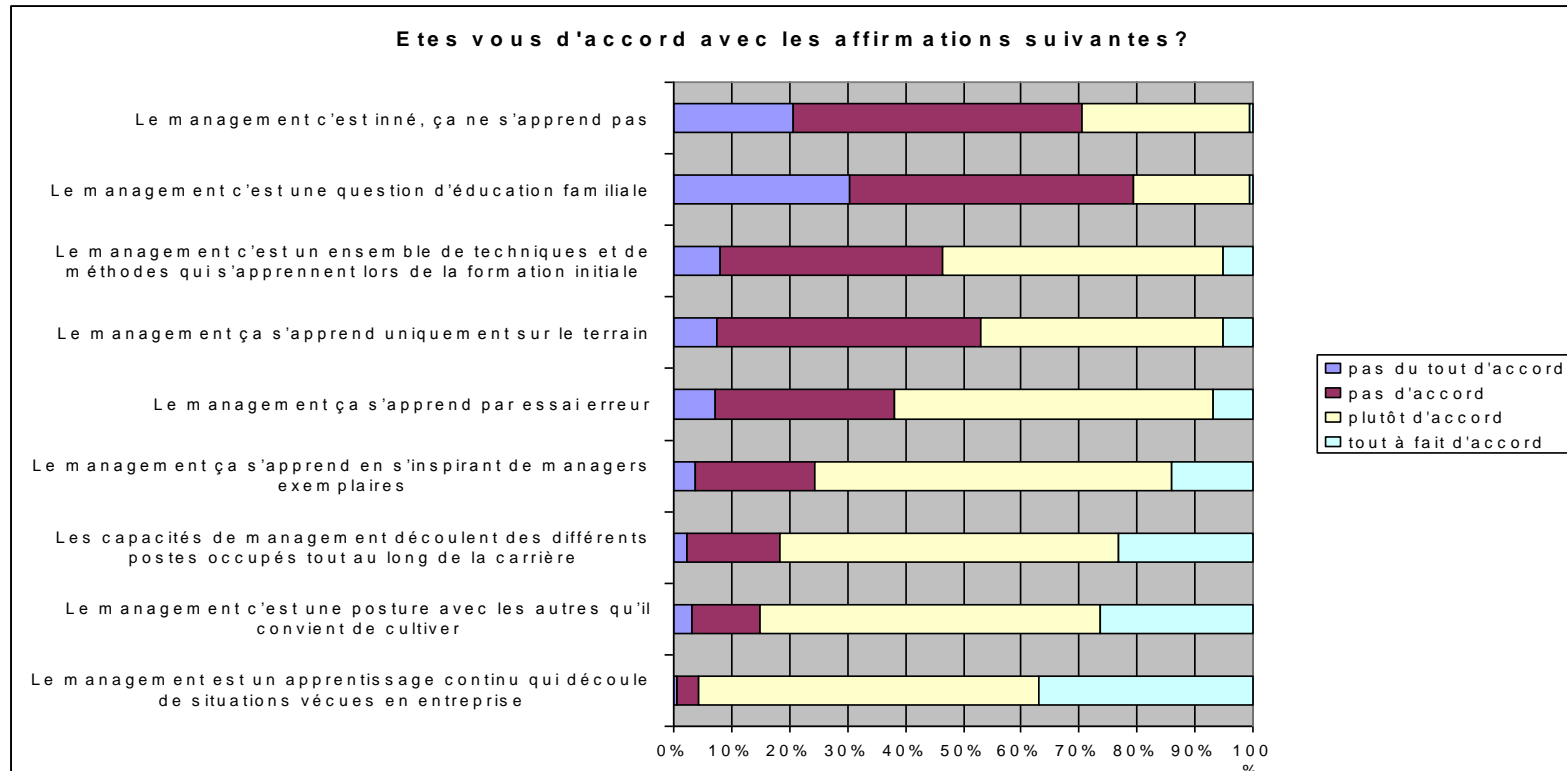
Cette enquête est menée conjointement par la direction des études de l'APEC et par le laboratoire du Centre de Recherche Éducation et Formation (CREF) de l'université de Paris Ouest-Nanterre.

Elle a pour objectif d'identifier les circonstances et les modes d'apprentissage de la fonction de manager. Merci de répondre à toutes les questions sans exception, même si vous avez parfois l'impression de répétitions. Il n'y a ni bonne, ni mauvaise réponse, il vous est seulement demandé de répondre le plus spontanément possible.

Les réponses fournies seront traitées globalement ; l'anonymat des personnes et la confidentialité des données sont donc garantis.

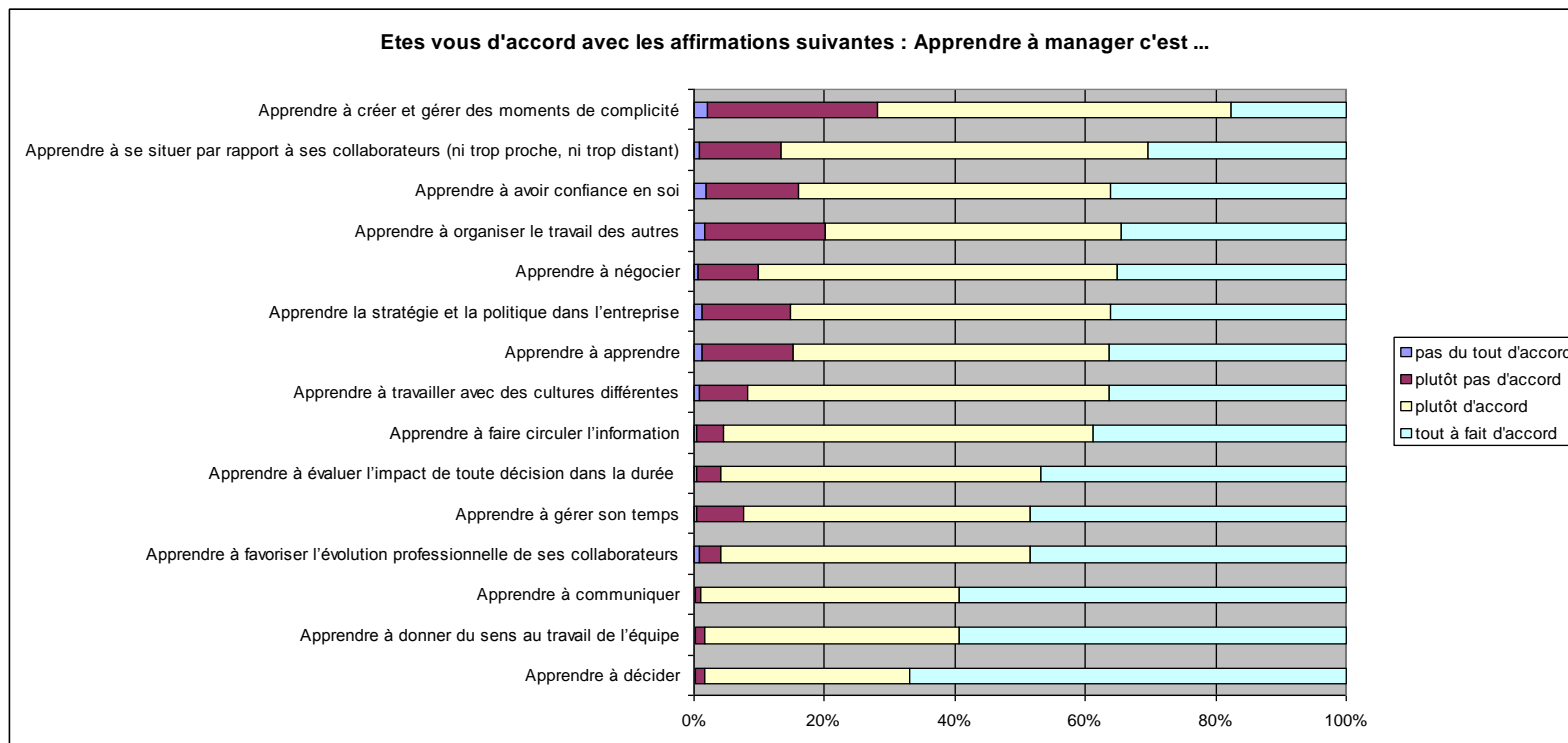
Merci d'avance de votre participation.

Conformément à la loi informatique et libertés du 6 janvier 1978, vous êtes informé que vos réponses à ce questionnaire sont traitées de façon anonyme pour les besoins d'une enquête réalisée par le CREF avec le partenariat de l'Apec-Observatoire de l'emploi des cadres et ne sont pas communiquées à des tiers. Vous disposez d'un droit d'accès et de rectification des données vous concernant que vous pouvez exercer auprès de l'Apec, Département Etudes et Recherche, adresse électronique : etudapec@apec.fr



Les cadres interrogés tendent à concevoir le management plus comme un apprentissage continu en phase avec des situations vécues que comme relevant de l'éducation ou d'un talent inné. L'effet de la carrière, des exemples disponibles et des essais erreurs l'emportent sur l'effet perçu de la formation initiale.

Représentation sur l'apprentissage du management

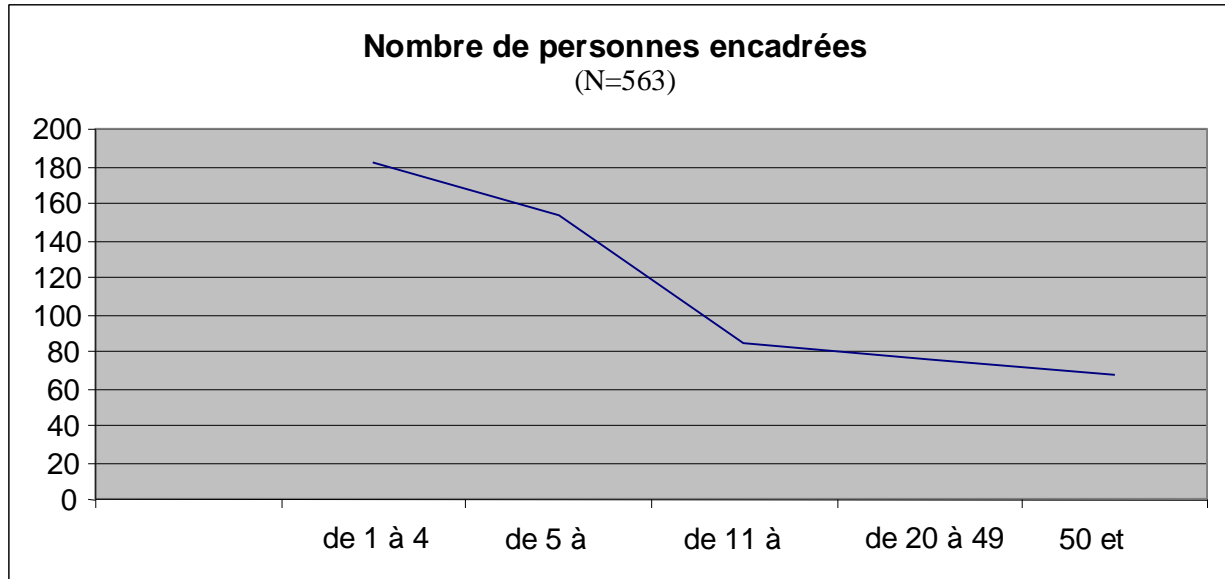


Décider, communiquer, donner du sens sont les trois apprentissages clés plébiscités par les cadres.

d) Caractérisation des situations managériales ou d'encadrement

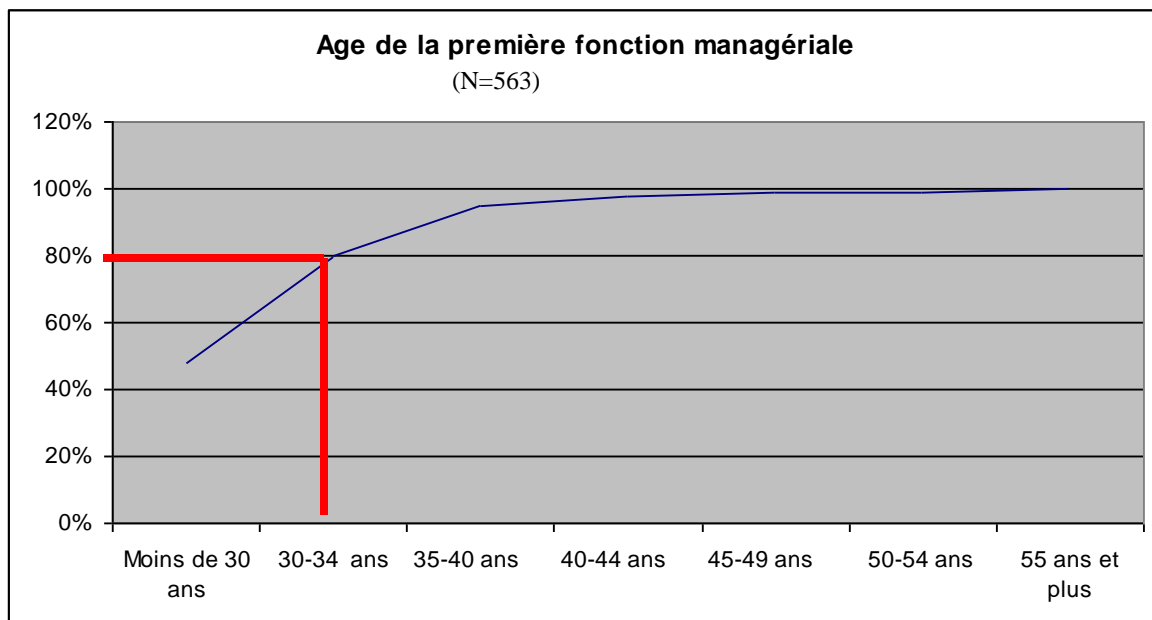
1 Nombre et type des personnes encadrées

A partir de cette question ne sont pris en considération que les cadres filtrés comme managers.



Les cadres affirmant ne pas encadrer d'équipe sont sortis de la suite du questionnaire. 75% des autres encadrent moins de 20 personnes, avec une majorité (32%) d'équipe de 1 à 4 collaborateurs. Par ailleurs dans la composition des équipes encadrées il ya des cadres dans 67,6% des cas.

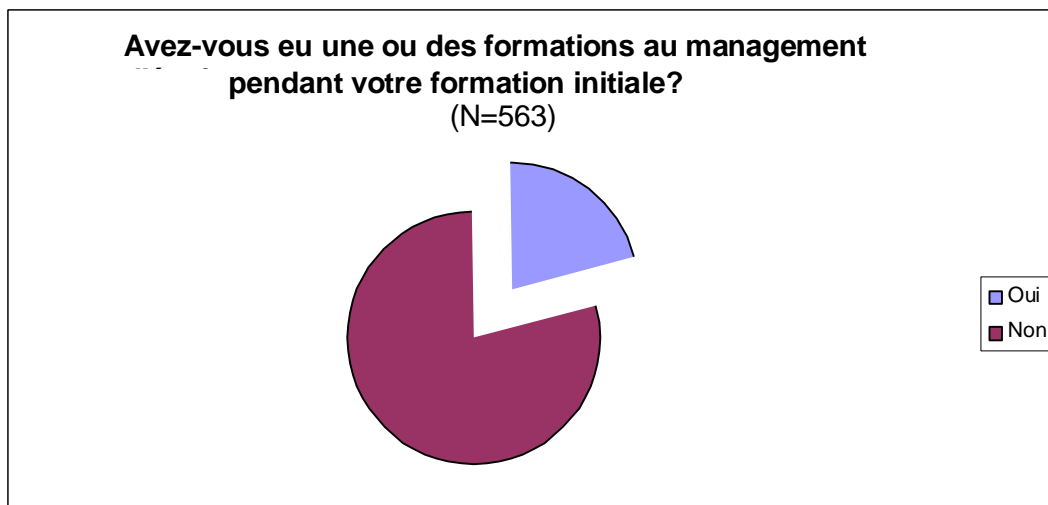
2 Age de la première responsabilité sur une équipe



L'accès à une fonction managériale et la première prise de responsabilité sur une équipe se produisent une fois sur deux avant 30 ans et dans 80% des cas avant 35 ans.

e) Les situations d'apprentissage formel

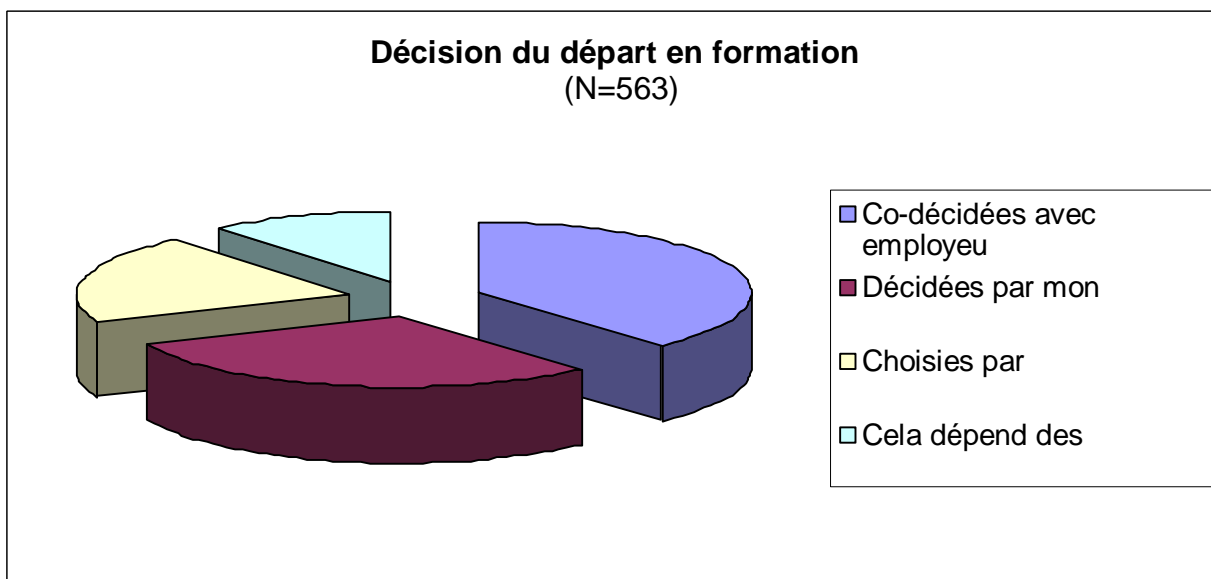
1 En formation initiale



Bien que l'échantillon comporte plus de 57% de Bac+5 et plus issus d'école de commerce, d'école d'ingénieur ou d'université ayant pour objectif de former des cadres 80% des managers interrogés, déclarent ne pas avoir eu de formation au management d'équipe pendant leur formation initiale.

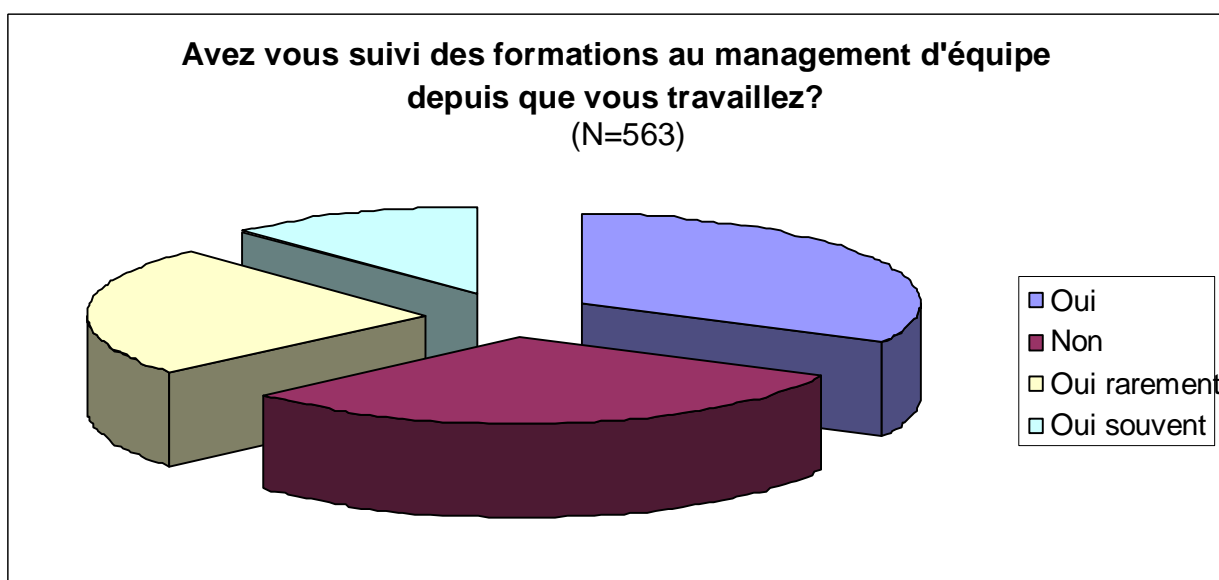
Ce chiffre est à mettre en relation avec les programmes de ces mêmes écoles qui développent pourtant des formations dans ce sens.

2 En formation continue

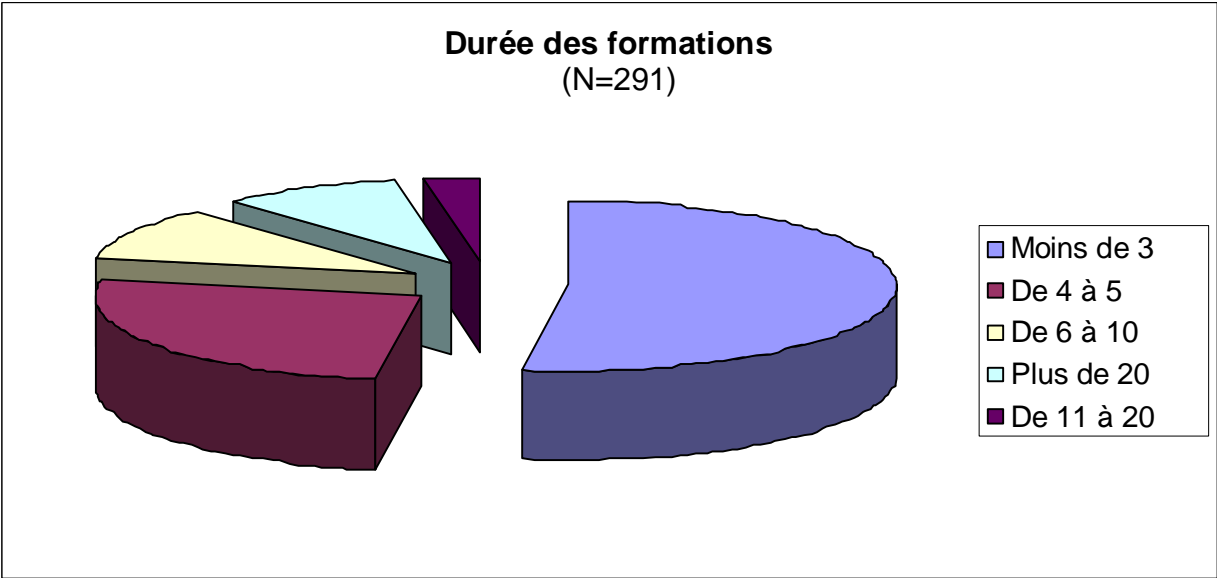


La démarche de se former au management reste encore largement sous l'influence de l'employeur. L'initiative personnelle de se former au management existe, néanmoins, pour un quart des répondants.

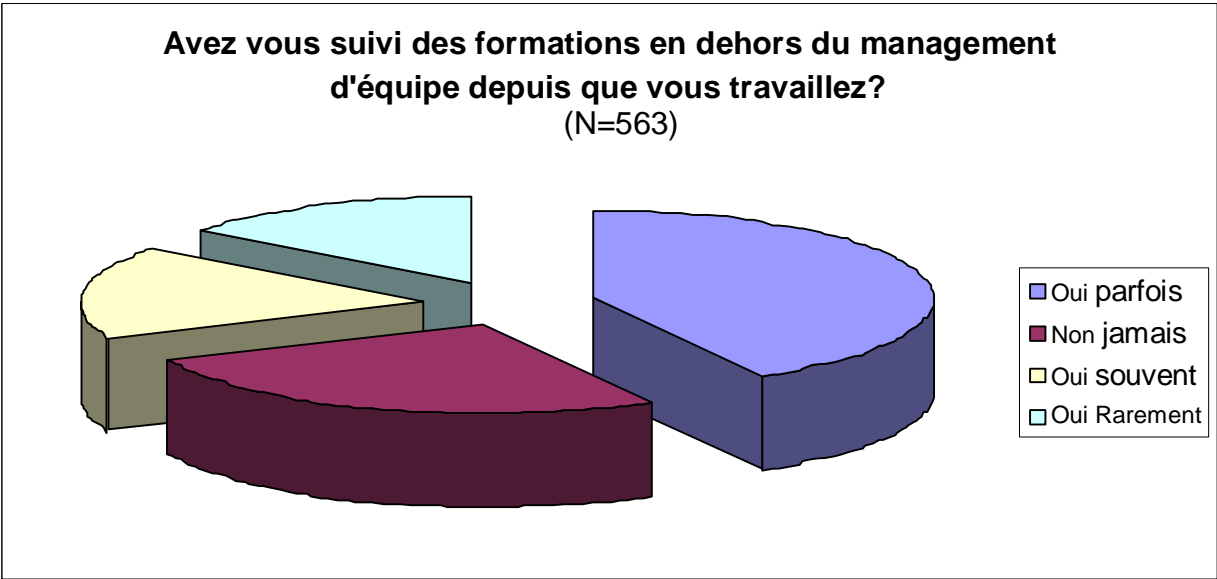
Les modalités d'organisation des formations les plus fréquemment relevées sont de façon écrasante les formations intra-entreprises, ce qui va de pair avec l'influence de l'employeur sur l'initiative de la formation.



Il est à noter que 31% des managers n'ont jamais bénéficié de formation au management dans l'entreprise. Si l'on rapproche cela du constat que 75% d'entre eux déclarent ne pas avoir eu de formation au management d'équipe. Il y a donc un nombre important de managers pour lesquels l'apprentissage du management est exclusivement empirique.



Dans un cas sur deux une formation au management d'équipe dure 3 jours ou moins. Les formations longues sont exceptionnelles.



Plus d'un quart des managers déclarent ne bénéficier d'aucune formation.

F.2.1 Perspectives pratiques pour le renouvellement des pratiques formatives en management

a) Une vision critique de l'éducation au management

Chia (1996) argumente sur l'importance d'un changement des priorités éducatives pour favoriser l'imagination entrepreneuriale. Pour sortir de solutions conformistes, il s'agit de se départir d'un enseignement des compétences analytiques de résolution de problème et de cultiver une mentalité de changement de paradigme. Le recours à la littérature, à l'art permet d'explorer des modèles relationnels de mieux comprendre les organisations et de cultiver une sensibilité aux hypothèses et relations cachées.

Cunliffe, Forray et Knights (2002) s'inscrivent dans une approche critique du management qui remet en question les pratiques sociales et intellectuelles dominantes. Ils argumentent que les finalités des business schools tiennent plus de la légitimation d'une élite que de la production de managers opérationnels. L'enjeu est pour eux d'aider les managers à être plus critiques dans une profession ne conduisant pas spontanément à l'être. Pour cela, ils encouragent les éducateurs à prendre plus de distance sur ce qu'ils enseignent et sur la façon de le faire. Ce qui passe par une réflexivité plus grande de la part des éducateurs « *this stances requires a degree of self-reflexivity on our own part, for how can we ask our students to be moral and critical practitioners if we are not ?* » Cunliffe, Forray et Knights (2002 p494)

Duarte (2009) précise ce que doivent être des compétences réflexives. Celles-ci s'appuient sur « *l'imagination sociologique* » qui encourage la contextualisation des phénomènes organisationnels et entretient les compétences de réflexion, de pensée critique et de réflexivité. La pensée critique permet d'utiliser sa raison et pas seulement de comprendre les origines historiques ou organisationnelles d'un phénomène. Duarte comprend la réflexion comme un processus cognitif qui permet d'utiliser l'expérience passée, d'imaginer de nouvelles situations, d'établir des connections, d'avoir des insights, de faire des liens et de prendre des décisions justes. La pensée critique autorise d'aller au-delà de faits qui apparaissent évidents ou de suggestions toutes faites. Par réflexivité il décrit l'activité de prise de pouvoir (« *empowerment* ») sur une situation, qui fait de chacun un responsable de ce qu'il vit.

Un exemple concret de réflexivité est proposé en France à l'ICN Nancy par Bourion (2006). Celui-ci propose à ses étudiants d'établir dans un processus cumulatif et évolutif des codes de conduite à partir d'un ensemble d'incidents critiques vécus relevés au cours de leur période en entreprise. Le relevé des erreurs rencontrées permet d'établir un « *système d'alerte* » à vocation pédagogique pour placer les étudiants de gestion en période d'entreprises ou d'intégration en vigilance et prévenir les incidents. La recherche action aboutit à un ensemble de codes de conduites issus de l'action plutôt que d'une morale imposée et s'intègre ensuite dans les enseignements dispensés.

En résumé de cette approche critique, la pédagogie est ce qui permet un dialogue avec soi et les autres pour dévoiler les présupposés et les idéologies des discours et pratiques managériales. Ces issues pédagogiques valorisant des façons de penser par soi-même, appellent à plus d'humanité, de collaboration et d'éthique dans le management. Chacun devenant expert de sa situation transforme sa pratique en savoir.

b) Sélection de pratiques favorisant la réflexivité

Il n'existe pas actuellement en France ce qui serait de l'ordre d'une « *didactique managériale* ». A lire les propositions de formation, tout est potentiellement un vecteur d'apprentissage aux fonctions de manager : de la confrontation du manager aux réactions d'un cheval (« *horse-coaching* »), à la méditation, en passant par le saut à l'élastique ou le poker, tout est potentiellement apprenant. Il semble qu'un effort de classification des « *méthodes* » pourrait être entrepris pour repérer les apports potentiels de chacune. D'autant que toutes les méthodes ne se valent pas au regard de l'éthique (Lenoir dans Ignasse et Lenoir 1998 p77) Les méthodes recensées dans cette annexe donnent un focus plus large sur des approches privilégiant la réflexivité. Ce choix découle de l'importance de ce facteur révélé au cours de la recherche. Des exemples vécus, extraits des entretiens menés, illustrent l'intérêt de ces approches. Il est à relever que si les institutions éducatives théorisent les méthodes d'apprentissage, celles-ci sont connues au moins empiriquement par les managers qui les découvrent et les utilisent à leur profit. Les méthodes sont présentées dans leur perspective historique.

c) Donner du sens à une expérience

Les managers vivent les situations et détiennent les problèmes, mais ils sont souvent démunis pour donner sens à l'expérience. A entendre les discours prônant des managers « *porteurs de sens* », il serait même possible de dire que les entreprises les ont plongés dans un monde insensé. Pour Carré (2005), 5 séries de compétences facilitent l'apprentissage. Les compétences cognitives font référence au fonctionnement de la mémoire, à l'encodage et à la remémoration. Les compétences métacognitives, la métacognition réfère du contrôle conscient et délibéré de son propre fonctionnement cognitif. Les compétences de gestion pédagogique spécifient la capacité à gérer les contraintes de temps, d'espace et de ressources. Les compétences sociales et relationnelles intègrent les capacités de relation à l'autre, de travail en groupe, de communication et de collaboration. Les compétences de navigation et de traitement de l'information s'appliquent à trouver la bonne information dans un environnement de surcharge informationnelle. Si les approches rencontrées par les managers sont riches et variées, rares sont ceux qui formalisent et capitalisent les expériences d'apprentissages, par manque de réflexion à leur égard dès lors les compétences énoncées par Carré sont laissées pour partie en jachère.

d) Perspectives pédagogiques

L'exploitation et l'organisation de méthodes empiriques donnent une dimension plus forte à la réflexion sur le sens d'une expérience partagée. Car, comme le dit Schön (1994 p97), « *quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique. Il ne dépend pas des catégories découlant d'une théorie et d'une technique préétablie, mais il édifie une nouvelle théorie du cas particulier* ». Mais, apprendre à

apprendre devrait être un ingrédient présent dans toute ingénierie de formation, pour donner accès aux managers à une autonomie plus grande dans leur conquête de nouveaux champs de connaissance. La culture de l'apprenance, prônée par Carré (2005), passe par le développement et l'amélioration de la dimension réflexive des apprentissages dans les dispositifs conçus, et ce pour engager plus avant l'autodirection dans les apprentissages garante d'une plus grande émancipation. Le tableau suivant recense les méthodes formelles d'apprentissage des managers. Il repère les fonctions de la réciprocité et des groupes au cours de l'apprentissage, les implications réflexives ou centre d'attention et les engagements prioritairement sollicités qu'ils soient corporels, psychiques, cognitifs ou langagiers.

	Réciprocité et fonction du groupe	Implication réflexive
--	--	------------------------------

Engagement corporel

Expérience artistique	Partage, harmonisation	La sensibilité
Outdoor-education	Témoignage et émulation	L'environnement
Tutorat	Étalonnage	Le métier
Formation-action	Co-action	L'action

Engagement psychique

Coaching individuel	1/3 absent terrain de réflexion	La situation
Développement personnel	Feed-back	Soi
360° feed-back	Feed-back	L'image de soi
Coaching collectif	Feed-back	L'action
Team-Building	Terrain collectif d'apprentissage	Le groupe

Engagement cognitif

Méthode des cas	Soutien à la production	La représentation d'une situation
Apprentissage par problème	Co-apprentissage	L'investigation
Benchmarking	Accompagnement, partage	Les organisations
FOAD	Soutien ou absence	l'environnement d'apprentissage

Engagement langagier

Écrit réflexif	Actant de référence	L'écrit
Histoire de vie	Actant de référence	L'imaginaire (mythe personnel)
Groupe d'échange des pratiques	Ouverture	Les pratiques
VAE	Validation	L'expérience
Club de managers	Renforcement des appartenances	Les pairs

A la lecture de ce tableau, il est possible d'imaginer des stratégies et des choix pédagogiques visant à compléter le continuum éducatif de chacun et contribuant à développer les compétences d'apprentissage rappelées par Carré (2005), à la condition que chaque engagement fasse l'objet d'une prise de distance. Dans toutes ces approches, il est à noter que l'apprenant est lié à un accompagnement le plus souvent incarné dans un accompagnateur dont les fonctions sont essentielles (Savoires n°20, 2009) et qui posent des questions éthiques, dont la première est certainement l'évaluation des besoins au regard des projets individuels en lien avec les projets des entreprises. Les fiches suivantes capitalisent les approches, qui combinées, pourraient renouveler l'enseignement du management et améliorer la réflexivité. Elles situent le contexte de leur développement et leurs apports respectifs.

F.2.2 Les expériences artistiques :

«J'ai eu des maîtres dans la musique qui nous font faire des cours, on est amateur, mais pour autant on a rencontré des gens qui nous ont beaucoup apporté au niveau de la musique je voyais des connexions que je ne voyais peut-être pas avant. ... c'est une passion pour moi qui m'a en plus enrichi dans mon travail et, ça à l'air bête, mais le quatuor à cordes, c'est 4 personnalités différentes qui doivent sur un projet commun s'associer sur comment on fait / après il y a plein de choses qui se ressemblent finalement. »

Récit Y : Responsable innovation dans une entreprise de cosmétique – 37 ans

L'usage de l'art commence à se codifier dans son usage pour la formation des managers car, il permet des transferts de compétences, la mobilisation de techniques projectives, une illustration de concepts, une expérience personnelle de connexion à soi (Taylor et Ladkin 2009 p55-69). Encore récemment, il intervenait en France à la marge des formations traditionnelles. Mais l'investissement dans le subjectif et l'affectif donne à la dimension émotionnelle une part de plus en plus grande (Thévenet Bourion 2006). La part des émotions est souvent remise par le tumulte des exigences professionnelles. Dans leur rapport aux événements, les managers sont de plus en plus souvent amenés à s'impliquer personnellement. C'est la marque des sociétés de service que de donner de sa personne. *« Je m'en occupe personnellement »* est une phrase attendue du client. Aujourd'hui, le filtre émotionnel, celui de l'identité semblent orienter l'action. Chaque microdécision prise en situation, face au client ou au subordonnée, serait conditionnée par la référence à : *« Qui suis-je ? », « Quelles réactions je m'autorise en situation ? »* Et c'est là que l'art s'associe au management. Dufour et Plompen (2006) qualifient l'art de potentialisateur. Les exemples du théâtre, de la musique et de la peinture, témoignent des ouvertures à la créativité, à soi et au sens que favorisent les activités artistiques et créatives. Trois activités qui permettent de mieux pénétrer dans un monde où le jeu, le son et l'image sont omniprésents.

a) Le théâtre :

L'apprentissage de tragédies antiques était au XVIII^{ème} siècle un passage obligé dans l'éducation des jeunes gens (Lebrin, Venard, Quéniart 2003). Les pratiques théâtrales sont attestées de longue date, comme méthodes pédagogiques (David 1994 p10-12, Goldet 1997 p87-89). Mais sous la forme de théâtre d'entreprise à destination de managers, l'essor est plus récent pour Salgado (2005, 2008). Au Shakespeare Theatre à Londres, la Cranfield School of Management apprend aux managers les techniques de l'art dramatique. Il aurait été importé du Canada depuis les années 1985 à partir de grandes entreprises, cependant, l'usage du théâtre est certainement plus ancien. Voici ce que raconte en 2007 Vazier premier dirigeant du CESI sur les pratiques mises en œuvre dès 1958 *« Ce qui compte c'est de voir autrement. J'ai fait venir au CESI Jean Lionel, tragédien. Il est venu commenter la pièce de Monterland «la reine morte » J'ai fait venir des matelas pour organiser des séances de relaxation. Il y avait moins de stress à l'époque. S'il y a bien des métiers où il y a besoin de relaxation c'est bien là. Ce n'était pas inutile, j'ai vécu cela tout au long de mon expérience »*. Toutes les pratiques théâtrales sont utilisables : de l'écriture de la pièce, de l'improvisation, du travail corporel, du travail sur la voix, du travail sur les émotions, de la mise en scène, des jeux de rôles, du mime ou du jeu

tout simplement. La diversité s'introduit aussi par les intervenants mobilisés, (formateurs, acteurs ou compagnies entières), ou par les situations exploitées (séminaires, congrès, assemblées, réunions, situations de crise).

b) La musique :

Zander, chef d'orchestre du Boston Philharmonic Orchestra, aurait, selon Dufour et Plompen (2006), proposé des « *exercices de transformation* » à près de 250 000 personnes depuis la fin des années 1980. Pour lui, la musique apporte de l'énergie et fait jaillir de nouvelles idées. D'abord la rencontre avec un chef d'orchestre renvoie au sentiment d'un moment privilégié avec un représentant de « *l'Art* ». Puis, l'aspect musical pénètre les territoires personnels. L'ouïe a été tôt accoutumée à un environnement sonore. Quand la formation s'intéresse à la musique comme média, l'objectif est la sensation corporelle, la découverte pour soi de sensations possibles et nouvelles. La musique entoure et implique. La vibration d'un chœur, dont on est parti prenante, est une expérience forte qui relie aux autres par delà les différences. La participation à une chorale d'un jour, entonnant à l'unisson un air célèbre, relie à un patrimoine culturel commun. Le sentiment de se surprendre à réaliser une performance à la fois enchante et révèle. Ce sont encore des petits moments de plaisirs faciles. Se laisser porter par un souffle, une mélodie, un tempo, ressentir un rythme dans son corps, sont des apprentissages de « *lâcher prise* ». La musique rappelle qu'au cinq sens l'on doit ajouter d'autres sensations proprioceptives, intéroceptives (Bagot 1999). Toutes ses sensations internes au corps sont autant de capteurs des signaux faibles en situation. Cette expérience d'attention à soi et aux autres est un acquis que l'on emporte en soi pour décrypter un peu mieux la complexité du monde.

c) La peinture :

Apprendre à peindre, c'est d'abord apprendre à regarder et apprendre à apprendre tout court. Wahl (2003, 2004)¹²³ est un peintre d'art contemporain. Il éduque les regards par des mots, des gestes rares. « *Je donne comme indication principale à mes élèves de suivre leur inspiration* » dit-il sobrement. Placer l'autre face à une toile vierge, c'est le placer face à lui-même. Ne pas copier des formes préconçues, puiser à l'intérieur de soi des formes qui n'existent pas encore, sont des expériences déstabilisatrices, comme le déséquilibre dynamique de la marche, un point d'appui qui se dérobe, un moment d'inconnu, une nouvelle base. Ce qu'apprend la peinture, c'est le changement. Moins le changement de forme, de couleurs, de graphisme, de textures que le changement de soi, à l'intérieur de soi. La création induit une attention aux mouvements qui animent, un retour sur soi, ses sentiments, un décryptage intérieur. Se prêter au jeu interroge profondément le pourquoi de ses choix ou non-choix. La création d'une épure, d'un dessin (dessein ?), d'une toile, réactive l'instinct du plaisir pour le plaisir, la sensation de gratuité, le don de soi. Ce que produit la création par la peinture, c'est la rencontre de soi par le vide. Aller directement vers la création est la façon de se libérer et de ne pas s'encombrer l'esprit des techniques de la créativité. C'est encore redécouvrir le sentiment de création, offrir de se connecter aux émotions du petit créateur de l'enfance, retrouver la spontanéité du monde dont on

ignorait tout. L'art, les compétences artistiques révèlent des talents différents et permettent une valorisation de chacun sur un autre plan que le strict plan professionnel ou utilitaire (Coste 2008)¹²⁴. La découverte artistique, c'est aussi une intégration des mondes professionnels et extra professionnels, la prise en compte du sens où chacun trouve sa place. L'art révèle des images et des sons du monde. Il nous donne à sentir, ressentir, vibrer. L'œuvre du créateur est dans l'œil de celui qui regarde. La mélodie est dans l'oreille de celui qui entend. L'art est une clé d'entrée émotionnelle dans la compétence. L'émotion renforce les ancrages cognitifs individuels, à l'image d'une étiquette posée sur une situation qui en faciliterait la récupération en mémoire. En cela, elle favorise la mémorisation d'informations, et la construction du sens. Les sensations procurées par les peintres et les musiciens ne facilitent pas seulement des transformations individuelles. Elles enseignent aussi la dimension collective. Ces activités artistiques ne se contentent pas de parler d'équipe, de style de relation, elles donnent à vivre un chœur de chant, le plaisir partagé de faire œuvre commune, de créer une fresque ensemble à égalité. L'action et l'émotion commune, la prise de risque ensemble soudent les équipes. Ces expériences de formation, loin d'être anecdotiques, reléguées en fin de stages pour détendre l'atmosphère, sont de plus en plus souvent intégrées à des temps de construction d'équipes ou d'expérimentation concrète du changement. Le chef d'orchestre n'est plus seulement utilisé comme métaphore de l'équipe qui s'unit d'une seule et même voix pour produire un résultat. L'image facile du « *grand harmonisateur* » cède la place à l'expérience humaine vécue ensemble et qui prend du sens en soi. Ce qu'apportent de neuf la peinture et la musique, c'est le ressort qu'elles enclenchent au fond de chacun. Ce déclenchement procure à la fois des instants de plaisir et des interrogations sur ce qui « *me* » touche et « *le sens que j'y donne* ». L'art en formation apparaît comme une plus grande sensibilité dans la façon d'appréhender le monde et ses formes de vie. Il fournit des codes d'accès pour déchiffrer l'environnement.

En conclusion ce qu'apporte une rencontre avec les arts c'est une transformation. « *ils engagent les apprenants et conduisent les personnes à une plus grande proximité avec eux-mêmes, les autres et le monde et de nouvelles possibilités* » Gallos (Arsmtrong et Fukami 2009 p205)

¹²³ Wahl O (2003), *Le temps de peindre*, Dire Editions, Paris et Wahl O (2004), *Les mots me manquent*, Dire Editions, Paris

¹²⁴ Coste, D (2008), *L'usage de l'art plastique dans une école de management*. Ecole de management de Grenoble.HAL.
http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00258362/fr/oai:halshs.archives-ouvertes.fr:halshs-00258362_v1

F.2.3 L'outdoor education :

« je pense que c'est grâce au sport parce que j'ai fait, j'ai vécu des situations compliquées en sport où l'on vit le stress à 100 %, et quand des situations difficiles se présentent ... je me souviens de situations dans le sport qui étaient compliquées avec des compétitions difficiles où l'enjeu est important physiquement. On sait qu'on va se faire mal et puis je me dis finalement, c'est rien tout ça par rapport à ce que je faisais en sport et voilà. »

Récit E : Directeur commercial – 46 ans

Le postulat de l'outdoor training est celui de la métaphore physique, (Meignant, Rayer 1989) le manager placé en situation inhabituelle, complexe et incertaine est confronté à lui-même à égalité avec ses collaborateurs. Il est invité à surmonter une épreuve physique ou relever un défi symbolique. Outdoor education et experiential learning remontent, selon Kerjean (2002), à l'expérience de Holt et Hahn au pays de Galles en 1941. Cette école hérite des premières expériences de l'école de Salem, menées par Hahn en 1934 sur le bord du lac de Constance. Cette école puisait à de nombreuses sources comme les scouts (Père Jacques Sevin 1986), les idées de Platon, de Goethe ou même de l'école publique. Cette forme d'éducation est aussi connue dans la formation initiale où de jeunes étudiants mènent des stages au sein d'écoles spéciales militaires pour y apprendre le commandement « *sur le terrain* » Barbier, de Torcy, Fetet, (Ramanantsoa 2008).

L'apprentissage expérientiel fait référence à la formation du caractère. Pour Kerjean, la formation du caractère est indissociable de la responsabilisation. « *Il s'agit d'émanciper le personnel et de modifier radicalement ses attitudes et comportements à l'égard du travail* ». Pour Kerjean, la dimension de l'action collective et du passage à l'acte est privilégiée, « *une équipe qui travaille ensemble et qui résout des problèmes* », « *l'important est de faire quelque chose plutôt que d'en parler* ». L'apprentissage expérientiel vise principalement les cadres et dirigeants qui cherchent à acquérir par eux-mêmes des qualités et un caractère de leader et de « *meneur d'hommes* ». La valeur de l'expérience est incontournable. C'est par son interaction avec l'environnement et les situations que le manager poursuit son développement professionnel. Il en découle un « *management inductif* » basé sur le frottement et la confrontation avec le réel. Un des reproches formulés à l'encontre de l'apprentissage expérientiel est un embrigadement dans des activités qui ne font pas sens pour des participants non volontaires, comme aujourd'hui des activités de paint-ball par exemple. Cette injonction sonne comme une intrusion dans la sphère privée des personnes.

F.2.4 Le tutorat appliqué aux managers :

« Les choses qui m'ont marqué finalement c'est les instructeurs que j'ai eus dans l'entreprise, ou les chefs que j'ai eus, et certains m'ont marqué en bien et d'autres m'ont marqué en mal, et je dirais que j'ai construit mes valeurs aussi en adéquation avec les personnes que j'ai entre guillemets admirées, et, en opposition avec celles avec lesquelles je me suis un peu heurté ».

Récit M : Comandant de bord/responsable de formation - 47 ans

Vanderpotte (1992) est un des premiers à avoir évoqué “*les fonctions tutorales*” et évoque les formes d’alternance liées depuis la loi Astier. Pelpel (1995) y a consacré un guide. Le tutorat est amené à se développer comme une forme essentielle d’accompagnement des personnes. Mayen (2002), dans la poursuite de ses travaux sur la didactique professionnelle, montre son rôle essentiel : des interactions et d’accès à des ressources en situation, des rôles d’étayage et d’orientation dans les apprentissages. Plusieurs causes expliquent l’expansion de la fonction : tout d’abord l’accélération des changements d’organisations et de métiers liée à des évolutions de technologies ou de marchés, puis la démocratisation des formations en alternance (Lick 1996 p311) à l’enseignement supérieur (Les professeurs du groupe HEC 1994 p65-75), ensuite les effets de la loi¹²⁵ imposant des tuteurs ou maîtres d’apprentissages et proposant des mesures financières incitatives, enfin, le retournement démographique et la nécessité de transfert de savoir entre des salariés anciens et d’autres plus jeunes. Selon le dictionnaire de la formation permanente et du développement personnel (1996), le tutorat se définit comme un “*apprentissage très individualisé avec un professionnel compétent se centrant sur le transfert de ses propres compétences*”.

Le compagnonnage est le cas particulier d’un tuteur qui n’a qu’un seul “*élève*”, qui vise le même type de poste que son tuteur. Force est de constater que les modalités d’apprentissage dans lequel le tutorat peut jouer un rôle sont variées et mixent des stages en présentiel, des formations individualisées, du e-learning, des formations intégrées au travail, des formations en alternance, de l’auto-formation, des cours du soir, des formations mixtes ou ouvertes et à distance. Les tuteurs sont appelés à jouer des rôles très divers dans ces conditions d’apprentissage. Avec les expériences accumulées, des points clés de l’alternance sont identifiés. Pour Le Boterf (2002), il s’agit de disposer de cibles de professionnalisation, d’élaborer une pédagogie de projet de façon concertée entre les apprenants et leurs formateurs, de rendre possible une variété de situations d’apprentissage, d’organiser l’apprentissage de la réflexion sur les pratiques professionnelles et les façons d’apprendre, de favoriser l’évaluation des ressources mobilisées et des compétences, de disposer d’un dispositif de pilotage régulant l’interaction, et enfin, d’organiser la capitalisation progressive des acquis.

¹²⁵ (art D. 981-9 du Code du travail), Circulaire DGEFP n°2004-025 du 18/10/2004

En référence à l'Accord National Interprofessionnel du 20 septembre 2003, Luttringer (2004)¹²⁶ pointe que la possibilité ouverte de reconnaître les formations en situations de travail “ *fait évoluer la référence classique au stage ou à l'action de formation sur laquelle est fondé le système de financement et de contrôle de la formation.* ”. Ce commentaire entérine les nombreuses pratiques de tutorat qui s'installent. Enfin, un nouveau type de tuteur semble émerger pour la formation des managers, il s'agit du manager coach, celui-ci est souvent un manager confirmé. Le sens de son travail évolue pour passer du rôle de contrôleur administratif à celui de coach apportant un soutien (Ghoshal, Bartlett 1998 p198). Sa valeur ajoutée réside dans sa capacité à fournir le soutien et la coordination nécessaires pour que les unités profitent des avantages dont bénéficie une grande entreprise. Il est aussi appelé à contribuer au développement des individus, les soutenir dans leurs activités et à faciliter les liens entre connaissances, compétences et meilleures pratiques.

¹²⁶ Ministère de l'emploi, de la formation et de la cohésion sociale, *Les évolutions de la formation professionnelle continue, colloque DARES, du 28 septembre, Paris, 2004*

F.2.5 La formation-action :

« J'ai quitté le monde commercial et j'ai intégré celui de la DRH et j'ai mené ... un projet sur la gestion prévisionnelle des emplois, des compétences, tant dans le contenu des métiers, des filières que dans l'aspect quantitatif avec un plan à 3/5 ans, et, heu, pour en revenir à votre question, au moment où j'ai pris ma casquette de chef de projet, je me suis appuyé sur les chantiers que j'étais en train / que je finissais en fait, sur la partie de management pour entraîner derrière mon projet sur l'écoute des salariés, l'écoute des cadres et ainsi de suite. Donc, je dirais que ces deux sujets ça m'a servi à avoir de l'écoute, moi me nourrir d'un tas de choses pour alimenter mon projet et mon équipe, et ça a eu un effet d'entraînement, voilà »

Récit L : Directeur commercial dans une compagnie aérienne - 41 ans

La formation-action ou formation-coopération (Lenoir dans Arrivé, Marc 2006 p32-48) s'intéresse non pas à un manager isolé mais à une situation problème. L'approche permet de mobiliser toute une équipe sur un changement à conduire. L'expression anglo-saxonne « *action learning* » est plus signifiante, car, dans cette expression, l'action précède clairement la formation. Elle aurait été utilisée la première fois par Revans (1983) dans les houilles du pays de Galles dans les années 40, selon Kennedy (2000 p243-246). Cette modalité implique l'ensemble de l'équipe concernée par le problème. Le processus de formation est centré sur des projets à réaliser. Les acteurs concernés apprennent en analysant et en résolvant « *en vraie grandeur* » des problèmes qu'ils doivent résoudre. Les problèmes ou les projets constituent des pivots autour desquels sont articulés des objectifs opératoires d'action et de formation. Une alternance est réalisée entre des temps de formation, d'action et d'étude. Centrinffo (1999) décrit un processus type. Un processus de formation action est itératif et non linéaire. Pour que cette modalité soit efficace, elle doit vérifier des conditions de réussite, telles que la pertinence et la faisabilité du projet, les capacités et pouvoir d'intervention de l'équipe, le soutien de l'encadrement et de la hiérarchie supérieure, la pertinence et la flexibilité de la composition de l'équipe, la potentialité formative des projets ou des problèmes retenus, la mise en place et le fonctionnement d'une fonction d'accompagnement, l'acceptation par les instances directrices de l'entreprise, qu'un tel processus peut entraîner des tensions et des résistances passagères. La formation-action prend encore l'apparence de « *missions spéciales* », le plus souvent encadrées par un coach où le manager travaille sur des projets transversaux aux groupes d'activités ou zones géographiques concernées qui permettront d'optimiser les structures. Un des avantages majeurs de la méthode est souligné par Unni (1980 p28-34), il s'agit à la fois de construire des compétences managériales, mais également d'atteindre des résultats permettant ainsi aux entreprises de repérer les managers les plus talentueux.

F.2.6 Le coaching individuel :

« Ce coaching là, ç'avait été très très riche, maintenant je suis très clair, ça va beaucoup mieux dans le sens où la relation hiérarchique des choses en dessus et vers les équipes, cela m'a facilité grandement la vie »

Récit B : Chef des ventes, entreprise de distribution alimentaire - 47 ans

L'évocation du coaching suscite de nombreuses réactions émotionnelles. Une étude thématique de définitions extraites de 44 sites internet de coachs, membres de la SF coach, corrélée à 52 définitions issues d'ouvrages, de la presse spécialisée de témoignage tend à démontrer des pratiques hétérogènes pour un homogène positionnement adaptatif du coaching (Fatien 2008 p193-211). Le mot coaching tendrait à supplanter le mot management dans des discours appelant à une adaptation des managers dans la dimension relationnelle de leur rôle. Le coaching sort du seul registre des praticiens. En effet, des chercheurs et enseignants universitaires (Bournois, Chavel, Filleron 2008) s'essayent à poser une anthropologie du coaching. De nombreux ouvrages, articles, études étendent le périmètre de la notion (CNAM 2005). Quant à la Société Française de Coaching (SF Coach)¹²⁷, fondée en 1996, elle distingue le coaching de la psychothérapie du conseil et en propose une définition :

« Le coaching est l'accompagnement limité dans le temps de personnes ou d'équipes pour le développement de leur potentiel et de leur savoir-faire dans le cadre d'objectifs professionnels ».

Le code de déontologie proposé par la SF Coach vise à encadrer des pratiques nouvelles de près de 3500 professionnels auto-déclarés en 2005, pour un marché estimé à 90 millions d'euros. Le coaching est issu des pratiques de l'entraînement des champions sportifs. Il a particulièrement contribué à enrichir et à faire connaître les travaux de Gallway (1992), pédagogue de Harvard et spécialiste du tennis. Il progresse en France depuis les années 80. Lenhardt (1992) le définit comme l'accompagnement d'une personne. *« Cet accompagnement s'apparente à celui d'un entraîneur vis-à-vis d'un champion ou d'une équipe championne ».* Il s'agit aussi d'un miroir offert par un coach. Pour Lenhardt, le coaching se justifie par trois paradoxes dans lesquels se situent un manager ou un cadre. Tout d'abord *« c'est au moment où le responsable a le plus besoin d'aide que le responsable est le plus seul »*, ensuite, *« ceux qui seraient les plus désireux d'aider le responsable, ses proches (conjoint, famille, amis) ne sont souvent que trop peu compétents en ce qui concerne le métier et l'environnement professionnel du responsable ou contaminés par leurs liens affectifs pour avoir un jugement suffisamment objectif »*, enfin *« le responsable et ceux qui sont les plus concernés par le problème deviennent les personnes les moins compétentes pour résoudre les problèmes dont ils ont la*

¹²⁷ www.sfcoach.org. Voir aussi le site de l'ICF autre fédération internationale de coaching, ou celui de l'association européenne de coaching

charge ». La philosophie du coaching considère que le développement managérial vise à libérer l'énergie potentielle chez les personnes. D'après la SF Coach, près de 60% des missions de coaching se déroulent dans des entreprises de plus de 1000 salariés et constitueraient un marché de près de 130 millions d'euros. L'ICF estimerait pour sa part le nombre de coachs entre 2500 à 4000. Précédemment réservé à des cadres dirigeants, la pratique se popularise et interpelle l'ensemble des managers. Le coaching centré sur la personne s'intéresse à la prise de poste, à l'image et au leadership, au travail sur le stress et les émotions, au dépassement des obstacles professionnels. Le coaching centré sur la situation traite des conflits managériaux, de la conduite du changement ou de la cohésion des équipes. Les préalables, le « *setting* » ou « *cadre du coaching* » sont essentiels, le choix du coach, celui du lieu et du rythme des séances de coaching, l'engagement contractuel posent les bases de la relation de confiance qui s'établit. L'accompagnement individuel s'effectue sur la base de rencontres individuelles. Le coaching s'appuie notamment sur des techniques d'écoute active issues de la psychanalyse, l'analyse transactionnelle, la programmation neurolinguistique, l'approche systémique issue de « *l'école de Palo-Alto* » (Picard 2002), la process communication management, l'approche cognitive et comportementale, la gestalt. Ces techniques ne sont pas exclusives les unes des autres, elles se combinent et évoluent au fur et à mesure des séances. En intelligence avec les besoins du moment, les séances peuvent alterner selon les praticiens : analyse de situation en miroir, écoute et questionnements centrés sur les ressources personnelles, le cas échéant apports d'outils de communication et de management. Chaque séance est encadrée par un débriefing des actions menées et un plan d'action ajusté. Ces enchaînements sont indicatifs et dépendent de la formation des coachs ou de l'école de référence¹²⁸. Cloet (2007 p16-40) identifie 14 situations professionnelles entraînant le recours au coaching externe : la prise de nouvelles responsabilités, le développement de compétences, le coaching destiné aux dirigeants de demain, le coaching destiné à améliorer les compétences comportementales des managers, le coaching destiné à accompagner les premières étapes de carrière, les difficultés, plafonnement de carrière, manque de performance, redynamisation, les actions réparatrices, les actions pour pallier un manque de compétences, les actions visant à pallier un manque de performances, le coaching de crise, le nouveau projet professionnel, réorientation de carrière, reconversion, le suivi d'activité, la préparation d'un événement important, le départ à la retraite.

De façon plus synthétique, Damart et Pezet (2008 p38-48), après une recherche participante, distinguent deux types de coaching : le coaching d'aide et le coaching instrumental. Dans une visée instrumentale, ils en concluent que « *le coaching est bien adapté à une prise de fonction* ». La maturité relationnelle gagnée grâce au coaching apparaît comme l'un des principaux résultats de cette pratique.

¹²⁸ *Quelques écoles de coaching actives : Transformance, Mozaik, IFPNL, PNL Repère, Dojo, Ifod etc. Universités Paris VIII etc. et grandes écoles proposent également des programmes de développement de coach.*

F.2.7 Le « développement personnel » :

« Je me suis bidouillé mon outil la dessus et ça marche // et ça marche parce qu'a un moment donné quand j'explique à des jeunes directeurs un certain nombre de choses, je dis surtout n'oubliez pas : développement personnel ! Vous ne pouvez pas être bien si vous n'êtes pas développés personnellement »

Récit K : Directeur des opérations entreprise de distribution de matériaux - 35 ans

L'engouement pour les formations au développement personnel se poursuit. Les courants de développement personnel ont plusieurs inspirations : la « *redécouverte* » des philosophies orientales et les valeurs et utopies de la génération "*Peace and Love*". Certaines sont très tournées vers une recherche d'épanouissement personnel, d'autres visent plus modestement l'amélioration de ses capacités de communication. En 1961, est créé l'Institut Esalen par MacMurphy, près de San Francisco. À cette époque, naissent les psychothérapies modernes, expérimentées à l'institut Esalen (Californie) comme le cri primal, le rebirth, le rolfing et la bioénergie, en phase avec les travaux de Reich, élève de Freud, ainsi que la psychologie humaniste de Maslow (2004) et Rogers (1971). On découvre aussi en 68 la gestalt-thérapie (Ginger 1995). Il est encore possible de citer l'ennéagramme (Palmer 1996), l'analyse transactionnelle (Berne 1972, 2001), la communication non violente (Rosenberg 1999), la programmation neuro linguistique (Bandler 2000), le myers-briggs personality indicator, la process communication (Colligon 1999), la logothérapie (Frankl 1988), l'élément humain et la méthode Schutz, l'approche systémique (Malarewicz 2000), l'intelligence émotionnelle (Goleman 1997). En matière de développement personnel l'exhaustivité est difficile. En effet, le développement personnel se généralise en même temps que le rapport à soi est sollicité. Pour Brunel (2004) : « *Sont dites de développement personnel les démarches visant la croissance de l'individu sous ses aspects psychologiques, relationnels, intellectuels, spirituels* ». Après la période du XIX^{ème} siècle et du XX^{ème} siècle, caractérisée par la discipline, les cadres sociaux normatifs se fissurent. La discipline et l'obéissance, utiles pour se conformer à un rôle prescrit, cèdent la place à une demande d'adaptation, de transformation, de motivation et d'investissement personnel. Toujours selon Brunel, les années 70 sont marquées par une entrée dans l'entreprise de la réflexion sur les pratiques managériales. Des manuels américains de développement de soi sont traduits en France dès les années 50 pour les cadres ayant besoin de se développer et de s'imposer dans leur environnement professionnel. Les managers, sujets au stress, sont les cibles privilégiées de ces approches. Le développement personnel remet l'individu au centre et l'incite à se poser des questions sur soi, ses réactions, ses comportements. Nombre d'approches sont suspectes de connexions avec des pratiques sectaires. Compte tenu des objectifs tournés vers soi plus que vers l'entreprise que se fixent ces approches, il est possible de se demander le rôle des entreprises dans leur encouragement.

F.2.8 Le 360° feed-back :

Le 360° feed-back est un outil d'évaluation et de repérage des « *managers démotivants* » mais surtout un moyen d'enclencher des formations (La Tribune 2006 p36)¹²⁹.

« je sais plus exactement le test que l'on a fait, je dois dire que ce test-là a révélé des choses sur moi qui m'ont fait pas mal réfléchir sur la manière dont je manage »

Récit G : Responsable de laboratoire (32 ans)

Le 360° feed-back est un outil qui permet aux membres d'une organisation de recevoir anonymement du feed-back sur leur performance de la part des principales personnes avec lesquels ils travaillent. Il fait appel aux pairs, collègues, subordonnés et, dans certains cas, aux fournisseurs et clients. On parle alors de 540° feed-back. L'évalué est invité à comparer ces différentes évaluations avec sa propre évaluation. Ce qui lui permet de mesurer l'écart entre la perception de sa performance et la perception qu'en ont ses principaux interlocuteurs.

Selon Melkonian (Dupuich-Rabasse 2007 p218), le 360° feed-back se serait développé à compter des années 60 dans l'Académie de West Point, où les cadets sont formellement évalués par leurs camarades. Mais c'est dans les années 80 que le feed-back multisource se serait popularisé dans les grandes entreprises américaines. Melkonian cite des entreprises telles que : AT&T, EXXON, GE, Amoco, IBM, Caterpillar, Levi Strauss et Shell Oil. En 1994 22 des 32 entreprises les plus admirées recensées par Fortune utilisent la méthode. Les entreprises anglaises ont ensuite implanté la méthode dans les années 90, puis le phénomène s'est largement développé.

Le 360° feed-back apparaît à un moment où les structures organisationnelles se font matricielles, deviennent de plus en plus plates et où les entreprises privilégient le travail en équipe. Le 360° feed-back apparaît également comme une solution intéressante au moment où les entretiens d'évaluations classiques et leurs biais d'évaluation (un hiérarchique unique qui évalue un collaborateur) atteignent leurs limites.

Le 360° feed-back cible particulièrement les managers dans la mesure où ils sont particulièrement en interaction avec l'ensemble de leur environnement. La plupart du temps, en France tout au moins, quand le 360° feed-back se met en place, c'est en commençant par les managers de haut niveau. Ce qui n'est pas sans poser quelques résistances (Melkonian 2007 p15-27). Les dimensions de la performance les plus souvent explorées sont (Handy, Devine et Heath 1999) :

- le comportement et les qualités personnelles (76%)

¹²⁹ La tribune (2006), Carglass mise sur l'auto-évaluation, La Tribune 9 octobre 2006

- le leadership (74%)
- la cohésion d'équipe (65%)
- la communication (62%)

Le 360° feed-back est utilisé soit dans le but de développer les individus, le plus souvent des managers, soit dans celui de les évaluer.

En France, où l'entretien professionnel annuel est plus souvent un entretien d'appréciation plus que d'évaluation, le 360° feed-back est avant tout mis en place afin de développer le management, il peut se situer en préalable d'une mission de coaching ou de team building. L'outil peut être utilisé soit dans une visée collective, soit dans une visée individuelle.

Les effets possibles du 360° feed-back dépendent de chaque utilisation.

Dans une visée de développement, le 360° feed-back peut permettre de faire progresser les comportements managériaux par une meilleure connaissance de la manière dont le manager est perçu par les autres. Il peut également lui permettre de prendre conscience de ce que les autres attendent de lui. Le risque encouru est également un rejet ou un déni lorsque les résultats sont décalés par rapport à l'image que la personne se fait d'elle-même.

Dans une visée évaluative, le 360° feed-back contribue à l'affirmation de l'importance des compétences managériales pour l'ensemble du management de l'organisation. C'est aussi un moyen de sanctionner ou plus modestement révéler des comportements nocifs. Le 360° n'est pas exempt d'effets pervers, le manager pouvant adopter des conduites favorisant l'image au détriment du fonds, au détriment des résultats de l'entreprise. Enfin d'un point de vue international l'approche peut s'avérer contreproductive car, les valeurs sous-tendues par une approche 360° peuvent entrer en contradiction avec la culture (Hofman et Rotondo 2007).

F.2.9 Le coaching collectif :

Depuis les travaux de Lewin (1959) sur les groupes, ceux-ci ont été identifiés comme un moyen privilégié d'agir sur les comportements individuels et collectifs. Les groupes sont crédités de receler un gisement de performances et de changements. Le coaching d'équipe vise à accélérer la maturation des processus de groupes. Pour Devillard (2001), le coaching est « *une technique un peu hybride de développement personnel. Il répond à des demandes édulcorées dans ce sens* »... « C'est aussi l'irruption de nouveaux gisements liés au talent et au style. Le coaching d'équipe consiste selon lui à « *faire gicler* » au centre d'un ensemble d'individus des qualités émergentes. Ces qualités émergentes vont s'exprimer dans la cohésion humaine et technique, dans le système d'interaction, le climat, le moral, la sous-culture d'équipe. Le coach adopte une position tierce qui regarde le « *comment* ». Il favorise une réflexion sur la performance professionnelle. Il introduit quelque chose qui est de l'ordre de la confiance. Le coaching d'équipe s'adresse à des équipes de direction, mais également à des équipes projet ou des équipes naturelles de travail. Dans le coaching d'équipe, il y a deux éléments importants à prendre en compte : le leader et l'équipe dans ses processus objectifs (le faire) et ses processus subjectifs (l'être). Comment fonctionnent les processus enclenchés ? Le coach assure un rôle de miroir à l'égard d'un collectif. Il aide les équipes et leurs leaders à créer ou renforcer une dynamique. Pour Devillard, « *la dynamique est la combinaison du béton et du cœur, de l'institution et de l'humain, du dur et du mou* ». Dans sa pratique, Devillard identifie quatre temps dans la dynamique d'équipe : la différenciation, l'unification, la mobilisation et la focalisation. L'art du management consisterait à « *faire cohabiter le hard et le soft* », de conjuguer la force du leader et le potentiel de l'équipe. Le coaching s'intéresse à la dynamique d'équipe : comment la déclencher (un équipier entraîne l'autre), l'entretenir (mesure d'hygiène). Le coaching d'équipe permet l'apprentissage de cette dynamique. Le groupe apprend lors de séminaire, avec des outils de perception mutuelle et en situation réelle (observation de réunion par le coach), à se réguler et à se confronter. Chacun, individuellement, apprend à faire des deuils. L'introduction d'un coaching d'équipe passe par plusieurs conditions de succès, comme le professionnalisme du coach (supervisé, formé, et expérimenté), la motivation du leader à inscrire son équipe dans un processus de changement, le soutien de l'organisation. L'ensemble de ces conditions fait l'objet d'un contrat intégrant une dimension de confidentialité. Le coach doit également mener un diagnostic fin pour identifier les bons leviers dans son intervention. Il choisira des outils ou méthodes différenciés selon le niveau de maturité des leaders et des équipes (pseudo équipe, équipe potentielle, équipe authentique, équipe intelligente, équipe performante), selon la nature du contexte et de l'environnement. De nombreux outils existent sur le marché pour mener des diagnostics d'équipe (les questionnaires de Process Communication Management (Collignon 1999), les diagnostics de rôles de Belbin (travaux continus de 1981 à 2003), les outils 360° Success Insight, Profil Quid, outils en ligne proposés par Cardon en coaching d'équipe¹³⁰.

¹³⁰ Site de Alain Cardon <http://www.metasysteme.fr/>

F.2.10 Le team building :

« Si l'esprit d'équipe existe, l'esprit d'équipe c'est aussi le capitaine et si on est tous d'accord pour agir, je crois qu'on a fait pas mal de boulot » Récit A : DRH groupe métallurgique – 46 ans

Depuis le début du XX^{ème} siècle, le groupe est un domaine d'investigation privilégié des chercheurs universitaires en psychologie sociale (Landry 2007). Selon Naud (Arrivé et Picard 2006 p373), ce n'est que dans les années 1980 que le terme pénètre en France, à l'instigation de psychothérapeutes analystes transactionnels intervenant comme formateurs en communication en entreprise. Les fondements théoriques s'appuieraient sur l'analyse transactionnelle, le développement organisationnel (Argyris, Schein, Bennis, Drucker, Senge, Sloan), la systémique appliquée au monde de l'entreprise (Malarewicz 2005). Le team building est une pratique bien identifiée pour augmenter la performance des équipes. Pour optimiser l'efficacité des équipes, Blake Mouton et Allen (1988) se centrent sur le style du dirigeant et s'appuient sur des grilles de direction individuelles. Belbin (1981, 2006) se centre sur des rôles différenciés à promouvoir au sein de l'équipe. Une recension de la Harvard Business Review (2004) des principales contributions américaines de 1993 à 2003 en démontre l'efficacité. Le team building est un terme générique qui est utilisé de façon générale selon les niveaux de maturité sociale au sein des groupes. Il comprend plusieurs approches : le team design (conception d'équipe), le team building (cohésion d'équipe), le team engineering (processus d'équipe), et le team développement (développement de la haute performance collective). L'approche team building s'adresse au couple « équipe-manager » (Cardon 2003), et pas seulement au manager en formation, elle concerne des équipes de direction, des équipes de travail ou des équipes projets. Le team building passe par une phase de préparation comprenant un entretien avec le dirigeant de l'équipe et des entretiens individuels avec les membres. Pour Devillard (2005), cette phase permet de réaliser une analyse des systèmes de décision, d'action et de coordination et d'évaluer les processus subjectifs (dimension affective du groupe) et objectifs (organisation des tâches). Le team building permet une mise à jour des fonctionnements collectifs : rôle, leadership, capacité de faire face au changement et à résoudre les problèmes. Le team building permet de renforcer les compétences de communication et d'écoute en groupe et de passer de la discussion au débat en groupe. Le processus de team building est un apprentissage en séminaire des quatre phases de mise en énergie de l'équipe : différencier, unifier, mobiliser et focaliser. En fonction du diagnostic de la phase de préparation, les méthodes suivantes sont utilisées : définition d'un contrat de développement de l'équipe, réalisation d'un diagnostic de maturité de l'équipe, jeu de découverte mutuelle, régulation des relations de groupe, travail collectif sur les missions et les tâches, apports et découvertes sur le fonctionnement des groupes et les conditions de leurs développements, formalisation d'une vision collective, engagement de l'équipe et plan de développement collectif. Enfin dans sa conclusion sur le fonctionnement des équipes efficaces, West (2004) pointe la réflexivité comme un facteur essentiel et préconise des réflexions régulières sur le fonctionnement collectif comme hygiène d'équipe.

F.2.11 La méthode des cas :

« *Ma formation initiale était scientifique, moi, c'était polytechnique, les mines avec une grande partie économique. C'était une formation d'ingénieur scientifique, alors à l'école des mines on nous apprenait avec des études de cas. Des études de cas avec des gens qui étaient dans des postes importants dans l'administration, avec une formation au droit des affaires et à l'économie qui était quand même assez forte.* »

Récit DD : Directeur général (70 ans)

Lorsque l'on évoque la méthode des cas, il est également possible d'entendre des synonymes tels que : case method, case study method, case study research, business case, étude de cas, méthode de cas, cas d'entreprise ou tout simplement cas (Martin 2008). La méthode des cas répond à un besoin de savoir, savoir-penser, savoir-communiquer et savoir apprendre (Croué 1997). Un des principaux apports de la méthode résiderait dans l'apprentissage de la réflexion dans des situations complexes, dans l'apprentissage de la décision, le développement de l'esprit critique, l'interaction entre l'élève et l'enseignant (Bergadaà 1990).

L'apprentissage par la méthode des cas remonterait au XIX^e siècle et aurait eu pour premier champ d'application l'enseignement au droit des affaires. Le principe de la méthode aurait été introduit par un avocat New-Yorkais Christophe Langdel dès 1871 en substitution de cours magistraux. Il s'agissait de décliner en discussion la technique du commentaire d'arrêt. Le « *case system* », nom imposé par le doyen d'Harvard Donham en 1921, est inscrit au programme de la Harvard Business School dès 1908 et sera introduit en France en 1930 par le groupe CPA dans la formation des managers¹³¹. Croué (1997 p15) reporte que les premiers cas se présentaient sous la forme de documents « *étude de cas* » de 100 à 150 pages présentant une situation d'entreprise, et d'une note pédagogique pour l'animateur, documents nécessitant une intention pédagogique et des objectifs d'apprentissage. Une réflexion puis une synthèse devaient permettre de dégager les faiblesses de l'entreprise et les opportunités à saisir.

Pour Bergadaà (1990), l'intégration de la méthode des cas procède d'une stratégie pédagogique. Dès lors, la conception d'un cas intégrée à une progression pédagogique nécessite le respect d'étapes (choix d'une problématique, entretiens préliminaires, objectifs pédagogiques, recueil de données, plan synoptique, évaluation du plan, rédaction, contrôle du cas, utilisation) qui impose une étude en profondeur de l'entreprise (entretien semi-directif, étude documentaire, présentation du marché...). Un des écueils relevé est que l'entreprise souhaite se présenter sous son meilleur jour et répugne à se dévoiler, ce qui appauvrit la présentation du réel et masque les difficultés. Le deuxième écueil réside dans l'animation de la méthode qui requiert des animateurs avertis et une préparation initiale de la part des apprenants. Or, une différence notable avec les approches américaines réside dans la culture des apprenants, qui ont pris connaissance du cours en

¹³¹ Le premier cas relevé au CPA en 1930 : « *spécialités métallurgiques Marchal et Cie* » traite de la réorganisation du service chargé de l'établissement des salaires.

amont de celui-ci et se sont préparés à la séance, à la différence des apprenants français qui seraient en attente d'une leçon magistrale.

Pour Lapoule (2008), la richesse de la méthode réside dans sa dimension active, dans un va et vient entre démarche de théorisation et mise en application, dans l'analyse de processus complexes et réels qui constitue un support pédagogique de l'apprentissage. L'intégration de nouvelles technologies de communication dans la discussion de cas comme internet et les forums de discussion dynamise et renouvelle la méthode (Bordet 2001 p59-61). La dimension collective contribue l'accès à de nouveaux apprentissages coopératifs et au renforcement d'une communauté de pratiques. Des innovations sont aussi repérées : telles que faire concevoir les cas par les apprenants eux-mêmes, ou intégrer la dimension émotionnelle en travaillant sur des incidents critiques porteurs d'une perspective heuristique (Bouchard, Calvez, Joly 2007).

Des critiques sont cependant audibles sur le lien ténu des enseignements avec les situations professionnelles, sur la simplification outrancière (Mintzberg 2005), sur l'écart entre l'apprentissage et la possibilité effective de mise en œuvre à un poste de manager (Laroche 2007), sur la difficulté de faire pénétrer le « réel » dans une salle de cours (Riveline in Garel et Godelier 2004 p36).

Un professeur de Harvard, Ewing (1992 p47) présente la discussion d'un cas qui peut s'établir selon trois phases :

1. l'enseignant incite les étudiants à mettre en relief les éléments significatifs du cas et en tirer les éléments logiques
2. dans la deuxième phase l'enseignant essaye de faire en sorte que les étudiants se projettent eux-mêmes dans les situations des personnages grâce à un jeu de questions
3. finalement l'enseignant pousse les étudiants à s'imaginer eux même dans la situation des intéressés (an now what would you do ?)

Mais loin d'être passifs les étudiants sont incités à avoir une approche critique. « *Les étudiants de la HBS doivent absolument s'assurer la maîtrise de la situation de temps en temps, c'est indispensable pour l'image qu'ils se font d'eux-mêmes en tant que personnes qui assument la maîtrise de leur destin. C'est également important pour leur aptitude à affronter le stress car, cela leur permet de dire : « que le monde s'arrête, je veux descendre quelques minutes ».* « *Montrer qu'ils ne doivent pas toujours s'aplatir devant le système sans protester, mais peuvent se dresser et supporter l'épreuve* »

Pour la situation française, les 5 étapes d'animation d'un cas présentées par la CCMP sont les suivantes :

1. découverte individuelle de la problématique
2. analyse en groupe et diagnostic
3. mise en commune de piste de résolution
4. debriefing par l'animateur

5. mise en perspective conceptuelle

La dernière étape franco-française serait une demande émanant des apprenants visant à « *réaliser un apport conceptuel* » selon Martin (2008). La relation entre les apprenants et l'animateur-pédagogue serait une relation coopérative, d'arbitrage et démocratique (Croué 1997 p23). Derrière ces étapes d'animation existe une typologie variée de cas en fonction des problématiques (décision, évaluation), de l'étendue de la problématique (globale ou centrée), de la forme de la présentation (actualité, à tiroir).

En France, la Centrale des Cas et Médias Pédagogiques (CCMP) a été créée en 1971 dans le but de collecter, promouvoir et diffuser des matériaux pédagogiques, de constituer de l'ingénierie pédagogique autour de la méthode des cas et de promouvoir de nouvelles technologies éducatives. La CCMP (2008) affiche 184 écoles adhérentes (81 écoles de management, 88 universités et 17 écoles d'ingénieurs),¹³² ce qui témoigne d'un impact de cette pratique pédagogique. La Harvard Business School affiche une bibliothèque de plus de 10000 cas alors que la CCMP (2008) en totaliserait près de 4500 dans une variété de fonction de l'entreprise. La méthode des cas semble être régulièrement critiquée mais a la vue : du nombre de cas, des recueils de cas, du prix du meilleur cas (propre à chaque matière : marketing, ressources humaines etc.), des réseaux internationaux qui favorisent sa diffusion (NACRA, WACRA, ICCP), ou entreprises qui souhaitent communiquer sur leur marque par ce moyen (Perrotte 2003 p14)¹³³, elle poursuit son expansion.

¹³² CCMP (2008), *Bibliographie de cas et de méthodes pédagogiques*, CCIP, Paris

¹³³ Perrotte D (2003), *Les entreprises friandes de cas d'école*, *Les échos*, 3/11/2003

F.2.12 L'apprentissage par problème :

« Si moi j'ai eu des difficultés, peut-être eux en ont-ils aussi. A partir de là, je reprends ce produit et sa technique, et puis, je les amène à les faire parler à les questionner, est-ce que vous avez éprouvé des difficultés particulières sur ce paramètre ? Certains vont dire oui certains vont dire non. Il y aura de bonnes pratiques par rapport à ça. C'est une méthode pédagogique pour amener le collaborateur dans le meilleur confort de travail. »

Récit P : Directeur d'agence bancaire – 46 ans

Mise au point par une équipe de neurobiologistes canadiens, parmi lesquels Barows¹³⁴, entre 1965 et 1969, la méthode de l'apprentissage par problème optimise la mémorisation et permet la transformation des personnes à travers leurs représentations et leurs croyances, donc la conduite du changement. Après s'être développée dans la formation universitaire des médecins au Canada et aux Etats-Unis (Des Marchés 1996), la méthode "*Problem-Based Learning*" s'est étendue ensuite dans de nombreuses écoles, universités et entreprises de différents pays. Etudiants, ingénieurs, managers, médecins, consultants, paysagistes, biologistes, enseignants... ont été formés ou apprennent à travers cette méthode. Elle est aussi répertoriée sous le nom de Team –Based Learning Michaelsen par Peterson et Sweet (Armstron et Kukami 2009 p325-343)

En France, l'Exia¹³⁵ est un exemple d'école qui forme des managers en informatique selon ces principes. La formation, à partir de situations problèmes (Problem Based Learning), vise un entraînement à des comportements recherchés, préalablement identifiées. Une telle approche remplace le découpage traditionnel par matière en progression par niveau de difficulté des situations à traiter. La Méthode « *Problem-Based Learning* » (Hunot 2000) est une pédagogie dans laquelle les participants sont actifs et participatifs. Cette pédagogie est également inductive, c'est-à-dire que le formateur cherche à faire découvrir par le participant les faits, les concepts, les règles, les lois, les principes en s'appuyant des situations professionnelles à résoudre. Elle repose sur l'analyse et la résolution de situations-problèmes issues des activités professionnelles des participants. Cette analyse est complétée par une phase intermédiaire d'autoformation et de consultation de ressources. Elle alterne travail en groupe et recherche individuelle. Pour Hunot-Clairefond (1997), la "*Méthode des situations-problèmes*" ouvre également sur des capacités à : animer une réunion un groupe de travail, communiquer efficacement, convaincre, écouter les autres, les respecter et les comprendre, adapter son comportement à l'autre, animer une équipe, pluriculturelle le cas échéant, et la motiver, chercher efficacement l'information, l'évaluer et la traiter, avoir un esprit critique et de la créativité. Ces compétences sont particulièrement adaptées à la formation des managers.

¹³⁴ *Practice-Based Learning: Problem-Based Learning Applied to Medical Education, Springfield, IL: Southern Illinois University School of Medicine, 1994*

¹³⁵ <http://www.exia.cesi.fr/>

F.2.13 Le benchmarking et le benchlearning :

« Il faut absolument entretenir ses relations extérieures. Par exemple, j'ai fait la formation « Diriger demain ». On travaille sur un thème : l'innovation par exemple on a été benchmarker à quatre ou cinq personnes chez Orange, Unilever, Lafarge l'innovation ça se décrète pas, vous êtes obligés de vous enrichir de l'expérience. Ça sert à rien de mettre seul en place des choses qui vont être défaillantes. »

Récit C : Directeur des achats dans une société d'environnement - 40 ans

a) Le benchmarking :

Le benchmarking¹³⁶ aurait été une riposte imaginée au début des années 80 par des industriels américains pour contrer la supériorité japonaise en s'inspirant des méthodes de leurs adversaires. Xerox en aurait été l'initiateur. Le terme anglais de benchmarking signifie « repère, jalon ». Il était à l'origine utilisé par les géomètres pour jaloner le meilleur parcours d'une route. Par extension, il a été appliqué au monde de l'entreprise (Prax 2000 p110-112). Le Ministère de l'industrie et du Commerce québécois propose la traduction française d'étalonnage concurrentiel. Dans les environnements francophones, le mot de parangonnage¹³⁷ est proposé pour rendre la recherche de comparaison avec les meilleures pratiques. Le benchmarking est une méthode de management consistant à introduire la comparaison de sa propre performance avec celle de ses concurrents dans le même métier. Le détour par la comparaison est considéré comme un facteur d'émulation. Il est possible de distinguer différents types de benchmarking¹³⁸ tels que :

- le benchmarking interne : il implique la comparaison d'opérations ou de fonctions semblables à l'intérieur d'une même organisation.
- le benchmarking des processus et des résultats : compare les activités et les processus. Le benchmarking de résultats compare les produits (outputs) et les résultats (outcomes). Les benchmarking de processus et de résultats sont complémentaires et sont tous deux nécessaires afin d'identifier les bonnes pratiques.
- le benchmarking stratégique : utilisé lorsque les organisations cherchent à améliorer leur performance générale en analysant les stratégies à long terme et les organisations générales qui ont permis à d'autres organisations de réaliser des performances exceptionnelles. Il implique la comparaison d'aspects de l'organisation tels que les compétences fondamentales, la mise en place de nouveaux produits et services, un changement dans la répartition des activités ou une amélioration dans son aptitude à prendre en compte, les changements dans l'environnement extérieur (CAF 2002)¹³⁹

¹³⁶ Afnor (1994), *Evaluer et améliorer ses performances, le benchmarking*, Editions AFNOR, Camp C (1992), *Le benchmarking*, Paris : Les éditions d'organisation., Karlof et Partners (1994), *Pratiquer le benchmarking*, Paris : Les éditions d'organisation., Gautron J (2003), *Le guide du benchmarking*, Paris : Les éditions d'organisation., Schoettl JM (2003), *Le benchmarking*, Insep, Paris

¹³⁷ Krebs G (1999), *Le benchmarking (ou parangonnage)*, Dossier qualité – tendances qualité, Juin 1999

¹³⁸ http://www.cedip.equipement.gouv.fr/article.php?id_article=120

¹³⁹ Source : [www.publicquality.be/Common Assessment Framework CAF 2002](http://www.publicquality.be/Common%20Assessment%20Framework)

b) Le benchlearning :

Le principal reproche adressé au benchmarking, en France, pointe précisément la méthode du " *bon exemple* ". La culture française, spontanément, recherche des ressources au sein des entreprises. Le postulat est le suivant : chaque équipe détient les clés de sa réussite. Elle doit trouver les moyens pour libérer des ressources latentes. Le plan Marshall et la mission Nordling (Lick 1996) ont été des exemples historiques de benchlearning. Puis cette culture spécifique a été renforcée par des expériences de managers revenant de pays, comme le Japon, connus pour des modes de management performants et tentant de transposer directement les méthodes les plus performantes. Bien souvent ce fut un échec. Pourtant l'idée selon laquelle on pouvait gagner du temps à s'inspirer de modes de fonctionnement rodés ailleurs faisait son chemin. Et l'ouverture de l'entreprise à d'autres problématiques tend à être perçue positivement à condition de prendre toutes les précautions nécessaires à la réussite de la greffe.

F.2.14 Les technologies éducatives :

« c'est des journées de quatre jours par an de formation avec des groupes d'une dizaine de managers plus de la formation en e-learning avec des modules de formation et puis voilà, et puis on échange aussi sur des thématiques, et voilà ça c'est intéressant ». Récit W : Responsable éditoriale 39 ans

Depuis sa création en 2001, le baromètre E-learning Le préau de la CCIP (2008) montre une montée progressive du e-learning, en particulier dans les grandes entreprises et plus spécifiquement pour les publics cadres (41,8% des publics cibles) et pour le management (10% des domaines de formation, mais loin derrière le domaine des langues qui représente 56% des domaines traités). L'utilisation de l'ordinateur pour apprendre est relevé dès les années 1980 (Blandin 1990) ; Naymark (Arrivé et Marc 2006 p102) parle à cette époque d'enseignement assisté par ordinateur, dans les années 2000, la connexion sur les réseaux autorise la mise en œuvre de e-learning ou e-formation et Samier (2000) décrit le concept d'université virtuelle. Pour Samier, des modèles d'éducation numérique ou e-éducation se mettent en place et la recherche actuelle sur : des machines d'apprentissage, des systèmes d'apprentissages intelligents, des agents pédagogiques, des agents tuteurs, des modèles d'apprentissage collaboratifs, des environnements d'apprentissage distribués... contribuent à créer de nouveaux environnements d'apprentissage qui réduisent les distances physiques, mais également les distances psychologiques et l'isolement des internautes.

Progressivement, un champ de pratiques se constitue intégrant et combinant les deux notions clés de distance et d'ouverture étudiées par Jézégou (1998, 2005). Le collectif de Chasseneuil cité par Jézégou en donne la définition suivante « *une formation ouverte et à distance est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective et repose sur des apprentissages complémentaires et pluriels en terme de temps, de lieux de médiations pédagogiques humaines et technologiques et de ressources* ». La formation à distance est soutenue par les éditeurs de solutions informatiques, qui cherchent des débouchés à leurs produits¹⁴⁰. Deux déterminants majeurs justifient la formation à distance : économiser des coûts et rendre la formation accessible au plus grand nombre d'une part, favoriser le développement de l'autonomie d'autre part. Il s'agit d'utiliser les ressources informatiques et les possibilités du réseau pour favoriser les apprentissages distanciels, en s'articulant aux apprentissages face à face. Les pistes exploratoires qui se dégagent peuvent intervenir à tous les niveaux du processus pédagogique. Elles contribuent à développer de l'autonomie. Lors de la phase d'information/préparation, les outils en ligne permettent la construction active du projet (information générale, téléchargement de référentiel de formation, test en ligne). Lors de la phase de préparation à la formation, les outils en ligne peuvent être un appui pour le développement de personnes normalement exclues de par leurs prérequis des dispositifs traditionnels. L'offre en ligne présente le double avantage de constituer un rattrapage des prérequis des dispositifs qualifiants traditionnels, mais également générer une compétence

¹⁴⁰ A titre d'exemple Crossknowledge, ou Edu Factory font parti de ces éditeurs de modules de formation à distance en management

d'auto apprentissage. Lors du déroulement d'un dispositif de formation, la mise à disposition de ressources en ligne (support de cours, travaux d'école ou d'étudiants, thèses, informations sur les congrès et conférences, accès à des bibliothèques ...) favorise l'apprentissage du choix de la ressource à mobiliser, de l'auto-organisation de son apprentissage, de l'auto documentation, et la capacité de se projeter, de travailler à distance avec un groupe, de réaliser des recherches personnelles, d'explorer. La formation à distance est une opportunité de contact complémentaire avec un groupe d'apprenants et renforce le sentiment d'appartenance à celui-ci. Elle inclut des modalités complémentaires de pilotage et d'encadrement du groupe, et de conduite des objectifs programmés. Un tutorat en ligne (télétutorat synchrone ou asynchrone), un suivi des exercices, mémoires et travaux, un guidage pas à pas, sont combinés avec d'autres modalités. La formation à distance se répand sous plusieurs formes :

- cycle préparatoire, forme d'apprentissage de l'autodidaxie, ou développement de l'émancipation face aux savoirs institutionnels
- complément de cursus longs, échanges au sein de communautés d'apprenants, groupware, ressources partagées, collaboration en ligne
- articulation, structuration, pilotage de cursus

L'enquête internationale de Blandin (2001) montre qu'une des conditions d'efficacité est l'organisation de solutions mixant face à face et formation à distance¹⁴¹ : ou « *blended-learning* ».

Roussel (2001), prolongeant la thèse de Kalika, voit dans la e-formation un prolongement du e-management. « *La e-formation pourrait contribuer, grâce aux solutions techniques et pédagogiques qu'elle propose, à former l'encadrement, à travailler dans un contexte de e-management.* » Ainsi, pour les managers, la e-formation présente un double enjeu : un enjeu pédagogique de facilitation des apprentissages, mais également un enjeu d'appropriation d'un environnement numérique aux fins de management des équipes et du business, en particulier pour du management à distance d'équipes dispersées. Enfin, avec l'apparition des « *serious games* »¹⁴² ou des simulateurs (type Manager's studio®)¹⁴³ l'apprentissage ludique du management promu par de grandes marques au profit de leurs métiers connaît un nouvel essor.

¹⁴¹ Blandin B, *E-learning : enquête en Floride, CESI - FFFOD, Compte rendu de la conférence annuelle de l'American Society for Training and Development, juin 2001*

¹⁴² <http://www.serious-game.fr/> est un site de veille sur les serious games

¹⁴³ Ciaccia, A. Beyou, C (2004) *L'utilisation d'un simulateur dans la formation de cadres d'entreprises : intérêt pour le développement de la prise de recul sur les pratiques professionnelles. Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie, Compiègne*

F.2.15 L'écrit réflexif :

« j'ai beaucoup écrit ces deux dernières années sur les clés du bon manager ... c'est un petit cahier que j'ai toujours sur moi et j'écris. C'est par mot clés et donc par des anecdotes ou des perceptions souvent positives, ou voilà j'avais aussi des choses dont j'ai horreur donc clac je le note ou des expressions des façons de faire.... j'étais tout le temps en ébullition ça m'a permis de faire quelque chose. C'est très personnel je ne l'ai partagé avec personne ... c'est pour clarifier dans ma tête»

Récit Y : Responsable innovation (37 ans)

L'apprentissage de soi et la réflexion par l'écrit de son expérience vécue remonte à l'origine de l'écriture sous la forme d'annales, de mémoires, de récits, d'autobiographies, voire de journal dans une époque plus récente. L'écrit réflexif de Sénèque a particulièrement été étudié par Foucault (2004 p827). L'écriture y est décrite comme un relais important de la subjectivation du discours. Il est possible de noter toute l'importance qu'ont pris les écrits dans l'apprentissage en particulier pour sanctionner l'acquisition des diplômes. Gomez (2001), sur l'exemple de la formation des enseignants, pointe comment le geste d'écrire favorise la constitution d'une identité professionnelle même si celle-ci est d'ordre narratif (Kaufmann 2004 p155). C'est véritablement dans la confrontation à l'écrit que chacun se trouve seul avec lui-même et avec l'appropriation de son expérience. *« l'écriture s'avère être un élément essentiel non seulement de la transmission d'une connaissance mais aussi de sa construction »* nous dit Cifali (1998 p299). Selon Delamotte, Gippet, Jorro, Penloup (2000 p110), le geste d'écrire n'existe pas sans le sentiment d'un accord avec ses pensées, alors *« le mot n'annonce pas seulement un événement – le fait d'écrire-, mais plutôt un avènement : une mutation identitaire transforme le scripteur en un autre »*. L'identité est toujours, selon Barbier (1996 p40), *« un ensemble de composantes représentationnelles (contenus de conscience, en mémoire de travail, ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoir et maîtrise pratique, goûts, envies, intérêts, etc....) produits par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment de cette histoire. »* L'identité est un produit des actions et des expériences antérieures d'un agent. Une sédimentation, des traces accumulées qui contribuent à construire une identité. La rédaction, c'est la possibilité d'apprendre la distance à ses pratiques, de relire et structurer ses savoirs, de construire sa théorie. Si la formation initiale abonde de mémoires professionnels la part réflexive n'est pas toujours partie prenante des cahiers des charges.

Dans le champ de l'entreprise, Bouvard (Pezet 2007 p31-48) souligne le rôle de l'écrit, elle cite ainsi la tenue de journaux visant à l'amélioration de la performance au travail dans la construction du métro de Moscou. Cohen (Pezet p49-73) s'appuie sur les correspondances de dirigeants de l'entre deux guerres pour montrer le rôle de l'écrit dans l'établissement d'un rapport politique à soi orientée vers l'action.

Plus récemment, dans une approche critique du management, la pratique du journal est promue. Pour des auteurs tels que Cunliffe (2004) « *the practice of critical reflexivity is of particular importance to management education because by thinking more critically about our assumptions and actions, we can develop more collaborative, responsive and ethical ways of managing organizations* » Ils proposent d'intégrer une dimension réflexive sur l'expérience propre de chaque futur manager. La pratique de la réflexion critique est un enjeu qui permet d'appréhender les phénomènes sociaux en dehors de modalités pré-pensées. La pratique du journal à des fins éducatives prend des formes multiples. Il s'agit d'un instrument d'investigation sur soi-même en relation avec le groupe.

En France, René Barbier (2009)¹⁴⁴ en recense les principales déclinaisons

- Le journal d'éducation active est centré sur l'éducation il « *reflète une perspective éducative qui envisage l'éducation comme une praxis, une co-construction de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, dans une interaction permanente entre les acteurs de la scène pédagogique* »,
- le journal institutionnel (Rémi Hess), écriture au jour le jour, qui se réfère aux retentissements affectifs et cognitifs d'un être humain en relation avec une institution, un "journal d'affiliation" (Alain Coulon) reflétant pour des étudiants leur manière d'être, de se comporter, de réussir à devenir "membre", au sens ethnométhodologique, de l'institution universitaire,
- le journal d'étonnement (Marie-José Barbot) ou il s'agit de noter tous les étonnements positifs heureux, mais aussi négatifs, d'en rechercher la cause,
- le journal d'itinérance (René Barbier) ou carnet de route se présente comme une technique de recherche mise au point pour permettre aux membres actifs d'une recherche-action existentielle de suivre leur processus de travail collectif, qui va de la pratique à la théorie, en boucle, et de mieux réaliser, ainsi, l'objectif à atteindre.

¹⁴⁴ Barbier, R (2009) *Le journal d'éducation active (JEA) : Un instrument d'écriture pour une éducation tout le long de la vie* sur http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=647. Publié le 10 février 2009.

F.2.16 Les histoires de vie et récits de formation :

*« J'ai une dernière question à vous poser est-ce qu'un échange de cette nature
ça vous a apporté quelque chose ?*

Oui, oui parce que ça m'a permis de formaliser des choses. J'ai jamais réfléchi à formaliser en une heure ce que je viens de vous dire, en la façon dont j'évolue en tant que manager, sur ce que je suis, mes valeurs oui oui et par exemple, on se connaît pas, ça fait une heure qu'on est ensemble, et je vous ai dit des choses aussi très personnelles heu /// mais c'est mon chemin de vie et je ne l'ai pas appris dans les livres un petit peu mais pas plus que ça, et je pense que dans cinq ans je serai aussi dans un autre endroit de ce chemin de vie. »

Récit L : Directeur commercial une compagnie aérienne – 41 ans

Les histoires de vie sont entrées dans les sciences sociales dans les années vingt, par "l'Ecole de Chicago". Des sociologues expérimentèrent une étude des rapports sociaux par le biais du recueil de récits de vie d'immigrés polonais. Dans cette démarche, c'est la parole des acteurs sur leur vécu qui permet la compréhension des phénomènes sociaux étudiés. Après un reflux, elle est réapparue à partir des années soixante et surtout depuis les années quatre-vingts, où elle est utilisée dans le champ de la formation des adultes. En France, Pineau (1983) a popularisé l'histoire de vie expérientielle et ouvert un champ de recherche. La dimension multidisciplinaire a montré les bénéfices et limites des histoires de vie (Pineau, Jobert 1989). Une des limites relevée étant « l'illusion biographique » de la construction a posteriori du sens de sa vie, relevée par Bourdieu (1986). Jobert (1989 p256) place les histoires de vie dans le champ de l'autoformation. Il affirme ainsi : « c'est quand on a plus que soi même sur qui compter que naît l'envie/nécessité d'aller voir de plus près dans son histoire pour y trouver de la richesse et tenter de l'exploiter ». C'est parce qu'il y a un écart entre histoire vécue et narration de celle-ci par l'auteur que le terme de récit ouvre à une prise de distance et d'objectivation. Le récit apparaît ainsi comme l'utilisation de son expérience personnelle, une source de capitalisation de connaissances et de découvertes alliées à un cheminement réflexif et à une confrontation aux savoirs existants. Le récit de vie ou d'apprentissage permet aux sujets de se comprendre, de 'prendre ensemble' les événements et les rencontres ayant jalonné leur histoire et d'en faire un récit leur donnant du sens dans un contexte sociohistorique. Cette production de sens est une résultante personnelle des expériences vécues. La pratique de récit de vie offre ainsi aux sujets la possibilité, par une construction narrative accompagnée, d'accéder à leur propre historicité, de devenir acteurs de leur vie autant qu'auteurs de leur texte et, par-là, de se réapproprier le sens global de leur existence. Les récits de vie posent de nombreuses questions méthodologiques, éthiques¹⁴⁵ et épistémologiques, notamment la posture biographique interpelle la question

¹⁴⁵ Depuis 1991, une association internationale, l'ASIHVIF (Association internationale des histoires de vie en formation.), a développée une charte éthique " qui se caractérise par une conception du lien social qui met au centre la valeur de respect de la

du transfert et du contre transfert (pour reprendre une terminologie issue de la psychanalyse) entre le récitant et l'accompagnateur. Par ailleurs, le sujet récitant son histoire reconstruit a posteriori avec des intentions et des temporalités recomposées. Pineau (Carré et Caspar 1999 p305-327) a montré la richesse des déclinaisons. Que la déclinaison soit sous la forme d'histoires de vie¹⁴⁶, de formation ou d'apprentissage en lien avec un projet (Vassileff 1999), d'autobiographie, de formation biographique, ou « *biographie éducative* » (Dominicé 2007), d'itinéraire professionnel (Robin 1994), raconté en une fois ou en plusieurs, seuls ou en groupe, enregistré ou non, le principe demeure l'expression de sa parole, libératrice et constitutive de ses pratiques, de son identité, de sa professionnalité. Pour accéder à la signification, la déconstruction du discours, le plus souvent accompagné, sert d'appui à la reconstruction de son expérience. Plusieurs méthodes peuvent être utilisées pour appréhender le sens, comme par exemple la sémiotique de Greimas (Adam 1984). Des précautions sont à prendre par le formateur : la prise de contact, la précision des enjeux, les rituels de rencontre, les conversations liminaires, la reconnaissance des statuts mutuels, le rapport psychologique qui s'instaure. Un exemple conduit en « *recherche-formation* », Simon, Desmarais et Audet (Cros 2007) montrent que le processus peut être mis en œuvre en management sur la problématique du leadership. Le champ est très ouvert à l'innovation, un exemple issu de Cros (2007 p31-43) essaye d'illustrer un mode de fonctionnement du processus parmi d'autres, il s'agit d'un processus transformant des stagiaires en auteurs de leur formation. Les auteurs sont en situation de prise de leadership et acquièrent progressivement leur statut à partir de rencontres en petits groupes planifiées sur 8 mois. Au fur et à mesure, chaque apprenant met en récit son expérience, à l'oral puis à l'écrit. L'analyse des récits s'amorce alors à partir d'un échange sur les réactions globales de chacun en tant qu'auteur, lecteur et analyste des récits. Une fois que la singularité des récits est apparue, une phase de comparaison est mise en œuvre, des invariants repérés, un modèle du leadership construit. Une prise de conscience et un apprentissage du leadership se sont alors produits.

personne, capable d'orienter sa vie à partir de l'assomption des déterminants de sa propre histoire (personnelle et historique) et leur transformation en projet existentiel socialement inscrit ".

¹⁴⁶ Education permanente(2000), *Les histoires de vie, théorie et pratique. Education permanente, n° 142, mars*

F.2.17 Les groupes d'échange ou d'analyse des pratiques :

« Nos formations managériales, telles que nous on les pratiquait sur la plate-forme. C'est plutôt un échange d'expériences, on avait une thématique en management pendant deux jours. Avez-vous des questions concernant le management ? Oui ? Et on prend et on note au tableau toutes les questions ça nous permet deux choses : la première de faire véhiculer les valeurs et la philosophie de l'entreprise et deux d'introduire des concepts »

Récit K : Directeur des opérations entreprise de distribution de matériaux - 35 ans

Les approches du groupe en formation sont nombreuses, Palmade (2009) a notamment décrit l'implantation en France des « *T.Group* », ou « *Training group* ». Une des filiations de l'analyse des pratiques en groupe serait le « *groupe Balint* », selon Fablet (2000). Mais le succès de ce type de groupe a été tel que de nombreuses actions se sont développées sous cette appellation, (Lucas 1982). Avant de les nommer, il est utile de situer cette source essentielle que l'on peut dater des années 50. Alors que se mettait en place, au Royaume-Uni, un enseignement de médecine générale, Michael Balint, psychanalyste d'origine hongroise, émigré en 1939 en Angleterre, proposa une nouvelle méthode de formation aux médecins généralistes. Le premier groupe « *Balint* » réunissait douze médecins une fois par semaine pendant deux heures : Proposant un « *séminaire de discussion* » de groupe sur les problèmes liés à l'exercice de la pratique médicale. Il s'inspirait de la méthode analytique de la libre association pour donner la parole aux médecins sur leur travail professionnel. Il s'agissait alors de permettre aux praticiens d'analyser les implications affectives et émotionnelles dans le travail avec les patients, et de rechercher de quelles ressources personnelles ou professionnelles ils disposaient pour s'en occuper. Depuis, différents types d'analyses de pratiques, ou apparentés se sont développées. Elles vont du groupe de parole au groupe de formation à l'analyse de pratiques professionnelles, en passant par groupe d'analyse de pratiques professionnelles, les groupes de soutien au soutien, les groupes d'entraînement à l'analyse de situations éducatives, les groupes d'approfondissement personnel, les séminaires d'analyses de situations de communication, les groupes de résolution de problèmes issus de l'entraînement mental, les ateliers d'écriture des pratiques. Même si le mot analyse est souvent un dénominateur commun, les objectifs poursuivis sont différents, allant d'objectifs de connaissance, de remédiation, d'approfondissement, de transformation... voire d'objectif thérapeutique. Ces différences sont liées au fait que l'analyse est plus ou moins centrée sur le métier, sur la profession, sur la personne, sur une situation, sur une pratique, sur une discipline, sur une institution, sur une organisation ou sur des comportements...

Pour Altet (Blanchard-Laville et Fablet 1996), l'analyse de pratiques professionnelles est une « *démarche de formation professionnalisante* » qui développe des compétences et modifie les pratiques professionnelles..... par la construction d'une « *posture réflexive* », complète Perrenoud (2005). De façon concrète, l'analyse de pratiques professionnelles se situe dans des dispositifs accompagnés d'analyse collective et régulière en petits

groupes. C'est un questionnement sur des situations professionnelles vécues qui permet l'élaboration d'hypothèses de compréhension et d'action. La façon d'analyser les pratiques a une incidence quant aux résultats produits. Pour Beillerot (1991), « *Une question centrale, souvent travaillée, est alors celle de la distance prise avec l'objet « pratique » étudié.* ». Ainsi, trois formes reviennent de façon récurrente dans l'ouvrage et dans la littérature : l'approche multi-référentielle, l'approche psychanalytique et l'approche didactique. Quels que soient les référents mobilisés, la disponibilité de l'animateur à l'émergence et au traitement de ce qui se passe, ici et maintenant, semble prépondérante. A la vue de la diffusion et de l'emploi généralisé des termes « *Analyse de ou des pratiques* », l'expression a une force heuristique qui se prête à de des détournements, appropriations, et interprétations. Beillerot (2003) l'avait repéré « *c'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse : D'un côté les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués* ». Parmi les principaux usages qu'il est possible de relever dans l'ouvrage coordonné par Fablet et Blanchard Laville (1996), dans la littérature professionnelle ou sur le site internet de Nimier¹⁴⁷, il est possible de noter :

1. L'analyse de pratiques comme mode de résolution de situation problèmes,
2. L'analyse des pratiques comme démarche de recherche fondamentale ou appliquée,
3. L'analyse des pratiques comme source de transposition didactique en formation professionnelle,
4. L'analyse des pratiques comme démarche d'identification de pratiques jugées intéressantes et dignes d'être partagées avec d'autres praticiens,
5. L'analyse des pratiques comme explicitation des traits d'une expertise fondée sur l'expérience,
6. L'analyse des pratiques comme mode sophistiqué d'évaluation des compétences et des tâches,
7. L'analyse des pratiques comme composante d'une stratégie d'innovation,
8. L'analyse des pratiques comme mode d'intervention psychosociologique dans les organisations et d'accompagnement du changement,
9. L'analyse des pratiques comme démarche de supervision et de (trans) formation des praticiens.

Ces analyses ont pour finalités le changement des individus, des groupes, des organisations, voire même des professions, mais également la diffusion, la validation la capitalisation de connaissance, la reconnaissance et la valorisation de praticien. L'analyse des pratiques se présente encore comme une modalité de formation et de recherche. Elle s'adresse à des publics différenciés tels que des éducateurs, des travailleurs sociaux, des thérapeutes, des formateurs d'adultes, des enseignants.

¹⁴⁷ http://perso.orange.fr/jacques.nimier/analyse_pratique_diverse.htm Article rédigé par - Bernard Gouze, Professeur agrégé de Sciences de la vie et de la terre, Diplômé d'étude de la pratique sociale (option formation de formateurs) I.R.U.S.S.A. (Université de Reims).

Différents auteurs pointent la nécessité de formations spécifiques dans l'animation de groupe d'analyse des pratiques, en particulier lorsque la dimension analytique (au sens psychanalytique) est sollicitée. Deux courants de formation à la dynamique de groupe sont régulièrement évoqués : la psychosociologie (notamment Lewin 1959) et la psychanalyse de groupe (notamment Anzieu et Martin 1968). Ces formations ne permettent pas tant un apprentissage qu'une expérience, un développement de la personne, voire même un travail psychique (Villier, CEFFRAP, dans Blanchard-Laville et Fablet 1996). Les apprentissages portent plus sur les processus vécus à l'occasion des relations inter individuelles que sur l'apprentissage de contenus. Des questions d'éthique et de déontologie sont abordées. La capacité des animateurs à gérer le non dit, à accueillir des silences est appréhendée. Certaines formations visent à introduire une « *caring attitude* », d'autres à ajuster sa guidance des groupes (équilibre entre non-directivité et cadrage ou recadrage).

L'introduction dans une institution de groupes d'analyse des pratiques ne va pas de soi, les difficultés de compréhension de ce qui se passe (fantasme, peur des dirigeants), la nécessité de poser un cadre avec des permissions et des protections (entre le professionnel et le personnel par exemple) et de rompre avec des habitudes sont autant d'obstacles. Par exemple, finalement les méthodes anciennes même si elles donnent aux enseignants en IUFM l'impression d'être « *enfermés dans une logique de la matière* » selon Mercier (Blanchard-Laville et Fablet 1996), restent majoritairement prépondérantes. Par ailleurs, Perrenoud (2005) nous met en garde sur l'injonction « *soyez réflexif!* ». Celle-ci induit des conflits avec « *les ruses et mécanismes de protection qu'il [l'apprenant] a développé* » et avec les normes sociales en vigueur. La pratique réflexive est inconfortable car, elle oblige le praticien à faire partie du problème et à assumer ses responsabilités. En cela la posture réflexive relève de l'identité de la personne.

L'analyse des pratiques professionnelles autorise la création d'un espace psychique et d'un réseau émotionnel par les ancrages relationnels permis. C'est une reprise de pouvoir et de responsabilité (révision du couple savoir/pouvoir) dans le sens d'une autonomisation du participant. Un des effets permis est la confrontation de croyance et de représentation, qui facilite un accès ou un changement à des niveaux de sens. Enfin, l'analyse des pratiques permet une préparation et un accompagnement de l'action. Mais l'analyse des pratiques ne saurait se limiter aux changements observés chez un acteur individuel. Pour reprendre une fois encore Beillerot (2003) « *Ainsi à travers l'analyse des pratiques professionnelles, s'engagent des questions essentielles : aussi bien l'évolution de rapports entre théorie et pratiques sociales, que la critique permanente d'une maîtrise de la réalité par des règles toutes faites, ou encore dans le sens de la formation continue dans son rapport au travail* ». L'analyse des pratiques, en rendant plus conscients les praticiens, vient réinterroger leur rapport au travail et leur identité professionnelle, la façon dont ils se perçoivent et dont ils perçoivent leur évolution.

Ces approches se diffusent par la formation des formateurs par le coaching (Bismuth 2005 p40-41), puis plus récemment dans le champ de la formation des managers. Bismuth (2006) adresse une mise en garde contre l'entrée du psychologique dans l'entreprise et propose la définition suivante : « *L'analyse des pratiques est une technique d'accompagnement de professionnels expérimentés en situation de travail. L'objectif d'une telle*

démarche est de permettre le développement des habiletés liées au métier en partant du vécu des participants. » Ces groupes apparaissent au sein de réseaux. Le Boterf (2004) distingue différents types de réseaux : de support d'un acteur individuel ou collectif, d'action collective, de partage et de capitalisation des pratiques, d'appui et d'apprentissage mutuel. C'est au sein de ces réseaux que se constituent des Groupes d'Echange des Pratiques pour des pairs partageant les mêmes contraintes. Il est possible de distinguer : le groupe d'analyse et le groupe de partage des bonnes pratiques. Les groupes d'échange des pratiques peuvent être organisés lors de retours d'expérience. Ils fonctionnent dans des logiques de groupes de pairs (club des agents de maîtrise, « *tribu* » des managers commerciaux), ou au sein de fonctions (la fonction RH, achat ou qualité, ...). La méthodologie d'échange ou de validation des savoirs fait l'objet d'une formalisation. Un animateur expérimenté fait vivre le groupe et assure les interfaces interne et externe. Plusieurs étapes sont incontournables : le récit des pratiques (au niveau de la séquence d'action ou du schème opératoire), la recherche des invariants (l'identification des spécificités et des points communs). L'étape suivante consiste à abstraire, à distinguer et à comprendre le remplacement des invariants dans le contexte. Enfin les invariants sont traduits dans de nouveaux contextes. Ce type de processus d'apprentissage gagne à être lié à des processus de capitalisation des connaissances.

F.2.18 La validation des Acquis de l'expérience :

« Quand la première année j'ai vu qu'il y avait de la VAE, j'ai sauté dessus pour faire un BTS action commerciale, qui venait juste de changer qui s'appelait MUC maintenant.

J'étais partant tout de suite »

Récit V : Directeur magasin de produits culturels - 32 ans

Les modes de reconnaissance et de validation n'ont cessé de se diversifier. Ce mouvement s'accélère depuis une vingtaine d'année, au point qu'une « *théorie de la reconnaissance* » se met en place (Neyrat 2007 p8). Pour les managers, le processus de 1934 sur la reconnaissance des titres d'ingénieurs a initié le mouvement d'une place de l'expérience, plusieurs lois se sont succédées. Le décret du 23/8/85 permet à des personnes, ayant interrompu leurs études depuis au moins deux années et ayant acquis une expérience professionnelle ou personnelle, ou suivi des formations d'accéder à des formations. La loi du 20 juillet 1992 sur la validation des acquis professionnels (VAP), et la loi dite de « *modernisation sociale* », datée du 13 juin 2001, permettent à toute personne ayant exercé durant au moins trois années une activité salariée, non salariée ou bénévole d'obtenir n'importe quel diplôme, loi renforcée par la loi de 2004 qui jette les bases d'un « *droit à la professionnalisation* » (Dennerly 2004 p15). La VAE s'inscrit donc dans un processus de valorisation des individus, dès lors, que l'on admet que les lieux de l'apprentissage sont multiples. La VAE reconnaît le caractère formateur de l'expérience. La VAE est venue compléter le dispositif de Validation des Acquis Professionnels de 1992 (DRTEFP 1993). Pour Charraud (2005), il s'agit d'une pratique innovante qui va induire des modifications dans la façon de concevoir des référentiels et d'évaluer les compétences. Le dispositif s'inscrit dans un nouveau modèle social qui se met en place (Sanséau 2004). Ce modèle se caractérise par de nouvelles relations entre l'emploi et la formation. Le nombre de diplômés augmente (Colloque VAE Micropolis 2006), de 1990 à 2005 le nombre de bac+5 a été multiplié par 2,7, passant de 32000 à 85000 diplômés (INSEE)¹⁴⁸. Si l'on en croit les études du CEREQ ou les travaux de Philippon (2007), la promotion sociale disparaît, les carrières deviennent incertaines. La carrière organisationnelle de progression continue cède la place à des trajectoires moins prévisibles. Dès lors, la VAE est une option de formation pour des managers en promotion. L'enseignement supérieur l'a compris puisque le nombre de diplômés par la VAE est en constante augmentation, toutes les universités ayant désormais adopté le dispositif pour 3705 validations en 2006 (Fermon 2008).

¹⁴⁸ Source : direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (Depp).

Le ministre Gérard Larcher avait fixé 120000 VAE pour 2007 de 2002 à 2006, 45000 titres et diplômes ont été délivrés par la VAE. Après une montée en puissance, le rythme actuel est passé à 20000 par an, 542 ont concerné des titres de niveau I et II selon la nomenclature du RNCP. Dans le champ de la formation, la VAE se situe « *tout au large de la vie* ». La VAE se présente comme une autre façon de décrire et reconnaître la compétence. Alors que la formation initiale valide des connaissances accumulées et mémorisées, la formation continue reconnaît des savoir-faire démontrés. Dans la VAE, l'objet est constitué des acquis de l'expérience. Il s'agit ici, pour reprendre la distinction de Malglaive (1998) de savoirs procéduraux ou savoir-dire. Cette façon d'aborder la compétence semble impacter plus intimement l'identité de la personne. Pour les futurs managers, il s'agit d'obtenir une reconnaissance et de développer de la confiance en soi. C'est une prise de repère, une prise de conscience de son expérience, une consolidation de son identité professionnelle. L'enjeu est de bénéficier d'un meilleur positionnement dans la perspective de profiter d'une mobilité interne ou externe. Il s'agit avant tout d'une démarche pour soi, mais qui nécessite un accompagnement. Pour les personnes, trois conditions de succès de la VAE sont relevées : l'entretien professionnel et la préparation des managers dans la conduite de ces entretiens, l'accompagnement du collaborateur avant et pendant sa démarche de VAE, enfin, une démarche partagée entre l'employeur et le salarié prenant en compte les intérêts de l'entreprise et les objectifs personnels du candidat à la VAE. Une vigilance doit être de mise à toutes les étapes du processus, car, l'échec à la VAE est autrement plus impliquant pour l'individu que l'échec à un diplôme. Dans le cas d'un diplôme, le candidat peut se dire qu'il fera mieux la prochaine fois, alors que dans la démarche de VAE, c'est sa propre expérience qui est mise en cause, il y a un réel risque d'atteindre l'individu et sa confiance en lui. C'est pourquoi un travail de réflexion sur soi doit accompagner la démarche.

La certification représente un repère social voire sociétal que l'on retrouve dans la plupart des pays européens. Dès lors, il s'agit d'organiser un cadre cohérent de l'action en mettant plus de clarté dans l'accès aux certifications. En effet, la difficulté de construire un parcours reconnu par un tiers est bien réelle quand la concurrence entre certificateurs impose des normes différentes (cf. Partie B). La plupart des référentiels déposés sont organisés autour de programmes et de contenus, de listes de savoir à transmettre, et ne permettent pas une validation des acquis de l'expérience.

Un des effets de la VAE est de se reposer des questions sur l'évaluation de la façon dont on exerce un métier. Cette question est d'autant plus délicate pour les managers dont le « *métier d'encadrement* » est peu codifié. Avec la VAE, il s'agit de faire face au paradoxe suivant : l'individu part de l'expérience singulière et la compare avec un référentiel normé socialement. Or, il n'y a pas de référentiel pour toutes les expériences singulières, particulièrement pour les compétences managériales dont la diversité a été précédemment soulignée, d'où l'importance du choix initial du référentiel auquel le candidat se confronte. Le dispositif de validation est un acte singulier de prise de conscience et d'exposition. Il ne s'agit pas d'un examen scolaire, mais d'une mise en lumière de son expérience et l'acceptation du sens que le candidat peut donner à celle-ci. La validation procède d'une formalisation socialement compréhensible et d'une argumentation devant un jury qui va lui attribuer une valeur. L'accompagnement est un acte important, il vise la consolidation de l'identité

professionnelle, plutôt que la préparation d'une argumentation. Il s'agit de donner du sens à la démarche. En effet, dans le processus de VAE, en cas d'échec, l'individu est placé devant une inquiétude : et si mon expérience n'était pas reconnue ? et si elle ne valait rien ? L'accompagnement nécessite, dès lors, d'entrer dans le monde signifiant de l'autre (L'accompagnement en VAE : colloque Orléans 2005). Le candidat dépense de l'énergie à comprendre le vocabulaire, le processus propre au langage du référentiel, alors que l'accompagnateur cherche par son positionnement, sa proximité relationnelle à faciliter la démarche. Cette posture reste largement à professionnaliser (Arifor 2008), elle s'apparente à celle d'un coach dans le sens où le candidat demeure le maître de sa parole, de son expérience et du sens qu'il lui accorde. L'accompagnateur, par sa posture en miroir non intrusive, son juste niveau d'implication, construit l'alliance de changement nécessaire pour que le sens de l'expérience pour soi soit rendu accessible aux autres. Cela pose la question du rôle des accompagnateurs et pose d'autres questions : quelle déontologie construire ? faut-il agréer les accompagnateurs ? qui le ferait ? pour un titre visé, peut-on être accompagnateur et formateur ?

La VAE apparaît comme une réelle démarche de formation pour des managers en devenir car, un regard réflexif sur l'expérience est créateur de sens et d'identité professionnelle. La VAE entraîne chacun dans un processus de connaissance et d'auto-formation puisqu'il porte sur l'extériorisation des savoirs intimes. Les méthodes d'accompagnement des personnes et de construction de la preuve sont encore largement à explorer, la poursuite d'une réflexion prospective de ces thèmes est à imaginer. Le rapport Besson (2008) montre toutes les difficultés d'information, d'accompagnement, de lisibilité des qualifications qui subsistent encore pour valoriser l'acquis de l'expérience.

F.2.19 Les clubs de managers ou groupe de co-développement :

« On m'a proposé de faire partie de l'association des femmes, ça s'appelle « Plurielles » où il n'y a que des femmes qui se retrouvent et qui ont un tout petit lien avec l'assurance. Mais elle peuvent être avocates spécialisées dans l'assurance, elles peuvent être clientes »

Récit Q : Responsable courtage et agences dans un groupe d'assurances - 42 ans

L'apprentissage entre pairs se développe (Saint Basile, Kanyo, Roussillon 2007 p31-33) et constitue un espace de régulation et de création de compétences managériales. Deux grandes logiques sont perceptibles :

- la logique de club attachée à des intérêts de réseaux, ou des savoirs professionnels,
- celle du groupe de co-développement entre pairs ou communauté de pratiques.

Le sentiment que "l'on ne peut pas tout dire", la recherche, d'informations exclusives, de ressources ou de « pairs » qui partagent les mêmes préoccupations que moi ou le souhait de s'inscrire dans un réseau, source d'identité, ont vu l'émergence de réseaux structurés (Cambazard 2005)¹⁴⁹. Trois catégories de clubs existent : les clubs orientés réseaux, les clubs centrés sur des problèmes, les clubs se centrant sur des problématiques particulières par exemple, le management au féminin¹⁵⁰. Dans la première catégorie, se situent des réseaux tels que le Centre des Jeunes Dirigeants, le MEDEF, ou la CGPME. Ils rassemblent des dirigeants qui visent aussi des échanges, de la réflexion, mais la formation mutuelle, n'est pas toujours l'objet explicite des rencontres. Les réseaux par fonction sont aussi représentatifs dans l'environnement des ressources humaines, du commerce, des achats... Dans la deuxième catégorie, des clubs se sont mis en place tels que l'Association pour le Progrès du Management (APM)¹⁵¹, le Groupe d'Entraînement et de Réflexion au Management des Entreprises (GERME)¹⁵². Alors que l'APM cherche à décentrer les managers et ouvrir leur réflexion par des conférences et des revues¹⁵³, le GERME se constitue en groupes d'échanges structurés et dotés de méthodes d'apprentissage. L'exemple détaillé ici est emprunté au GERME. Le GERME existe depuis 1998, et revendique en 2009 près de 1800 cadres de direction en France, de 1100 entreprises¹⁵⁴, inter-fonction, inter-direction et à la croisée des évolutions. La moyenne d'âge des participants est de 38 ans. Les groupes rassemblent environ 20 personnes et se rencontrent généralement 8 fois par an. Le principe formateur est celui de la création d'une « équipe de Direction virtuelle ». Les thématiques abordées sont celles de la conduite stratégique, celles des opérations, celles des équipes, la conduite de soi et enfin une ouverture culturelle. 60% des demandes concernent les deux derniers items.

¹⁴⁹ Cambazard, S. (2005), *Les meilleurs réseaux professionnels*, Paris : Courrier cadres hebdo.

¹⁵⁰ <http://www.administrationmoderne.com/>, <http://www.accentSURELLES.fr/>, <http://www.actiondefemme.fr/>, <http://www.dirigeantes.com/>, <http://www.arborus.org/>, <http://www.europeanpwn.net/>, <http://www.clubwomen.org/>, <http://www.durosedanslegris.fr/>,

¹⁵¹ <http://www.apm.fr>

¹⁵² <http://www.germe.com/germe.php>

¹⁵³ à titre d'exemple l'APM diffuse à ses membres la revue *expérience et expertises*, dont le n°53, de décembre 2004 titre en couverture « l'imaginaire et le rêve dans le management »

¹⁵⁴ Latham A (2007), *Germe : un réseau pour faire pousser les cadres*, *Les échos*, 24/4/7

L'organisation d'un groupe GERME fonctionne par parcours. Une année est organisée en deux parcours de 4 rencontres. Une rencontre comprend : un président et des adhérents (groupe de pairs), un animateur qui garantit le fil rouge, des intervenants. Une méthode de travail en groupe utilisée est la méthode OMEGA. Les 5 étapes en sont :

- déposer, partager ses préoccupations, vider le sac et voir ensemble le contenu
- se placer en intelligence collective pour repérer les problématiques communes
- profiter d'une mise en perspective par un intervenant extérieur
- s'entraîner et s'approprier individuellement et collectivement. Qu'est ce que cela me dit de mon histoire personnelle ?
- démultiplier des bonnes pratiques

Le fonctionnement efficace d'un groupe GERME repose sur le partage d'un certain nombre de valeurs. Celles affichées sont : le progrès, le respect, l'ouverture, la confiance, l'humilité. Ces groupes GERME s'apparentent aux groupes de codéveloppement Payette (Bouteiller et Morin 2009 p439-451)

Les expériences nord-américaines sur les communautés de pratiques (Bourhis, Dubé, Jacob, 2007 p101-121) montrent toute l'efficacité pour des managers d'apprendre sous la modalité de club de pairs. Les 5 expériences soutenues pendant une durée de 3 ans, et évaluées par le comité de district par focus group et questionnaire sur l'apprentissage des ressources humaines de cadres et dirigeants de PME, démontrent que :

- les objectifs d'apprentissages ont été atteints,
- la situation de gestion des ressources humaines s'est améliorée au sein des entreprises participantes entre le début et la fin de l'expérience,
- les participants sont satisfaits de cette expérience de communauté de pratiques,
- la dynamique d'échange a été un élément déterminant de la santé de la communauté,
- la communauté est un mode d'échange satisfaisant.

Cependant, l'autonomisation des communautés apparaît un objectif difficile au regard des participants qui estiment nécessaire un encadrement du groupe. L'encadrement et l'organisation initiale sont essentiels sur la tonalité qui est donnée. Les conditions de passage du groupe de travail, piloté par un expert extérieur, à une communauté de pratiques autoportée fait encore l'objet de recherches.

- adaptation,28, 31, 34, 35, 86, 87, 111, 168, 191,
209, 218, 221, 222, 223, 225, 240, 254, 290,
292, 304, 317, 319, 364, 382, 401, 408, 486, 488
- apprenance,247, 316, 392, 419, 478
- apprentissages formels,29, 35, 36, 39, 40, 199,
256, 378
- apprentissages informels,3, 10, 35, 37, 38, 39, 40,
45, 70, 161, 162, 255, 256, 259, 426, 466, 518
- assujettissement,74, 190, 424
- autofabrication,46, 71, 87, 105
- autoformation,31, 39, 70, 85, 87, 201, 204, 205,
258, 380, 415, 419, 421, 433, 435, 436, 439,
496, 503, 517
- autonomisation,25, 31, 203, 507, 513
- autorégulation,30, 408
- auto-saisissement,27, 33, 376, 379, 399
- carrière organisationnelle,213, 351, 356, 380, 509
- coaching,33, 35, 82, 97, 127, 178, 181, 215, 219,
259, 265, 266, 280, 297, 304, 342, 414, 418,
420, 421, 425, 428, 431, 433, 439, 440, 451,
452, 453, 454, 486, 487, 490, 491, 507, 517
- co-formation,31, 185, 254, 265
- conditionnement,36
- conformation,29, 85, 267, 271, 363
- construction identitaire,347, 351, 354, 365
- développement managérial,159, 174, 175, 182, 487
- développement personnel,18, 21, 35, 82, 87, 103,
135, 152, 168, 170, 185, 197, 212, 308, 382,
396, 408, 418, 424, 426, 441, 447, 460, 464,
483, 488, 491
- domination,18, 29, 71, 72, 77, 97, 99, 100, 147,
149, 152, 180, 181, 251, 252, 385, 421
- éducation informelle,36, 38, 102
- éducation silencieuse,53, 190, 251, 270
- émancipation,33, 35, 36, 87, 168, 203, 307, 320,
408, 478, 500
- émergence,10, 11, 23, 33, 36, 43, 44, 46, 53, 70,
87, 112, 129, 133, 144, 156, 159, 165, 207, 208,
212, 215, 253, 256, 258, 279, 286, 290, 294,
304, 332, 351, 387, 389, 392, 400, 414, 444,
506, 512
- enrôlement,97, 155, 156, 342, 395, 408
- fabrication,20, 24, 26, 29, 30, 31, 33, 46, 71, 74,
81, 86, 105, 121, 160, 203, 207, 223, 224, 232,
243, 262, 264, 275, 276, 279, 288, 343, 353,
354, 360, 392, 399, 426, 449, 450, 454
- formation des managers,70, 84, 86, 94, 179, 182,
197, 293, 304, 384, 396, 445, 454, 465, 476,
479, 493, 496, 507
- formation initiale,35, 45, 68, 112, 122, 128, 181,
185, 202, 207, 209, 256, 275, 280, 303, 319,
321, 351, 356, 378, 450, 470, 473, 482, 493,
501, 510
- formation tout au long de la vie,26, 38, 316
- hétéroformation,29, 85, 86
- hiérarchisation,122, 137, 234
- humanisation,340, 349
- inculcation,24, 31, 171, 186, 196, 319, 360

individualisation,25, 30, 34, 117, 129, 137, 190,
 234, 248, 342, 346, 354, 391, 402, 422, 428

individuation,25, 29, 31, 353

ingénierie de soi,33, 185, 399

intériorisation,24, 109, 164, 180, 222, 332, 386

introspection,53, 55, 56, 155, 422

légitimation,24, 29, 71, 102, 134, 160, 162, 225,
 322, 476

managérialisation,10, 11, 28, 70, 71, 78, 81, 84,
 94, 95, 99, 140, 227, 376, 377, 395, 400, 518

maturation,31, 36, 51, 61, 161, 208, 209, 276, 290,
 314, 370, 379, 491, 518

mentoring,215, 264, 344, 434, 438

modelage,26, 150, 267, 271, 272, 273, 276, 277,
 309, 342

modeling,267, 297, 342

modélisation,1, 56, 150, 267, 268, 269, 270, 271,
 273, 275, 276, 279, 342, 377, 379, 447, 466

prise de fonction,31, 193, 208, 212, 240, 243, 244,
 247, 251, 252, 256, 273, 297, 300, 415, 420,
 455, 456, 461, 462, 487

processus d'apprentissage,45, 49, 63, 184, 199,
 210, 290, 508

professionnalisation,31, 46, 109, 113, 280, 370,
 372, 377, 393, 414, 417, 420, 421, 425, 437,
 438, 440, 461, 483, 509

promotion,9, 29, 80, 101, 121, 227, 230, 231, 280,
 295, 311, 351, 353, 381, 382, 394, 402, 425,
 460, 462, 509

reproduction,29, 30, 86, 162, 163, 267, 379, 397,
 407, 411, 417

rituel,65, 224, 225, 226, 235, 380, 381

socialisation,24, 25, 38, 46, 54, 77, 93, 155, 195,
 202, 209, 221, 222, 224, 233, 300, 309, 320,
 346, 348, 351, 353, 364, 406, 423, 430, 438

subjectivation,25, 35, 46, 54, 87, 397, 501

subordination,18, 71, 149, 252, 254, 387

trajectoire sociale,137, 354, 366

transitions,118, 144, 209, 220, 222, 223, 415, 424,
 434

travail sur soi,30, 31, 33, 84, 87, 135, 307, 343,
 354, 360, 383

usinage,36, 207, 224

AACSB : association to advance collegiate schools of business
ABES : agence bibliographique de l'enseignement supérieur
ACADI : association des cadres de direction
ACUCES : association du Centre universitaire de coopération économique et sociale
AEF : agence d'information spécialisée
AFNOR : association française de normalisation
AFREF : association française de réflexion et d'échange sur la formation
AGRH : association francophone en gestion des ressources humaines
AIMS : association internationale de management stratégique
AMA : american management association
AMBA : association of master in business and administration
ANACT : association nationale pour l'amélioration des conditions de travail
ANDCP : association nationale des cadres de la fonction personnel
ANDRH : association nationale des directeurs de ressources humaines
ANI : accord national interprofessionnel
APEC : association pour l'emploi des cadres
APM : association pour le progrès du management
ARIP : association pour la recherche et l'intervention psychosociologique
ASIHVIF : association internationale des histoires de vie en formation
BNF : bibliothèque nationale de France
BTP : bâtiment et travaux publics
CCIP : chambre de commerce et d'industrie de Paris
CCTA : cahier des clauses techniques administratives
CCTP : cahier des clauses techniques et particulières
CEFI : comité d'études sur les formations d'ingénieurs
CEFFRAP : cercle d'études françaises pour la formation et la recherche - approche psychanalytique
CEREQ : centre d'étude et de recherche sur les qualifications
CESI : centre d'études supérieures industrielles
CFPC : centre français du patronat chrétien
CGC : confédération générale des cadres
CGE : conférence des grandes écoles
CGPME : confédération générale des petites et moyennes entreprises
CJD : centre des jeunes dirigeants
CNAM : conservatoire national des arts et métiers
CNISF : comité national des ingénieurs et scientifiques de France
CNCP : commission nationale des certifications professionnelles
CNRS : centre national pour la recherche scientifique
CPA : centre de perfectionnement aux affaires
CREF : centre de recherches éducation et formation
CSP : catégorie socioprofessionnelle
CTI : commission des titres d'ingénieurs
DEA : diplôme d'étude approfondie
DESS : diplôme d'études supérieures spécialisées
DIF : droit individuel à la formation
DRH : directeur des ressources humaines
EABHES : european accreditation board of higher education school
ECTS : european credits transfer system
EDF : électricité de France
EFMD : european foundation for management development

ENA : école normale d'administration
EQUIS : european quality improvement system
ERP : equipment requirement planning
ESEC : european socio-economic classification
ESCP : école supérieure de commerce de Paris
FCT : fichier central des thèses
FFP : fédération de la formation professionnelle
FNCD : fédération nationale des cadres dirigeants
FNEGE : fondation nationale pour l'enseignement de la gestion en entreprise
GARF : groupement des acteurs et responsables de la formation
GDR-Cadres : groupe de recherche sur les cadres
GERME : groupe d'entraînement et de réflexion au management
GRAF : groupe de recherche sur l'autoformation
GRAAME : groupe de recherche sur les apprentissages autodidactiques en milieux éducatifs
GRESUP : groupe de recherche sur l'enseignement supérieur
GRH : gestion des ressources humaines
HEC : hautes études commerciales
HP: Hewlett-Packard
ICF : international coaching federation
IDE : institut de l'entreprise
INSEE : institut national de la statistique et des études économiques
IUFM : institut universitaire pour la formation des maîtres
LMD : licence master doctorat
LOLF : loi organique relative aux lois de finance
MBA : master of business and administration
MEDEF : mouvement des entreprises de France
MIAGE : maîtrise d'informatique appliquée à la gestion
MSG : maîtrise des sciences de gestion
MSTCF : maîtrise des sciences et techniques comptables et financières
OFEM : observatoire de la formation, de l'emploi et des métiers
PBL : problem based learning
PCS : professions et catégories socioprofessionnelles
QI : quotient intellectuel
QE : quotient émotionnel
RH : ressources humaines
RNCP : répertoire national des certifications professionnelles
ROME : répertoire opérationnel des métiers et des emplois
RSE : responsabilité sociale de l'entreprise
SF-Coach : société française de coaching
SHS : sciences humaines et sociales
SUDOC : service universitaire de documentation
SWOT : strength weakness opportunity thread
TIC : technologies de l'information et de la communication
TWI : training within industry
VAE : validation des acquis de l'expérience
VAP : validation des acquis professionnels

La fabrique des managers : identités et rapports aux savoirs

Résumé : Cette thèse a pour objet d'explorer la fabrique des managers, en tant qu'expérience sociologique. La méthode d'investigation s'appuie sur les récits de vie et de formation de 39 managers et sur une étude en ligne auprès de 563 managers et s'inscrit dans les perspectives macro, méso et micro (A).

Cette fabrique se situe dans le contexte d'une managérialisation qui affecte l'ensemble des rapports sociaux. Au cours de ces changements de repères, la « figure » des managers tend à s'idéaliser, se préciser et vient concurrencer la figure française des cadres. Les modalités de fabrique des managers sont examinées au regard de leur éducation, de leur développement par la carrière, par apprentissages organisationnels et par la formation continue. Ces différentes modalités sont insuffisantes pour expliquer le développement des compétences humaines requises par la fonction de manager. C'est essentiellement par des apprentissages informels en situation que les managers développent des pratiques autodidactes et apprennent leur « métier » (B).

Les processus, soulignés dans la thèse, relèvent de la fabrique socio-anthropologique, statutaire et rituelle, relationnelle, sociale, bio-historique, axiologique, sociocognitive, identitaire et émotionnelle (C).

La thèse étaye l'idée d'un manager qui émerge de processus de maturation plutôt que d'un manager inné, exclusivement doué de capacités singulières. La contribution principale est la mise en évidence des liens entre rapport aux savoirs et identités pour les trajectoires variés de managers issus de l'enseignement supérieur de la formation continue, de formation en alternance ou de la Validation des Acquis de l'Expérience (D).

Mots clés : fabrique – identité – managers – managérialisation – rapports aux savoirs – récit de vie

The making of managers : identity and relations to knowledge

Abstract : This thesis explores the making of managers, as a social experience. The method of investigation carries on 39 managers' life and training stories and an online survey with 563 managers and encompasses macro, meso and micro perspectives (A).

This making is situated in the managerialization context which affects the overall society. With these mark changes, the « manager stereotype » tends to idealize itself and make concurrences « French cadre stereotype ». Ways of making managers are examined with the regard of education, career path, organisational learning, and vocational training. This ways lack to explain human skills development required by a managerial function. Essentially this is by informal training that managers develop self directed learning competencies and learn their job (B).

The processes noted in the thesis are relevant of socio-anthropological, status and ritual, relational, social, bio-historical, axiological, socio-cognitive, identity and emotional making (C).

The thesis establishes the idea of a manager emerging from maturation processes rather than an inborn manager, exclusively endowed with singular ability. The main contribution is the outstanding of ties between relation to knowledge and identities for various manager paths like initial education, vocational training, apprenticeship or validation of acquired vocational skills (D).

Keywords : making of - identity — managers – managerialization - relation to knowledge – life stories