ÉLÉMENTS POUR REPENSER LA PROFESSIONNALISATION DES MANAGERS

Marlis Frei-Krichewsky

▶ **To cite this version:**

Marlis Frei-Krichewsky. ÉLÉMENTS POUR REPENSER LA PROFESSIONNALISATION DES MANAGERS : À PARTIR DES TRAVAUX DU CENTRE D'INNOVATION ET DE RECHERCHE EN PÉDAGOGIE DE PARIS (CIRPP). Education. Paris-VIII, 2013. Français. NNT : PARVIII 10295256/2014201204129 . tel-01226318

HAL Id: tel-01226318
https://hal.science/tel-01226318

Submitted on 9 Nov 2015

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 VIII

ÉCOLE DOCTORALE EN SCIENCES SOCIALES 401

Laboratoire EXPERICE

Doctorat en Sciences de l'Éducation

ELEMENTS POUR REPENSER LA PROFESSIONNALISATION DES MANAGERS

à partir des travaux du **C**entre d'**I**nnovation et de **R**echerche en **P**édagogie de **P**aris (CIRPP)

Tome 1

Marlis Krichewsky

Thèse dirigée par Jean-Louis Le Grand, Professeur des Universités à l'Université Paris 8

Soutenue le 18 Mars, 2013

Jury :

René Barbier, Professeur émérite à l'Université Paris VIII

François Fourcade, Professeur à ESCP-Europe, Paris et chercheur au CRG

Jean-Louis Le Grand, Professeur à l'Université Paris VIII

Jeanne Mallet, Professeur à l'Université Aix-Marseille

Michel Sonntag, Professeur à l'INSA Strasbourg

Caroline Verzat, Professeur à Novancia, Paris

L'Université Paris 8 n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions développées dans cette thèse. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur et n'engagent que sa seule responsabilité.

À mon petit-fils Noah

Remerciements

Cette thèse - si elle a nécessité beaucoup de travail – a été plus une source de plaisir que de souffrances parce que - grâce au soutien de nombreux collègues et amis - je n'ai souffert de la "solitude du thésard" à aucun moment.

Le premier chapitre relate mon itinéraire intellectuel en rendant hommage aux personnes qui ont contribué à mon devenir, parfois très tôt dans ma vie. Je ne les remercie donc pas ici une fois de plus mais me limite à la période récente.

Tout d'abord je remercie de tout coeur les sept personnes sans lesquelles je n'aurais pu entreprendre les recherches menées depuis 2008 ni présenter cette thèse sur travaux qui en fait la synthèse:

Tout d'abord *Maurice Krichewsky*, mon mari, pour son soutien de tous les jours, infaillible et accordé avec grâce et modestie. Maurice a su se faire "léger comme une plume" pendant cinq ans et m'a appuyée dans les tâches ménagères comme dans l'exigeant travail d'écoute active et de relecture.

François Fourcade, directeur scientifique du Centre d'Innovation et de Recherche en Pédagogie de Paris (CIRPP), mon manager et souvent binôme de recherche. Il possède le don fabuleux de savoir la plupart du temps transformer le travail en plaisir. Notre relation institutionnelle asymétrique ne nous a jamais empêché de nous parler avec franchise, ce qui est une condition sine qua non dans la coopération scientifique.

Xavier Cornu (Directeur Général de la Recherche, de l'Enseignement et de la Formation à la Chambre de Commerce et de l'Industrie de Paris) et son adjointe *Nathalie Berriat* ont assuré la base financière de mes recherches depuis 2009 par des contrats de recherche et ensuite par un emploi à mi-temps d'enseignant chercheur. Cela m'a entre autres ouvert les portes de certaines écoles de la CCIP qui m'intéressaient. Merci pour leur soutien !

Jean-Louis Le Grand, mon directeur de recherche, a été bien sûr le pilier jamais vacillant de mon environnement de recherche. Je le remercie ici pour la large autonomie qu'il m'a laissée, et qui me convenait bien ainsi que pour les séminaires de recherche annuels lors desquels j'ai vécu d'excellents moments et des ouvertures de perspectives très riches. Mais surtout je le remercie lui et *René Barbier* pour un certain Dimanche en Mai 2008 en Provence où, malgré leur fatigue après deux journées de Colloque à Arles, ils ont passé de longues heures avec moi pour me faire bénéficier de leurs analyses critiques et leurs questions pertinentes, me permettant ainsi de poser les bases d'un projet de thèse qui a ensuite évolué au contact avec les terrains.

Le projet d'origine (sur les compétences transversales) est né suite à un projet européen Leonardo da Vinci concernant la professionnalisation des acteurs de la Validation des Acquis de l'Expérience. J'y étais partenaire avec ma petite entreprise IFÉ (Intervention. Formation. Évaluation) aux côtés de *Michel Vial*, Professeur à l'Université Aix-Marseille, de qui depuis 2001 j'ai beaucoup appris en temps de paix comme en temps de guerre. J'espère avoir un jour l'occasion de l'en remercier de vive voix.

Si les personnes citées ont été primordiales, il y a eu un grand nombre d'autres personnes, des intellectuels et des professionnels qui ont eux aussi contribué à mes travaux en me fournissant du matériau de terrain ou des éclairages théoriques. Je voudrais les en remercier ici:

- mes collègues du CIRPP: *Sylvie Pirao*, *Christian Verrier, Nicolas Go, Malini Sumputh, Luca Paltrinieri et Lucie Paquy* ainsi que tous les chercheurs et professionnels de la Recherche-action organisée par le CIRPP;
- les professeurs des écoles de la CCIP qui m'ont accordé des entretiens et/ou accueillie dans leurs écoles ou leurs cours: en particulier *Leila Reille de Neverlee* (ESIEE), *Gilles Amendola* (ESIEE), *Anne Exertier* (ESIEE, merci de m'avoir relue!) *Krys Markowski* (ESIEE), *Alain Kéravel* (HEC), *Bernard Kahan* (ESIEE), *Aurélie Delemarle* (ESIEE), Mohamed Akil (ESIEE), *Caroline Sarthe-Mouréou* (Grégoire-Ferrandi), *Alain Carrière* (ESIEE), *Annie David* (Novancia), *Chantal Maillard* (Novancia), *Bernard Carré* (Novancia), *Denis Cristol* (Novancia), *Sylvain Bureau* (ESCP), *Jacqueline Fendt* (ESCP) et tous les autres trop nombreux pour tous les citer;
- les chefs d'entreprise et managers qui m'ont fait bénéficier de leurs points de vue si variés sur le management et la formation à celui-ci: en particulier *Bernard Gillon* (entrepreneur belge qui a sauvé nombre d'entreprises en Wallonie) et *Véronique Ancia* (magistrate à Liège), *Maritsa Anastasiou* (mon ancienne partenaire européenne et directrice du CPE, Marseille), *Ellen T. Hoen* (directrice d'ONG à Genève), *David Banta* (créateur du système d'évaluation des technologies médicales aux USA), *Leonhard O'Reilly* et sa femme *Suzanne* (entrepreneurs sudafricains) et *Ronie Bouchon*, entrepreneure à Marseille.

Merci aux universitaires et intellectuels qui ont contribué à cette thèse en enrichissant l'un ou l'autre de mes "concepts sensibles" (voir le chapitre *Conclusion*) ou par une recommandation de lecture: *Jacques Ardoino* et *Guy Berger* (professeurs émérites à Paris 8 qui ont poussé la bonté jusqu'à me recevoir chez eux); *Georges Bertin* (CNAM Angers), *Lori Breslow* (Directrice du Teaching & Learning Lab au MIT), *Rudy Mitchell* (Diecteur adjoint du MIT Teaching & Learning Lab) qui m'a accompagnée dans la clarification de certains aspects du

modèle EBAR[1] (voir Chapitre IV) et sa femme *Mary* (Director of Research Compliance, Partners Health Care, Boston), *José Monteagudo* (Professeur à Séville, qui m'a fait découvrir Christian Salmon), *Caroline Verzat* (Novancia, merci pour les nombreux échanges par rapport à l'entrepreneuriat, l'éducation et la sociologie toujours très stimulants!), *Jeanne Mallet* (Professeur à l'Université Aix-Marseille qui m'a montré l'importance du concept "mindfulness"), *Michel Alhadeff* (Teachers' College, Columbia Univesrsity, USA), *Michellana Jester* (responsable du Active Learning Programme à la MIT-SLOAN School of Management: merci de m'avoir invitée récemment à un colloque au MIT), *JoAnne Yates*, (Deputy Dean, MIT), *Edgar H. Schein* (Professeur émérite à la SLOAN School qui a expertisé l'article sur EBAR et m'a donné de précieux conseils), *Bernard Raucent* (Polytechnique Louvain), *Lynn Andrea Stein* et *Jonathan Stolk* (Professeurs à Olin College for Engineering: ils nous ont fait visiter leurs merveilleuses écoles qui mettent en œuvre l'apprentissage par projets et par problèmes), *Claude Riveline* et *Michel Berry,* professeurs émérites à l'École des Mines et animateurs de l'École de Paris du Management qui m'ont donné accès à certaines de leurs ressources, *Homer Stavely* (Professeur et éditeur à *Common Ground Publishing* pour nos discussions passionnantes à Chicago en 2012), *Denis Berthiaume* (Center For Teaching and Learning, Université de Lausanne), *Carliss Baldwin* et *Julie Battilana*, Professeurs à Harvard Business School, *Marion Festing*, Professeure et directrice d'ESCP-Berlin, *Sebastian Fixson* (Babson College for Entrepreneurship), *Yuri Boshyk* (fondateur du *Global Executive Learning Network* et spécialiste en *action learning*), *Bernard Donnadieu* (MdC émérite de l'Univ. Aix-Marseille) et *Yvan Abernot* (Professeur à l'ENFA Toulouse). Merci aussi à mes co-doctorants d'AEC pour leurs regards critiques sur mes travaux en cours de route et à Mme *Mireille Morvan,* secrétaire de l'école doctorale, pour son soutien efficace dans les démarches administratives.

Enfin merci à *Léna* et *Damien*, mes enfants et co-thésards, pour nos échanges si riches: Damien vient de soutenir sa thèse avec brio, celle de Léna va suivre bientôt.
Merci à tous mes amis et voisins d'avoir supporté sans colère pendant cinq ans mes refus répétés de participation à de nombreuses réjouissances conviviales ! Je promets de m'amender sur ce point dans les mois à venir.

[1] EBAR : epicycle-based action-research, nom que nous avons donné (avec François Fourcade) au modèle complexe de recherche-action interactive. Ce modèle est présenté au 4ème chapitre.

Sommaire

Remerciements **5**

Sommaire **9**

Liste des sigles et acronymes **11**

Introduction générale **15**

Du paradoxe de faire de la recherche sur le management à l'heure où l'on nous annonce sa fin

Chapitre I **21**

Racines et cheminement de ma vie intellectuelle

Chapitre II **57**

Nouveaux défis du management et figures émergentes du manager

Chapitre III **127**

De la professionnalisation en général et de celle des managers en particulier

Chapitre IV **201**

Contributions conceptuelles et pratiques à un renouveau dans la formation de managers

Conclusion de la thèse **273**

Significations et futurs possibles

Annexes : **289**

Bibliographie **291**

Glossaire **325**

Liste des tableaux, des figures et des encadrés **331**

Liste des travaux (contenus dans les Tomes 2 et 3) **335**

Résumé / Abstract **341**

Table des matières **343**

Liste des sigles et acronymes

ADECCO :	Entreprise internationale d'intérim
AECSE :	Association des chercheurs et enseignants en sciences de l'éducation
AFIRSE :	Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation
AHELO :	Assessment of higher education learning outcomes
AMLE :	Academy of management learnig and education
AOC :	Appellation d'origine contrôlée
APC :	Approche par compétences
B to B :	Business to business (relation d'affaires entre entreprises)
CAC 40 :	Cotation assistée en continu (indice boursier français)
CAP :	Certificat d'aptitude professionnelle (diplôme français)
CAS :	Centre d'analyse stratégique (agence gouvernementale française)
CCIP :	Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris
CEC :	Cadre européen des certifications
CEDEFOP :	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
CEFI :	Comité d'études sur les formations d'ingénieurs
CentreINFFO :	Agence sous l'autorité du Ministère du Travail
CEO :	Chief executive officer (directeur général d'une entreprise)
CEREQ :	Centre d'études et de recherches sur les qualifications (public)
CGE :	Conférence des grandes écoles
CIRPP :	Centre d'Innovation et de Recherche en Pédagogie de Paris (service de la CCIP)
CME :	Critical management education
CMS :	Critical management studies
CNAM :	Conservatoire national des arts et métiers
CNP :	Conseil National des Programmes
CPE :	Centre populaire d'enseignement (association à Marseille)
CRG :	Centre de Recherche sur la Gestion
CSR :	Corporate Social Governance : équivalent de la RSE
CTNT :	Compétences transversales non techniques

CV :	Curriclum vitae (parcours de vie)
DAX :	Deutscher Aktienindex (Indice boursier allemand)
DeSeCo :	Defining and selecting key comptences (programme de l'OCDE)
DRH :	Directon (ou directeur) des ressources humaines
DUFA :	Diplôme universitaire de formateur d'adultes
DVH :	Dispositif vide habitable
EACEA :	The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (agence européenne)
EBAR :	Epicycle based action research
ECVET :	European credit system fort vocational education and training
EHF :	Empty habitable framework (fr. DVH)
EMBA :	Executive master of business administration (pour managers en poste)
ENFA :	Ecole Nationale de Formation Agronomique
ENRON :	Groupe industriel américain dans le secteur de l'énergie
EQF :	Europen Qualifications Framework (dispositif d'harmonisation des qualifications en Europe)
ERT :	European Round Table des Industriels (lobby)
ESCP:	École Supérieure de Commerce de Paris
ESIEE :	École Supérieure d'Ingénieurs en Électronique et Électrotechnique
ESSEC :	École supérieure des sciences économiques et commerciales
Eurostat :	Agence européenne de statistiques
EXPERICE :	Laboratoire de recherche en sciences de l'éducation commun aux Universités Paris 8 et Paris 13
FAVI :	entreprise picarde leader mondial en fonderie d'alliages cuivreux
FNEGE :	Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises
FOAD :	Formation ouverte et à distance
F&S :	Nom fictif pour un groupe industriel international dans les secteurs de l'armement et de l'avionique
GAEC :	Groupement agricole d'exploitation en commun
GIE :	Groupement d'intérêt économique
GPEC :	Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences
GSI :	Générale de service informatique (entreprise)
HBS :	Harvard Business School

HBR :	Harvard Business Review
HDR :	Habilitation à diriger des recherches
HEC :	(Ecole des) Hautes Études Commerciales
IAEVG :	International Association for Educational and Vocational Guidance
ICFAI :	Institute of Chartered Financial Analysts of India
IDEO :	Entreprise de design et d'innovation
IDFE :	Nom fictif pour une école d'ingénieur
IEP :	Institut d'études politiques (SciencePo)
IFÉ :	Intervention formation évaluation (entreprise)
IFOP :	Institut Français d'Opinion Publique
INSA :	Institut National des Sciences Appliquées (école d'ingénieurs)
INSEAD :	Institut Européen d'Administration des Affaires (école de management)
INSEE :	Institut National de la Statistique et des Études Économiques
IMPM :	International Masters in Practicing Management
LBO :	Leverages buy-out (achat d'une entreprise en l'hypothéquant)
MA :	Massachusetts (état américain)
MBA :	Master of business administration
MMO :	Marges de manoeuvres (programme d'innovation en management chez YOH)
MPA :	Master of public affaires
MdC :	Maître des conférences
MIT :	Massachusetts Institute of Technology (Université technique américaine)
MOC :	Méthode ouverte de coordination
NDE :	Near death experience (expérience au seuil de la mort)
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économiques
ONG :	Organisation non gouvernementale
OPCA :	Organisme Paritaire Collecteur Agréé (dans le domaine de la formation professionnelle continue)
PDG :	Président directeur général (chef d'entreprise)
PFA :	Pratiques de formation. Analyses (revue)
PIB :	Produit intérieur brut
PME :	Petites et moyennes entreprises
PPO :	Pédaogie par objectifs

RA :	Recherche-action
RAE :	Recherche-action existentielle
R&D :	Recherche-développement
RDA :	République démocratique allemande
RFID :	Radio-frequency identification (système d'identification par radio)
RNCP :	Répertoire national des certifications professionnelles
ROME :	Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois
RPS :	Risques psycho-sociaux
RSE :	Responsabilité sociale des entreprises
SCOP:	Sociétés coopératives et participatives
SEL :	Système d'échange local
SEMCO :	Entreprise brésilienne dirigée par Ricardo Semler
SMS :	Short message service
SNCF :	Société Nationale de Chemins de Fer (France)
SYSMOD :	Nom fictif d'un fournisseur automobile international
SWOT :	Outil d'analyse des forces, faiblesses, opportunités et menaces (strengths, weaknesses, opportunities and threats)
TC :	Tenir Conseil un dispositif de démocratie estudiantine
TCD :	Temps de cerveau disponible (pour les publicités télévisées)
TIC :	Techniques d'information et de communication
TPE :	Très petites entreprises
UE :	Union européenne
UNESCO :	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF :	Agence des Nations Unies pour la protection des enfants
URSSAF :	Union de recouvrement des Cotisations de Sécurité Sociale et d'Allocations Familiales
USAA:	Compagnie d'assurances
VAE :	Validation des acquis de l'expérience
VAP :	Validation des acquis professionnels
WISE :	World Innovation Summit for Education (fondation du Qatar)
YOH :	Nom fictif d'un groupe international de télécommunications
ZAPPOS :	Entreprise américaine de chaussures et de vêtements

Introduction générale: du paradoxe de faire de la recherche sur le management à l'heure où l'on nous annonce sa fin

Après l'abondance de critiques accablant les écoles de management (Mintzberg, 2004), Gary Hamel (2008) a osé nous annoncer *la fin du management*. L'entrepreneur Ricardo Semler non seulement a révolutionné la pratique du management dans son entreprise SEMCO mais, dès 2004, a aussi publié un livre à ce sujet : *The Seven-Day Weekend: Changing the Way Work Works" (*Le week-end de sept jours: changer la façon de travailler. [trad. auteur]). Carney et Getz (2009), dans la même veine, ont enchaîné avec "Freedom Inc.". La rédaction de cette thèse était presque terminée, quand je suis tombée sur le petit livre - qui me semble grand par son ambition et les idées qui y sont exposées – de Blanche Segrestin et d'Armand Hatchuel (2012) *Refonder l'entreprise*. Ces auteurs, tous les deux professeurs à Mines ParisTech, proposent de créer une base légale pour une "nouvelle conception de l'entreprise" qui ne serait plus fondée sur les seuls intérêts des actionnaires (*shareholders*), mais sur ceux de toutes les parties prenantes (*stakeholders*) y compris les salariés. Cela leur semble d'autant plus juste que ces derniers partagent, dans ces temps de chômage de masse, les risques encourus par leurs entreprises. Par ailleurs Segrestin et Hatchuel révolutionnent aussi le concept de *valeur* en l'élargissant de l'étroite visée du profit (pour les shareholders) vers un gain en pouvoir d'action pour toutes les parties prenantes et l'apport en innovations et en progrès de la qualité de vie pour tous et surtout les clients. En fonction de ces idées, ils redéfinissent le rôle et la légitimité des dirigeants. Leur autorité ne reposerait plus seulement sur un mandat des actionnaires, mais sur une "habilitation" :

"Plutôt que de partir du mandat, il faut repartir des enjeux du travail collectif et du développement des potentiels d'action. Autrement dit, il faut inverser le raisonnement classique: au lieu de se demander quels intérêts les dirigeants doivent représenter, on doit se demander ce que signifie "bien gérer". [...] La légitimité du dirigeant tient moins de la délégation ou de la représentation que de sa capacité à mobiliser les potentiels de départ et à convaincre qu'il saura accroître le potentiel collectif" (92-93)

Segrestin et Hatchuel veulent refonder l'entreprise sur le collectif et la solidarité et ancrer ces principes dans la loi, dénonçant le fait que dans la loi française, on attribue un statut à la société, mais non pas à l'entreprise, préparant ainsi le terrain pour toutes les dérives actuelles (16-17). En discutant avec de nombreux managers, j'ai trouvé que certains disent aspirer à une redéfinition de l'entreprise et de leur propre rôle, mais qu'ils peinent à faire accepter ce nouvel esprit dans leur contexte de travail. Même les employés ne semblent pas tous prêts pour des pratiques de codécision. Cette attitude de méfiance envers toute idée de participation en

France a aussi été constatée par Segrestin et Hatchuel (79). Les entreprises très innovantes et celles de l'économie sociale et solidaire semblent parfois faire exception (76).

Malgré les mises en question du managérialisme et de ses nouvelles formes d'exploitation (Dumenil & Lévy, 2011), les traditions de l'autorité pyramidale et contraignante a encore de beaux restes en France comme ailleurs. La précarité croissante des ouvriers, comme des employés, voire des cadres, sapent peu à peu le seul atout que la plupart des gens reconnaissaient encore à l'entreprise dans sa forme traditionnelle: celui de pourvoyeuse d'un salaire stable et, jusqu'à récemment, suffisant pour satisfaire les besoins de base des foyers. Mais avec l'effondrement économique de l'Occident, la motivation au travail a été remplacée par la lutte pour la survie pour de très nombreuses personnes. Nous entrons dans une phase économique surprenante: le capitalisme industriel moribond entraîne dans son sillage une partie de l'industrie des services (surtout celle vivant du B to B). Parallèlement se développent des entreprises *high tech*, de préférence dans les rares clusters [grappes] d'entreprises innovantes. À part le commerce des dispositifs techniques pour le divertissement des masses en souffrance – l'industrie des petits écrans sous toutes leurs formes - ce qui explose, ce sont les services à la personne: la prise en charge des séniors, des malades, des enfants et des nombreux accidentés de la vie en souffrance psychique. Mais ces besoins sont de moins en moins solvables. Les personnes qui y exercent des fonctions de managers ne sont en général pas formés dans des écoles de commerce où l'on s'inscrit pour pouvoir prétendre à des salaires astronomiques, ce qui est d'ailleurs indispensable pour amortir les frais de scolarité également astronomiques.

Finalement il y a aussi les "entreprises nouvelles" parfois pas si nouvelles: les SCOP, les associations, GIE, GAEC etcætera. De structure matricielle, elles rejettent la plupart du temps la bureaucratie pyramidale traditionnelle et fonctionnent en équipes plus animées que commandées. Si les fondateurs ou animateurs sont parfois des diplômés de grandes écoles,[2] c'est qu'ils ont su trouver leur propre chemin et ont fait le tri dans ce qu'on leur a enseigné. Personnellement, je considère ces entreprises comme l'avant-garde d'une économie future parce que davantage ancrées dans la logique du développement durable.

Mais à ce jour encore, ce n'est pas forcément pour se mettre au service d'une utopie concrète qu'un nombre important parmi les diplômés des grandes écoles de commerce se détournent du management et de l'entrepreneuriat. Préférant le capitalisme financier au capitalisme réel, ils se font engager comme *traders* et, accrochés à leurs écrans, déplacent des milliards de

[2] voir l'histoire de la SCOP "Ardelaine": http://www.ardelaine.fr/home.html

dollars autour de la terre à la vitesse vertigineuse du courant électrique et des ondes radio, provoquant des effets d'aubaine comme des famines mortelles: la plupart du temps sans même s'en rendre compte. Ce capitalisme financier sans limites ni régulations efficaces est en train de tuer le capitalisme réel (les entreprises industrielles, l'agriculture, une partie des services), de rendre la planète exsangue et de désorganiser à fond le monde politique et social dans l'ensemble des pays de la planète. Les sorciers à la racine de ces catastrophes peuvent avoir l'air innocent. Ils manient des chiffres: c'est apparemment "propre" et si abstrait, que même le fin financier Georges Soros avoue ne pas comprendre à fond certains produits dérivés que manipulent ces investisseurs d'aujourd'hui pour le plus grand malheur de la société monde. Lui, le spéculateur contre la livre Sterling, appelle désormais à plus de contrôle et de régulation[3].

Le gouvernement français n'est pas seul à déplorer la *désindustrialisation* du pays. Les Américains, première économie nationale du globe, mais victimes comme les Européens de démarches de *LBO*[4] et de *dumping social*[5] dans certains pays à l'économie émergente, constatent la même chose.[6] Le rêve d'une Europe première économie mondiale, basée sur la connaissance, s'est brisé, l'inefficacité de la *Stratégie de Lisbonne a été* démontrée dans les rapports d'évaluation[7]. Désormais la Chine, à elle seule, produit plus de diplômés de l'enseignement supérieur que l'ensemble des pays de l'OCDE, et ce n'est qu'un début[8].

Est-il déjà trop tard pour la réforme de nos écoles de management ? Elles se font de plus en plus concurrencer par leurs petites soeurs asiatiques qui, après s'être approprié les savoirs occidentaux, développent maintenant leur propre style en intégrant la sagesse traditionnelle de leurs cultures. On s'en rend compte dans certains articles publiés par leurs professeurs qui en général ont obtenu leur diplôme en Europe ou aux États-Unis[9], mais retournent au pays où ils produisent un genre de métissage entre leur propre culture et la culture acquise lors de leurs études. Comme les gros contrats se concluent désormais surtout en Chine et en Inde, ils ont un avantage important sur leurs collègues occidentaux qui doivent apprendre le *guanxi,* cette

---

[3] http://www.forbes.com/sites/kenrapoza/2011/04/25/more-regulation-of-world-finance-needed-says-soros/

[4] *Leveraged buy-out*: acheter des entreprises avec très peu de fonds propres en les endettant littéralement "à mort": la faillite pré-programmée !

[5] la consurrence déloyale par le mois-disant en termes de protection sociale des travailleurs

[6] http://prospect.org/article/plight-american-manufacturing

[7] http://www.euractiv.fr/marche-interieur-entreprises/article/commission-fait-bilan-en-demi-teinte-de-strategie-lisbonne-002462

[8] OECD : education indicators 6/2012.

[9] voir http://www.lepetitjournal.com/singapour/actu-singapour/88885-interview-qla-future-harvard-sera-en-asie-q.html

manière subtile de nouer et d'entretenir des relations qui en Chine est bien plus importante pour le succès qu'une signature sous un contrat.[10] Ils doivent aussi apprendre que dans ces traditions culturelles, le bien collectif compte plus que les satisfactions narcissiques d'un individu isolé et que les temporalités ne sont pas les mêmes que chez nous: la lente maturation et la co-élaboration de décisions importantes y sont la règle.

Donc: que peut-on encore faire pour les écoles de management occidentales ?

La situation géopolitique et économique leur suggère de préparer leurs étudiants à conduire le changement, à savoir travailler dans des contextes de métissage culturels et à travailler leur agilité et leur esprit entrepreneurial au point de pouvoir être proactifs dans les transformations des sociétés dont ils sont issus où dans lesquelles ils s'installent. Cela suppose à la fois une culture intellectuelle étendue avec une compréhension profonde du changement socio-politique et une culture d'action et de coopération. On voit aisément qu'une culture purement livresque ne saurait y suffire. Nous n'avons aucune certitude sur ce à quoi nos sociétés vont ressembler dans cinquante ans. Beaucoup dépendra du leadership et de la sagesse des managers privés et publics formés aujourd'hui. Les écoles de management feraient bien de les préparer à *inventer* le monde de demain et non pas de chercher à *conserver* le monde profondément injuste et mortifère d'aujourd'hui, car cela ne pourrait que conduire à l'effondrement total de l'économie mondiale.

- Identifier les principes actifs sera plus important qu'identifier les meilleures pratiques,
- savoir poser des questions pertinentes plus important qu'être porteur de vérités toutes faites,
- savoir entrer en relation plus prometteur qu'établir des rapports de domination,
- reconnaître une grande diversité de valeurs plus décisif que focaliser ses efforts uniquement sur l'argent,
- ménager l'avenir plus essentiel que courir après de petits gains immédiats.

Les peuples asiatiques et sudaméricains ont beaucoup appris de nous sans abandonner pour autant leurs propres traditions culturelles. Cela les a aidés à prospérer et à se développer. Et si on faisait, nous aussi, l'effort d'apprendre les principes actifs de *leurs* cultures ou au moins celui, à leur contact, de réinterroger nos propres allants-de-soi sociétaux et éducatifs ?
Cette thèse propose un travail de recherche mené au sein d'un projet collectif en lien avec une recherche-action organisée par René Barbier et François Fourcade pour le Centre d'Innovation

[10] http://chinese-school.netfirms.com/guanxi.html et
http://www.kwintessential.co.uk/intercultural/chinese-business-culture.html

et de Recherche en Pédagogie de Paris. Le CIRPP est un centre de recherche multiculturel dont les permanents viennent de France, du Portugal, de l'Italie, de l'Île Maurice et d'Allemagne et les partenaires permanents – les professeurs des dix écoles de la CCIP et les chercheurs intérimaires – de nombreux autres pays encore. Ces collègues coopèrent avec des laboratoires de recherche de différentes disciplines et dans différentes universités ce qui a considérablement enrichi ma démarche par leurs regards très divers.

Le choix de ma thématique de recherche a failli être différent, parce que les premières commandes que le CIRPP m'a adressées concernaient plus les entrepreneurs que les managers. Mais j'ai vite compris que, sauf pour les managers de proximité, le travail du manager est proche d'un travail d'entrepreneur ou de co-entrepreneur dans le sens où il est le seul à posséder les informations nécessaires à l'orientation du projet de l'entreprise qu'il dirige. C'est dans le management de projet et de l'innovation ou dans l'implantation d'une filiale dans un nouveau lieu que l'aspect entrepreneurial du travail du manager apparaît tout particulièrement.

Il a été question des *formes sociales* de l'entreprise en vue de préparer les étudiants en management à les co-développer avec leurs équipes. Mais il y a un autre énorme problème qui se cache derrière le slogan du *développement durable* des entreprises. Souvent on limite ce concept à l'idée de *produire les mêmes choses mais en polluant moins ou de façon moins coûteuse en énergie*. Certes, mais ce qu'il faudrait, c'est une *révolution verte*[11]: produire mieux, moins et autre chose: des objets de très grande qualité pour être moins vite abîmés. Surtaxons toutes la production industrielle d'objets futiles (fleurs en plastique, petites tours Eiffel en aluminium etcætera): ce ne serait qu'une simple réintégration de leurs coûts environnementaux jusqu'ici externalisés[12]! Si nous ne révolutionnons pas nos économies tant que nous pouvons encore le faire de façon contrôlée et sans trop de souffrance, le manque de matières premières et l'épuisement des énergies fossiles vont nous contraindre à les changer "dans la douleur" et après nous être rendus coupables d'"écocide" et de suicide collectif à grande échelle. Il nous faut former des entrepreneurs et des managers capables d'assumer le leadership de la révolution verte, de concert avec les consommateurs de plus en plus en état

[11] Le PNUE (programme des nations unies pour l'environnement) nous y appelle. Mais jusqu'ici en vain.

[12] Emblématique: ce continent de déchets tournoyant au milieu du Pacifique et tuant des millions d'animaux marins: http://www.notre-planete.info/actualites/actu_1471_continent_dechets_pacifique_nord.php !

d'alerte. Au lieu de rêver de *ré-industrialisation et d'ajustements,* rêvons de révolution verte![13] Aussi : s'il rate le train de la révolution verte, l'Occident deviendra entièrement dépendant des pays BRIC qui s'industrialiseront d'emblée autrement en prenant la plupart des brevets sur l'éco-production, nous abandonnant à notre triste sort (chômage de masse, sols et eau empoisonnés, manque d'énergie, systèmes éducatifs effondrés, banques et états ruinés, dégénérescence de notre état de santé, violence urbaine, désertification des campagnes etcætera). Le changement de paradigme a certes un coût important, mais si en ce moment nous pouvons probablement encore le financer, ce ne sera peut-être plus le cas dans dix ans.

Aux Etats-Unis, les intellectuels et les économistes ont pris conscience que l'économie américaine décline. Mais au lieu d'envisager un vrai changement, ils sont encore nombreux, même à *Harvard Business School* – pour preuve leur programme "*Global leadership*" - de proposer toujours plus du même: accroître la compétitivité en baissant les impôts par exemple.[14] Bien sûr que cela peut avoir des effets à court terme, mais une perspective audacieuse de refondation fait cruellement défaut là comme chez nous et dégrade l'intitulé ronflant "Global leadership" en pure esbroufe.

Si j'avais à refaire cette recherche aujourd'hui, je m'engagerais probablement encore plus à *identifier les principes actifs d'un changement de paradigme* aussi bien dans l'orientation des politiques économiques et industrielles que dans la formation des acteurs dans ce domaine.

Pour revenir au titre un peu provocateur de cette introduction: si l'accroissement de l'autonomie chez la plupart des employés et les excellentes idées de Ricardo Semler, de Bill Gore et d'autres entrepreneurs faciliteront à l'avenir le management, cela ne veut pas vraiment dire que les managers deviendront superflus. Les tâches administratives seront peut-être allégées (moins de *controlling*), mais la "*vision", la stratégie* et le *leadership* seront des tâches d'autant plus essentielles dans le management public et privé que le changement de paradigme économique s'imposera à nous tôt ou tard. L'avenir appartient sans doute au *management du changement et de l'innovation.*

---

[13] De nombreux économistes ont du mal à envisager des ruptures de paradigmes. Ainsi Patrick Artus, l'auteur de "La France sans ses usines" recommande ... d'imiter les Allemands, ce qui nous mènerait à être en retard sur leur modèle.
http://www.atlantico.fr/decryptage/solutions-reindustrialiser-france-sans-usines-patrick-artus-228943.html

[14] http://hbswk.hbs.edu/item/7094.html

Chapitre I

Racines et cheminement de ma vie intellectuelle

”Eloignez-vous de moi et défendez-vous de Zarathoustra ! […] Vous ne vous étiez pas encore cherchés lorsque vous m’avez trouvé. Ainsi font tous les croyants : c’est pourquoi la foi est si peu de chose. À présent, je vous ordonne de me perdre et vous trouver vous-mêmes ; et ce n’est que lorsque vous m’aurez tous renié que je reviendrai parmi vous ”

Nietzsche, 1883

Ce chapitre retrace mon parcours intellectuel, inévitablement sur fond de " parcours de vie en général ". Les rencontres qui l'ont ponctué me semblent en être l'élément moteur. Elles m'ont chaque fois donné accès à de nouveaux univers, où je trouvais la nourriture intellectuelle et affective me permettant de *prendre forme*. Après avoir évoqué quelques phases importantes de cette vie qui dure déjà depuis plus de soixante ans, je précise ma position épistémique et les raisons de mes choix méthodologiques issus de la rencontre de ma question de recherche avec les terrains auxquels j'ai pu accéder. J'explicite l'architecture particulière de cette *thèse sur travaux* et donne quelques informations que j'espère utiles au lecteur pour la lire de la façon la plus intéressante pour lui. J'ai essayé de l'écrire pour qu'il puisse entrer dans la lecture à partir de n'importe quel chapitre, selon ses intérêts. Cela m'a semblé d'autant plus nécessaire que l'affiliation disciplinaire de ce lecteur hypothétique peut varier, et que je ne peux pas attendre des représentants des Sciences de la Gestion d'avoir les mêmes intérêts que ceux des Sciences de l'Éducation. Pour renforcer la cohérence de l'ensemble, j'ai introduit de nombreux liens et renvois entre des passages de texte, mais aussi entre le texte principal que voici (Tome 1) et les textes annexes (Tomes 2 et 3: T2 et T3). Le Tome 1 est à considérer comme une synthèse et une prise de distance critique par rapport aux recherches de terrain dont les traces et les résultats sont contenus *in extenso* dans le Tome 2 qui réunit les rapports de recherche et les textes publiés ou acceptés pour une publication prochaine. Le Tome 3 contient des textes professionnels, des rapports non publiés voire confidentiels anonymés, des réflexions, des notes de lecture et des textes encore inaboutis, mais auxquels je vois un avenir possible.

1. Pré-histoire

Parmi mes ancêtres, il y a des paysans, des mineurs de fond, des poètes, des musiciens, des entrepreneurs, des instituteurs et même des nobles, des Allemands avant tout, mais aussi des Suisses et des Suèdes. Ils étaient catholiques ou protestants selon l'affiliation des seigneurs de leur contrée.

Mon père était directeur d'école comme son père avant lui après avoir été d'abord officier de la Wehrmacht pendant la guerre. Ma mère, chaleureuse et pleine de vie, n'a pas eu beaucoup d'éducation formelle ce qui ne l'empêche ni de rayonner d'intelligence ni d'avoir un solide sens critique.

Mais c'est ma grand-mère paternelle, ancienne institutrice, qui a été déterminante pour fonder ma vie intellectuelle. Au cours des toutes premières années de ma vie, j'ai passé beaucoup de temps assise sur un petit tabouret à ses pieds à l'écouter me raconter les histoires : de la bible,

les contes de Grimm, les récits des saints et des héros et des aventures réelles ou fictives de sa propre vie et de celle de son mari, hélas tué par un obus trois jours avant la fin de la deuxième guerre mondiale. Cette guerre et la première, je les ai aussi connues toute petite déjà par des récits dramatiques.

J'étais une droguée de récits. Dans mon imaginaire, Dieu, arborant une longue barbe patriarcale, côtoyait sans problème le Petit Poucet, le grand méchant loup, les sorcières, les fées, le petit tailleur et Jean-sans-peur. Avant de faire des enquêtes (pour la recherche), je me projetais dans des quêtes: quêtes de ma vraie nature de princesse, de la vérité ou de l'eau vive plus forte que la mort. Je savais déjà que j'étais nomade et que mon mode de vie serait l'aventure.

Écolière sans problème, je passais mon temps libre dehors avec les enfants du quartier ouvrier que j'habitais : c'était au bord de la Ruhr, à 2 km d'une grande usine de Thyssen. Je me battais souvent. Mes genoux étaient en général écorchés et mes vêtements souvent déchirés à cause des démêlées entre bandes. Mes parents laissaient faire et se contentaient de mettre de l'iode sur mes blessures. Je pense avoir sublimé cette enfance guerrière en un goût de la confrontation d'idées et, si nécessaire, en négatricité (Ardoino, 2001a) face à des projets sur moi ou face à certaines injustices. Les conflits, sans me faire plaisir, me font rarement peur. Cela ne signifie pas une absence d'amour pour la paix.

À propos du contexte éducatif dans l'Allemagne des trente glorieuses

Tous mes éducateurs, hommes et femmes, étaient marqués par la guerre, certains jusque dans leur chair. Mes professeurs femmes étaient à une ou deux exceptions près des célibataires à cause du déséquilibre hommes-femmes d'après la guerre ou des veuves. Les hommes étaient souvent d'anciens prisonniers de guerre revenant de Russie ou – pour les plus chanceux – d'un camp américain de rééducation politique. Nombre d'entre eux étaient des réfugiés des parties est du Reich désormais occupées ou reprises par d'autres peuples. Tous avaient connu la faim, la misère et certains la honte. Ils n'avaient pas tous retiré les mêmes leçons de ces expériences. La différence que faisaient les jeunes de ma génération était entre ceux de nos éducateurs qui avaient retravaillé leur expérience et ceux qui avaient tout relégué en arrière-plan ou dans l'oubli, refusant d'assumer leur passé pour se ruer plutôt sur le confort matériel qu'offrait l'Allemagne des trente glorieuses. Génération très dure avec celle qui l'avait précédée, nous lui demandions des comptes. L'aisance matérielle ne suffisait pas pour nous museler. Le plomb des "années de plomb" c'était l'autoritarisme violent de ceux qui depuis l'écroulement du Reich avaient changé seulement leur langage et leurs symboles, mais ni leurs

valeurs ni leurs relations aux autres[15]. Ces nostalgiques implicites ou explicites du Nazisme, encore bien souvent dans des postes de pouvoir, considéraient les jeunes des années soixante et soixante-dix comme des dégénérés, voire les assimilaient aux mouvements terroristes s'ils ne les y poussaient pas par leur incapacité au dialogue. Mais avant d'être sensiblisée aux questions politiques, j'eus la chance de m'éveiller à la philosophie et à l'histoire.

L'illusion encyclopédique

En 1964, à douze ans, gravement malade, je devais garder le lit pendant deux mois. C'était le début pour moi de *l'apprendre tout au long de la vie*. Pour combattre mon ennui, je demandai à mon père de me ramener tous les livres d'anatomie et de biologie du centre de documentation de l'école qu'il dirigeait. Je pensais, qu'à force d'étudier, un jour, je saurais tout sur tout. C'était l'âge de l'illusion encyclopédique. Je dessinais l'homme sans peau en apprenant où se trouvent les organes et à quoi ils servent. Je m'informais au passage des différences entre homme et femme et de comment ça marche entre eux. Un ouvrage sur l'embryologie m'apprit beaucoup sur le développement embryonnaire. Un autre, sur la paléontologie, échoua à me fixer sur la question si l'homme, oui ou non, descend du singe. La multitude des espèces apparaissait à mes yeux déjà sous une forme bien ordonnée en familles, classes et sous-classes, accrochées à un arbre généalogique gigantesque comme des fruits mûrs. Était-ce là le frêne Yggdrasil de la mythologie germanique, arbre du monde mystérieux qui abrite dans son tronc un couple qui survivra au crépuscule des Dieux et fera renaître le Monde et l'espèce humaine après le cataclysme ? L'arbre comme symbole tient depuis toujours une place importante dans ma vie.

La question de l'origine du Monde et de l'Homme me hantait. Retournée au Lycée, l'enseignante de littérature et d'histoire nous introduisit à la Grèce antique. Elle parlait des philosophes présocratiques et ensuite de Platon, de son Académie et de son disciple Aristote qui devenant l'éducateur du prince Alexandre eût le contre-don d'innombrables échantillons d'êtres vivants (et de fossiles ?) que le jeune roi ramenait de ses voyages de conquête. Quel enchantement ! Après avoir découvert les dialogues de Platon par de courts extraits contenus dans mon livre scolaire, je passai des carambars aux livres de poche et notamment aux textes originaux de l'*Édition Reclam*. Tout mon petit pécule d'adolescente finissait désormais chez le libraire qui finit – par gratitude ? –par me donner mon premier job de vacances. Ma grand-

[15] Si l'on veut se faire une idée de ces difficultés de changement on peut lire l'oeuvre de Heinrich Böll ou aussi les enquêtes de Günther Wallraff qui continue de mettre à nu l'esclavagisme et le racisme chez certains Allemands.

mère et ses histoires furent reléguées à l'arrière-plan. J'aimais toujours les récits mythologiques, mais maintenant je voulais savoir ce qu'ils signifient et quelles étaient les idées derrière.

À l'âge de quatorze ans, la vie me fit un grand cadeau. Hans Steche, le père d'une amie de Lycée, m'invita à l'accompagner à une soirée de danse indienne, organisée par la société germano-indienne à Düsseldorf. Hans était Indologue, sanskritiste, un des compagnons de Heinrich Harrer[16] lors de sa fuite d'un camp d'internement en Inde pendant la deuxième guerre mondiale. Touché par mon intérêt vif pour la mythologie et les idées, il me prit sous ses ailes et non seulement m'offrit des ouvrages sur la philosophie indienne et le *Gitanjali* (recueil de poèmes de Rabindranath Tagore), mais surtout m'emmenait à des conférences sur l'Inde, la philosophie, les traditions spirituelles asiatiques etcætera. Je tentai alors de m'initier au Yoga et d'explorer la pensée de Bouddha. J'étudiai le *Rig Veda*, les *sutras*, la *Bhagavad Gita*, les écrits de Sri Aurobindo. En ébullition intellectuelle, mythologique, existentielle, j'étais à la recherche d'un gourou qui me ferait aller plus loin. Contrairement à aujourd'hui, je ne me méfiais pas encore des gourous.

Je rencontrai Diether Lauenstein[17], un autre spécialiste de l'Inde, des langues et religions anciennes et du Bhakti Yoga. Ex-professeur de l'Université de Greifswald en RDA, il s'était réfugié dans l'Ouest avant la fermeture du rideau de fer en 1961. Il était aussi Anthroposophe et me fit connaître l'oeuvre de Rudolf Steiner, philosophe, artiste et occultiste. Heureusement pour moi, il ne profitait jamais de ma "recherche de gourou". Ce qui l'intéressait c'était d'introduire les jeunes dans le monde des idées et de les pousser à penser par eux-mêmes. Lauenstein vivait au milieu d'une bibliothèque incroyablement riche qui couvrait tous les murs de son vaste appartement. Il me reçut en compagnie de deux ou trois autres jeunes tous les Samedis après-midi chez lui pour lire et comprendre ensemble des textes: les dialogues de Platon (toujours), les écrits de J.G. Fichte (Wissenschaftslehre), le Faust 1 et 2 de Goethe, Novalis, C.G. Jung et Karl Kerenyi, et toujours des contes de fées, mais cette fois-ci pour les questionner et les interpréter. Je compris qu'il n'y avait pas seulement le monde extérieur, naturel, à comprendre, mais qu'il y avait aussi un monde psychique et spirituel incommensurable à explorer. Je commençai à douter de mon idée qu'il me serait un jour possible de tout savoir et comprendre à force d'étudier. Pourtant, à en croire Plotin, on pouvait avoir des moments extraordinaires dans la vie où, dans un grand tableau, une vision

[16] En France certains connaissent le film de Jean-Jacques Annaud "Sept ans au Tibet" avec Brad Pitt.
[17] voir quelques-uns de ses ouvrages – hélas non traduits – dans la bibliographie

totale, tout se mettait en place et prenait sens. Le mythe de la caverne suggérait, lui aussi, des états supérieurs de conscience qu'on pouvait atteindre non pas en étudiant beaucoup, mais en pensant et en vivant d'une certaine façon. Lauenstein ne s'intéressait pas seulement aux mondes grec, indien, iranien et germanique, mais aussi à la Kabbale et aux traditions juives en général. Dans mon répertoire forestier mythologique, l'arbre des séphirot s'ajouta au frêne Yggdrasil. Je me plongeais dans le patrimoine jiddish, le folklore, les histoires de sagesse et Gershom Sholem, l'éminent connaisseur du courant mystique dans le Judaïsme.

Un jour Lauenstein racontait la mort de Socrate et la tristesse de celui-ci de ne pas avoir pratiqué suffisamment les arts. J'entendais comme une petite critique derrière cette histoire. Est-ce que j'aurais à me faire les mêmes reproches le jour de ma mort? Je jouais bien de la guitare et chantais les chansons du folklore du Monde entier… Heureusement il y avait Volker et Roland, des amis artistes qui avaient dix ou quinze ans de plus que moi, avec qui je pouvais m'initier au dessin, à la poésie, à la peinture et à la sculpture. Tout cela se passait en-dehors de l'école qui me paraissait de plus en plus comme une prison: pauvre, aride, desséchée. Heureusement qu'en Allemagne elle n'occupait que la moitié de la journée ! Mon père était sincèrement embêté par mes passions intellectuelles et artistiques qui me faisaient aller dans la ville universitaire voisine en vélo : 30 km aller-retour qu'il pleuve ou qu'il neige, le jour comme tard le soir. Il tenta –en vain – de m'enfermer à clé. Quand j'avais 17 ans, il me jeta dehors parce que j'étais allée au tribunal pour déclarer que je quittais l'Église Catholique dans laquelle j'avais été inscrite à ma naissance. Ma mère (d'origine protestante, elle !) m'a fait revenir au foyer, mais je n'ai jamais supporté l'autoritarisme de mon père. J'ai sans doute été sauvée d'une carrière dans les Brigades Rouges par mes amis philosophes et artistes qui ont eu la générosité de m'offrir une éducation digne de ce nom en-dehors de la famille et en-dehors de l'école. Ce sont eux et ma grand-mère qui ont posé les fondations de mon auto construction jusqu'à l'âge de dix-huit ans. Je ne saurai jamais assez les en remercier !

Étudiante dans les années 1970: exploration de nouveaux univers sociaux et épistémiques

Les années 1970, après le bac, me virent mettre une distance de 600 km entre ma famille et moi. À Tübingen, je continuai les études avec les amis de mes amis en étudiant le grec ancien, l'Hébreu, l'Archéologie, l'Histoire de l'art et la Philosophie à laquelle je restai fidèle tout au long de mon inscription à l'Université. Je gagnais un peu d'argent en travaillant la nuit dans les cliniques universitaires en gynécologie et, pendant les vacances, en psychiatrie. À l'époque on pouvait écouter n'importe quel cours librement: je pris des cours de psychiatrie pour mieux comprendre les malades. Je trouvais la différence entre les blouses blanches et les

autres parfois assez artificielle. La folie et la maladie devenaient des notions de plus en plus floues pour moi. Les mandarins universitaires, entourés d'une cour d'étudiants zélés s'adonnaient à des rituels de pouvoir et avaient développé des maniérismes dans la vie quotidienne qui me semblaient aussi surprenants que ceux que j'observais chez certains malades. Je commençai à douter des normes. Ce n'était que le début. Les années 1970 étaient des années d'excès et de doute. Les moeurs politiques et les comportements sociaux attiraient autant mes soupçons que les normes de santé mentale. Mon regard, et peut-être le regard de la plupart des membres de ma génération, se trouvait être en décalage avec celui de la génération des parents. Mes professeurs préférés et mes copains étudiants étant souvent très politisés et engagés à l'extrême gauche, j'étais pour le moins intriguée. Cependant je ne comprenais pas bien leurs discours. Leur façon de justifier la violence politique ne me convainquait pas vraiment, peut-être parce que Lauenstein m'avait fait connaître l'oeuvre de Ghandi et des idées originales de mener les luttes politiques de façon plus constructive que par l'affrontement violent. Mais je me sentais d'accord pour exiger que l'Allemagne fasse enfin un retour sur elle-même pour analyser et juger la période nazie et l'aveuglement matérialiste et consumériste de l'immédiat après-guerre. Dans l'ensemble, j'étais plus sensible aux arguments des écologistes et des anti-nucléaires qu'à ceux des marxistes. Rien ne me donnait envie de déménager dans les pays de l'Est et de subir la chape de plomb du communisme réel que j'avais pu entr'apercevoir en y allant en vacances.

Depuis mon plus jeune âge, j'ai voyagé avec mes parents dans la plupart des pays européens, y compris de l'Est. Devenue étudiante, j'avais envie de sortir de l'Allemagne des "années de plomb" pour essayer de vivre ailleurs. Cibler mes études sur un métier devenait de plus en plus urgent. Les langues modernes me plaisaient bien, car j'aimais la littérature. Pour mieux les apprendre, je partis d'abord en France et ensuite au Pays de Galles. En France, tombée amoureuse d'un sociologue de la Sorbonne, j'ai profité de façon informelle d'études linguistiques assorties d'une initiation aux sciences sociales. Je lisais *Le Monde* tous les jours, y compris la partie économique, sans forcément comprendre ce que je lisais. Il y avait des acronymes et des énigmes partout : EDF était-ce bien un parti politique ou une chaîne de télévision ? Pourquoi la sécurité sociale en France avait-elle un " plafond " contrairement à la sécu allemande ? Une patronne de bistrot ayant pitié de moi me donnait simultanément des cours de décryptage d'acronymes, d'argot et un peu de culture générale française. C'était dans le Quartier des Halles au début des années 1970. J'y faisais aussi des études ethnologiques informelles dans le milieu des prostituées dont certaines m'offrirent leurs récits de vie.

Le Pays de Galles, où je pus aller avec une bourse du gouvernement allemand, se révéla peu propice à l'apprentissage de l'Anglais. Dans le village universitaire de Lampeter, on parlait souvent le Gallois, même à l'Université. Mais j'étais venue en mobylette et allais où je voulais. Lors de la participation à un colloque, j'ai rencontré des gens fort intéressants dont Sir George Trevelyan, intellectuel assez connu au Royaume-Uni et président de la *British Soil Association*[18]. Il avait découvert et tiré de l'ombre la *Communauté de Findhorn* dont l'essor marqua le début du *New Age*. Au cours des années suivantes, sans que je cherche à le rencontrer, mon chemin a plusieurs fois croisé celui de Sir George. Pour moi c'était l'archétype du lord anglais: très cultivé, sec comme un bâton, pince-sans-rire et d'une intelligence éblouissante. Discuter avec lui était un régal ! Il était architecte, et j'ai dévoré son livre de 1977 *The Active Eye in Architecture*: *An Approach to Dynamic and Imaginative Seeing*[19]. J'ai aussi, par curiosité, fait la connaissance des fondateurs de Findhorn, Peter et Eileen Caddie, et suis allée à Inverness pour visiter leur communauté. Mais y vivre ne me tentait guère, et leurs idées me semblaient bien exotiques. À l'université, je suivais surtout des cours de philosophie et de littérature. J'appréciai surtout le Professeur Cavendish, gentleman-farmer version académique et très bon orateur.

Vers la fin de mes études, je suis tombée amoureuse d'un psychosociologue français qui par la suite devint mon mari. Fin 1977 nous avons fait un long voyage en Inde du Sud où Maurice voulait rencontrer un maître du nom de Narayanan. Cet homme, ancien préfet de police du Kerala, m'apparaissait comme un avatar des philosophe de l'Antiquité grecque. En habit indien traditionnel blanc, il trônait sur une estrade, ses disciples à ses pieds – la raideur supposée ou réelle des disciples européens comme mon mari leur donnait toutefois droit à une chaise. Je trouvais son enseignement passionnant, écoutais attentivement et posais de nombreuses questions. Quelle chance tout à fait anachronique de pouvoir débattre avec Platon au XXe siècle me disais-je! Hélas, je me trompais: N. n'était *pas* un philosophe, mais un *gourou*. Or, les gourous s'inscrivent dans une tradition culturelle, celle de l'Inde, et obéissent à des codes de comportement tout comme leurs disciples. N'ayant connu la philosophie indienne que par les livres et par le non gourou Lauenstein, je n'en étais pas consciente à l'époque et enfreignais nombre de règles tacites dont j'ignorais l'existence... comme celle de taire mes question et de respecter la fonction de guide qui est celle du maître. Après trois jours, il en eût assez de mes questions. Pris de colère, et en me traitant de tous les noms

[18] association d'agriculture biologique
[19] Ross-on-Wye, Herefordshire: Wrekin Trust.

d'oiseaux devant sa quarantaine de disciples, il me jeta à la porte. Maurice, lui, est resté, et avec lui nos traveller chèques, tous à son nom. Je partis vers le Nord – seule, désargentée, en troisième classe de train et en dormant dans les gares - pour rejoindre Bombay et son aéroport. Cela aurait facilement pu être la fin de notre couple. Mais je décidai que, dans un couple, on ne doit pas chercher à intervenir sur les projets spirituels de son partenaire et aussi, en "femme émancipée", j'attendais de mon partenaire autre chose que de la protection ou une solidarité conventionnelle. Nous nous sommes donc retrouvés sans reproches ni ressentiments. Je retirai de cette expérience la certitude que je ne voudrais jamais me trouver aux pieds d'un gourou quel qu'il soit. Je ne me fierais qu'à moi-même dans mes recherches, même si je considère depuis toujours les rencontres avec des gens expérimentés, cultivés et entreprenants d'une importance primordiale. Toute ma vie intellectuelle s'est organisée autour de rencontres et d'amitiés ! J'y cherche plus l'expérience, la maturité et l'originalité que la "sagesse" qui trop souvent n'est qu'un oripeau séduisant qui cache – mal - l'aspiration au pouvoir sur l'esprit d'autrui, le goût de l'emprise. Aujourd'hui je considère mon aventure indienne comme une manifestation de plus de mes rapports très difficiles à l'autorité quelle qu'elle soit. Ils ont *toujours* fini dans le conflit.

Après trois ans d'enseignement dans un Lycée allemand et dans une École Steiner en France, fin 1979, j'eus mon premier enfant, Léna. Damien suivit en Janvier 1982. Ils devinrent le centre de mes préoccupations pendant de longues années. Je les ai déscolarisés de 1987[20] à 1993, tout en co-fondant un jardin d'enfants Waldorf à Aix-en-Provence et par la suite en faisant classe à d'autres enfants déscolarisés dans une "école sauvage" appelée le "Poisson d'or". Cette période de ma vie m'a permis de développer mon imagination et ma créativité, car la méthode Steiner est très exigeante : l'éducation et la pédagogie y sont considérées comme l'art de créer des conditions pour que les enfants épanouissent les possibles qu'ils portent en eux. Il s'agit de leur permettre d'amorcer ce processus, appelé par les constructivistes la " construction de soi ", qui dure tout au long de la vie.

Pour me ressourcer, je suivais des formations courtes en Angleterre et en Allemagne: de jardinage bio, d'apiculture, de psychosociologie, une formation de formateurs, des ateliers de récits de vie, de médiation de conflits, de peinture, de danse et de thérapie artistique. Tout cela était très expérientiel et peu académique. Je me suis ensuite formée sur le tas comme formatrice d'adultes en compagnonnage avec mon mari psychosociologue pour travailler dans

[20] J'ai tiré un livre de cette expérience "Recentrer l'éducation sur l'enfant" publié en 2009 par l'éditrice Sylvia Dorance et commercialisé sur http://www.ecole-vivante.com/pedagogie-steiner.html

sa micro entreprise. De 1997 à 2011 je suis intervenue tous les ans dans le DUFA de Paris 8. En 2001/2002 j'ai décidé de suivre une formation de master consultant/évaluation à l'Université de Provence. J'ai fondé ma propre entreprise de formation et de conseil en 2003. Le " Master consultants " d'Aix-en-Provence était, à mes yeux, une formation extraordinairement riche et très innovante en ce qui concerne les modes pédagogiques: des exigences très fortes et une politique de "marche-ou-crève". Selon son engagement, on y apprenait énormément ou presque rien. C'était basé sur l'apprentissage auto-organisé et sur la responsabilité de chacun des apprenants: rien à voir avec les formes scolaires traditionnelles[21]! J'avais 50 ans quand j'obtins le diplôme comme major de ma promotion. Dix jours plus tard je me trouvai de l'autre côté de la barrière comme chargée de cours. Rapidement ma charge de cours monta jusqu'à 170 heures annuelles, sans contrat de travail et payée au lance-pierre. Je tenais également aussi à développer ma petite entreprise IFÉ, Institut de formation et d'évaluation. Intervenant surtout dans des associations et des services publiques et para-publiques, je connus - comme mon mari avant moi - les hauts et les bas économiques du petit entrepreneur. Les hauts, c'étaient des contrats avec le Ministère des Affaires Étrangères ou la Commission Européenne, les bas ceux avec de petites associations dans le secteur social qui n'arrivaient elles-mêmes que difficilement à survivre. Le travail à l'université était extrêmement formateur, fatigant et gratifiant. Le suivi des stages de neuf à douze semaines dans la formation des consultants m'a appris autant que mes propres interventions en organisation. Par ailleurs le chef du diplôme, Michel Vial[22], pratiquait avec moi un "management par le défi" en me faisant défricher tous les ans de nouvelles thématiques, plus ou moins nouvelles pour lui aussi: la sociologie des organisations par exemple. Une fois mon cours d'une trentaine d'heures préparé et expérimenté pendant un an, il me lançait sur autre chose. J'acceptai cela sans broncher en considérant que c'était là une prolongation naturelle de ma formation en sciences humaines.

Michel ne m'a pas seulement poussée à élargir et à approfondir ma culture en sciences humaines, mais a fortement agi sur le développement de compétences transversales chez moi : savoir parler avec une très grande diversité d'interlocuteurs, m'aguerrir en situation, travailler mon agilité, prendre des risques en prenant des initiatives, rebondir en cas d'échec... pour n'en nommer que les plus importantes.

---

[21] En 2005 j'ai publié une interview de Michel Vial sur son Master Évaluation dans une revue allemande et le texte original français sur le Journal des Chercheurs de René Barbier.(voir T 2.2.2).

[22] MV a la générosité de partager la plupart de ses idées et textes librement sur www.michel.vial.com

Entre 2005 et 2007 nous avons été, lui pour son laboratoire de recherche, moi pour mon entreprise, partenaires dans une projet européen Leonardo da Vinci. Le projet *EuroguideVal* devait produire des référentiels et des outils pour professionnaliser les accompagnateurs à la VAE. Dans ce projet, nous nous sommes trouvés avec des partenaires souvent inaptes à la tâche ou "resquilleurs" et avons été presque les seuls à effectivement produire quelque chose. Avant de s'engager dans ce projet, Michel avait déjà produit le référentiel métier des coachs et possédait le savoir d'ingénierie de formation nécessaire. Je lui dois, à l'occasion d'EuroguideVal, un apprentissage intensif de la production de référentiels: d'activités, de compétences et de formation. À l'occasion de ce projet, j'ai pu me rendre compte à quel point, partout en Europe, le paysage de la formation et de l'éducation était en pleine révolution et ses acteurs peu préparés aux postures nouvelles qu'ils devaient pouvoir adopter. Or, l'expérience montre que l'on ne passe pas facilement du rôle d'instructeur à celui d'accompagnateur. Car l'instructeur met en avant un savoir à acquérir tandis que l'accompagnateur focalise ses efforts sur le développement de l'apprenant " accueilli " dans toutes ses dimensions : cognitive, affective, physique et spirituelle (à ne pas confondre avec " religieuse ").

L'approche par les compétences, la reconnaissance et la certification de l'apprentissage sous toutes ses formes et l'e-learning forment une déferlante qui chamboule un paysage resté relativement stable pendant plusieurs décennies.

Un projet de thèse né d'une crise de vie

En 2007, à 55 ans, j'ai traversé une crise existentielle. Un conflit grave avec un partenaire de travail provoqua la rupture entre nous. J'en fus bouleversée et, pendant des années, n'arrivais pas à faire le deuil de cette relation complice et fructueuse. Quelques jours après cette rupture, mon mari et moi fûmes victime d'un vol juste au moment de partir en vacances: plus de papier ni d'argent, ni de cartes bancaires ni de tickets d'avion. C'était le retour à la maison avec les moyens du bord. Pour couronner le tout, une fausse signature me fit perdre un héritage important. N'ayant ni l'énergie ni l'argent de me battre contre une banque, je pris conseil chez un avocat, mais devant les coûts impliqués, décidai de laisser filer l'héritage. J'étais arrivée à un point zéro de ma vie. Cependant je décidai d'essayer de me reconstruire par l'écriture d'un roman: un projet que j'avais depuis longtemps. Mais je trouvai mon écriture trop autocentrée, trop personnelle. J'allais plutôt écrire une thèse, m'intéresser à d'autres sujets que moi-même, à des sujets qui à la fois m'intéresseraient fortement tout en étant éloignés de ma vie émotionnelle. Les compétences transversales souvent affichées, dans des contextes commerciaux et gadgétisés, comme *soft skills*, me semblaient une thématique

insuffisamment traitée par la recherche en Sciences de l'Éducation. J'avais eu connaissance de la liste des compétences clé de l'Union Européenne publiée en 2006. Je la jugeai à la fois intéressante et dévoyée par un fonctionnalisme étroit: l'éducation au seul service de la performance économique. La philosophie éducative qui s'exprimait là me semblait plus étroite et pauvre que celle fondant *DeSeCo*[23], le projet de l'OCDE qui avait précédé les travaux européens. J'allais faire la critique du référentiel européen et explorer d'autres voies.

Depuis toujours, j'aime écrire, que ce soit pour arriver à "tourner la page" après une situation difficile (Le Grand; 2008, 115) ou juste pour le plaisir. Mais communiquer sur une recherche n'est pas la même chose que l'écriture littéraire ou celle d'un essai. Je décidai donc de m'entraîner par des propositions de contributions à des colloques et à des revues, quitte à essuyer des refus. Je pourrais toujours tirer des apprentissages des évaluations.

Depuis 2001/2002 déjà, j'avais régulièrement co-organisé des colloques et des journées d'études en sciences de l'éducation: d'abord à l'Université de Provence, ensuite pour la Fédération des Écoles Steiner et puis, dans le cadre de mon travail à la CCIP. En Mai 2008, à l'occasion de la co-organisation d'un colloque chez *Actes Sud* à Arles, j'ai eu la chance de passer tout un dimanche chez moi en compagnie de Jean-Louis Le Grand et de René Barbier. Ils ont accepté de m'écouter exposer mon projet de thèse sur les compétences clé et Jean-Louis Le Grand est devenu mon directeur de recherche. L'accueil à la fois critique et chaleureux qu'il a fait à mon initiative a marqué le début d'une nouvelle vie pour moi. L'accompagnement bienveillant par René Barbier a lui aussi été très constructif tout au long du processus de production de ma thèse. La troisième rencontre décisive a été celle avec François Fourcade, ancien directeur d'innovation chez VALEO[24], manager expérimenté, professeur de management à ESCP[25] Europe, chercheur au CRG[26] spécialisé en R&D et directeur scientifique du CIRPP[27] qui fait de la R&D dans le domaine de la formation professionnelle. François a d'abord été un commanditaire pour moi. Il me demandait une recherche sur une expérimentation pédagogique dans une école d'entrepreneurs. Quelle chance: non seulement j'allais avoir un premier terrain, mais en plus j'allais être payée pour

[23] DeSeCo: *Designing and Selecting Key Competencies*: un projet de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique qui a fait coopérer 72 experts d'envergure internationale pendant plusieurs années à partir des années 1990, pour préparer les états développés à relever les défis éducatifs du 21ème siècle.

[24] VALEO, groupe international de 66000 employés est un fournisseur de l'industrie automobile.

[25] aussi appelé "Sup de Co", plus ancienne école de commerce du Monde

[26] Centre de Recherche sur la Gestion, un laboratoire de l'École Polytechnique

ça et aurais le soutien de mon commanditaire pour publier! C'était en Octobre 2008: le début d'un partenariat professionnel et de recherche. Mon "terrain" m'a embauchée, mais en me laissant beaucoup de liberté pour mener mes propres recherches et choisir les mises en perspective.

Le principal défi depuis 2008, c'est d'élargir mon champ théorique au-delà des sciences de l'éducation et du développement organisationnel à la française vers les sciences de gestion et l'innovation fortement marquées par la culture nord-américaine. Mon employeur, à l'instar des Grandes Écoles et pour gagner en légitimité à l'international, cherche à adosser nos travaux avant tout à des références américaines. Mes références théoriques ressemblent pour cette raison à un terrain géologique à strates disparates. Chaque période de ma vie y a déposé ses sédiments. Il est très difficile d'*intégrer* ces apports théoriques de sources diverses. Mais je constate qu'en matière de formation et d'éducation, la culture relativement étanche qui a prédominé en France pendant longtemps, a commencé à s'ouvrir un peu sous la pression européenne. Les traditions scandinaves notamment rencontrent un vif intérêt même dans le grand public. La recherche française a dans ce domaine tout intérêt à s'ouvrir à l'international au-delà de la francophonie.

Un laboratoire naissant comme le CIRPP, attaché à une chambre de commerce et d'industrie, ne peut trouver sa légitimité qu'au niveau international, d'autant plus qu'il travaille pour et avec les Grandes Écoles qui dispensent une bonne partie de leurs enseignements en anglais et à une population estudiantine venue du Monde entier. Ce contexte de mes recherches a fait que les références américaines l'emportent en nombre largement sur les références en langue française.

Mes terrains m'étaient souvent assignés, mais très judicieusement, en rapport avec mon projet de thèse. Celui-ci réussit enfin à s'ancrer dans un champ professionnel concret: il s'agissait désormais d'identifier les *compétences transversales nécessaires au travail des managers*. Mais, en un deuxième temps, il n'y eût pas seulement une concrétisation, mais aussi un glissement: je m'intéressais de plus en plus aux *dispositifs de formation* comme vecteurs du développement des compétences transversales et ensuite, plus généralement, aux dispositifs en tant que vecteurs du changement, qu'il s'agisse d'apprentissage individuel, collectif ou même organisationnel. Les compétences transversales me semblaient bientôt insuffisantes comme compléments aux savoirs techniques dans la formation professionnelle. Des

[27] Centre d'Innovation et de Recherche en Pédagogie de Paris, un laboratoire R&D fondé par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris pour ses dix écoles (dont HEC, ESCP-Europe, l'ESIEE

chercheurs comme Gardner, Goleman, Mintzberg et Ardoino[28] interrogent des dimensions bien au-delà des compétences qui, transversales ou non, comportent toujours en arrière-plan un souci d'efficacité et de performance dans le travail et la vie (qu'il s'agit de *réussir*[29]).

La situation de travail dans laquelle je me trouve actuellement me paraît très complexe: elle m'offre les terrains, un financement et une *vie de laboratoire* (voir T 2.4.8) fort intéressante, mais ne me laisse que peu de temps pour des écrits sans utilité directe pour mon employeur.

Étant assez polyvalente par mon parcours, je peux intervenir comme consultant, comme formatrice et comme chercheure. Enthousiaste par nature, je risque à tout moment de m'engager dans trop de chantiers à la fois et de me "morceler". Je vis et travaille "au-delà de mon régime normal" depuis douze ans maintenant, travaillant le jour, écrivant une partie de la nuit. La "gestion" de mes *postures professionnelles* est un souci de tous les instants. Un chercheur ne joue pas de la même posture qu'un consultant ou un formateur[30]. Heureusement je m'y suis préparée pendant six ans en assurant des cours sur la posture professionnelle auprès d'étudiants consultants, formateurs et infirmiers… des dizaines de journées !

Officiellement, j'occupe un demi-poste d'enseignant-chercheur. Mais récemment, j'ai abandonné, pour manque de temps, mon activité de formatrice (à la recherche-action, à l'évaluation et au management). Mes interventions sur le terrain ont en général la double fonction *consultance* et *recherche*. Comme Ardoino (1990b) l'explique dans un texte - fondateur à mes yeux - les deux postures correspondantes, dans le feu de l'action, ne sont faciles ni à distinguer ni à articuler. Mais dans un labo de R&D, elles sont toutes les deux essentielles et inévitables. Ma thèse se situe donc dans ce contexte de recherche-développement.

L'autre aspect de la recherche au sein du CIRPP est son caractère collectif. Si on peut en général déterminer quel chercheur a formalisé tel ou tel concept ou modèle, on est en même temps sûr qu'il n'aurait jamais pu le faire sans les échanges continuels entre chercheurs, sans le débat critique de chaque idée importante. Ainsi la plupart des concepts et modèles nouveaux présentés ici n'auraient pas été possibles sans le processus de co-création avec François Fourcade. Bien qu'il soit mon manager, nous débattons entre nous sans concessions aux usages hiérarchiques. Nous tolérons mutuellement nos critiques et éprouvons du plaisir à

---

et Novancia, tous offreurs de formations au management).

[28] Nous y reviendrons au Chapitre IV.

[29] Rappelons le titre de l'ouvrage écrit par Rychen et Salganik dans le cadre du projet DeSeCo: "*Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society."*

[30] Xavier Baron (2008) traite également de cette opposition entre les rôles et postures des consultants et des chercheurs.

déconstruire et à reconstruire nos créations. Inspirée par la *Théorie U* de C.O. Scharmer (2009), notre méthode de co-élaboration comporte une phase appelée *prototyping* ce qui signifie que nous confrontons nos idées aux situations et à l'examen critique de quiconque veut bien nous rendre ce service, praticiens ou chercheurs. Quand c'est possible, nous sollicitons aussi l'avis de chercheurs et de praticiens étrangers. A partir d'un certain seuil de co-élaboration, tous les grands contributeurs co-signent les papiers et non seulement la personne qui a fait le plus gros effort de mise en langage et en forme. Nous réclamons cette méthode de co-élaboration comme un mode particulièrement sain et fécond de production de recherche. Comme nous l'expliquons dans la contribution au colloque de l'AFIRSE (2011, T 2.4.8), nous cherchons à développer une *vie de laboratoire* porteuse pour la production collective de recherche.

2. Enracinés dans ma vie: choix méthodologiques, terrains et objets, questions de recherche, enjeux et postures

Aux yeux de mon employeur, je suis la "clinicienne de service", clinicienne entendue comme celle qui va dans les organisations pour les écouter en en écoutant les acteurs. L'écoute et le dialogue et l'écoute "sensible" de l'autre et de soi (Barbier, 1997) m'importent en effet plus que l'aspect quantitatif des phénomènes, même si je ne rejette pas du tout les informations parfois très intéressantes et inattendues auxquelles on n'a accès que par des questionnaires et autres moyens statistiques. Le *dialogue sensible* me semble un art plus qu'une science. Très exigeant dans la phase d'approche, quand il faut gagner la confiance de l'interlocuteur ou d'un groupe, il intègre des phases d'interprétation, de restitution et de réajustement. En reformulant ce qu'il croit avoir compris, parfois dans un langage un peu plus académique déjà, le chercheur teste son interprétation. Quand la personne en face de lui dit: "c'est exactement ça, mais je ne savais pas si bien le dire" il a vu juste. Si le verdict est: "non là tu ne m'as pas bien compris, je vais t'expliquer ..." l'interlocuteur redit ou ré-explique le sens de sa parole, parfois en l'enrichissant ou en en montrant un autre aspect. Il s'agit dans ce genre d'entretien d'une co-construction de sens où le chercheur doit faire très attention de se mettre au service de sa source sans jamais aliéner le sens de ses paroles durablement. Cela ne veut pas dire cependant que la ruse, le paradoxe ou la provocation soient interdits, tout au contraire ! Si, par exemple, dans un entretien l'interlocuteur D. décrit le comportement autoritaire de son manager, le chercheur peut exagérer consciemment l'interprétation pour provoquer plus de nuance dans le récit de l'autre. Il dit par exemple "Alors avec S. tu ne pouvais jamais prendre la moindre initiative sans qu'il te tombe dessus?" Du coup D. se ravise et nuance ses propos. Au lieu de

rester dans le jugement global, il cherche à savoir *à quelles occasions* S. se comporte de façon autoritaire, et dans quelles autres situations il lâche un peu prise et fait confiance à ses collaborateurs. À la fin de l'entretien, D. sait quelque chose qu'il ne savait pas avant: son chef S. se comporte de façon autoritaire quand il craint lui-même d'être mal jugé par sa hiérarchie. Il contrôle et "met la pression" sur les autres pour réussir sa propre mission. La co-construction du sens dans ce que les Américains appellent le *conversational learning* (Thomas & Harri-Augstein, 1985; Baker, Jensen & Kolb, 2002) produit des effets de recherche et de formation. C'est tout sauf le prélèvement d'informations qui laisserait le terrain inchangé: c'est une intervention au même titre qu'une recherche-action. Pour valider les résultats, comme peuvent l'être les résultats d'une recherche qualitative, ils ont besoin d'être restitués, confrontés à d'autres points de vue et mis en interaction avec des cas de figure différents. Ces efforts de " durcissement " des résultats on été décrits dans un texte produit pour le symposium sur l'épistémologie du congrès de l'AFIRSE/UNESCO en 2011 (T 2.4.8).

Le récit chronologique de la première partie donne déjà à voir certains aspects de ma position épistémique. À l'origine d'une formation plutôt littéraire et philosophique, je me sens attirée par la zone entre les images et le concept d'où le sens peut jaillir. C'est un "lieu" encore imprégné d'émotion, d'affectivité, loin de l'abstraction froide que revêt le sens quand il se désagrège en fonctionnalités. J'aime les "métaphores vives"[31], la confrontation des interprétations. Une *Yeshiva*[32] serait un lieu idéal pour moi, mais les femmes n'y sont généralement pas admises. Le travail qu'on y fait préfigure l'exigence scientifique de quitter le niveau des images et de faire transiter le sens qu'elles contiennent de façon implicite vers l'explicitation conceptuelle. C'est une discipline que je cherche à m'imposer: renoncer au plaisir poétique de la métaphore en en faisant d'une part un usage restreint, et d'autre part de ne pas la laisser intacte. Mon goût de la métaphore m'a valu des critiques plus d'une fois. Sous mes papiers universitaires des années 1970, on pouvait déjà lire "travail brillant, mais peu académique", autrement dit "de lecture agréable", mais pas assez formalisé ni dialectisé! Il est vrai que la métaphore peut devenir un piège qui nous enferme dans une pensée analogique que nous avons collectivement dépassé depuis quelques décennies au moins. D'après Xavier Baron (2008, p.12), Paul Lazarsfeld aurait comparé les sociologues américains et français ainsi:

" Nous Américains, ce que nous disons est vrai, mais nous ne savons pas si cela a un sens.

[31] d'après le titre de l'ouvrage de Paul Ricœur (1975)
[32] École talmudique où l'on débat des interprétations possibles des textes, des mots voire des lettres du Talmud;

Vous, Français, ce que vous dites a un sens, mais vous ne savez pas si c'est vrai. "
On peut aimer les métaphores par besoin de donner un sens au monde, par besoin de surmonter le morcellement des savoirs, et même pour garder vive sa soif de savoir au service d'une mise à l'épreuve continue du sens donné (provisoirement). Ricœur décrit d'ailleurs bien ce double caractère de la métaphore dans ses rapports avec la recherche: elle est à la fois *vivifiante* et *spéculative*. Dans le meilleur des cas, pour le scientifique, elle revêt une fonction proche de celle d'un modèle, d'une référence qui nous rend attentifs à des aspects que nous n'aurions peut-être pas remarqués autrement. En aucun cas ne permet-elle, à elle seule, de fonder une vérité. Elle appartient comme le modèle "à la logique de la découverte" et non à celle de la preuve (Ricœur, 1975, p.302). Elle semble aussi porteuse dans le management comme les recherches en cours de François Fourcade tendent à le démontrer. Les travaux pratiques de Jim MacQueen[33] et scientifiques de Christian Salmon (2007, voir T 3.2.1) et d'Yvon Pesqueux (2001) confirment l'intérêt de se pencher sur les métaphores et la fiction dans le management.
En Allemagne, dans les années 1970, un discours académique n'excluant pas la métaphore ne nuisait pas à la note finale. Et si maintenant, à l'âge de soixante ans et après 12 ans d'études sur l'évaluation, j'ai le souci du travail bien fait, les notes bonnes ou mauvaises, toute cette folie de vouloir tout mesurer et juger me semble autant ridicule qu'un redoutable instrument de pouvoir et de contrôle social sur les enfants, les employés et la société en général.

"La belle ouvrage scientifique" pour moi, ce n'est pas, ou pas seulement, le résultat final d'une recherche, mais le *processus* dialectique (par confrontation à différentes positions théoriques) et dialogique (par débat contradictoire avec de multiples acteurs) de la production de connaissances - et même de sens - à partir des données puisées dans un terrain ou sur un objet de recherche. Certains ajouteraient "à partir d'une problématique théorique". Je ne le fais pas. D'après mes expériences, il y a des recherches qui partent d'une problématique théorique *ex ante* et d'autres non, ou alors si vague, qu'il est difficile de la formuler. Lors des travaux de recherche présentés ici, on trouve les deux cas:

- Une problématique théorique est formulée *ex ante*: le chercheur va sur le terrain pour trouver des réponses à ses questions. Il soumet le terrain à sa grille de lecture préconçue.
- Une problématisation émerge *in itinere*: le chercheur part sur le terrain pour mieux le connaître, un peu comme un ethnographe. Il y rencontre les aspects énigmatiques, non évidents, un peu cachés, de son objet. Un premier résultat de recherche peut alors

[33] Consultant et formateur à l'Université ViginiaTech rencontré lors d'un colloque à Chicago En Juillet 2012.

> consister à identifier les aspects problématiques et surprenants de son objet, éventuellement en vue d'aller une deuxième fois sur ce même terrain - et d'autres - pour en savoir plus, cette fois-ci davantage dans la première posture.

Ces deux démarches - déductive et inductive - du chercheur peuvent se combiner *de différentes manières* dans un projet de recherche global et complexe. Ainsi peut-on concevoir une problématique sur un terrain T1 et l'utiliser pour questionner un terrain T2. En passant par une recherche quantitative, on peut essayer d'aller d'un cas de figure vers un modèle plus général ou aussi retourner à des objets singuliers pour mieux comprendre certains résultats surprenants d'une recherche quantitative précédente.

Les recherches résumées ici présentent plusieurs cas de figure: les recherches sur *Art'titude* (T 2.7.2 et 2.4.2) et sur la *Dérive créative* (T 2.7.4) se déroulent sur le mode de la *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967); dans *Tenir Conseil* (T 2.4.12) par contre, il y a une recherche ciblée sur les *effets produits* - intentionnels et secondaires (T 2.2.7).

L'étude pour F&S (T 3.3.1) repose sur un questionnaire contenant entre autres des questions ouvertes, mais aussi sur des entretiens individuels et collectifs. Ces entretiens confidentiels m'ont permis de comprendre les difficultés redoutables que doit affronter ce groupe industriel spécialisé dans la haute technologie en cherchant à développer des synergies entre les entreprises qui le composent (plus de trente). La pertinence de la question des *soft skills* pour les managers en entreprise a été confirmée par le travail sur ce terrain, comme elle l'a été sur tous les autres terrains professionnels auxquels j'ai eu accès depuis 2008. Mais d'une part il y a des dimensions qui dépassent les soft skills et, d'autre part, une fois identifiés, la question lancinante est celle de leur développement que ce soit en milieu de travail ou dans l'enseignement supérieur. Confronté aux soucis des acteurs de terrain, le questionnement du chercheur délaisse de plus en plus le champ limité des compétences transversales (soft skills) et des référentiels comme outils politiques pour forcer leur intégration dans les cursus de formation. Il se centre sur les dispositifs et leurs effets ainsi que sur le développement organisationnel, le développement de l'intelligence et de la maturité collectives qui en sont la condition. La composante critique de cette deuxième partie de ma recherche consiste à questionner l'imbrication des dispositifs dans leurs contextes et à analyser les enjeux d'acteurs qui soit favorisent soit freinent le changement. Une troisième phase émergente consiste en une réflexion sur le management du changement: Quelle posture et quel système d'action pour l'intervenant ou le laboratoire chargé de *provoquer des dynamiques de changement et de R&D* dans des organisations, où nombre d'acteurs n'en voient pas l'intérêt et se trouvent figés dans des conservatismes de longue date ? Ma question de recherche centrale devient alors: *Quelles*

compétences transversales et autres dimensions non techniques dans la professionnalisation des managers et comment les développer ?

Quelles cohérences entre les terrains multiples ?

Le morcellement apparent du travail de recherche par l'existence de plusieurs terrains et par une multiréférentialité transfrontalière aux disciplines est un inconvénient pour la compréhension rapide par le lecteur, une difficulté pour communiquer la cohérence sous-jacente à l'ensemble de ses mini-projets de recherche pour le chercheur. L'ensemble de ces projets s'étale sur près de cinq ans. La problématique a fortement évolué pour des raisons "naturelles" en interaction avec les terrains, mais aussi sous l'influence des intérêts de recherche du laboratoire qui m'emploie. C'est pour cela que la forme de la thèse sur travaux semble la seule possible.

Établir des liens de cohérence et travailler sur les synergies entre univers conceptuels a fait partie des travaux auxquels je me suis attelée en compagnie de mon principal partenaire de recherche, François Fourcade. Début 2012 nous avons développé ensemble ce qui s'est avéré comme étant non seulement un outil de management d'organisation et de groupes d'organisation complexes mais aussi un puissant outil de mise en cohérence de nos chantiers de recherche: le modèle EBAR (T 2.6.1). Je l'utiliserai à cet effet dans la synthèse finale de mes recherches et après la présentation des résultats. (T1, Chapitre IV). Ici je tenterai d'abord de visualiser - et donc de simplifier - la complexité de l'ensemble de mes recherches sous trois angles:

- Les terrains (tableau 1) ;
- Les grands ensembles des références théoriques (Figure 2, ci-dessous) ;
- Le déploiement de la problématique globale (tableau 1).

Le tableau 1 montre également à partir de quel terrain chaque nouveau concept ou modèle et chaque prise de conscience importante est développée.

Terrains	**Objets/questions**	**Résultats**
1. Référentiel européen des compétences clé de 2006	Quel imaginaire sous-jacent au choix des compétences et au langage du document de référence politique ?	Critique du référentiel comme étroitement fonctionnaliste et dans un imaginaire de l'adaptation de l'individu conçu comme objet et non comme sujet politique. Prise de conscience que l'agilité en tant que visée devrait remplacer l'adaptabilité si l'on souhaite une société démocratique avec des sujets autonomes.
2. Art'works (Oct. 2008): semaine expérimentale "créativité et prise de risque" pour futurs bacheliers en entrepreneuriat (en tout	Dispositifs entre contrôle et support : quelles intentions chez les enseignants et quels effets chez les étudiants ?	Prise de conscience: • de la double face (contrainte/soutien à la liberté) des dispositifs; • de la nécessité de créer des

début de la première année)		transitions entre lycée et enseignement supérieur pour aider les jeunes étudiants à changer de posture notion de "pédagogie transitionnelle"
3. Dérive (Octobre à Décembre 2009) et 2009/10 dans le DUFA de P8): expérimentation avec des étudiants futurs entrepreneurs en Master de trois grandes écoles parisiennes (management, design, ingénierie) pour prendre du recul sur les business plans de leurs projets d'entreprises)	Dispositif, autonomie et imagination quels liens ?	Les "dispositifs vides habitables" (DVH) comme supports au développement des compétences transversales non technique, de l'autonomie et de l'imagination créative
4. F&S (Février à Juin 2009) : groupe industriel international d'armement et d'avionique	Quels CTNT[34] pour les managers de haut niveau dans un groupe industriel international (56000 collaborateurs) ?	Confirmation de l'importance des CTNT, prise de conscience de l'absence d'un outil conceptuel pour le pilotage d'actions organisées et de la co-évolution de la trentaine d'entreprises qui composent le groupe
5. Tenir Conseil (Sept. 2010 à Mars 2012): dispositif de régulation de la vie scolaire pour les étudiants de première année dans une grande école parisienne d'ingénierie	Quels effets sur le comportement collectif des étudiants ? Quels effets – non recherchés – sur l'organisation et les relations entre acteurs ?	Compréhension des effets non-intentionnels de ce dispositif en termes d'analyse de catalyse et de rétroaction sur le dispositif lui-même. Question soulevée: qu'en est-il en général des effets non-intentionnels ? Y a-t-il d'autres types d'effets que les trois identifiés ici?
6. YOH (multinationale de services), depuis 2011	Est-ce que les DVH se prêtent aussi à faire évoluer les organisations, l'action organisée ?	Premier essai de concevoir les DVH comme dispositifs de développement organisationnel
7. CIRPP, depuis 2008	Quel dispositif est sous-jacent au travail du CIRPP ? Comment le modéliser ? Est-il adaptable à d'autres organisations ? Comment penser le management d'un tel laboratoire de R&D ?	Le modèle EBAR comme dispositif vide habitable à quatre dimensions. Exploration du potentiel du modèle par relecture de la R&D chez SYSMOD et expérimentations envisagées chez YOH et dans d'autres projets: ce travail encore en cours sera formalisé par et présenté dans la HDR de François Fourcade

Tableau 1: Synopsis des terrains: questions de recherche et résultats[35]

En complément à ces terrains, j'ai mené et mène encore des entretiens semi directifs avec des personnes – managers, et managés, entrepreneurs et professeurs de management – qui ne font

[34] CTNT : compétences transversales non techniques = *soft skills,* voir glossaire p.325

[35] Les noms de certains terrains de recherche ont été modifiés (YOH, SYSMOD, F&S) parce que nous n'avons pas l'accord de ces organisations pour parler d'eux en clair.

partie d'aucun des terrains mentionnés dans ce tableau. Résidant en France, mais aussi en Amérique du Nord et dans d'autres pays européens (Belgique, Suisse, Allemagne), ils m'ont surtout aidée à tester mes interprétations et à les nuancer. Ils ont aussi confirmé ce que mes lectures sur l'évolution du monde économique me suggéraient: la définition d'une organisation et de son champ d'action est de plus en plus difficile. Il ne s'agit la plupart du temps plus du tout du modèle classique simple d'une organisation bien définie dans son lieu bien identifié d'activité – par exemple une usine ou une école – mais plutôt d'un réseau, voir d'un rhizome d'acteurs à géométrie variable qui s'active sur un projet, un chantier, une tâche de production ou de R&D. La cohésion entre acteurs de provenances diverses dans un même projet qui les unit temporairement peut être plus forte dans certains cas que la cohésion entre employés d'une même entreprise qui ne fait que co-gérer des chantiers et des projets qui se passent loin de son siège. Le monde économique se virtualise d'une part et se "nomadise" d'autre part. Les moyens modernes de communication ont éclaté l'unité de lieu, de temps et d'intrigue, forçant les employés à réinventer leur travail dans un paysage mouvant, peu sécurisé et où des relations intenses mais éphémères ont remplacé des relations parfois moins intenses, mais récurrentes et inscrites dans une durée telle qu'elles devenaient des liens plus ou moins profonds. Les échanges peu formels avec ces acteurs concernés par la vie des entreprises ou des ONG étaient un complément vraiment précieux à la discussion de mes résultats avec d'autres chercheurs en management que je fréquente lors de colloques et de journées d'étude.

L'évolution de ma recherche au cours des cinq années passées exprime une logique en partie inévitable, me semble-t-il. Déjà la question du départ qui était celle de *l'imaginaire sous-jacent à la liste des compétences-clé* ne pouvait pas être traitée en dehors du contexte économico-politique. À partir du moment où j'ai décidé de lier la question des CTNT à un domaine particulier – celui du management (y compris celui de l'entrepreneuriat) – il était inévitable de traiter des bouleversements que ce domaine subit depuis quelques années. La désindustrialisation de la France, la crise économique, les délocalisations, la précarisation des travailleurs, la souffrance au travail et la globalisation de l'économie ont fortement impacté l'exercice professionnel des managers et des entrepreneurs. Ces impacts sont amplement traités dans la littérature. Je n'avais pas à refaire tout ce travail d'analyse. J'ai, au moyen d'entretiens informels et indépendants des terrains de recherche, cherché:

- une diversité des points de vue concernant le travail et le développement professionnel des managers;
- un retour sur mes propres idées émergentes sur la formation des managers pour éviter qu'elles pèchent par manque de réalisme.

La légitimation de nos travaux auprès des acteurs d'entreprises a par ailleurs toujours été une préoccupation du CIRPP en tant qu'organe de la CCIP[36].

Les *objets* de la recherche sont transversaux à plusieurs des terrains énumérés. La cohérence y apparaît mieux encore. Le mouvement d'ensemble dans le choix successif des objets de recherche va d'objets abstraits (les compétences clé) vers des objets de plus en plus concrets: les dispositifs de formation et les dispositifs de changement organisationnel dans des situations concrètes.

Le schéma suivant (Figure 1) cherche à montrer la cohérence entre les objets des différentes recherches que j'ai menées en relation avec la question de recherche globale. Il permet de suivre le déploiement des sous-problématiques de la question de recherche globale dans les différents textes regroupés dans les annexes selon leur nature. Les résultats, eux, ont été extraits et regroupés autour des objets de recherche qu'ils éclairent.

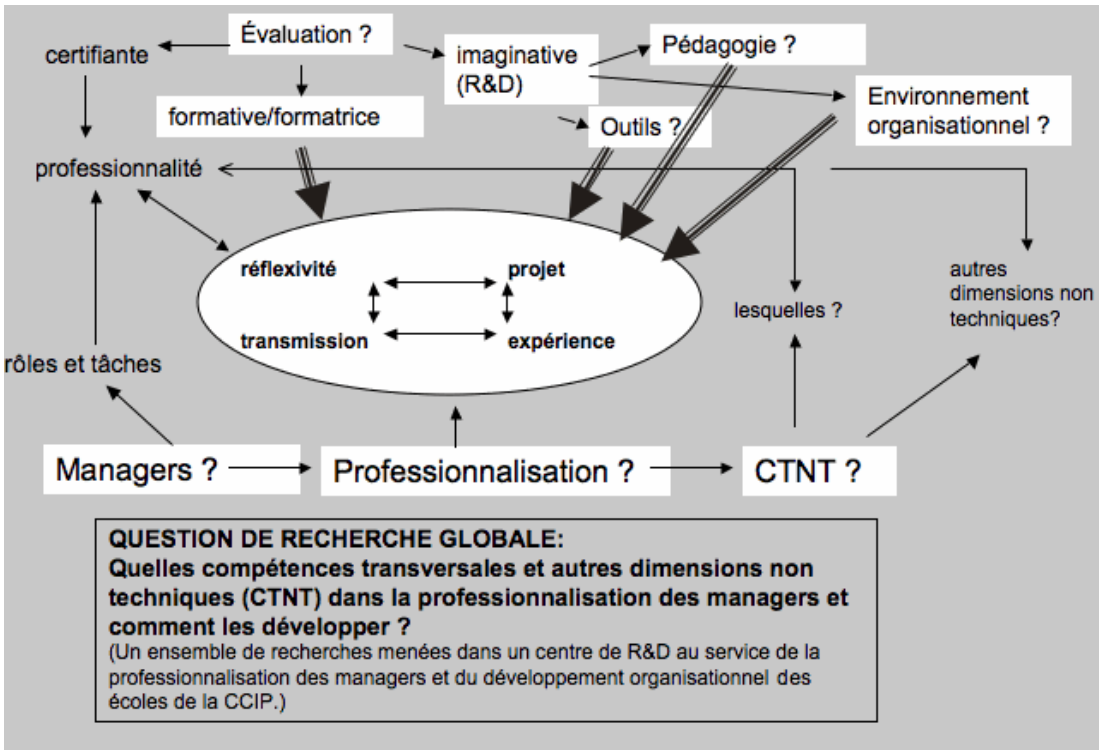


Figure 1: Essai de visualiser la cohérence entre objets de recherche (suivis d'un point d'interrogation)

Notre recherche a pu apporter des éclairages surtout aux champs en blancs, les autres s'étayant très fortement à des travaux existants. L'ovale au milieu contient les "objets" du processus de professionnalisation qui peuvent être travaillés en formations initiale et continue *formelles*. Le processus de professionnalisation dans son ensemble déborde largement la formation

[36] La CCIP représente près de 400 000 entreprises et est contrôlée par des élus issus de ces mêmes entreprises.

professionnelle initiale et continue formelle: il est inachevable et se joue dans un *apprendre tout au long de la vie* et *partout dans la vie* y compris personnelle. Les flèches triples dans le schéma indiquent les moyens qui peuvent être mis au service du processus de la formation, voire plus largement de la professionnalisation dans des cadres non spécifiques à la formation (dits "non formels"). On peut poser la question des savoirs, des contenus, des habiletés techniques qui sont tout aussi importants que les dimensions non techniques et liés au brin de la transmission. J'aurais pu les ajouter en arrière-plan, mais ne l'ai pas fait pour préserver la lisibilité du schéma. Il est certain cependant que dans l'exercice effectif du métier comme dans l'apprentissage, les aspects techniques et non spécifiquement techniques s'entremêlent au point d'être difficilement séparables.

Synthèse de l'évolution de la problématisation

Comme un être humain, une recherche, bien qu'elle soit en grande partie un artéfact a, elle aussi, une histoire de vie faite de rencontres, d'imprévus heureux ou non, de difficultés, d'ouvertures de perspectives, de besoins de récompenses, de cohérences et d'incohérences. Cette recherche doctorale a commencé en 2008 complètement "hors sol", c'est-à-dire sans terrains autres que des documents et des discours politiques (Tab.1, terrain1). Elle a commencé à "prendre chair" lors de la rencontre avec le directeur du CIRPP, François Fourcade, rencontre déterminante pour le choix des terrains qui sont, pour la plupart, en lien direct avec la professionnalisation des managers et des entrepreneurs ou bien des ingénieurs futurs cadres qui, eux aussi, se destinent à manager des équipes et des projets. Au début, les commandes du CIRPP concernaient des *dispositifs pédagogiques expérimentaux*, donc des outils servant à la professionnalisation. Dès la première expérimentation (*Art'works*, terrain T. 2.7.2 et 2.4.2), il devint clair qu'il fallait distinguer entre dispositifs (structures) et pédagogie (processus) d'une part, et entre visées (évaluables) et objectifs (contrôlables) d'autre part. Les effets produits par cette expérimentation ne correspondaient pas à ceux attendus par ses initiateurs, tout en étant assez intéressants pour le projet de formation lui-même. Les formes du dispositif et de la pédagogie ne correspondaient pas vraiment à des choix rationnels, mais furent marquées par la peur de perdre le contrôle sur un grand groupe, encore mal connu, d'étudiants. Dans la deuxième expérimentation (la *Dérive*, T 2.7.5), le pédagogue lâchait davantage prise sans pour autant pleinement profiter du potentiel de son dispositif. Mes cours dans le DUFA[37] de Paris 8 me permirent de réexpérimenter le dispositif autrement en tentant de mieux révéler son potentiel. C'est-à-dire que désormais (fin 2009), la recherche se focalise

sur les *dispositifs*, la *pédagogie* et les *postures du formateur*. Avec le besoin déjà mentionné du CIRPP de se légitimer non seulement auprès de la communauté académique, mais aussi auprès de celle des entreprises, l'éventail des terrains s'élargissait peu à peu. En 2009/2010, l'étude quantitative et qualitative des besoins de formation chez F&S (terrain 4, T 3.3.1) ne mit pas seulement au jour un besoin fort des managers en termes de développement de CTNT, mais également leur désarroi devant la difficulté d'organiser des projets d'action commune entre les composantes du groupe: les difficultés interculturelles, la peur d'être instrumentalisé par un des partenaires intragroupe et, surtout, une absence de vision sur la réalité du groupe en tant que tel semblaient insurmontables. "Il n'y a pas de culture commune reliant l'ensemble des entreprises du groupe" était le diagnostic posé par les cadres supérieurs. Le consultant que je suis aussi comprit, qu'on ne peut pas faire évoluer les personnels d'une entreprise sans se préoccuper en même temps du développement de l'organisation elle-même et de sa culture. Ma recherche sur les dispositifs de formation s'élargit vers les dispositifs de développement organisationnel. Trois autres terrains se prêtaient à faire avancer la recherche sur cet aspect:

- le *Tenir Conseil* à IDFE[38] (terrain 5, voir T. 2.2.7 et T 2.4.12), une école d'ingénieurs en pleine transformation;
- YOH (terrain 6, voir T 2.4.6 et T 2.4.10), un groupe international dans l'industrie des services (plus de 100,000 employés);
- et le CIRPP (terrain 7, voir T 2.6.2 et T 3.4.9) en tant que tout jeune laboratoire R&D.

Un autre terrain, SYSMOD[39], ne figure pas dans le tableau, parce que je ne le connais que de seconde main. Les résultats de son analyse ont été apportés dans nos textes communs (voir T 3.4.9) par François Fourcade[40].

Ma recherche sur les dispositifs *de formation* porte plutôt sur leurs effets de professionnalisation (T 3.3.2) et notamment le développement de certaines CTNT (voir T 2.3.1 et T 2.4.4).

Ma recherche sur les dispositifs en relation avec les organisations porte plutôt sur leur puissance transformatrice dans les trois phases de changement organisationnel (*de-freeze*, *move* et *re-freeze*) décrites par E.H. Schein (1995). Dans les trois cas listés ci-dessus, il ne s'agit pas du même genre de dispositif-objet-de-recherche:

Tenir Conseil est en même temps *un dispositif éducatif et de régulation* des menus problèmes de la vie scolaire. Mais il a des répercussions fortes sur l'évolution de l'organisation qui est, il

---

[37] Diplôme universitaire de formation d'adulte, reconnu au niveau *Licence*.
[38] IDFE: Île de France Enfineering, nom déguisé comme YOH aussi.
[39] Nom déguisé
[40] voir aussi ses autres publications sur SYSMOD dans la biliographie

faut le préciser, entrée dans des turbulences institutionnelles et dans un état assez instable depuis deux ans déjà.

Chez *YOH,* c'est un dispositif d'accompagnement du changement. Ce dispositif ne cesse de changer lui-même au gré des jeux de pouvoir chez nos commanditaires dont le principe dominant nous semble pour le moment être de "changer sans changer" : un ajustement plus qu'une mise en question profonde.

Pour le *CIRPP,* il s'agit d'un dispositif de management au service de la création d'une dynamique de R&D et de synergie entre des acteurs très divers et aux enjeux divergents. L'enjeu ultime du CIRPP est la *création de valeur,* mais avec une définition très large de ce qu'est une valeur. Cette thématique de la valeur et de ce qu'est une valeur est récurrente aussi bien dans les écoles que dans les organisations. C'est autour de cette question que se jouent les divisions autant que les ralliements des acteurs des différents systèmes.

Ce qui m'intéresse dans les dispositifs dans leurs rapports avec le développement organisationnel, c'est de comprendre les effets de développement et de freins au développement qu'ils produisent, mais aussi comment l'organisation rétroagit sur eux, cherche à les dompter, à en extraire l'énergie, tout en rejetant ce qui gène, à les "encapsuler" pour les contrôler, à les dévoyer de leurs buts initiaux ou à les récupérer pour "s'en tresser une couronne de laurier"[41]. Cela veut dire que les dispositifs, dans le cadre du développement organisationnel, doivent être considérés à la fois dans leurs rapports avec les stratégies des acteurs, donc contextualisés dans un système d'action complexe (Crozier & Friedberg, 1977), et dans leurs rapports avec des processus que parfois ils engendrent, et avec lesquels ils interagissent. Il faut donc comprendre comment cette production et ces régulations se font. De multiples éclairages sont possibles à partir de l'analyse institutionnelle, de l'analyse stratégique, de la sociologie de la traduction, des approches de médiation culturelle (Schein, 1999b) et des auteurs (surtout américains) qui s'intéressent aux facteurs d'innovation[42].

Le travail sur le dispositif EBAR (epicycle based action research), encore en cours, est déjà l'objet d'un vif intérêt chez certains de nos partenaires (dont des chercheurs du MIT, auxquels j'ai pu l'exposer). Le problème (et la richesse) ici est l'imbrication de plusieurs rôles que joue le chercheur et l'implication à la fois dans la recherche universitaire et dans la R&D, l'affiliation à la fois à EXPERICE et au CIRPP. Cet état de fait mène à un conflit des postures et, dans les meilleurs moments, à des synergies entre elles (voir T 3.6.2).

---

[41] Je laisse ici les métaphores qui sont à la fois légères et me semblent bien faire leur office de synthèse.

Enjeux et postures du chercheur: explication des implications

La seule façon que je conçois pour "désamorcer les pièges" d'une éventuelle confusion des postures est de les distinguer pour les articuler "proprement", c'est-à-dire aussi consciemment que possible. Je reste néanmoins consciente qu'il s'agit là d'une implication dans la complexité ("implexité", Le Grand, 1993) qui ne peut pas être totalement explicitée ni contrôlée. L'essai d'Ardoino (1990b) sur les postures (et impostures) de l'expert, du consultant et du chercheur est un texte de référence important pour moi depuis plus de dix ans. Les postures de l'expert prévalent dans notre culture de la techno-science. On se fait bien plus facilement respecter pour son expertise que pour les questions - parfois gênantes parce qu'elles concernent des aspects inconscients ou non dits – que l'on est amené à poser en tant que consultant. Du chercheur, on attend de plus en plus des résultats "utiles" immédiatement ou bien de publier dans des revues classées dont deux des critères sont "l'intérêt de la recherche", c'est-à-dire son *utilité*, et "la référence au terrain", souvent sous-entendu "à de nombreux terrains" ou à de nombreuses *mesures* prélevées, car la preuve se fait aux yeux de nombreux scientifiques par le *quantitatif*. Les enjeux de savoir ont tendance à être soumis aux enjeux de l'action, c'est-à-dire qu'il y a danger d'une dérive vers le fonctionnalisme et l'utilitarisme aux dépens d'un travail de recherche fondamentale sur l'épistémologie, les méthodes, les langages et la confrontation des théories entre elles. Une partie des activités de recherche et des publications devrait être consacrée à ce genre de questions. C'est la base sur laquelle peut se fonder une *communauté de chercheurs réflexifs*. La réflexivité dans la recherche doit être présente à tout moment au lieu de se trouver reléguée à un chapitre épistémologique et méthodologique qui, lui, devrait donner une synthèse des choix fondamentaux fait pour le travail présenté.

Dans la posture du chercheur, nous espérons donc faire preuve de réflexivité. De mon point de vue c'est la réflexivité seule qui nous permet de nous distinguer de la *doxa*. Car la recherche scientifique est autant que cette dernière imprégnée de croyances, de valeurs et d'enjeux, comme l'a montré entre autres Ludwig Fleck (1935).

La chercheure féministe américaine Helen E. Longino (1990) a décrit l'ancrage de la recherche dans le collectif et les liens forts entre recherche, valeurs et intérêts:

"Les individus n'agissent pas seuls, mais ont besoin d'autrui à la fois pour l'exécution de leurs actions et pour leur donner un sens. De même, je plaide que la production de savoirs est nécessairement une activité plus sociale qu'individuelle. C'est le caractère social de la connaissance scientifique qui à la fois la protège de et l'expose à des intérêts politiques et des valeurs." (12, trad. aut.)

---

[42] voir la revue de littérature sur l'innovation dans le working paper T 3.9.4

La raison de cette imprégnation de la recherche par des valeurs, des intérêts et aussi de ce que Schein (1990) dans un de ses ouvrages sur la culture appelle les *basic assumptions* [les croyances de base, trad. aut.], se trouve dans le fait que le chercheur, quand il approche le terrain, ne peut pas être vierge de théorie. Il en a toujours, fussent-elles inconscientes:

"Comme l'observation et la signification sont chargées de théorie, il n'y a pas de données neutres ou indépendantes qui pourraient arbitrer entre les théories. Et les théories sont elles-mêmes exprimées en des langages que l'on ne peut pas traduire les uns dans les autres. Les théories sont incommensurables; on accepte ou rejette une théorie non pas sur la base d'une délibération rationnelle, sur sa base d'évidence, mais de la même façon que l'on acquiert ou perd une foi religieuse. Changer sa théorie ou son paradigme exige de changer sa façon de regarder le monde (world view), c'est-à-dire de changer de monde; changer de théorie c'est changer le contenu de ce que l'on voit, de ce qui est visible... en adoptant une nouvelle théorie on adopte une façon de voir le monde qui confirme cette théorie." (Longino, 1990, 27, trad. aut.)

La posture de consultant est toute autant imprégnée de valeurs, de croyances et d'intérêts. Comme son ambition est non pas la production de savoirs qui, pour lui, n'est qu'une condition de son travail, mais la provocation et l'accompagnement du changement, ses tentations comme ses valeurs diffèrent de celles du chercheur. Une des valeurs les plus importantes pour le consultant, mais contraire à ses intérêts commerciaux, nous semble *l'autonomie ou l'autonomisation du système client*. C'est une question importante de déontologie. Un consultant qui cherche avant tout à "s'incruster" chez son client n'est qu'un parasite, comparable à un médecin qui chercherait à garder le malade en état de maladie pour lui soutirer de l'argent.

Comme pour la posture du chercheur, il n'y a pas une seule attitude immuable qui ferait l'affaire pendant tout un processus d'intervention. Le consultant, tout comme le chercheur, joue un jeu subtil avec son terrain: il l'observe, l'évalue, le provoque, se retient pour laisser faire, ouvre de nouveaux possibles, mais *s'abstient surtout d'imposer son point de vue* ou de tomber dans le piège de la véridiction. Dans la production de connaissances par le chercheur, les tentations seraient plutôt une adhésion inconditionnelle à un seul point de vue et l'illusion de posséder une vérité définitive. En ce qui concerne la thèse présentée ici, dans la mesure où son auteure la veut oeuvre scientifique, elle cherche la multiréférentialité en sachant qu'inévitablement seulement une part infime des théories existantes sont à sa portée. Il n'est donc pas question de vérités définitives, mais de *points de vue* parmi une infinité de points de vue possibles sur des situations : un essai, probablement malhabile, de produire un peu d'intelligence de la situation. Dans la mesure où cette thèse est aussi oeuvre de consultant, les dispositifs, modèles et concepts ne sont pas seulement des savoirs *d*'action et *sur* l'action, mais aussi *pour* l'action. Une partie des résultats sont des connaissances-outils génériques que le

praticien formateur, manager ou consultant peut "faire à sa main", c'est-à-dire adapter à la situation sur laquelle il intervient. Cette dimension utile est souvent mal venue chez des puristes académiques. Elle a été critiquée depuis que Kurt Lewin a associé la production de savoirs et de changement dans les dispositifs de recherche-action en affirmant, que pour connaître une chose, il faut essayer de la changer. Je m'inscris dans cette tradition et cela même en tant que clinicienne sur des terrains où je ne suis pas intervenue en tant que consultant. Le fait d'écouter les acteurs est déjà une intervention tout comme le regard porté. Les résultats, s'ils ne sont pas subjectifs, sont tout au moins intersubjectifs (Cunliffe, 2011). Ils ne sont pas falsifiables dans le cas singulier et ne remplissent donc pas la condition de Popper, mais on peut les relativiser en apposant d'autres points de vue et en limitant leur signification. J'aborde cette question de la signification et l'étendue de la validité des résultats dans T 2.4, dans le chapitre IV et dans la conclusion.

Au-delà de la question des valeurs pragmatiques et théoriques de la recherche, il y a celle des valeurs morales: l'attachement affectif à l'humanisme, à l'idéal de l'épanouissement de chacun, aux enjeux d'une société à la fois de responsabilité et de bien-être ... si ce n'est pas à quelque idéal communautaire. Comme on ne peut pas ne pas communiquer, on ne peut pas non plus être "neutre" au niveau des valeurs. Ne pas en avoir dans un domaine qui concerne l'éducation et le travail, c'est déjà un choix lourd de conséquences ou bien, plus vraisemblablement, un aveuglement et un manque de connaissance de soi. Le chercheur, en essayant de se distancier de ses partis pris et penchants "naturels" pour éviter des biais, ne peut espérer y arriver, dans une certaine mesure, une fois de plus, que par l'analyse critique réflexive.

Avant de présenter les résultats des recherches menées autour de la thématique globale de la formation des managers, une présentation des problématiques des principaux cadres théoriques en plusieurs grands blocs aidera à situer ce travail.

3. Essai d'une multiréférentialité structurée

Multiréférentialité, multidimensionnalité, complexité et clinique

La *multiréférentialité* ou pluralité des références théoriques, concept développé dans les années 1950 et 1960 par Jacques Ardoino et qui se trouve dans la publication en 1966 de sa thèse doctorale, correspond à la *multidimensionnalité* ou pluralité des significations possibles des objets de la recherche, sans que, pour autant, on puisse établir des symétries entre les deux. Ainsi les objets de la recherche sont toujours soit entièrement, soit partiellement, des artéfacts. Une question de mathématiques l'est tout à fait, tandis qu'une *population à étudier*

l'est partiellement, par la définition volontaire des critères sur lesquels on la constitue. Il reste un substrat naturel: des gens qui sont comme ci ou comme ça.

Derrière l'approche des objets de recherche dans leur multidimensionnalité, il y a peut-être une aspiration à les appréhender dans leur complexité. La complexité ne peut en effet pas être réduite à des composants simples sans dénaturer l'objet de la recherche au point de le détruire. Le souci d'inclure de multiples dimensions dans une recherche et de le faire en se servant d'éclairages de sources multiples tend vers une approche holistique tout en en combattant le flou. C'est pour ainsi dire une approche holistique explicitée, modeste, parce que réfléchie et consciente de l'impossibilité d'embrasser le tout. Par son caractère explicite, elle prête le flanc à la critique ce qui est un signe de scientificité si l'on accepte le critère de falsifiabilité comme nécessaire.

On peut se demander, si une vraie recherche clinique n'est pas toujours respectueuse de la complexité, du contexte, et a recours à la multidimensionnalité, c'est-à-dire au déploiement en dimensions de la complexité, sans destruction des liens internes de cohésion. Au lieu d'opérer un changement intrusif sur l'objet que l'on "découperait", on opère un changement du regard porté et écoute la voix de l'autre (ou du "terrain") dans la durée. Dans ce dessein, le regard du chercheur s'étaye à de nouvelles références théoriques. Les théories sont comme des lunettes que l'on chausserait pour voir ce à quoi autrement on n'aurait même pas pensé: des dimensions insoupçonnées.

Il y a un lien intime entre ce que ci-dessus nous avons appelé les problématiques ou questions de recherche et les théories. D'après non seulement ma propre expérience de chercheur, mais aussi en accompagnant de nombreux étudiants dans leurs mémoires de master, j'ai presque toujours observé qu'une bonne problématique naît de la rencontre entre une théorie et un terrain. Dans cette rencontre, deux phénomènes se produisent: la clarté de la théorie en se heurtant à l'obscurité du terrain génère une question de recherche, et cette question configure par la suite le terrain en objet de recherche "traitable", dans le respect de sa complexité et de son contexte, dans la mesure où le chercheur est un clinicien. Comme il ne peut pas traiter toutes les dimensions à la fois, il est amené à en mettre certaines "entre parenthèses" ou "en *standby*". Il sait qu'elles existent mais, pendant qu'il focalise son esprit sur autre chose, elles restent dans la pénombre. Dans la pratique de la recherche clinique, la multiréférentialité émerge chemin faisant. Elle dépend d'une part de la culture – évolutive - du chercheur, mais aussi, très fortement, du processus progressif de déploiement des dimensions de l'objet de recherche dans son esprit (par sa perception, son intelligence, son affectivité). Il n'est pas possible, lors d'une recherche clinique, où l'on ne maîtrise pas l'évolution de son "objet"

d'étude, de prévoir les besoins en références théoriques qu'on éprouvera pour mieux comprendre les phénomènes. On se laisse guider par les processus.

Le développement de la multiréférentialité par le déploiement progressif des dimensions

La genèse du cadre théorique, décrite dans ce sous-chapitre, tiendra en même temps lieu de synthèse de celui-ci. Toutes les références ne pourront pas être données: on les trouve dans la bibliographie générale à la fin. Ici il s'agit plutôt de montrer la logique de l'agencement des grands blocs d'éléments théoriques autour de la problématique et l'émergence des sous-problématiques. La question si la théorie est au service de la recherche ou bien celle-ci au service de la théorie ne pourra pas être tranchée. Elles sont en dialogue constant et co-évoluent. Je ne me prétends spécialiste d'aucune théorie, mais l'interlocutrice sur le long terme de *divers* spécialistes et de *diverses* théories. Ce manque d'affiliation définitive à une école ou une théorie est peut-être la marque – difficile à porter – des cliniciens: on les décrie comme trop généralistes, à moins qu'ils ne se réfugient dans les grilles de lectures rigides de certaines écoles de psychanalyse. Mais, en souvenir de l'essai de Claude Riveline (1997) "*Les lunettes du prince*", on pourrait aussi voir dans le nomadisme théorique une énorme richesse. Pouvant chausser plusieurs paires de lunettes, le chercheur multiréférentiel découvre non seulement autant de dimensions à son objet de recherche, mais devient aussi l'interlocuteur des représentants des différentes théories et apprend leurs langages. De multiréférentiel, il devient multi-visionnaire, pluri-socialisé et polyglotte. Tout cela dans la mesure de sa puissance absorptive et désorptive pour l'exprimer avec ces concepts venus du management de l'innovation (Lichtenthaler & Lichtenthaler, 2010). Mais il ne s'agit pas seulement d'appropriation et de communication, ce qui donnerait des références "plaquées", mais de mettre les concepts et les modèles rencontrés par-ci et par-là au service d'une meilleure compréhension de l'objet de la recherche. Il faut les mettre au travail ou plutôt *se* mettre au travail en en faisant des outils.

Le schéma ci-dessous montre les champs théoriques nourrissant les travaux ici présentés. Au lieu de dire "théories" il aurait peut-être parfois été plus judicieux de parler de "théorisations". Car il s'agit-il pas toujours de théories dans le sens académique du terme: autour du management notamment, la différence entre théories et recettes de consultants n'est pas toujours nette. De nombreux auteurs mènent en effet une double carrière de chercheur et de consultant publiant, selon les cas, dans des revues académiques ou plutôt professionnelles. On pourrait alors accorder à leurs théorisations le statut de *savoirs d'action (Barbier, 1996; Lièvre, 2004)*. Sur la base des expériences faites dans des dispositifs vides habitables (DVH,

T 2.4.5, T 2.4.9, T 2.4.11, T 2.3.1), il faudrait cependant y ajouter des savoirs du non-agir, en s'étayant – à défaut de maîtriser le Chinois - aux travaux de François Jullien, notamment son *Traité de l'efficacité* (1996) et les *Transformations silencieuses* (2009).

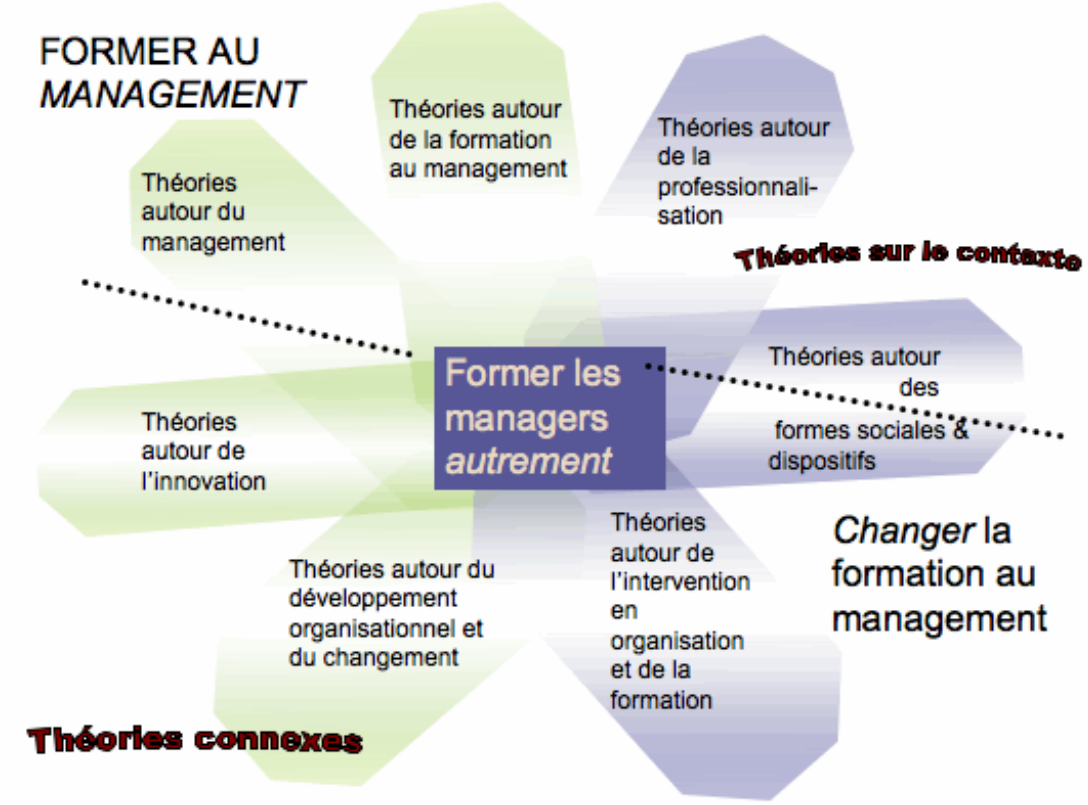


Figure2: Champs théoriques interrogés: les quatre à gauche sont plutôt traités par les Sciences de gestion, les trois à droite plus par les Sciences de l'éducation élargie à la psychosociologie

Il est également difficile d'opérer des distinctions nettes entre certains champs. Ainsi des travaux sur l'intervention dans les organisations traitent souvent aussi du développement organisationnel. Les champs théoriques sont parfois labourés par plusieurs disciplines: la *professionnalisation* par exemple l'est par les sciences de l'éducation, mais aussi les sciences du travail et la psychosociologie. Par *théories sur le contexte,* j'entends des approches holistiques ou transversales : la théorie des systèmes (Atlan, 1979; de Rosnay, 1975; Le Moigne, 1977), la théorie de la complexité (Morin, 1977), des théories philosophiques (Comte Sponville, Ricœur, Habermas) et épistémologiques (Kuhn, Fleck, Prigogyne, Stengers) dont cependant je n'ai qu'une connaissance fragmentaire. Par *théories connexes*, j'entends des théories qui ne se préoccupent pas d'un seul des objets énumérés ici ou bien d'un objet autre: la psychanalyse (Freud, Lacan), les théorisations sur l'imaginaire (Durand) et l'imaginaire collectif (Giust-Desprairies) par exemple.

Je ne prétends avoir de vue globale sur aucun des champs. Mes recherches ont le "vice" non seulement d'être multiréférentielles sur fond d'une culture éclectique, mais aussi d'être

dispersées sur plusieurs objets ce qui leur donne la "vertu" de produire des effets de sens impossibles *sans* cette transversalité. Ainsi le transfert des travaux sur les *dispositifs vides habitables* du champ de la formation vers celui du développement organisationnel peut paraître audacieux, mais permet d'articuler l'efficacité d'un certain cadrage avec l'espace d'initiative souhaitable pour les acteurs concernés (T 3.6.4, T 2.4.10) que ce soit dans des écoles, des universités ou des entreprises. S'il faut me classer dans une hypothétique taxonomie de chercheurs, je me rangerai volontiers parmi les créatifs exploratoires et défricheurs plutôt que parmi les systématiques supersolides et difficilement attaquables.

Après avoir fait l'essai de produire une bibliographie thématique structurée de la même façon que la figure 2, j'ai dû y renoncer. Un trop grand nombre d'ouvrages et même d'articles me paraissent justement intéressants parce qu'ils établissent des liens entre les champs théoriques identifiés, et il me paraît impossible de leur assigner une place unique. J'ai fini par me demander s'il est justifié de parler de *champs théoriques* ou si dans les sciences sociales et humaines modernes on ne se trouve pas plutôt devant un "grand pré parsemé de fleurs sauvages", certes souvent relativement regroupées en tâches de couleurs et par espèces, mais très loin des champs bien délimités comme on peut les contempler d'un hublot d'avion. Comme pour les parcs parisiens contemporains avec leurs mélanges splendides de fleurs (et même de légumes) dans la même planche, la signature de la modernité semble *le métissage* plutôt que la *pureté* du jardin classique dit "à la française".

Les sous-chapitres de la partie 4 du Tome 1, contrairement aux articles et papiers de recherche en annexes, ne sont pas organisés autour des *objets* de recherche, mais autour des *résultats*. Cela évite de les paraphraser ou d'en rester à la juxtaposition de synthèses et permet d'aller plus loin dans l'intégration des résultats partiels dans une réponse – partielle - à la problématique globale.

La séquence dans la présentation des résultats ne reproduit pas la chronologie de leur production trop tributaire des commandes et des opportunités dans mon travail professionnel, mais tente de refléter la logique sous-jacente à la problématique globale: *"Quelles compétences transversales et autres dimensions non techniques dans la professionnalisation des managers et comment les développer ?"*

Cette problématique globale sera développée dans les différents chapitres en sous-problématiques pour préciser à quelle (sous-) question répond chaque résultat; la genèse du résultat se fait généralement par la conjugaison de trois forces structurantes qui interagissent différemment en fonction de la méthode choisie:

Exploratoire: Terrain ⇒ Théorie ⇔ Problématique

Hypothético-déductive: Théorie ⇒ Problématique ⇔ Terrain
Inductive: Problématique ⇒ Terrain ⇔ Théorie

À la fin de chaque cycle de recherche, la question se pose sur quel mode approcher le prochain cycle. L'exploratoire me semble souvent se trouver au début d'un processus comprenant plusieurs cycles de recherche. On est intrigué par un phénomène, cherche à l'éclairer en lisant ce que d'autres chercheurs en disent et finit, dans le meilleur des cas, avec une bonne problématique. Ensuite soit on s'affilie à la théorie (ou une école) et essaie la problématique, declinée en hypothèses, avec un cadre théorique bien défini en arrière-plan sur un nouveau terrain et confirme ou non la théorie (approche hypothético-déductive), ou bien on approche le terrain avec une problématique ouverte à la multiréférentialité et produit de la théorie que l'on a intérêt à faire entrer en dialogue avec des théories existantes pour la faire accepter (ou au moins discuter) par la communauté scientifique. Cette dernière approche inductive qui privilégie le regard frais et la créativité du chercheur est celle de Glaser et Strauss (1967) et très courante parmi les cliniciens anglo-saxons ou les cliniciens non affiliés à une école de pensée précise en Europe.

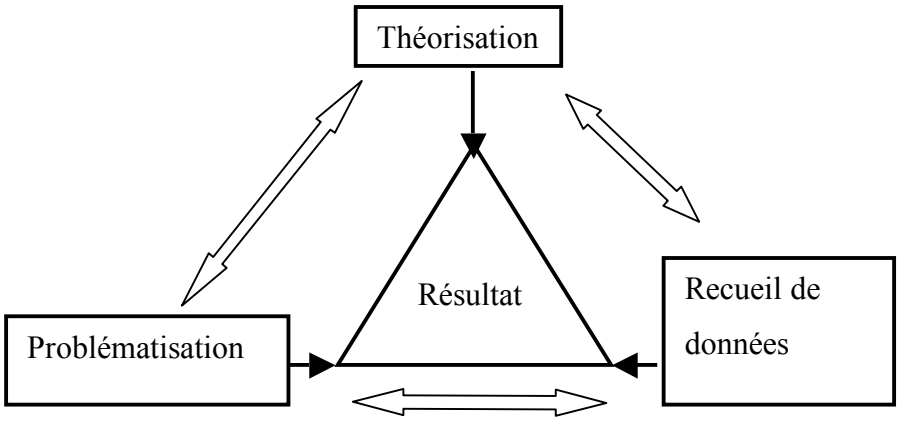


Figure3: Les trois forces structurantes qui co-agissent dans la genèse du résultat

Dans les trois cas, le chercheur part d'un des trois termes et met en tension dialectique - "⇔" - les deux autres.

L'enjeu dans tous les cas est une *intelligence de la situation nouvelle*, mais la "situation" peut être celle de la théorie, celle du terrain ou celle du chercheur avec ses questionnements. Dans mes travaux, on trouve les trois démarches:

Mes incursions exploratoires – limitées par ce qui était possible - dans le monde du management réel étaient ainsi destinées à compléter des descriptions existantes (Mintzberg, 2006; Barbier, Chauvigné et Vitali, 2011; une série de documents filmés etcætera) et à me donner une meilleure intelligence de la situation et de la formation des managers supposée y préparer.

Le deuxième cas est représenté ici par l'enquête par questionnaire auprès des top managers de F&S. L'hypothèse, en partant des idées de Mintzberg (2004 et 2009) et d'une connaissance relativement superficielle du terrain, était qu'ils manquent de CTNT (appelés, pour des raison de communication "*soft skills*"). Cette hypothèse a été confirmée et des informations supplémentaires ont été mises au jour. Elles ont permis de mieux identifier quelles CTNT précisément, selon les intéressés, leur faisaient défaut.

Le troisième cas est celui d'*Art'works* et de la *Dérive*: partant de problématiques assez vagues et donc ouvertes (Qu'apprennent les étudiants dans ces dispositifs et comment ?), les terrains permirent de récolter une très grande quantité de données hétéroclites, multidimensionnelles et exploitables par différentes mises en perspective à l'aide de théories diverses. Cette mise en perspective dépend beaucoup de la culture et de l'imagination créative du chercheur. C'est ma méthode de recherche de prédilection. Elle est herméneutique (interprétative), constructiviste en ce que le sens de l'observable n'est pas révélé mais construit. Elle est aussi intersubjective et dialogique (Cunliffe 2011, 654-655), car la validation des interprétations (triangulation) se fait par le dialogue avec d'autres acteurs (Altrichter, Feldman, Posch & Somekh , 2008, 147), qu'il s'agisse de praticiens ou d'autres chercheurs en relation avec le terrain.

Pratiquer différents modes de recherche a participé à ma formation de chercheur et n'aurait pas été possible sans les multiples partenaires et co-équipiers expérimentés qui m'ont guidée par leurs critiques constructives et leurs questions pertinentes concernant la conception de la méthode et la construction de l'objet de recherche pour chaque terrain ou transversal aux terrains. À côté du travail sur les terrains, j'étais continuellement exposée à des *idées d'un changement de rupture* venant de toutes sortes de personnes se penchant sur le management et la formation à celui-ci: les penseurs des *critical management studies* (CMS) comme p.ex. Joseph Raelin[43] avec qui j'ai pu échanger lors d'un colloque au MIT, Peter Senge[44] de la Sloan School of Management attentivement écouté lors de ce même colloque, ou bien René Barbier. Son idée du management émancipatif (Barbier, 2010b) a interloqué les dirigeants de YOH, mais semble déjà plus "raisonnable" quand on se plonge dans les idées de Carney et Getz (2009) ou écoute l'exposé que le chef d'entreprise Ricardo Semler a fait au MIT[45] : la pratique semble en effet déjà exister dans le monde réel !

[43] voir son article de 2011 "The End of managerial control."
[44] voir son ouvrage de 1990 "*The Fifth Discipline*"
[45] http://www.youtube.com/watch?v=JJ0FQR2gXe0

Une synthèse globale des résultats sera produite et suivie d'une discussion de leur signification et de leurs limites. La conclusion ouvre alors de nouvelles perspectives de recherche à partir des résultats déjà trouvés et leurs limites.

Cette thèse est une thèse sur travaux. La liste de ceux-ci se trouve en début des Tomes 2 et 3. Le Tome 2 contient les textes déjà publiés, exposés et en cours de publication, tandis que le Tome 3 contient des écrits professionnels (rapports, notes, réflexions non destinés à la publication) mais aussi des textes en cours de travail, ce que les Américains appellent des *working papers* qui, parvenus à maturité, peuvent donner des articles, chapitres de livres ou des contributions à colloques. En les incluant dans cette thèse, j'espère susciter des envies de dialogue, de co-élaboration et de co-publication.

Avant d'entrer dans cœur de la recherche, je voudrais m'excuser d'avance de quelques redites dans ce texte qui pourrait provoquer des expériences de déjà-vu. Elles sont pour la plupart dues au souci de contextualisation des objets traités. Il me semble, par contre, possible d'entrer dans la lecture du Tome 1 par n'importe quel chapitre.

Chapitre II

Nouveaux défis du management et figures émergentes du manager

"Encadrer, c'est se débrouiller entre la pression du haut et celle du bas."

Frederik Mispelblom Beyer (2006)

1. Introduction

La question de la formation des managers ne peut être séparée de celle des nouveaux défis qu'ils doivent affronter aujourd'hui et d'autres qu'ils devront - probablement – affronter demain. Les avatars du management varient en fonction des cultures ethniques et organisationnelles et aussi des niveaux d'exercice. Par ailleurs, l'avenir ne peut se prévoir par de simples extrapolations sur l'existant. Concevoir la formation *idéale* des managers de demain semble donc d'emblée une tâche impossible. Les idées ne manquent pas cependant: la littérature sur les multiples problèmes du management moderne est extrêmement riche aussi bien en identification de problèmes que de recettes à appliquer. Il y a aussi cette autre question sans réponse qui se pose: faut-il espérer influer sur le monde des entreprises par le biais de la formation des managers ? Est-ce là une possibilité de rendre le capitalisme moins brutal, éthiquement plus responsable au risque de créer une dissonance entre les jeunes managers et les entreprises dans leurs formes actuelles ? Ou faut-il suivre le mouvement de l'évolution (ou non) de la société vers une meilleure gouvernance et se contenter de former les managers que "le marché" demande ? N'y a-t-il pas une troisième question à poser : quels dirigeants former pour qu'aussi bien nos économies que nos sociétés s'en sortent, sans verser dans l'illusion que la "bonne" formation de nos dirigeants seule pourrait y suffire ? Mais on ne peut pas échapper au fait que nous ne formons pas les managers pour aujourd'hui, mais pour demain. Et nous savons très bien que ni les sociétés ni les entreprises ne doivent rester dans l'état dégradé actuel si nous voulons échapper au déclin et à la violence. Prises entre une pression impitoyable par une compétition à l'échelle mondiale et l'épuisement des ressources y compris de ce que l'on appelle les "ressources" humaines, nous avons cruellement besoin de l'inventivité ("*vision")* des dirigeants aussi bien publics que privés. Les dimensions "sensibilité aux dimensions éthiques", "évaluation", "imagination" et "leadership" nous paraissent pour cette raison "extrêmement importantes dans la formation/éducation des managers. Croire que la gouvernance publique, mais aussi des entreprises, puisse continuer comme avant semble totalement illusoire. Les forces conservatrices le sont à deux titres:

- par égoïsme et par manque de sens critique : on cherche à conserver des privilèges exorbitants malgré l'indignation que cela soulève,
- par rigidité et manque d'imagination dûs à une éducation tout aussi dégradée que le système économique : la capacité de concevoir l'économie, les entreprises et son propre travail *autrement* est devenue rare.

Or, si nous ne savons pas exactement de quoi demain sera fait, nous savons que nous aurons besoin de leaders *résilients, agiles, sensibles, inventifs* et *responsables* et même *éducateurs*

dans le sens qu'ils doivent favoriser le développement de ces mêmes qualités chez les membres de leurs équipes. Déjà en 1972, Knowles écrit

"[...] à la longue le manager qui fait la contribution la plus importante à son entreprise est celui qui est capable de libérer et de développer le potentiel des ressources humaines qui en sont le principal atout." (97, trad. aut.)

Encore faudrait-il être au clair sur ce que l'on attend des entreprises: un maximum de profits coûte que coûte, le plein emploi, une meilleure qualité de vie globale ? Le système économique en général et l'entreprise en particulier modèle l'homme au moins autant qu'ils sont déterminés par la volonté humaine. Si l'on partage la conviction que le manager dans un rôle éducatif participe à ce "modelage" des humains, il faudra se demander quels en sont les résultats. "Libérer et développer le potentiel" ... quel potentiel ? Ce qui est immédiatement utile à l'entreprise ? L'homme peut-il s'approprier cela pour en faire autre chose ou des choses similaires ailleurs ? À quelles conditions ? Depuis une dizaine d'années les politiques de la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC) et de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) ont donné naissance à une riche littérature sur cette question.

Les idées sur les finalités de l'économie sont en fin de compte moins le résultat de recherches que des débats de société qui secouent le monde occidental depuis plus de dix ans déjà. Or, si la plupart des commentateurs politiques reconnaissent qu'il faut des changements, personne ne semble avoir d'idées précises sur leur nature ou sur la façon de les mettre en oeuvre. Co-inventer la société – et les formes de management - de demain supposerait de le faire *avec* la jeune génération, car ce sont *eux* qui vivront et travailleront dans cette société future. La principale contribution de la génération actuellement en responsabilité pourrait fort bien être de donner aux jeunes managers tout ce qu'il faut en termes d'éducation et de formation pour réinventer le management et les organisations face aux défis qui se profilent. Cela supposerait une réorientation profonde de cette éducation et de cette formation. Il ne s'agirait plus du tout d'enseigner des *recettes toutes faites* qui empêchent de penser par soi-même et de configurer les problèmes autrement. Même les savoirs savants[46] joueraient un rôle moins important que jusqu'ici. Les méthodes à enseigner seraient variées et multiréférentielles. Les compétences ne seraient pas seulement d'ordre technique, mais comprendraient entre autres *l'imagination active et créative* et la *pensée complexe* pour comprendre les systèmes inter-reliés et leurs évolutions, mais sans doute encore bien d'autres éléments notamment des compétences liés à

[46] Il faut les distinguer des "savoirs profanes" (Feldman & Le Grand, 1996) qui ont été réhabilités sous l'influence du pragmatisme américain et du fonctionnalisme économique pour leur potentiel de création de valeur d'un côté pour l'évolution de l'individu et de l'autre pour l'économie.

la prise et la mise en œuvre d'initiatives et une sensibilité forte aux dimension éthiques (aux enjeux d'autrui et de la nature notamment).

Cette thèse voudrait faire une modeste contribution à un seul aspect, c'est là son enjeu:

mieux comprendre les défis que doivent relever les managers aujourd'hui et dans un proche avenir pour pouvoir apporter quelques éléments - dont certains très concrets - pour une formation initiale qui les y prépare et une formation continue qui les accompagne et les soutient.

Le deuxième chapitre, après l'introduction, propose cinq sous-chapitres:

- *Questions de recherche, niveaux d'analyse et articulations*

  C'est ici que nous déployons la problématique en sous-questions et présentons un schéma articulant les niveaux d'analyse.
- *Discussion d'un article dans « Pratiques de Formation. Analyses » paru en 2011*

  La synthèse de cet article de fond de 80 pages (T.2.2.5) co-écrit avec François Fourcade sera suivie d'un résumé des critiques qui lui ont été adressées et d'une prise de position par rapport à ces critiques. Dans le sous-chapitre suivant seront présenté des :
- *Compléments à l'article de 2011 sur le management au début du 21e siècle*

  Sur cette base et celle d'une extension/actualisation de la revue de la littérature sur la question nous pourrons définir
  - *Les nouveaux défis du management et* quels hommes et femmes il faudra pour les relever ,
  - *Les figures émergentes du manager*

    C'est un essai de résumer les éléments précédents pour en tirer quatre figures émergentes du manager qui pourraient fonder une réforme de la formation-éducation des managers.

Les sources principales pour ce chapitre sont :

- La littérature sur le management et de multiples échanges occasionnels avec des managers et des spécialistes du management qui m'ont permis de mieux comprendre à la fois ce que je lisais et ce que j'observais sur différents terrains.
- Les prélèvements de données sur les terrains
- Les sources théoriques existantes : livres et articles sur le management et l'enseignement de celui-ci.

Ce sont là les éléments qui m'ont permis de produire les textes des Tomes 2 et 3. Les retombées directes des recherches menées se trouvent là. Le tome 1 ne peut que donner des perspectives transversales et des compléments.

Les terrains d'observation directe ont été surtout F&S, YOH et le CIRPP et, dans la mesure où il m'était ouvert, IDFE, terrain sur lequel je travaille toujours en ayant de plus en plus accès à *tous* les niveaux de l'organisation.[47] Des entretiens et lectures viennent en appui.

1. L'étude chez F&S, un groupe industriel international d'avionique et d'armement (T 3.3.1). Cette étude avait mis au jour des besoins de formation techniques (en supply chain management, expertise financière et en droit commercial international), mais surtout dans le domaine des compétences non techniques (*soft skills*). La plupart des managers de F&S ne sont conscients que d'un vague besoin de plus de compétences relationnelles. Avec un questionnaire, il est difficile de les faire réfléchir en profondeur. Ils le remplissent rapidement sur un coin de table parce qu'ils y sont obligés par leur direction. Les quelques entretiens que j'ai pu mener en marge des deux journées de formation auxquelles j'ai assisté, étaient bien plus éclairants sur les *véritables* problèmes de F&S que l'étude quantitative sans possibilité de rencontre directe. Comme si souvent, ces problèmes ne relèvent pas seulement de la formation mais nécessiteraient l'intervention d'un consultant.

2. L'accompagnement du changement chez YOH (voir T 2.4.6 et T 2.4.10 et les quatre textes courts sous T 3.6) Ce processus n'est à la fois pas fini et de faible intensité à cause d'un manque de disponibilité des managers d'YOH. Leur problème est la souffrance au travail auquel la direction cherche à répondre d'une part en facilitant le développement de plus de convivialité et d'autre part de ce qu'ils appellent "la prise des marges de manoeuvre". Chez YOH, j'ai compris l'intérêt d'associer une intervention du genre *process consultation* d'Edgar Schein (1987) avec le *coaching* d'équipe pour aider une organisation à profondément changer de style de management. Mais dans une entreprise employant plus de 20 000 managers, c'est long, et il faudrait bien plus de moyens que ce dont leur service RH dispose.

3. *Le CIRPP* est un terrain d'observation d'autant plus passionnant que la chercheure y a accès étant « prise dedans ». La prise de recul et la nécessaire discrétion peuvent y poser des problèmes. Mais le fort développement de la réflexivité dans ce groupe de chercheurs a permis de tirer un modèle du dispositif d'innovation de ce terrain et d'en confirmer la transférabilité par l'analyse d'un processus d'innovation sur un deuxième terrain: SYSMOD[48]. Le texte devrait être publié aux États-Unis et est encore en cours de régulation-validation.

[47] F&S : nom déguisé d'un groupe industriel international d'avionique et d'armement ; YOH : groupe international de télécommunications ; IDFE : école française d'ingéniérie ouverte vers l'international
[48] SYSMOD : équipementier automobile d'importance mondial

T 3.9.2 est un premier essai de formalisation en français, tandis qu'on trouve un texte plus mûr qui a intégré les critiques de nos partenaires du MIT sous T 3.9.4.

En complément à ces travaux sur des organisations industrielles, de services et de R&D, ce chapitre donne quelques aperçus des défis qui se posent aux petites entreprises artisanales auxquelles j'ai accès en tant que amie, cliente ou voisine.

4. *Les échanges avec les managers et les chercheurs en management* qui ont été nombreux tout au long de ma recherche grâce à mon emploi à la CCIP m'ont avant tout servi à mieux comprendre et, parfois, à relativiser mes interprétations des analyses de terrain.

5. *La littérature critique sur le management et les formations existantes au management* très abondante depuis les années 1990, traite aussi bien des insuffisances que des contre-performances du management actuel. Les articles et livres européens ont tendance à traiter des problèmes, tandis que la littérature américaine s'emploie souvent à donner des recettes de "ce qui marche", selon des critères qui sont les leurs (souvent celui du profit maximal).

Si le premier chapitre devait permettre de comprendre d'où j'écris, ce deuxième chapitre cherche d'abord à approfondir la question des besoins de formation à la fois ressentis (étude F&S) et identifiés par les défis à relever (le management de demain ou en vue de demain). Le troisième chapitre cherche ensuite à clarifier les concepts et les théories qui *fonden*t la partie centrale de la recherche (des éléments de réponses pratiques à apporter aux besoins, présentés au chapitre quatre). Au chapitre trois il est surtout question de ce que *professionnalisation* veut dire en général et pour les managers en particulier, donc en quoi elle consiste.

Le quatrième chapitre pose la question du *comment* de cette professionnalisation et présente les résultats des recherches conduites sur différents terrains en les reliant et en interrogeant leur signification face aux besoins recensés.

Dans la conclusion je montre les limites des recherches qui ont pu être menées et des résultats obtenus. J'y donne aussi une esquisse des recherches en cours et tente d'ouvrir de nouveaux horizons à partir du travail fait jusqu'ici.

Question de recherche, niveaux d'analyse et articulations

Une grande partie de la littérature sur le management semble trouver son objet dans l'éclairage de toutes les interactions possibles et imaginables entre les trois termes suivants ou entre l'un d'entre eux et un quatrième (T) éclairé par eux:

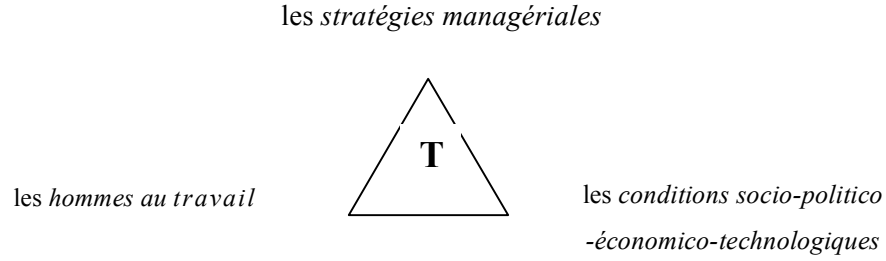


Fig 4: Thématiques dominantes dans les articles sur le management

Ce quatrième terme, variable, peut être *l'innovation, la décision, le contrôle, la motivation* etcætera. La plupart des articles et ouvrages abordés ici rentrent dans ce schéma.

Les nouveaux défis à relever par les managers depuis une vingtaine d'année, disons depuis le triomphe – peut-être provisoire - du Capitalisme lors de la chute du mur de Berlin, font surgir de *nouvelles figures* du manager, souvent de façon spontanée, empirique. Une définition globale de ce qu'est un manager en ce début du XXIe siècle ne pourra être tentée qu'en intégrant ces nouvelles figures ou bien en les écartant comme aberrantes ou éphémères, mais alors sur quelle base ? Il est impossible de décider sur *quel type de manager on veut former* sans se référer à un modèle économique qui serait émergent et par conséquent à un modèle de société. Fonder le management scientifiquement, si jamais c'est concevable, ne peut se faire qu'après avoir déjà tranché des questions politiques et philosophiques préalables. Or ces questions relèvent de choix éthiques et non de la recherche scientifique. Cela fait qu'au fond, notre recherche reste quelque peu " suspendue " à ces questions de base. Mais il faut bien prendre position et parler d'un point de vue défini. Dire que j'adhère à une forme de " capitalisme responsable " sonne paradoxal, car la course aux profits et le respect des personnes et de la planète restent difficiles à conjuguer . Sous cet angle, ce travail restera certainement critiquable. Nous savons cependant aujourd'hui que la course au profit sape ses propres bases à moyen terme, et que la rationalité économique force les sociétés modernes à la réguler pour éviter à l'humanité des désastres économiques et autres à grande échelle. La question devient alors comment assurer la gouvernance économique censée encadrer les agissements des firmes pour empêcher les "*free-riders*" de profiter égoïstement de la retenue

d'autres, plus vertueux. Le premier pas vers une meilleure gouvernance consisterait certainement à *intégrer ces questions* dans la formation des managers autant privés que publics, car il est probable que la formation finira par impacter les pratiques de management voire les formes organisationnelles et la gouvernance. Mais une *conscience critique* accrue des enjeux écologiques et psycho-sociaux doit aller de pair avec de *nouvelles compétences* et capacités permettant d'agir en conséquence et aussi avec la *maturation* des sujets ("devenir auteur", Ardoino, 1990a) et des groupes sujets (Kaës, 1993). L'engagement, l'initiative des jeunes générations par contre ne nous appartiennent pas : cela appartient au sujet et nous ne pouvons qu'en préparer les bases et essayer de déblayer les obstacles qu'auparavant nous avons empilés sur leur chemin (les énormes dettes et dommages que nous avons causés aux générations futures).

Le schéma ci-dessous déploie les niveaux de la problématique et leurs articulations si l'on cherche à influer sur les changements dans la formation-éducation des managers. Le niveau 2 est clé. Il faut traiter le niveau 2 (défis et figures) avant d'adresser les niveaux 1 (définition globale) et 3 (compétences et qualités) et, surtout, avant de poser la question sur *ce qu'il faudrait changer* dans la formation des managers (niveaux 4 et 5) et, éventuellement *comment* opérer un changement du système de professionnalisation. Cette dernière question comporte alors des dimensions techniques, mais aussi sociétales et politiques. La recherche de terrain dans cette thèse porte surtout sur les niveaux 3, 4 et 5, car c'est une thèse en sciences de l'éducation. Elle doit beaucoup à d'autres chercheurs pour les deux autres niveaux, notamment à mon compagnon de recherche, manager et principal "objet" d'observation. Ses régulations, fondées sur plus de deux décennies d'expérience pratique en management et en entrepreneuriat et sur son expérience en recherche sur la gestion, ont interrogé les théorisations des pratiques que j'ai tentées à partir de lectures, d'observations et d'entretiens de terrain parfois collectifs.

Niveau 1	Définition du manager
Niveau 2	Quels *nouveaux* défis et quelles nouvelles figures du manager ?
Niveau 3	Quelles qualités et compétences liées à ces figures ? Lesquelles ne sont pas ou peu développées dans les formations traditionnelles ?
Niveau 4	Quelles sources d'apprentissages pour les développer ?
Niveau 5	Quels dispositifs, pédagogies et supports organisationnels pour ça ?

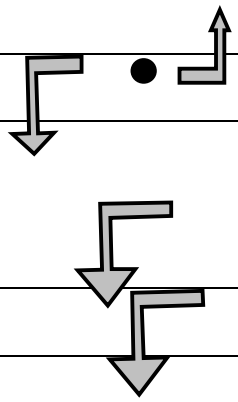


Tableau 2 : Articulations des niveaux de la question de la formation au management

Pour identifier les nouveaux défis et figures du manager, il ne suffit pas de regarder les pratiques ou de poser des questions aux praticiens du management. Ces derniers, quand on leur pose la question, répondent souvent en termes de souffrance et de problèmes qu'ils ressentent dans leur quotidien. Bien souvent il s'agit de problèmes relationnels ou de manque de moyens pour atteindre les buts fixés par la direction. Les réflexions s'arrêtent le plus souvent à des explications vagues comme le caractère de telle ou telle personne ou bien le resserrement des budgets. Il manque bien souvent la distanciation et la mise en lien de la situation avec les changements du travail et du contexte au-delà de l'organisation. Peu de managers en activité ont le temps de lire des articles de revues scientifiques et de se tenir au courant des problèmes de société au-delà de ce qui les affecte directement dans leur travail quotidien. Ils ont pour cette raison souvent tendance à rester à un niveau anecdotique et pour le reste de répéter ce qui se dit "en général".

La problématisation des pratiques managériales et du vécu du manager en situation ne peut être pratiquée qu'exceptionnellement par ou avec le manager lui-même à cause de la pression qui s'exerce continuellement sur lui[49]. Même lors des formations continues en management[50], un grand nombre de participants n'osent pas couper leurs portables. Ils restent –plus ou moins discrètement - attachés à leur "laisse électronique"[51], se contentent d'engranger l'essentiel de l'information proposée et ne s'engagent que superficiellement dans les exercices proposés. Ils

[49] Par rapport au *temps,* il est intéressant de lire le récit d'une journée dans la vie d'un manager hospitalier chez Barbier, Chauvigné & Vitali (2011)

[50] Observé au cours de cette recherche lors de formations chez YOH et chez F&S

[51] voir l'article sur: http://lentreprise.lexpress.fr/ressources-humaines/stress-au-travail-blackberry-quand-le-temps-personnel-devient-professionnel_30074.html

ont "la tête ailleurs"[52] – dans leurs problèmes d'entreprise - et s'économisent, car, le soir, ils doivent rattraper le temps "perdu" par la formation et répondre aux centaines de messages urgents arrivés sur leur serveur mail au cours de la journée. La première observation du chercheur en côtoyant des managers industriels de haut niveau est qu'ils sont entièrement engagés dans la résolution de leurs problèmes pratiques quotidiens et que, malgré un fort désir de "lever le nez du guidon", toute prise de recul semble leur coûter un effort énorme. Accorder un entretien à un chercheur par exemple semble à la fois leur faire plaisir - ils se disent désireux de réfléchir et se sentent valorisés intellectuellement - et les gêner ("excusez-moi, ce sera court: je n'ai vraiment pas beaucoup de temps"). Les managers ou entrepreneurs qui viennent de prendre leur retraite accordent plus facilement de longs entretiens détaillés, mais n'ont-ils pas tendance à déformer (enjoliver) le réel dans leurs souvenirs ? En tout cas, certains ont tendance à parler plus de leurs "exploits" que des difficultés rencontrées ou des effets de leur management sur leurs employés ou collaborateurs. Le chercheur se trouve alors face à un *storytelling* (Salmon, 2007) autobiographique empreint d'une sorte de narcissisme *ex post* et d'une vision héroïque du manager. Pour comprendre le management, cela n'a qu'une valeur limitée, pour explorer *l'imaginaire sur* le management c'est intéressant. La trentaine d'entretiens avec des managers et des entrepreneurs[53] - en activité ou peu après leur départ de la vie active - faits en relation avec cette recherche semblent peu exploitables faute de guide d'entretien homogène. Ils étaient bien centrés sur les difficultés et défis rencontrés et sur ce qui avait permis d'y faire face, ainsi que sur le processus individuel de professionnalisation. Mais ce qui était raconté prenait la plupart du temps la forme de "bouts de récits de vie" difficiles à intégrer de façon systématique dans un corpus de recherche, sauf en fournissant des mini-cas utiles pour illustrer des arguments théoriques. Ces entretiens ont servi d'abord à explorer le champ des préoccupations managériales, à me permettre de *m'y acculturer* dans une certaine mesure, en particulier d'apprendre le langage dans lequel les pratiques se parlent. Ainsi plusieurs dimensions du savoir-faire managérial ont fait leur apparition dans la recherche à l'occasion de ces entretiens, notamment celle du nécessaire *souci de soi* dans le management, à la fois pour continuer à se développer et pour préserver son équilibre (*work-life-balance*, voir Boswell & Olson-Buchanan, 2007). Peu à peu, la conviction s'est formée chez moi que la professionnalisation des managers doit comporter une composante "travail

[52] Explication par un manager-ingénieur de F&S lors d'une formation observée dans le cadre de la recherche.

sur soi", que sans aucune "vie intérieure" on ne peut pas être un manager "résilient", c'est-à-dire faire face aux échecs. La transmission des savoirs ne peut en aucun cas suffire pour préparer à ce métier qui, en ce qui concerne la difficulté et l'incertitude, n'a rien à envier à celui de psychanalyste[54]. Le travail du manager affecte non seulement le bien-être au travail de ses équipes et le sien, mais aussi l'évolution de son organisation. Les *enjeux* liés à sa formation et à son équilibre sont donc extrêmement forts. Les entreprises, qui débloquent des dizaines de milliers d'euros pour la formation d'un seul manager de haut niveau, le savent ! Si mon initiation aux questions essentielles du management a été possible grâce aux entretiens exploratoires menés tout au long des quatre années de la recherche, fonder un *nouveau regard* sur le management n'aurait pas été possible sur cette seule base. Pour cela il a fallu s'étayer à la recherche existante sur le management, mais aussi à de très nombreux articles trouvés dans des revues professionnelles de haut niveau : en France par exemple les publications de *l'École de Paris du Management* coordonnés par Michel Berry et celles, en ligne, d'*INSEAD Knowledge Center*. Aux États-Unis, mes principales sources de ce genre étaient la *Harvard Business Review online* aux discussions de laquelle je prends une part active (voir T3.5), et la *MIT Sloan School of Management Review au MIT*. On y trouve non seulement des analyses du travail des managers de haut niveau, mais aussi des articles critiques de la formation des managers écrits par exemple par Mintzberg ou Garvin. Mais au-delà de ces sources souvent professionnelles, les travaux présentés ici, notamment en Tome 2, doivent beaucoup à des revues scientifiques européennes comme américaines : *Academy of Management Learning and Education, Administrative Science Quarterly, Management Learning, Gérer et comprendre, La Revue Française de Gestion* etcætera. La participation active à de nombreuses rencontres et à des colloques scientifiques internationaux a permis

- l'apprentissage de nombreux concepts et éléments théoriques concernant les pratiques du management ;
- la rencontre avec des recherches émergentes dans le domaine du management;
- un "test" de nos[55] idées en les exposant aux praticiens et aux théoriciens du management (culminant dans la participation à un panel de discussion à la MIT Sloan School of Management en Août 2012 devant les oreilles attentives et averties de Edgar H. Schein, un des célèbres professeurs émérites de la Sloan School et théoricien très respecté sur le changement).

---

[53] En général il y eût plusieurs entretiens avec la même personne ce qui a permis d'obtenir des retours sur les interprétations faites et aussi, dans deux cas, de suivre l'évolution de situations professionnelles difficiles à l'issue incertaine.

[54] d'après Freud, 1937, les trois métiers "impossibles" sont éduquer, *gouverner* et psychanalyser.

[55] co-développées avec François Fourcade

Avec François Fourcade, nous avons cherché à participer aux débats académiques en coordonnant en 2010/2011 un numéro de la Revue *Pratiques de Formation. Analyses* dans laquelle nous contribuons entre autres un article de 80 pages (T2.2.5). Comme il s'agit d'une revue en Sciences de l'Éducation, l'article a été fortement critiqué par certains collègues parce qu'il n'exprime pas leurs valeurs. Le sous-chapitre suivant sera l'occasion d'entrer en discussion avec celles parmi ces critiques dont nous avons eu connaissance.

Discussions d'un article PFA paru en 2011

Résumé de l'article PFA de 2011

Cet article a été écrit pour l'essentiel fin 2010, c'est-à-dire à un moment où la recherche pour cette thèse était en cours depuis un an seulement et la collaboration avec François Fourcade encore à ses débuts.

Synthèse de l'article: Krichewsky, M. & Fourcade, F. (2011). "Pris dans la crise du capitalisme, comment concevoir la formation des managers autrement ?" *Pratiques de Formation. Analyses*. 60/61, Juillet 2011, 17-97.

Face à la question *à quoi former les managers,* le premier constat est celui d'une impuissance: le monde change si vite et a atteint un tel degré de complexité, que nous ne savons absolument pas de quoi demain sera fait et quelles seront les tâches des managers de demain. Soit nous extrapolons à partir des tendances de la situation actuelle, soit nous visons d'emblée des qualités comme l'agilité, a résilience, la capacité d'apprendre continuellement, le courage, l'initiative et les intelligences multiples. Techniquement, la formation des managers semble ne pas poser de gros problèmes. Mais au niveau des compétences transversales (relationnelles, interculturelles y compris linguistiques, communicationnelles, éthiques et d'apprentissage continu) de nombreux analystes constatent des lacunes et une inadaptation aux besoins actuels et probablement futurs de la plupart des formations.

La précarité croissante et des méthodes manipulatoires ont détérioré la confiance des employés en leurs managers ainsi que l'image des entreprises. Une résignation croissante due au manque à la fois de reconnaissance et de compensations suffisantes provoque un effondrement de la motivation et un malaise au travail. Comme le *sens* de l'effort reste souvent obscur - l'enrichissement des actionnaires n'étant pas un but qui enchante le travail – l'humain devient atone et perd sa puissance d'agir.

La crise du travail peut se formuler en défis pour les managers qui doivent apprendre à:

- Co-construire le sens avec les équipes;
- Trouver de nouveaux modes de coopération au travail;
- Reconstruire la confiance.

Nous avons introduit la notion du "sujet fort" comme instance articulatoire dans la complexité des situations de travail, la figure d'un "sage ordinaire, ni gourou ni Narcisse, sociable et autonome, ouvert et profond, homme d'action, de contemplation et d'art, à la fois souple et solide, généraliste et en même temps doté de l'amour du détail et du singulier." (40)

Pour la formation des managers, nous nous sommes limités à identifier les approches existantes qui nous semblent intéressantes à interroger: les nombreux courants qui s'inspirent

de Dewey et de Kolb pour développer des approches de *l'apprendre par le faire* et par l'expérience, dont particulièrement Mezirow (1991) et le *transformative learning*. Gardner et Goleman paraissent intéressants pour leur vision élargie de ce qu'est l'intelligence. Edgar Morin semble indispensable pour inclure la pensée complexe dans la formation. Mintzberg apporte la notion des "mindsets"qui associe attitudes et capacités. Nous avons présenté une liste retravaillée de compétences clé non techniques à partir des trois cas concrets de situations managériales analysés. Si le manager *engageant* et *sage* (Mintzberg, 2009) est une nouvelle figure émergente, le *manager émancipant* de Barbier (2011) y est complémentaire. Il concerne avant tout le manager en tant que développeur de ses équipes.

Nous avons suggéré de puiser de bonnes idées dans les courants de pédagogie alternative pour élaborer de nouvelles façons de former et de nouveaux dispositifs. Car il faut *outiller les formateurs* des managers afin qu'ils puissent aider leurs étudiants à développer ces intelligences multiples, et ces compétences transversales négligées dans la formation traditionnelle au management.

Encadré 1: Synthèse de "Pris dans la crise du capitalisme, comment concevoir la formation des managers autrement ?"

Les retours critiques par des lecteurs universitaires des Sciences de l'éducation étaient de trois ordres:

- la critique du système économique capitaliste ne serait pas assez radicale selon certains;
- le "sujet fort" rappelle à d'autres la survalorisation de l'individu aux dépens du collectif et renverrait à des "fantasmes de surhomme";
- le résumé de l'ensemble des critiques adressés par des chercheurs à la formation des managers n'est pas complet, il ne s'agit donc pas d'un "état de la question".

Les lecteurs venant des sciences de gestion qui nous ont fait un retour trouvaient dans l'ensemble que le diagnostic était juste, mais certains ne voyaient pas en quoi les idées des écoles alternatives pourraient contribuer à la formation des managers. Introduire l'apprentissage expérientiel et actif dans les MBA n'était pas une idée qui leur était familière, malgré le livre de Mintzberg (2004) dont le titre est souvent cité, mais qui n'est peut-être pas lu dans le détail.

On peut ajouter une autocritique à cette liste de critiques: produit en début de recherche, la vision de la problématique soujacente à cet article est encore incomplète. Elle a évolué au fil du temps en travaillant sur le terrain et grâce à des lectures. Après une tentative de réponse aux deux premières des critiques adressées par les lecteur venant des sciences de l'éducation, des compléments tirés de ces lectures faites depuis fin 2010 seront exposés (en réponse à la troisième critique), ainsi que quelques fruits des travaux de la recherche doctorale au cours de ces deux années passées, notamment autour de la *prise d'initiative* en relation avec une intervention de consultant chez YOH, une multinationale de services. Cette intervention (depuis début 2011) a en effet permis de prendre conscience de besoins du management moderne qui n'avaient pas émergé lors de l'étude sur F&S, en particulier la capacité de se

mettre en retrait pour laisser les employés développer leurs idées, leurs initiatives et leurs projets, si possible en coopération entre eux. Il est certain que les *défis du management* sont en partie spécifiques à chaque entreprise et liés à son histoire et son secteur d'activité. Mais avant d'intégrer ces aspects nouveaux par rapport à cet article, voici une première prise de position par rapport aux trois critiques évoquées ci-dessus.

Prises de position sur les critiques faites à l'article PFA

**** Le reproche du manque de radicalité***

Il vient de la part de personnes qui sont à la fois chercheurs et militants. C'est-à-dire que deux positionnements épistémiques se heurtent ici. *Tout* chercheur a des valeurs et des croyances. C'est positif pour la recherche, parce que les croyances sont des "lunettes" comme d'autres et permettent de voir des aspects d'un phénomène qui autrement resteraient cachés. Le point de vue des personnes qui considèrent les entreprises comme des *machines à dominer* et à exploiter les pauvres employés s'oppose à celui d'autres personnes considérant que ce sont les entreprises qui assurent la survie et le confort de l'ensemble de la société en créant des valeurs dont la plupart des porteurs de critiques n'aimeraient pas non plus se passer. Les deux ont bien sûr raison: l'entreprise est complexe et la tâche des entrepreneurs et des managers l'est aussi. L'article ne met sans doute pas cette complexité suffisamment en relief. Le complément de recherche fourni dans ce chapitre voudrait, entre autres, être une réponse partielle à ce reproche. Les dimensions de la responsabilité sociale et envers la planète des entreprises (RSE) doivent devenir centrales, cela est certain. La *stakeholder theory,* représentée par exemple par Mitchell, Agle & Wood (1997) et Phillips (2003) plonge ses racines dans les années 1980 voire 1970 et prend toujours plus de place. Elle met en discussion les compromis durement discutés entre les parties prenantes de l'économie et inclut désormais, sous la pression de l'opinion publique alertée par les catastrophes successives (tempêtes, inondations, sécheresses et accidents industriels géants), aussi de plus en plus les intérêts planétaires (Attarça & Jacquot, 2005)[56].

Face aux urgences, le premier reproche fait à l'article dans PFA paraît juste : l'article donne plus de place au *comment* du management et de la formation au management qu'à une mise

[56] Les progrès du contrôle et de la régulation sont cependant très lents en France. Le décret d'application 2012-557 de l'article 225 de la loi de Grenelle 2 sur les obligations des entreprises en la matière a été publié le 24 Avril 2012 avec un an et demi de retard et prévoit une mise en application "échelonnée".

en question de leur sens et, dans le cadre d'une revue des sciences de l'éducation, il aurait fallu faire un article entièrement consacré à cette mise en question fondamentale.

**** Le reproche de la glorification du sujet***

Ce reproche peut paraître injustifié et reposer sur de simples associations d'idées. L'article fonde la notion de "sujet fort" à la fois sur l'émancipation du sujet par la négatricité et l'imagination créative et sur sa capacité à se relier à un univers dont il vit, mais aussi dont il subit la complexité jusqu'au déchirement et au morcellement[57]. Un sujet qui a fait un travail de conscientisation –par exemple d'analyse réflexive critique (Mezirow, 1991 et 1997) suivie d'une élaboration individuelle de ses schèmes de sens - s'est fortifié: il est moins fragile et plus à même de décider et d'agir. Il s'agit de bien comprendre comment y arriver dans des situations de formation et de travail. Avant de prendre en charge de lourdes responsabilités envers la communauté, un manager a besoin d'être à la fois déjà expérimenté et d'avoir fait un travail sur lui-même. Ce ne sont pas pour autant des *supermen* ou des surhommes nietzschéens qu'il faudra éduquer dans les écoles de management !

Il y a cependant bien une *idée d'initiation* en arrière-plan qui peut déplaire à certains. L'idée d'initiation évoquée en relation avec la professionnalisation des futurs détenteurs de pouvoir (voir T 2.7.2) ne s'attache pas à une spiritualité particulière. On parle communément d'*initiation* à des métiers. Au Moyen Âge, le compagnonnage était totalement conçu sur le mode initiatique. Dans les "métiers" du pouvoir (sorcier, médecin, roi, architecte ...), l'initiation est transversale aux cultures de tous les continents. Depuis des millénaires, les chefs sont "initiés". Cette initiation a une double fonction: c'est un renforcement du sujet qui monte en grade en fonction des épreuves qu'il réussit à surmonter et, en même temps, une affiliation à un groupe institué avec ses traditions et ses rituels. (Van Gennep, 1909; Rivière, 1996). Le manager en tant que détenteur de pouvoir revêt une fonction quasi sacrée. C'est un fait anthropologique, mais qui ne nous dispense pas d'avoir à réinventer le manager en fonction des besoins du XXIe siècle ni de critiquer les dérives du pouvoir dont l'aura du sacré ne doit pas empêcher la critique. Ces dérives sont principalement d'ordre narcissique et de captation de privilèges. Abraham (2007) dans son article critique sur HEC parle d'ailleurs aussi de cette formation comme étant essentiellement une *acculturation* et une *affiliation* à "l'élite" économique, c'est-à-dire au pouvoir. D'après lui, la formation sert à accomplir un

57 L'expérience de ce morcellement est exprimée dès l'Antiquité par exemple dans les mythes d'Orphée et d'Isis et Horus. Il ne peut être surmonté en rassemblant patiemment les morceaux... travail de recherche et de sagesse. Ce sont la pensée active synthétique et l'imagination créatrice qui relient les mondes morcelés de la perception et de l'intellect analyseur.

"double travail de conversion et de sursélection" (p.64) et à amener les étudiants à "jouer le jeu" qu'on leur propose dans leurs futurs rôles de dirigeants. Ce que l'on peut également reprocher à cette initiation en tant qu'acquisition d'un nouvel habitus est, qu'elle se joue sur un mode ancien, dépassé, en faisant l'impasse sur le sens critique et un vrai processus de maturation des sujets comme évoqué par Ardoino (1990a et 2001b) quand il parle d'*autorisation*. L'égoïsme - sous la forme de l'âpreté au gain et de la course aux privilèges – s'y développe fortement, les bases du processus d'individuation – qui demande le développement d'une vie intérieure - n'y sont *pas* posées. Dans son roman fantastique "Momo" (traduit en anglais *The Grey Gentlemen*), le romancier allemand Michael Ende (1973) se moque et s'afflige du conformisme des managers, ces "hommes en gris" qui se dissolvent dans le néant dès qu'ils cessent de se nourrir du temps (de l'âme) des autres hommes. Richard Sennett (1998) écrit :

"Les conditions du temps dans le nouveau capitalisme ont créé un conflit entre le caractère et l'expérience. L'expérience du temps disloqué menace la capacité des individus à modeler leurs caractères dans des narratifs durables." (31)

D'après Sennett, le capitalisme moderne provoque "*the corrosion of character*": l'érosion de la singularité et de la consistance des individus. Les parcours professionnels à ruptures multiples, façonnés par l'instrumentalisation totale des hommes – managers et employés – par un système économique qui les réduit au statut de "ressources humaines", rendent de plus en plus difficile le *storytelling* individuel qui nous permet de nous construire au-delà de notre simple état d'être biologique. D'un autre côté, la précarisation du travail et l'exclusion sociale qui en découle si souvent laissent les gens en panne de sens. Ils se désocialisent, ne savent plus pourquoi continuer à vivre, alors que personne ne semble avoir besoin d'eux, et finissent par sombrer dans la dépression, voire le suicide. C'est qu'ils n'ont jamais appris à se voir autrement qu'en tant que "*ressources humaines*". Le néolibéralisme s'appuie sur des ressources psychologiques très sophistiquées pour obtenir – sans violence apparente - la coopération des salariés. Ceux-ci, au prix d'un clivage grandissant, se voient à la fois comme entrepreneurs de leur activité et comme moyen d'agir sans savoir qu'ils deviennent ainsi les victimes consentantes d'un "principe fondamental commun à toutes les stratégies d'autodomination, qui transfèrent aux oppressés la tâche d'autogérer leur oppression. Celles-ci ont aujourd'hui pris une place centrale dans les formes de domination : devenez entrepreneurs de vous-mêmes, soyez votre propre patron, votre propre maître et votre propre contremaître. Vous serez alors les agents actifs, les seuls identifiables, et par conséquent les seuls responsables de votre propre servitude." (Chamayou, 2012)

Cette façon d'organiser de larges pans de l'économie moderne serait – d'après Aubrey (2000) - appelée à se renforcer encore. Il la voit globalement comme une évolution positive qui correspond au besoin de l'individu moderne de s'auto-organiser. Cependant, les trois problèmes dans la plupart des cas non résolus sont le *sens* (le pourquoi de l'engagement et de l'activité), la *précarité* (insécurité) et le *partage* des fruits de l'effort, trois dimensions que l'individu ne peut pas prendre en charge tout seul. Les managers sont d'ailleurs eux aussi instrumentalisés: lors d'un récent congrès, j'ai relevé l'expression "*capital humain managérial*". Il me semblait cependant que j'étais la seule personne qui se sentait choquée. Le mot "capital" - proche cousin de "cheptel" - appliqué aux être humains comme aussi celui de "ressource" n'est pas du tout neutre, mais d'une violence inouïe, une chose étant encore moins émancipée (ou même émancipable) qu'un esclave. Mais à force d'utiliser ce genre de langage, notre imaginaire s'aligne. Le sociologue Alain Bihr (2007) a décortiqué ces mécanismes dans son ouvrage *La novlangue néolibérale. La rhétorique du fétichisme capitaliste*.

Le nouveau défi lancé aux managers comme aux employés par ces démarches de manipulation mentales, créant des risques de *burn-out* et de dépression, est une bonne raison pour que l'éducation veille à soutenir le développement du sujet "fort", c'est-à-dire résilient, multi-enraciné dans la vie, riche en socialisations et en soi possibles (Kaufmann, 2004). Cette problématique fait partie de la vie dans les entreprises et devrait être traitée dans le parcours de professionnalisation des managers, ne serait-ce que parce qu'elle les concerne aussi personnellement (Delaye & Boudrandi, 2010).

**** L'incomplétude de la revue de la littérature***

Ce reproche concerne les critiques et les fondements des formations des managers et est justifié. Mais peut-on y échapper ? Il existe des synthèses partielles sur la question dans des revues et des livres, mais centrées sur une seule problématique ou un seul courant de pensée, par exemple le courant de la critique sociale d'origine marxiste ou enraciné dans une autre tradition morale plus ou moins vague ou précise. Face à l'avalanche de la littérature, la meilleure stratégie est peut-être de choisir des exemples saillants représentants des points de vue typiques et quelques auteurs plus marginaux mais représentant peut-être – c'est affaire d'intuition - des courants émergents prometteurs de renouveau.

Ghoshal (2005) accuse les théories propagées dans les écoles de management d'être non seulement insuffisantes pour apprendre à manager, mais même nuisibles au management: "En propageant des théories idéologiques et amorales, les écoles de commerce ont activement débarassé leurs étudiants de tout sens de responsabilité morale" écrit-il sans pourtant

expliciter sur quoi il veut fonder la morale en affaires comme ailleurs. Korpiaho et al. (2007) examinent les différentes pratiques américaines de la formation au management sous l'angle pratique, politique et moral et trouvent une multitude de modèles et non pas *le* modèle américain comme il est parfois vanté ou dénoncé en Europe. Pfeffer et Fong (2002 et 2004), en examinant les écoles les mieux évaluées, trouvent qu'elles ont en commun de s'orienter par le "marché" de la formation au management ainsi qu'une absence d'ethos professionnel. Perriton (2007) montre les effets transformateurs des *Critical Management Studies* (CMS[58]) au Royaume Uni et les compare à ceux produits aux États-Unis où elles auraient provoqué tout au plus l'introduction de cours d'éthique dans les cursus des MBA. Raelin (2009) dénonce l'enseignement américain du management comme un transfert de savoirs à dose de petites cuillerées: une

"forme d'éducation, qui considère les savoirs comme consistants et permanents et à transférer de l'esprit du sachant vers celui de l'utilisateur en activité ou futur. Son épistémologie est basée sur la représentation d'un ensemble de catégories isolées, bien définies et enseignables capables de posséder et d'expliquer le management malgré sa nature désordonnée, fluctuante et contingente."(402, trad aut.)

Un ouvrage récent sur les "Perspectives critiques en management" (sous la direction de Taskin et de Nanteuil, 2011), bien que marqué par le courant des CMS et à tendance militante[59], tente de donner une vue d'ensemble. Ici, c'est avant tout le chapitre XI, écrit par Beaujolin-Bellet et Grima, qui intéresse. Il traite des essais d'introduire une culture de critique dans les écoles de commerce françaises, et dénonce leur tendance à "décaféiniser" les critiques (207). Hassel et Raveleau (chapitre XII) recommandent d'élargir l'enseignement au lieu de tout focaliser sur l'économie. Ils insistent sur la nécessité d'enraciner chez les étudiants futurs managers "une culture entrepreneuriale susceptible de développer leur esprit d'initiative et leur créativité." (221) Ce souci d'une vaste culture générale pour les managers se justifie au moins pour ceux qui, au-delà de la routine administrative, doivent faire preuve de créativité et avoir des idées originales. Une vaste culture est pour l'individu l'équivalent de la diversité culturelle dans une équipe: d'un côté il y a danger de dispersion, mais de l'autre une grande richesse d'idées qui entrent en synergie dans l'imagination créative et assurent des perceptions plus nuancées du réel.

[58] Un courant critique de la formation au management: on lui reproche fréquemment ses penchants marxistes.

[59] On y trouve un certain nombre de jugements moraux, mais est-ce évitable face aux enjeux et à l'implication inévitable des chercheurs qui subissent, eux aussi, les conséquences du système économique et en particulier de l'irruption de l'esprit de gestion dans le monde universitaire ?

Vu la quantité de publications sur et au sein des CMS et la multitude des objets et des théories en cours, une synthèse *globale* paraît impossible. Cependant, des compléments seront donnés ici, compléments souvent issus de la littérature anglophone qui produit le plus de textes sur la question. La limite de cette présentation est double: d'une part, la focale a été sur la littérature américaine et moins sur des textes européens et, d'autre part, j'ai privilégié les références qui semblaient directement en rapport avec la problématique des *compléments non techniques* à la formation des managers. Il y aurait très certainement une thèse à écrire sur les compléments *techniques* aussi. Les films documentaires " The Smartest Guys in the Room " (Alex Gibney, 2005), d'après le livre au même titre des journalistes Bethany McLean et Peter Elkind sur le scandale ENRON et l'autre film " Inside Job " (Charles H. Ferguson, 2010) sur la crise économique de 2008 prouvent que les diplômés brillants de nos meilleurs écoles de commerce ont bien aussi des failles dans leur analyse technique. Mais ils ont avant tout été faibles au niveau de leur capacité à élaborer des scenarii d'avenir à partir d'une situation dans laquelle ils sont pris. Par ailleurs ils ont fait preuve d'un instinct grégaire dont on croirait l'élite débarrassée. Leur incapacité de penser par eux-mêmes n'est égalée que par un manque total de sensibilité aux risques sociaux liés à leurs décisions. Or je considère que la sensibilité aux valeurs et l'amour de la vie ne sont pas des compétences, même génériques, mais plutôt des qualités humaines favorisées (ou non) par la culture dans laquelle nous grandissons. C'est un sujet qui concerne non seulement la formation professionnelle, mais est plus largement un objet de la " Kulturkritik ", ce champ d'un travail auto-évaluatif continu mené par les intellectuels – célèbres ou non - des sociétés démocratiques développées[60]. Ce travail se faisait sur l'agora antique, puis dans les salons et les cafés parisiens à partir du XVIIIe siècle, les cafés de Vienne, mais aussi d'Istanbul, du Caire ou de Sarajevo, à Hydepark Corner et aujourd'hui dans des blogs. Faut-il inclure l'autocritique de la culture, c'est-à-dire les sciences sociales et la philosophie, dans la formation des managers ou considérer que c'est l'affaire de l'ensemble d'une société donnée ? Les *debating societies*[61] des universités anglo-saxonnes montrent qu'il est possible d'intégrer ces aspects de façon très vivante dans les formations, ne serait-ce qu'en marge...

[60] Il s'agit ici d'une notion typiquement allemande. Deux exemples d'une telle approche critique de la culture qui doit garantir le bon développement de la démocratie sont Adorno (1955) et Hungeling (2010)

[61] Associations de débats. Elles existent dans toutes les universités anglaises et permettent d'apprendre la prise de parole et le débat argumenté dans le respect des règles sociales.

Dans le sous-chapitre ci-dessous, je tenterai de complémenter la revue de la littérature trop légère de l'article de PFA de 2011 sans toutefois prétendre avoir rencontré *toutes* les grandes idées qui comptent sur les sujets inépuisables du management, du leadership et de leurs contextes complexes.

Les idées exposées ici, complémentaires à celles discutées dans l'article de PFA, doivent permettre de mieux saisir les nouveaux défis du management et, par déduction, les *nouvelles figures du manager*, afin de mieux comprendre dans les changements à opérer dans les supports et les dispositifs de professionnalisation, comme il sera expliqué dans les chapitres suivants. Le choix d'exposer les apports des différents courants aux thématiques dont nous suivrons le fil ici, plutôt que de systématiquement présenter les idées de chaque courant séparément, obéit au souci de faire ainsi plus facilement le lien avec les figures émergentes du manager présentées dans la dernière partie de ce chapitre. La question posée ici est donc quels sont les nouveaux défis du management au-delà de ce qui a été exposé dans l'article de 2011 ?

3. Compléments à l'article de 2011 sur les défis du management au début du XXIe siècle

D'abord: qu'est-ce qu'un défi en management ?

Avant tout posons la question qu'est-ce qu'un *défi* en management ? L'atteinte, voire le dépassement, des objectifs en termes de qualité et de profits malgré la crise ? La "bonne" marche de l'organisation, c'est-à-dire la satisfaction de ses membres, illustrée par peu de turnover, peu d'absentéisme malgré la pression vers toujours plus de productivité ? Une dynamique d'innovation forte et pertinente à la fois aux potentiels de l'organisation et à ceux du marché ? La forme de l'organisation et le style du management dépendent des réponses que l'on donne à ces questions. Les points de vue sur ce qu'une formation au management doit être risquent, eux aussi, de différer fortement. Donc: les défis dépendent des finalités.

Si l'on comprend les défis comme des difficultés techniques dans l'administration des entreprises, on restera proche de la formation traditionnelle avec quelques réajustements pour une optimisation de l'existant et privilégiera probablement les stages d'application traditionnels.

C'est le cas d'innombrables auteurs essentiellement centrés sur *l'optimisation technique du management* dans des perspectives restreintes: le *supply chain management*, les progiciels, la qualité, l'optimisation fiscale pour les entreprises etcætera. Leur position est en général rationelle, argumentée scientifiquement et "raisonnablement" critique. Par *raisonnablement*

j'entends que ces auteurs s'abstiennent d'envolées lyriques et d'emportements idéologiques voire de jugements moraux. Ils ne mettent pas fondamentalement en question le système économique ni les paradigmes fondamentaux des entreprises. Ils publient le plus souvent dans des revues spécialisées (sur l'informatique, les techniques de gestion, la qualité, le contrôle de gestion, les problèmes du *supply chain* etcætera). Dans le cadre institué, leurs travaux sont tout à fait utiles et intéressants. Mais les résultats des recherches sur ces défis techniques concernent avant tout la partie technique de la formation des managers. Pour la recherche présentée ici, leur importance dépend de la question dans quelle mesure ils concernent le développement de *compétences non techniques*, par exemple dans les relations humaines au travail. Car il y a un lien fort entre les aspects techniques et non (ou moins) techniques du management, entre le *hard* et le *soft.*

Une bonne source pour se faire une idée de l'impact des *aspects techniques* du management est l'ouvrage de Segrestin (2004)[62] sur "les chantiers du manager ..." parce qu'il s'intéresse aussi bien aux changements techniques qu'aux retombées de ceux-ci sur le profil général du manager à former. Il distingue entre exploitation et exploration qui nécessitent des compétences de management différentes: "Le travail de création est un *art* qui pour simplifier, cultive surtout les valeurs de l'incertitude et de la liberté. À l'opposé, l'activité de production est une *responsabilité*, qui va pousser ceux qui l'exercent à chasser les aléas et à user autant que possible des solutions déjà éprouvées. " (230). Lu sous l'angle des *compétences du manager*, l'ouvrage de Segrestin confirme :

- l'idée que, bien souvent, le manager, en plus des compétences spécifiques de gestionnaire et d'ingénieur, doit avoir des qualités humaines très variées et parfois opposées comme souplesse et adaptabilité d'une part et détermination d'autre part;
- qu'il est essentiel qu'il développe *l'esprit d'initiative, des capacités relationnelles excellentes, une vaste culture générale* pour savoir interpréter les situations dans leur complexité, et décider de façon pertinente;
- qu'il lui faut apprendre à accepter le risque et l'incertitude sans que cela paralyse son imagination créatrice et l'engagement dans l'action, même s'il faut savoir être prudent.

Malgré les outils techniques très sophistiqués dont il dispose de nos jours, l'essentiel irréductible du travail du manager est et restera son action *sur, avec* ou *contre* autrui. Concrètement, c'est un tr-avail fait de relations et de discours, et tout "le reste" n'est qu'au service de cela: la réflexion stratégique, les mécanismes de contrôle, les rituels et les contrats. Le "facteur humain" reste clé et restera problématique, ce qui fait que la "fin du

[62] voir la fiche de lecture T3.2.3

management"[63] annoncée par certains n'est pas plus à l'ordre du jour que celle des consultants – pour certains des "marchands de certitudes" (Balicco, 2002) - qui ne seront jamais remplaçables par des "machines" à évaluer l'existant et à faire inventer des alternatives acceptables. C'est donc là LE défi du management: *comment faire avec l'homme et ses aspirations multiples et parfois contradictoires* ? Par conséquent le défi de la professionnalisation des managers est comment les préparer à traiter cette question complexe de façon créative et responsable. L'ensemble des apports théoriques présentés ci-dessous ont trait à cette question d'une façon ou d'une autre. Chaque courant éclaire une ou plusieurs facettes de cette question inépuisable. Il ne sera pas possible d'intégrer tous ces apports dans une théorie générale. Mais nous ne nous contentons pas non plus de simplement les juxtaposer, mais essayons de dégager une base pour identifier les *figures émergentes du manager.*

Stratégie managériale et hommes au travail

Les débuts du courant lewinien aux États-Unis

Le courant lewinien[64] qui s'est développé depuis 1944 à la Sloan School of Management possède un atout dont aucun autre courant ne peut se vanter: la recherche-action comme démarche créatrice à la fois de connaissances, de changement et d'effets formatifs. À l'origine, Lewin était fortement marqué par la psychologie expérimentale et le comportementalisme. Sa célèbre recherche-action sur la consommation de viande en temps de guerre s'en ressent. Les résultats de cette recherche-action étaient fixés d'avance par un contrat avec le gouvernement américain. Mais la recherche-action a par la suite fortement évolué[65] et est devenue un outil de choix pour les approches pédagogiques constructivistes avec des concepts et des projets de changement élaborés par l'ensemble des participants regroupés dans un *chercheur collectif* (voir la présentation du livre de René Barbier de 1996 dans T 3.1.2) . Le processus d'*autorisation* (devenir l'*auteur* de son agir, Ardoino, 1990a) est désormais au centre du processus. Cette recherche-action nouvelle version a été de première importance dans la recherche collective sur le management au sein du CIRPP (voir le descriptif dans T3.9.2) La recherche-action est également utilisée au sein du Centre de Recherche sur la

[63] C'est le titre –vendeur - d'un ouvrage de Gary Hamel de 2008. Mais Hamel n'entend par là que la fin du management *bureaucratique* celui qui est encore majoritairement pratiqué aujourd'hui.
[64] Kurt Lewin (1890-1947) a enseigné au MIT de 1944 jusqu'à sa mort. Il y a fondé en 1944 le *Research Center for Group Dynamics.*
[65] voir à ce propos T 3.9.2

Gestion (CRG, un laboratoire de recherche de l'École Polytechnique) et dans le courant du *Critical Management Education.* Ses effets et bienfaits sont célébrés dans de nombreux articles parus dans la revue britannique *Management learning*. Il y a régulièrement des auteurs qui essaient de résumer les nombreux développements et usages de ce dispositif devenu essentiel en sciences sociales: Resweber (1995), Barbier (1996), Liu (1997) et, dans l'espace anglo-saxon, citons, parmi les très nombreux articles et livres, Greenwood & Levin (2007) et un manuel régulièrement réédité, le *Sage Handbook of Action Research* de Reason & Bradbury (2000, 2005, 2007, 2008). Edgar H. Schein, professeur émérite de la Sloan School of Management a non seulement formulé une théorie de changement (Schein, 1995) compatible avec la recherche-action, mais aussi élaboré une méthode d'accompagnement et d'intervention clinique en organisation – appelée *process consultation* (vol. II, Schein, 1987) : un dérivé éminemment important de la recherche-action parce que la *culture organisationnelle* y est prise en considération comme dans aucune autre méthode de ma connaissance.

Le retour aux sources nord-américaines vaut la peine aussi pour d'autres raisons que la recherche-action: si les idées de McGregor (1960) sur le management X et le management Y se sont largement diffusées, l'approche clinique du changement organisationnel de Edgar H. Schein l'est beaucoup moins – sauf aux États-Unis et en Allemagne[66]. Elle semble s'harmoniser particulièrement bien avec les travaux des psychosociologues français de Paris 8 et du Laboratoire du changement social de Paris 7, bien qu'elle vienne à l'origine du behaviorisme. Cette influence behavioriste était sans doute due à l'époque après la 2e Guerre mondiale: le gouvernement américain finançait les recherches en sciences sociales entre autres en vue de se prémunir contre et de se servir des techniques du *brain-washing*[67]. Cette influence est encore de nos jours reprochée à l'École bostonienne comme aussi à l'institut Tavistock (UK) par les tenants d'une théorie du complot qui croient que les psychosociologues américains sont depuis toujours financés par des sociétés secrètes pour assurer leur domination culturelle et économique sur l'ensemble de la Terre[68]. Des concepts telle que *coercive persuasion* forgée par Schein et ses collègues (1961) pour analyser le processus du *brainwashing* et de *socio-technical systems* (Jacques, 1951) peuvent évidemment servir pour mettre au point des approches de domination et de contrôle, mais tout

[66] Les ouvrages de Schein ont été traduits en allemand mais pas ou peu en français.
[67] E.H. Schein était spécialiste en la matière... avant de devenir un des plus célèbres psychologues cliniciens des États-Unis.
[68] http://www.barefootsworld.net/tavistok.html

autant pour les identifier et s'en protéger. En 1961, Likert se réfère à ces théories pour les "nouveaux paradigmes du management" où il vante le management participatif, c'est-à-dire qui associe les employés à la résolution des problèmes de l'organisation et à la prise de décisions. En 1999, Schein publie un article qui alerte sur les dangers de certaines techniques de développement organisationnel qui, sans le dire, se servent de la *coercive persuasion,* pour toujours mieux contrôler les employés, tout en affichant une volonté d'*empowerment*.

Ces mêmes théories ont été utilisées par des détenteurs de pouvoir pour le *socio-technical design*. Mumford (2006) donne une vue d'ensemble intéressante sur ces questions et leur arrière-plan historique. Au fond, la question traitée par les chercheurs aussi bien du *Tavistock Institute* que de la *Sloan School* semble toujours être la même, qui est peut-être *la* question du management: comment organiser le travail de façon à ce que les employés s'épanouissent, tout en poursuivant les buts de l'organisation, autrement dit: comment conjuguer leur autonomie et l'alignement de leurs actions avec la stratégie de l'organisation ? Si la question est restée la même depuis cinquante ans, les conditions socio-politico-économico-techniques ont changé. À l'ère de l'altermondialisme et des *Occupy-Wallstreet*, le potentiel de conflits entre les *haves* et les *have-nots* s'est aiguisé. Après l'effondrement du communisme réel, nous assistons aux turbulences provoquées par le Capitalisme financier qui sape ses propres bases, l'économie réelle.

Contre l'injustice sociale: les Critical Management Studies (CMS)

Ceux justement qui situent les défis au niveau moral – dans un souci de justice sociale et de survie planétaire – demandent pour la plupart un changement profond et simultané de l'économie, du management et de la formation managériale. C'est le cas de la plupart des auteurs qui se situent dans les *Critical Management Studies* (CMS), ce courant d'origine anglaise qui, peu à peu, s'étend à l'Europe du Nord et aux États Unis. Comme trois de ses principaux auteurs le résument dans un article collectif: "La critique sociale des CMS et les expérimentations de pédagogie active de la CME":

"Ce qui motive les CMS, ce ne sont ni les erreurs commises par des managers individuels, ni le management défaillant de telle ou telle entreprise en particulier, mais l'injustice sociale et la destruction environnementale des systèmes économiques et sociaux auxquels ces managers et ces entreprises sot assujétis et qu'ils perpétuent.[69]" (Adler, Forbes & Willmott, 2007,119, trad. aut.)

[69] CMS's motivating concern is neither the personal failures of individual managers nor the poor management of specific firms, but the social injustice and environmental destructiveness of the broader social and economic systems that these managers and firms serve and reproduce.

Greffé sur le courant des CMS, il y a celui de la *Critical Management Education (CME)* avec la revue *Management Learning* (Sage Publications), fondée en 1970. Cette revue à comité de lecture scientifique reflète avant tout des points de vue d'universitaires. Depuis un peu plus d'une dizaine d'années, la revue américaine la plus célèbre (et la mieux classée) traitant de formation au management - *Academy of Management Learning and Education* (AMLE) – publie, elle aussi, certains articles issus des CMS et du CME. Dans les deux revues, il est question de pédagogie. Globalement, *AMLE* est davantage orientée sur la recherche quantitative, tandis que *Management Learning* penche vers la recherche qualitative et clinique.

Le tournant spiritualiste des penseurs de la deuxième et de la troisième génération du courant lewinien

Certains milieux américains soupçonnent le courant des CMS d'être trop marqué par le communisme et le gauchisme européens. Ils sont plus ouverts envers leur propre courant d'innovation en management qui s'est développé très tôt – depuis les années 1960 avec McGregor – et s'est associé avec l'école Lewinienne de psychosociologie. Il ne cesse de générer de nouvelles idées grâce à des penseurs comme E.H.Schein, P.Senge et C.O.Scharmer. Un des hauts lieux de ce courant est la *Sloan School of Management* du *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*. Sa formation au management, révisé au début des années 1990, cherche à se fonder désormais sur la discussion, le travail en équipes, l'apprentissage par l'expérience, l'interdisciplinarité mais aussi la méditation individuelle ou collective.[70] Ces bonnes intentions ne peuvent cependant être traduites en actes qu'au rythme de la transformation des pratiques enseignantes et de la culture de l'établissement. Les psychosociologues n'y représentent d'ailleurs pas la fraction la plus influente nous a-t-on expliqué lors d'une visite d'étude à Cambridge (MA) en Mars 2011 (Compte rendu dans T3.4.1). Comme *l'École des Mines* de Paris, la *Sloan School of Management* est à l'origine une école destinée aux ingénieurs, et cette culture y est encore très forte. Les défis technologiques, c'est-à-dire d'innovation, y sont toujours un thème central malgré plus de 60 ans d'une forte présence de psychologues et de psychosociologues.

Les deux ouvrages qui bouleverseraient le management et la formation à celui-ci, si les managers et les professeurs de management se l'appropriaient en profondeur, sont de Peter Senge (1990) *The Fifth Discipline : The Art and Practice of The Learning Organization* et de Carl Otto Scharmer (2009) *Theory U : Leading from the Future as It Emerges* (The Social

[70] http://mitsloan.mit.edu/about/history.php

Technology of Presencing). Le premier consiste à montrer de façon très détaillée comment la pensée active et systémique permet de sortir de schémas mentaux qui agissent sur nos esprits comme des prisons ou des ornières et contaminent aussi les organisations managées sur ces schémas. Comprendre ces entraves c'est s'en libérer et se préparer à faire autrement. L'approche de Senge est intellectuelle, mais aussi sensible et ciblée sur l'action. Son idée du management va à l'encontre des pyramides autoritaires traditionnelles et anticipe sur le fonctionnement de nombre de start-ups high-tech qui ont été créés au cours des vingt années passées: basées sur une passion commune, un dialogue continu générant des idées excitantes et parfois créatrices de valeur puissantes, ces nouvelles structures ne s'embarassent pas de formalismes et vivent dans une tension permanente vers des horizons nouveaux. L'apprentissage y est permanent et l'engagement très fort. Mais l'exigence de Senge va plus loin: il veut introduire *un sens critique par la pensée systémique* qui permet aux acteurs de comprendre à tout moment que leurs choix ne sont que des choix possibles parmi de nombreux autres. Mais "plus que d'autres approches critiques" écrit Senge "la pensée systémique a besoin d'équipes mûres et capable de faire des recherches sur des problématiques complexes et conflictuelles"(238). Il n'y a pas de conformisme dans de tels groupes, mais une dynamique de dialogue. Les nouvelles figures, d'après Senge, seraient le "manager-chercheur" et le "manager-designer" (299). En tant que "designer", le manager crée des "micro-mondes" qui rendent l'organisation apprenante et favorisent le développement à la fois des personnes et de l'organisation. Le livre de Scharmer, élève et ami de Senge, est centré sur le management de l'innovation. Le "U" de Scharmer décrit un plongeon dans le monde intérieur d'où nous viennent les idées, images et intuitions. Au lieu de coller des soi-disantes "meilleures pratiques" sur des problèmes catégorisés d'avance, il recommande de chercher de l'inspiration dans le *dialogue*, mais aussi dans le *silence* de la *méditation* pour ensuite concevoir sur la base de nos inspirations des *prototypes de solution* que l'on adapte peu à peu aux exigences du monde réel. La véritable source de l'innovation, d'après Scharmer, n'est pas simplement notre monde intérieur, mais ce que nos pratiques font naître au fond de nous-mêmes. (402) On n'explore pas l'avenir par la réflexion, mais par l'action (412). L'état idéal serait un équilibre entre "la tête, le coeur et les mains", équilibre à créer consciemment par l'homme désormais pour ne pas sombrer dans la "réflexion sans fin, le réseautage infini ou l'activisme vide". Le management que Scharmer réclame est un *management par le sens* (*purpose*) et celui-ci se fonde par le collectif, par le dialogue, et non par la réflexion d'un individu solitaire. Le triangle action-réflexion-méditation peut mettre l'homme en "tension créative" et libérer le potentiel de son inconscient source d'intuition et de changement radical.

Inutile d'en rester à la seule réflexion: "You don't really need to figure it all out" écrit Senge (op. cit., 161). L'approche holistique de Senge et Scharmer s'adresse à l'homme dans son intégralité et se démarque par là aussi bien des approches plus intellectuelles et académiques de la R&D que des approches qui misent entièrement sur la co-création à commencer par le *brainstorming* connu partout. Leur spiritualisme est a-religieux comme celui de René Barbier (2006) qui, lui aussi, réclame la dimension transpersonnelle pour son approche scientifico-sensible. Il définit le transpersonnel ainsi:

" [...] un dépassement de soi, une sensibilité à une insertion dans un ensemble dynamique plus vaste que la personne, le groupe, la société et la culture. L'ouverture à l'univers, au cosmos et, en fin de compte, à l'infini, à l'éternité devient l'aiguillon de l'interpellation philosophique. On en revient à la problématique de "la place de l'homme dans la nature"."[71]

Alors est-ce à dire que l'homme doit intégralement se consacrer au travail et mettre l'ensemble de son potentiel, même inconscient au service de l'entreprise ? N'est-ce pas là un engagement démesuré, voire dangereux ?

Soi-même comme principal "outil" de travail

Le manager dans sa fonction d'animateur d'équipes ou de stratège de son organisation travaille "à mains nues". Il est lui-même son principal outil de travail et, pour cette raison même, aussi en danger de s'instrumentaliser au service de son organisation, lorsqu'il perd ses moyens de distanciation en s'y identifiant. Certaines entreprises font tout pour que leurs managers soient des passionnés qui s'identifient à 100% à leur travail: les rituels d'entreprise, les signes de statut etcætera concourent à développer et à exploiter le narcissisme des managers[72].

Les bases de cette attitude narcissique sont posées à la fois par la société en général (l'imaginaire social concernant la fonction du manager) et sa formation-acculturation dans les écoles de management (Abraham, 2007 ; Bergman, Westerman & Daly, 2010). Une alternative serait de faire en sorte que les managers se conçoivent eux-mêmes comme des êtres imparfaits et en devenir constant et non d'emblée comme un héros, un "superman" sur la foi de ses diplômes décrétés "prestigieux" d'autant plus qu'ils coûtent cher et de son salaire qui peut atteindre plus de 8000 €/mois en début de carrière selon l'école qui l'a formé[73].

Un des défis les plus importants du manager et, indirectement, de ceux qui assurent sa formation tout au long de la vie, c'est donc lui-même, son devenir plus que l'une ou l'autre de

[71] texte sur: http://www.barbier-rd.nom.fr/R-A.transpersonnelle.html
[72] Voir les films "Dominium Mundi" et "La mise à mort du travail".
[73] D'après les *rankings* qui utilisent cela comme critère de qualité des écoles de management.

ses compétences. Comment peut-il faire évoluer sa professionnalité et comment articuler ses "identités multiples" confirmées et émergentes (Ibarra, 1999; Kaufmann, 2004), tant professionnelles que privées, entre elles ? Le manager se trouve confronté à un triple défi de développement qui concerne la professionnalité de ses collaborateurs, la sienne propre et celle de son organisation support. La formation continue des managers –ou le *coaching* - devrait le soutenir dans ces tâches. Comment faire? *Informer* les managers de l'actualité de leur métier ? Les faire progresser par *l'analyse de leurs pratiques* ? Ou bien *les sortir entièrement de leur milieu habituel* pour les confronter par exemple aux effets (cachés) de la vie de certaines entreprises sur celle des gens (riverains, ouvriers ...) ou sur la nature ?[74] D'après certains formateurs interviewés, nombre de managers s'engagent dans une formation moins pour entreprendre un travail sur soi que parce que la participation, en particulier aux séminaires de leadership, est à la fois une marque de reconnaissance signifiant que l'entreprise est prête à investir sur eux, et une condition pour effectivement "aller plus haut" (ils sont parfois observés et évalués au cours de la formation!). Mais un autre aspect de formation devient de plus en plus important. Il relève en même temps de la prévention sanitaire et sociale.

D'innombrables articles traitent de la *fatigue des élites*[75], d'un manque de sens et de motivation chez les cadres des grandes entreprises, de l'équilibre menacé entre vie professionnelle et privée, voire de la confusion entre les deux, et du *burn out* comme issue - parfois fatale - du non-respect de cet équilibre sur la durée. Dès 1994, James A. Autry pose la question de l'équilibre et du sens dans son ouvrage *Life & Work: A Manager's Search for Meaning.* Le problème du *burnout* (effondrement par épuisement) des managers s'observe dans *tous* les pays développé. En Allemagne, depuis 2012, Manager Magazin publie un ranking des entreprises du DAX (l'équivalent allemand du CAC 40) sur le critère du *burnout.* Les chiffres *annuels* parlent d'eux-mêmes: Allianz (assurances): 3400; Commerzbank: 3200; Deutsche Bank: 1900. En six ans, le phénomène a été multiplié par 9: de 8 à 72 cas des journées en congé maladie pour 1000 employés. Coût annuel: 27 milliards d'euros.[76]

Pour l'ensemble des employés, il semble y avoir de moins en moins de *routine* dans le travail au point que les analystes du travail définissent celui-ci désormais comme l'écart des pratiques réelles aux pratiques prescrites (Oddone, 1981; Clot, 1995). Le travailleur est tenu réguler lui-même son activité selon la situation, et l'autonomie devient une nécessité (Perrenoud, 2000)

[74] Les entreprises ne créent pas seulement de la richesse, mais par l'externalisation des coûts aussi de la misère et de la maladie. Nous reviendrons ci-dessous sur la thématique de la RSE .
[75] Titre d'un livre de François Dupuy (2005)

voire l'esprit d'initiative (*action mindset*, Gosling & Mintzberg, 2003) au service de son employeur, que l'on soit manager ou simple employé. La routine non seulement permet de perfectionner la qualité grâce à des procédures et économise les énergies des employés, mais à la longue elle endort et démotive aussi. La concurrence a obligé la plupart des entreprises de se dé-bureaucratiser et d'aplatir le râteau de la hiérarchie. L'adhocratie et les organisations matrices - souvent en *clusters* (Ferrari, 2008) - s'avèrent plus réactives et créatives et sont devenues presque des normes organisationnelles pour les start-ups modernes (Gaujard, 2008). La créativité et les initiatives parfois audacieuses y sont clés pour la performance[77]. Formuler le travail sous forme de projets excite, mobilise et fédère les énergies dans les équipes. Sauf si l'on en abuse et les épuise! Est-ce que les écoles de management prennent ces développements en considération ? Font-elles de la prévention ? Comment préparent-elles leurs étudiants non seulement à fédérer leurs collaborateurs, mais aussi à diminuer (et non "gérer" seulement) leur propre stress et celui des co-équipiers?

Comment plus largement aiguiser chez les managers *la perception des processus subtiles* qui jouent dans la vie d'un individu, d'un groupe et d'une organisation ? Comment développer leur sensibilité ? Que faire pour ne pas seulement *parler sur* à un haut niveau d'abstraction mais *parler de* pour éduquer son attention à des dimensions au-delà de ce qui est immédiatement fonctionnel à un moment donné ? Que font les grandes écoles de management pour non seulement développer l'esprit d'initiative mais aussi la perception des signaux faibles (Falcoz, Laroche, Cadin & Fréry, 2003) qui renseignent sur comment est vécu la situation (par soi et les autres)? L'attention aux signaux faibles et la faculté de les interpréter est nécessaire au manager ici comme dans de multiples autres occasions: quand il conçoit sa stratégie (Ansoff, 1975), quand il évalue des risques entrepreneuriaux (T 2.4.7) et quand il anime des équipes (T 2.4.10). Le manager doit porter une attention subtile aux autres comme à lui-même.

Le management a-t-il vraiment changé ?

On s'attendrait de la part de Mintzberg à une vision assez précise des *évolutions* du management. Or, de façon surprenante, dans une entretien avec Karl Moore à l'Université McGill[78] en 2009, il affirme que le management n'aurait "*pas vraiment changé"* depuis la publication de son premier livre en 1973 sur la nature du management. Face aux

---

[76] Source: http://www.manager-magazin.de/unternehmen/karriere/0,2828,834827,00.html

[77] Performance à laquelle on voue un culte qui comme tous les cultes est basé sur des sacrifices, voir Ehrenberg (1991)

[78] http://www.youtube.com/watch?v=TVBPhCJh-dw

manifestations de surprise de son collègue, il concède qu'il y a plus de pression encore qu'autrefois à cause de la frénésie communicationnelle introduite par le courrier électronique et le téléphone portable. Les managers sont de plus en plus harcelés et ont du mal à prendre du recul pour réfléchir. Par ailleurs, dans ce même entretien, il se démarque d'un autre allant de soi en s'opposant formellement à la séparation entre les rôles d'*administrateur* et de *leader* chez les managers. Une telle séparation dit-il produirait soit un administrateur sans influence sur ses équipes, ou bien un leader ignorant de ce qui se passe sur le terrain. Un de ses articles s'appelle "Managing Quietly" (1999). Treize ans plus tard, cela doit paraître utopique pour beaucoup de managers littéralement écrasés par leur charge de travail.

Mintzberg est l'un des rares à avoir formalisé une liste de compétences pour les managers basée sur l'étude méticuleuse des pratiques du management. Cette liste sera discutée dans le troisième chapitre.

La révolution- en cours, mais inachevée - du management

L'affirmation de Mintzberg que le management n'aurait fondamentalement pas changé depuis quarante ans est contredite par d'autres chercheurs aussi bien aux États-Unis qu'en France.

Ainsi Gary Hamel (2000) constate déjà qu'il y a une sorte de "révolution" en marche dans le monde économique. Les business plans ne marchent plus, affirme-t-il: "Le changement a changé. Il n'est plus additionnel ni en ligne droite. Au XXIe siècle, le changement est devenu discontinu, abrupte, révolutionnaire."[79] La conséquence est l'impossiblité d'une vision à moyen et long terme et d'une stratégie qui tienne: "La mort de la stratégie n'est plus une éventualité, mais une réalité quotidienne." [80] (55) D'après Hamel, la révolution en train de se produire demande de l'imagination, de nouvelles façons de voir, surtout: *de se projeter*. Il demande de l'agilité non seulement aux individus, mais aux organisations et, pire, pour les tempéraments conservateurs: la valorisation de l'hétérodoxie (139-145) comme source de la création future de valeurs. Dans *What matters now* (2012), écrit suite à la crise économique, il va plus loin en récusant "l'idéologie du contrôle" parce que " la résilience d'une organisation dépend essentiellement d'une culture de confiance et d'absence de peur ". (p. 247)[81] Hamel croit déceler une nouvelle tendance dans le management qui va encore bien plus loin que la confiance qui règne depuis toujours dans de *bonnes* équipes bien managées. Il appelle cela

[79] "Change has changed. No longer is it additive. No longer does it move in a straight line. In the twenty-first century, change is discontinuous, abrupt, seditious."
[80] "Strategy decay is not something that *might* happen; it's something that *is* happening."
[81] Organizational resilience depends critically on high trust, low-fear culture.

des "*communities of passion*". Elles sont basées sur de nouvelles qualités chez les employés: *l'initiative, la créativité et la passion* qui s'ajoutent aux qualités traditionnelles qui faisaient d'un employé un "bon" employé: l'expertise, la diligence et l'obéissance... s'ils ne les remplacent pas (p.141). L*'empowerment*, proche du *management émancipant* de René Barbier (2010b), devient clé pour ce nouveau management. Il n'est plus seulement nécessaire à l'épanouissement des employés, mais au succès de l'entreprise.

Que de telles entreprises conçues non pas sur le modèle top down, mais sans hiérarchie, peuvent vraiment exister et *existent déjà* n'est plus un secret. Hamel, pour le démontrer, s'appuie sur l'exemple de *Gore* (le fabricant de Goretex), créé il y a plus de cinquante ans. Mais Carney & Getz (2009) donnent de nombreux autres exemples trouvés dans le monde entier[82]. Ils ont en commun la quasi disparition ou au moins un changement profond du management. Les équipes s'auto-régulent dans une grande mesure. Les *reportings* n'existent plus ou sont très espacés et informels en comparaison avec les entreprises plus traditionnelles. Les réunions servent essentiellement à la concertation dans les équipes ou entre équipes. Il y a cependant des "mécanismes" qui remplacent le management traditionnel: celui de l*'adhésion* remplace les efforts continuels d'*alignement* et ceux du *contrôle social* et de l'*auto-contrôle* dans les équipes et entre elles remplacent le contrôle pointilleux par les managers. La plupart du temps, les employés ne participent pas seulement aux orientations et décisions stratégiques de la direction, mais aussi aux bénéfices réalisés. Mais ce qui a rendu le succès de cette nouvelle philosophie de l'entreprise possible, c'est un changement de mentalité et notamment du système de motivation: Daniel H. Pink (2009) parle d'un nouveau type d'être humain qu'il appelle "Type I" en contraste avec le traditionnel "Type X". Le "Type X" correspond à une motivation extrinsèque de son agir (des récompenses, la satisfaction de ses besoins et de ses désirs), le "Type I" ressemble très fort à l'image de l'homme sous-jacente à la théorie du management Y de McGregor (1960), mais exacerbé à un point encore difficilement imaginable dans les années après la deuxième guerre mondiale marquées par la culture militaire. L'humain type "I" est caractérisé par la motivation intrinsèque de son agir et exige avant tout qu'il fasse sens pour lui: " Ils travaillent dur et sans relâche, même en cas de difficultés, à cause de leur désir intérieur de contrôler leur vie, d'apprendre sur le monde et d'accomplir quelque chose de durable." (79, trad. aut.) Au fond, Pink explicite le type anthropologique avec lequel la théorie Y de McGregor, plus centrée sur l'organisation, peut

[82] IDEO, FAVI, GORE, SOL, USAA, GSI, Quad/Graphics, ZAPPOS pour ne donner que quelques exemples d'entreprises "libérées".

être mise en oeuvre, d'autant plus que "le comportement de type I n'est pas inné, mais appris". (78)

Nombre d'initiatives ont été influencées par les idées de Douglas McGregor et sa disctinction entre le management X et le management Y dans "The Human Side of Enterprise" de 1960. Ce livre a été réédité et annoté en 2006. Edgar Schein a fait l'éditorial et Warren Bennis la préface. C'est en dire l'importance pour le monde anglosaxon en général et la tradition de la *Sloan School of Management* en particulier.[83] De nombreuses idées qui surgissent maintenant dans des formulations un peu différentes, sont déjà contenues dans l'oeuvre de McGregor et, particulièrement, dans ce qu'il écrit de la théorie Y: la motivation intrinsèque pour le travail chez l'individu à condition qu'il y trouve la possibilité d'épanouir son potentiel et son besoin de socialisation, les potentiels inexploités considérables chez la plupart des personnes, l'expertise forte mais mal reconnue des gens à la base. On pourrait dire que ce qui existait au niveau des idées chez McGregor et un petit nombre de théoriciens du management est en train d'entrer dans la réalité des pratiques managériales à notre époque.

McGregor est aussi un précurseur par son idée de *l'apprendre tout au long de la vie.* Le principal but dans la formation des managers, selon McGregor, serait "de renforcer sa capacité d'apprendre de l'expérience", associé à un autre tout aussi important: "renforcer sa capacité d'aider ses subordonnés à apprendre de l'expérience, ce qui veut dire faire qu'il apprenne comment créer un environnement qui les aide à grandir." (285) Car le travail du manager consiste à mobiliser les employés pour les buts de l'organisation, à conjuguer les volontés individuelles. Dans le management Y, cela se fait non seulement par une participation aux résultats financiers, mais aussi par une participation aux processus de prise de décision. Faire participer pour motiver, mais aussi pour développer le potentiel des individus, est primordial dans les organisations de type Y d'après McGregor. Pour en être capable, le manager a besoin de renforcer ses *people skills* (Fellers, 1996): un savoir faire relationnel très sophistiqué (Likert, 1967).

Si les entreprises au management Y avec des employés du "type I" montent en puissance, on peut en même temps observer un dépérissement des entreprises au management X.

François Dupuy est sociologue des organisations et, comme Mintzberg, enseigne dans diverses *business schools* dans le monde entier. Dans *Lost in management* (2011), en s'appuyant sur dix-huit enquêtes et "près de huit cents interviews", il diagnostique une perte

[83] McGregor comme Schein ont été professeurs de cette école de management.

de contrôle des directions d'entreprises sur les pratiques réelles dans leurs organisations. Les procédures méticuleuses de reporting qui reposent sur les "mythes de l'homogénéité et de la clarté" produisent l'effet contraire de celui qui était recherché: une destruction de valeur et non de la création de valeur. (143). Dupuy demande de la *régulation à la place des règles* (231) et affirme que "l'efficacité réside dans les pratiques informelles" (232) C'est-à-dire que l'évaluation formative peut être plus efficace, facile et, surtout, moins bureaucratique et coûteuse qu'un contrôle méticuleux systématique suivi de sanctions. Tout en manifestant un esprit moins révolutionnaire qu'Hamel, Getz, Carney et Pink, Dupuy met, lui aussi, la *confiance* au centre des relations entre managers et équipes. D'après lui, les "nouvelles organisations" sont complexes, mais doivent apprendre à *agir avec simplicité,* par exemple pour résoudre efficacement le problème d'un client et de façon non procédurière. Tout dépend de la capacité à "coopérer vite et bien" (263).

La co-évaluation comme source de régulation: qualifier la situation avec l'équipe

Encore faut-il partager une même interprétation de la situation pour la réguler et intervenir sur les dynamiques de coopération ! Tourmen, Mayen & Samrany (2011) apportent un éclairage à ce problème en identifiant une activité clé des managers rarement évoquée: la *qualification des situations de travail*. D'après ces auteurs, la résolution des problèmes par les équipes au travail dépend de la qualification des objets-problèmes en dossiers, souvent par le discours. Un dossier est plus ou moins "sensible" et nécessite l'organisation du travail pour le prendre en charge. La prise en charge sera d'autant plus efficace, que les acteurs auront pu *participer* au processus de la qualification de la situation. Organisé par le manager, ce processus se passe souvent sous forme de dialogue. C'est un processus de *construction commune, proche de la problématisation* à partir de différents points de vue, une co-évaluation aux effets multiples non évoqués par les auteurs comme le renforcement de la culture commune, la valorisation des acteurs et l'apprentissage par le "conversational learning" (Pask, 1976). Bonnet & Bonnet (2007) réclament eux aussi, à partir d'une analyse d'activité des cadres, " un développement accru de "compétences pour susciter, produire et accompagner l'intercompréhension en vue d'un pilotage plus efficient, notamment face à la profusion informationnelle et au développement technologique." Pour eux aussi, l'essentiel du travail du manager est devenu la co-élaboration avec les équipes du sens de leur travail. Dans une entreprise X, le manager qualifierait la situation seul et prendrait les décisions qui s'imposent qu'il traduirait ensuite en ordres dont il contrôlerait l'exécution. Dans l'entreprise Y, avec des employés et des managers de type I, l'approche est nécessairement coopérative pour gagner l'adhésion de tous et

permettre une motivation intrinsèque donc efficace. Le travail du manager dans les deux cas est sensiblement différent: le manager X est seul et joue son rôle de maître et de dominateur, tandis que le manager Y ou de type "I" *anime* son équipe, *facilite le processus coopératif* et tout au plus garantit le cadre et les méthodes dans la mesure où ses équipes ne sont peut-être pas encore tout à fait au point pour assurer ces tâches de régulation entièrement elles-mêmes. Le développement de cette capacité d'autogestion est parmi ses visées: le manager devient réellement "émancipant" dans le sens où il fait oeuvre d'éducation. Il se rend par cela en partie superflu dans son rôle traditionnel et le transforme en un rôle de *consultant interne* dont les principales tâches consisteraient à questionner les processus à partir d'un point de vue plus global que celui des membres de l'équipe, à prendre du recul pour continuellement réinterroger le sens de l'agir et à faire circuler la parole *dans* et *entre* les équipes de travail.

Dupuy (op. cit.) tire de ce descriptif d'un management encore peu répandu, mais à son avis émergent, des conclusions quant à la formation des futurs managers. En quelques mots, il évoque la nécessité de développer:

- "la pensée réflexive ou l'apprentissage en double boucle;
- la pensée design;
- la résolution créative de problèmes ;
- la sensibilité sociale." (254)

À côté des chercheurs qui considèrent le développement du management prioritairement à partir des relations dans les organisations et des changements identitaires et de valeurs chez les acteurs, il y a les tenants de la théorie de la contingence qui s'intéressent aux conditions et contraintes qui influencent les organisations et les pratiques managériales de l'extérieur.

Théorie de la contingence: le management comme pratique située

Les systémiciens Lawrence & Lorsch (1967), dans un article dans *Administrative Science Quarterly* devenu célèbre, montrent l'influence des circonstances sur la structuration des marchés et des organisations. De nombreux successeurs ont développé leurs idées. Vroom et Jago (2007) posent la question de l'influence de la situation sur le leadership. Leur conception du leadership se base sur celle de Podolny, Khurana et Hill-Popper (2005) qui introduisent l'idée d'un *leadership par le sens*, ce qui renvoie à la tâche du manager de *qualifier ou de co-qualifier la situation*. Vroom et Jago détachent le leadership de la personne. Le leader dans une situation donnée, c'est la personne *dont le discours fait sens*. Les travaux de Fiedler qui était un des premier traitant de leadership et de l'efficacité du leadership supportent l'idée que le leadership le plus efficace est obtenu dans des cas où il y a adéquation entre le style du

leadership et la situation. Il s'agit en fait d'être "l'homme/la femme de la situation". Mais même si, à un moment donné, l'efficacité d'un leader semble forte dans une situation donnée, la dynamique de la situation et la complexité des facteurs qui peuvent intervenir et l'affecter font que le contrôle du leader sur l'efficacité organisationnelle est très limité. L'efficacité du leadership est influencée d'après les auteurs de trois façons:

1. "Certains facteurs dans une situation donnée décisifs pour l'efficacité organisationnelle peuvent échapper complètement au contrôle du leader. […] ;
2. Le comportenment du leader est déterminé, lui aussi, par la situation. […]
3. La situation influe sur les conséquences du comportement du leader." (22-23)

Les auteurs proposent de faire une taxonomie des situations et d'identifier des comportements génériques de leadership pour des situations-types, afin de passer d'une démarche descriptive à une démarche prescriptive. On peut cependant douter de l'efficacité d'une telle entreprise. Elle demanderait au manager-leader individuel dans la pratique un triple travail:

1. identifier la situation sur fond d'une typologie apprise en classe;
2. s'appliquer une prescription comportementale précise en adéquation avec la situation identifiée;
3. piloter son comportement en fonction de l'évolution de la situation qui peut changer de nature en cours de route;

Face à une équipe et dans des situations à la fois urgentes et incertaines, cela paraît laborieux, voire impossible. Nous nous heurtons ici à la même difficulté qu'avec la formation des managers par les études de cas. Les connaissances mémorisées et la pensée purement analytique ne suffisent pas pour une action rapide et efficace en situation qui exigerait plutôt une capacité de priorisation et de synthèse.

La théorie de la contingence semble plus utile pour comprendre *ex post* que comme guide du comportement pour leaders en manque d'inspiration. Elle peut contribuer à l'analyse des pratiques du leadership, être un atout pour le manager réflexif. Par contre pour apprendre à faire face à la contingence, il nous semble qu'un enseignement théorique est totalement insuffisant. Cette question sera reprise dans le chapitre sur la pédagogie de l'apprentissage par l'expérience (chapitre IV et T 2.6.2).

En temps de crise, de nombreux autres avatars d'une approche situationnelle ou contingente apparaissent et font peut-être avancer la théorie. Lagace et Chakravorti (2009) posent la question de *l'entrepreneurship créatif en temps de crise économique.* La plupart des auteurs travaillant sur la responsabilité sociale et environnementale des entreprises[84] traitent

[84] RSE en français ou CSR –corporate social responsibility en anglais

également des interactions organisation-contexte. Nous ne pouvons pas rentrer dans les détails ici, car les processus influant sur le management sont nombreux. Voici une liste non exhaustive:

- la globalisation de l'économie avec la distribution des tâches d'exploration et d'exploitation sur de nombreux acteurs parfois géographiquement éloignés;
- l'éclatement des organisations et, parallèlement, l'émergence de l'action organisée et des clusters d'entreprises;
- la croissance de l'incertitude due à la complexification de l'économie et à l'instabilité de la situation géopolitique et financière;
- le rythme toujours plus frénétique de l'innovation technologique;
- l'exacerbation de la compétition économique;
- le passage de pans entiers du commerce sur des plateformes numériques,
- le développement d'internet et des techniques virales du marketing;
- la raréfaction des matières premières et de l'énergie fossile;
- la prolifération des normes et des lois;
- le vieillissement des populations occidentales et asiatiques (Japon, Chine);
- la tertiarisation de l'économie, en partie lié à l'outsourcing des tâches industrielles;
- l'accroissement des risques psychosociaux et de violence lié à l'intensification du travail et à la précarisation;
- l'exclusion sociale à grande échelle;
- l'individualisation et le consumérisme ;
- fragilisation des liens sociaux et des solidarités traditionnelles ...

Certains de ces changements semblent liés entre eux par des liens de cause à effet ou en tant que co-émergences de problématiques sous-jacentes pas toujours faciles à analyser. Il s'agit le plus souvent de "transformations silencieuses" (Jullien, 2009) qui ont peu à peu bouleversé le paysage économique mondial.

On ne peut plus imaginer le management hors contexte. Le manager se trouve à la croisée de trois complexités et de trois dynamiques de changement en interactions:

- la complexité et la dynamique de changement du contexte organisationnel (contingence)
- la complexité et la dynamique de changement intra-organisationnelle (enjeux divergents des acteurs)
- sa propre complexité et la dynamique de ses changements internes (le conflit des interprétations et le heurt entre les rôles et les temporalités)

Pour toutes ces raisons, nous pensons que, dans le concret des situations, le management a beaucoup changé depuis quarante ans et changera encore. Le travail du manager est doublement affecté par l'instabilité du contexte: au niveau de la *vision* et de la stratégie d'une

part, et au niveau tactique de la situation au jour le jour d'autre part. Sur le premier plan, il a besoin d'une culture générale très développée et d'un dialogue transdisciplinaire qui l'accompagne dans l'élaboration de ses visées et projets. Sur le plan quotidien, il doit être fort dans l'évaluation rapide et juste des situations et savoir saisir les opportunités comme esquiver les dangers. Pour ainsi dire, il devrait avoir transformé l'outil d'analyse SWOT (listant les forces, faiblesses, chances et menaces) en une sorte d'organe de perception prêt à servir à tout moment et dès que les "signaux faibles" mentionnés ci-dessus éveillent son attention. Cependant, à notre époque, le manager doit non seulement prêter attention à ses propres intérêts et à ceux qui concernent *directement* son organisation, mais rester sensible à ceux de *tous* les acteurs touchés par les activités de cette dernière. C'est là l'essence de la responsabilité sociale et écologique de l'entreprise (RSE). Cela veut dire aussi qu'il doit aménager des espaces de dialogue. Pour co-qualifier la situation dans toute sa complexité, tous les acteurs de l'écotope dans lequel évolue l'organisation ont besoin d'échanger sur leurs perceptions et leurs interprétations. Cela vaut pour les managers à tous les niveaux parce que les échanges avec le monde extérieur se passent à tous les niveaux. Une entreprise est une entité sociale comme une personne: une personne "morale" véritable: socialement responsable, avec des dettes et des mérites.

Questions de responsabilité: le manager pollueur et harceleur ?

Une longue histoire de scandales

La RSE a fait irruption dans le monde des entreprises avec fracas lors de scandales écologiques (Minamato, Bhopal, Seveso, Tchernobyl, Exon-Valdez, Toulouse, Fukushima... la liste est sans fin) et humains (France Télécom, Renault, La Poste, Nike, Apple ...). Des normes ISO ont été générées ainsi que des observatoires, agences de notation, chartes et lois. Et surtout, un nouveau marché a été créé: celui de la communication sur ces questions aussi bien routinière qu'en cas de crise. Il n'y a pas de réponse certaine à la question si la plupart des managers sont *vraiment* sensibles aux deux dimensions – écologique et humaine – de la RSE et s'ils s'en soucient *vraiment*. Les beaux discours y sont, les comportements irréprochables font souvent défaut. Les Échos observent que la problématique a été intégrée dans les cursus de MBA. Dans un article du 4/04/2012, le consultant Constantin Calvo constate "l'association voire la convergence des trois concepts, RSE, Humanisme et Éthique" dans les discours tenus dans les formations et cite le *One Planet MBA* de l'université d'Exeter. Or, il faut bien distinguer entre les entreprises qui utilisent une habile communication sur la RSE pour

redorer leur image et celles qui cherchent à activement contribuer au verdissement de l'économie et à la libération de l'homme au travail.

La réponse à la question si le manager est un "agent du mal", une des victimes ou bien le potentiel transformateur du système actuel dépend uniquement de sa prise de position et de son agir personnel là où qu'il se trouve. Est-il prêt à faire tout et n'importe quoi pour atteindre voire dépasser ses objectifs (et se faire récompenser pour cela) ? Sur quoi, sur quelles valeurs s'oriente-t-il? Quel rôle la dimension éthique joue-t-elle dans son processus de professionnalisation et dans le jeu entre ses différentes identités personnelles et professionnelles ? Comment réagit-il face à l'*indignation* formulée par Stéphane Hessel (2010) et le cri de protestation de millions de gens dans le monde entier ? Les managers européens et américains peuvent-ils comprendre, voire s'associer au mouvement des indignés dans la mesure où ceux-ci s'attaquent au Capitalisme financier qui est en train de détruire l'économie réelle ? On peut en douter, dans la mesure où les *top managers* industriels des deux côtés de l'Atlantique sont issus des mêmes écoles d'élite que les managers financiers qui font fonctionner la spéculation au niveau mondial. Par ailleurs le court-termisme rend les spéculateurs aveugles au risque d'un cataclysme économique à moyen terme qui détruira jusqu'aux richesses inouïes qu'ils ont accumulées aux dépens de la planète et de leurs concitoyens.

En France, mais aussi dans d'autres pays européens, la conscience d'un changement profond de l'économie, des organisations et du travail est aiguë. Déjà Veltz (2000/2008) parle d'un *nouveau monde industriel* et de la nécessité absolu pour les individus de *développer l'agilité* à un très haut degré pour pouvoir y faire face. Tout le monde n'a pas cette agilité et subit alors une pression terrible. La notion de *harcèlement moral* a fait son entrée dans le vocabulaire des entreprises depuis 1993 avec les travaux de Heinz Leymann en tant que traduction du mot anglais "*mobbing*". Marie-France Hirgoyen (1998) a fait connaître le problème au grand public en France. Peu à peu, on observe une distinction entre harcèlement et *mobbing*. Le *mobbing* est le fait de collectifs qui se liguent contre un individu et le maltraitent de façon répétée en provoquant parfois son suicide. Le harcèlement par contre est le plus souvent considéré comme un abus du pouvoir managérial quand le manager "met la pression", dévalorise l'employé de façon répétée et souvent publique et lui donne des ordres impossibles à réaliser ou contradictoires. Confrontés de plus en plus avec ce phénomène, les psychologues du travail, médecins, psychosociologues et sociologues ont tiré la sonnette d'alarme depuis bien plus de dix ans - ne citons ici que les plus connus comme Christophe Dejours, Marie

Pezé, Vincent de Gaulejac et Dominique Méda. Il a fallu attendre la série de suicides chez France Télécom en 2008 et 2009, pour que le problème soit discuté dans les médias et mis en scène dans le film documentaire *La mise à mort du travail*. Il est loin d'être résolu, malgré un durcissement par la loi n° 2008-496 du 27 mai 2008 d'une première loi dite de "modernisation sociale" de 2002, entre autres, contre le harcèlement moral. De nombreuses condamnations aux Prud'hommes, voire au pénal, n'ont pas pu endiguer le phénomène. Si on se suicide moins souvent chez France Télécom, les chiffres montent tout particulièrement dans les services publics français: à la Poste, à la SNCF et chez les enseignants. Mais dans les entreprises privées, il ne "fait pas bon vivre " non plus. Dans un article de "L'entreprise" d'Anne Barriet en Mai 2011 on lit:

"Aucune société de l'Hexagone ne figure dans le classement des 25 premières entreprises de plus de 500 salariés où " il fait bon travailler ", classées par L'Institut *Great Place to Work* dans son palmarès européen dévoilé le 27 mai. Plus de 1300 entreprises, employant plus de 1,5 million de personnes, ont postulé. Idem pour les prix spéciaux récompensant les efforts des entreprises en matière de formation, de communication, de gestion du temps ou encore de management. Résultat : deux entreprises françaises sont seulement citées dans le palmarès des sociétés de moins de 500 personnes."

Ces deux entreprises sont des entreprises de conseil non pyramidales. Pour la plupart des cadres, la situation n'est pas meilleure. Une enquête d'*Opinionway* de Mai 2011 révèle que 67% se disent stressés, dont 30% "très stressés". D'après le directeur de l'enquête les données ont peu évolué depuis une première enquête en 2003[85]. Mais même si les entreprises de l'Europe du Nord semblent moins atteintes par le phénomène de la souffrance au travail, l'image du manager est dégradée bien au-delà des frontières françaises. En 2009 Brocklehurst, Grey & Sturdy publient un texte avec ce titre emblématique " *Management: The work that dares not speak its name*. " (Management: un travail qui n'ose pas dire son nom). Peyrelevade (2005) retrace l'histoire du travail de dirigeant depuis la naissance du capitalisme. Au début "la classe capitaliste, au sens marxiste du terme, était composée autour d'un noyau d'entrepreneurs propriétaires qui exploitaient directement la force de travail des prolétaires et tiraient leur profit de la plus-value réalisée sur leur dos. […] Les fonctions d'actionnaire et de direction d'entreprise sont aujourd'hui séparées. […] le manager, celui qui commande au travail salarié, est lui-même un salarié, certes de luxe […]. " (36-37) Il est effectivement sous pression et peut parfois être remercié[86] à l'instar d'un entraîneur sportif, parce que les actionnaires considèrent que la performance de l'équipe laisse à désirer. Mais en attendant, les

[85] Source: Marie-Madeleine Sève pour L'Entreprise.com, publié le 07/06/2011

dirigeants d'entreprises gagnent 380 fois plus que le salaire médian[87], et, s'ils doivent partir, c'est en général avec une compensation très confortable qui leur évite de passer par le purgatoire de pôle emploi.

Management: traditions et valeurs à l'heure de la mondialisation

Mais alors que les managers vivent sous le poids de deux soupçons – d'être trop indulgents avec les salariés ou de les exploiter sans vergogne - la ruée des jeunes sur les écoles de management n'a jamais été aussi forte. À la rentrée 2010/2011, les effectifs des écoles de Commerce françaises ont augmenté de 7,4 % pendant que les universités ont perdu 0,5%. (Lutinier, 2011). La part des femmes y est désormais de 48,8%, presque à parité. D'une part, le chômage augmente moins vite chez les cadres, et ceux-ci gagnent beaucoup plus que de simples employés et, d'autre part, si le management a une aura sulfureuse, les managers sont aussi jalousés parce qu'ils incarnent le pouvoir, tout au moins au niveau symbolique. Il y a peut-être chez certains l'illusion, qu'en choisissant le management, ils seront plutôt en position de force qu'en position de victime. Le film *La mise à mort du travail* montre pourtant que c'est faux: les managers, même haut placés ou franchisés, sont eux-mêmes écrasés par la pression et le contrôle. Ils ne font que relayer le stress, parfois en dépit de leurs convictions profondes. Il reste que, malgré une petite baisse conjoncturelle du nombre de candidats, les écoles de management peuvent se réjouir d'une belle réussite: HEC est en passe de remplacer l'ENA et l'École polytechnique en ce qui concerne la détention des postes clé du pouvoir en France (Fauconnier, 2011). La nation même est de plus en plus gérée et managée comme une méga-entreprise et jusqu'en Mai 2012 bien souvent au seul profit des acteurs économiques qui contrôlent le gouvernement par un lobbying puissant par ses moyens financiers et l'intelligence mobilisée. Face à cette omniprésence de l'esprit de gestion, assistons-nous à une renaissance des acteurs traditionnels de la lutte sociale ? Est-ce pour cela que Sarkozy fustigeait les "pouvoirs intermédiaires" que sont les syndicats et les organisations professionnelles ?[88] Alain Touraine (2005) pense que dans la société d'individus émergente, cela se pose autrement:

"Les nouveaux mouvements sociaux […] n'ont pas pour principe la transformation des situations et des rapports économiques; ils défendent la liberté et la responsabilité de chaque individu, seul ou collectivement, contre la logique impersonnelle du profit et de la

[86] Un tiers des 14% de CEO remerciés en 2004 aux US l'étaient pour insuffisance des résultats financiers (Peyrelevade, 2005)
[87] Source http://www.aflcio.org/Corporate-Watch/CEO-Pay-and-the-99/Trends-in-CEO-Pay
[88] voir l'article de Deslandes (14/03/2012) dans *Rue89*.

concurrence. Et aussi contre un ordre établi qui décide ce qui est normal ou anormal, permis ou interdit." (250)
Plus forte qu'une quelconque identité de classe est l'aspiration à l'individuation:

"Nous ne devenons pleinement sujets que quand nous acceptons comme notre idéal de nous reconnaître – et de nous faire reconnaître comme individus – comme être individués, défendant et construisant leur singularité, et donnant, à travers nos actes de résistance, un sens à notre existence." (Touraine, op. cit., 170)

La raison pour laquelle les anciennes identifications ne tiennent plus, n'est pas un renforcement de l'égoïsme des individus, mais une lutte de chacun pour devenir lui-même: "Le sujet est porté par les efforts que nous déployons pour nous libérer de la place qui nous est assignée." (184) Face au sujet, il y a l'anti-sujet, c'est-à-dire le mal (156) dont Touraine a une vision non religieuse et comme Foucault paradoxale: c'est grâce à la lutte contre le mal - la domination, l'écrasement du sujet par le pouvoir - que le sujet peut se constituer et se consolider. Le" mal" de nos jours prend toutes les formes imaginables du totalitarisme et du terrorisme. "Il y a chez ceux qui font le mal une volonté extrême, une rage d'humiliation et de dégradation qui va plus loin que la volonté de tuer." (156-157) On peut se demander si, à côté de cette volonté positive de faire du mal, il n'y a pas une autre forme encore plus dangereuse, car insidieuse, produite par la course aveugle aux bénéfices "coûte que coûte", c'est-à-dire en se désintéressant de tous les coûts externalisés: la destruction de la biosphère comme celle de l'anthroposphère voire de la noosphère, quand on pense à l'action de certains médias et au discours sur le TCD (notre "temps de cerveaux disponibles" que Patrick Le Lay prétend vendre à Coca Cola et d'autres[89]). Le relativisme ambiant voudrait écarter l'idée du bien et du mal. Mais on n'y échappe pas: toute action humaine est à la fois politique et morale.

André Comte-Sponville (2004) pose la question "Le capitalisme est-il moral ?" La réponse est évidemment *non*. Ce qui est moral est *d'un autre ordre*. Mais *l'homme* peut être moral en privilégiant d'autres logiques que la logique purement capitaliste. Il peut échapper à la barbarie, définie comme la tyrannie d'un ordre inférieur sur un ordre supérieur, (ibidem 99) parce qu'*en agissant, il doit et peut articuler les "ordres"* et privilégier certaines valeurs sur d'autres selon la configuration de la situation.

Ces idées sur le sujet et ses dimensions morales concernent le manager doublement: quel sens donne-t-il lui-même à son agir ? N'est-il qu'une "courroie de transmission" des pouvoirs institués pour exploiter ses collaborateurs, ou est-il engagé avec ces mêmes collaborateurs

[89] Article de Raphaëlle Bacqué et Ariane Chemin dans *Le Monde* du 25-08-2007

dans une aventure qui a pour sens de créer toutes sortes de valeurs bien au-delà de celui, certes nécessaire, du profit ? Le travail peut-il aussi être riche de sens, de convivialité, de développement individuel et collectif, bref d'épanouissement ? Comment manager pour que travailler soit une activité joyeuse et le travail non pas une charge écrasante où l'on va parce qu'il le faut bien, mais une fête, un engagement dans la vie, parfois un peu fastidieux, parfois excitant, mais jamais vide de sens ? Mintzberg, Simons et Basu (2002), dans leur article "Beyond Selfishness", pensent qu'il faut refonder l'économie sur des bases nouvelles "au-delà de l'égoïsme" !

Concrètement: comment le manager est-il "pris" dans la situation ?

Impossible de bien faire ?

Il n'est pas facile de parler du manager "en général" ni du "manager typique" à cause des différences énormes entre un manager dans une PME ou dans un groupe multinational ou encore un patron de micro-entreprise artisanale. Et puis, il y a sans aucun doute pas mal de variantes selon les pays et les cultures. Par conséquent, les propos qui suivent sont plus ou moins pertinents selon les cas.

En regard de la liste des développements récents et de la fascination, malgré son image dégradée, exercée par le management sur le public, nous pouvons - sans d'ailleurs être en contradiction avec Henri Mintzberg (2009, 157-193) – décrire le "manager typique" comme:

- un professionnel multi-tâches harcelé par le temps,
- pris entre le marteau des actionnaires (financeurs, propriétaires) et l'enclume des employés et des clients,
- qui doit intégrer de multiples enjeux divergents de multiples acteurs (dont lui-même) dans un faisceau d'activités qui devraient produire du bénéfice: selon certains beaucoup de bénéfice, à courte échéance et coûte que coûte.

Mintzberg (2009, 159) énumère treize problèmes *insolubles* (*conundrums*) qui se posent au manager qui doit apprendre à *faire avec* malgré tout. On peut résumer l'ensemble de ces problèmes énumérés en trois gros blocs:

1. Comment garder son équilibre et générer une énergie suffisante dans un monde morcelé et sous une pression de temps permanente ?
2. Comment prendre des décisions et organiser l'entreprise dans un monde complexe aux informations morcelées et partielles, bref, dans l'incertitude et en prenant des risques ?
3. Comment faire pour que d'autres (les employés) s'engagent de façon relativement ordonnée et efficace au sein du désordre relatif de l'organisation ?

Face aux problèmes psychosociaux évoqués et face aux problèmes environnementaux dans le monde entier, il faudra sans doute ajouter un quatrième défi tout aussi difficile à relever:

4. Comment produire de la valeur tout en favorisant l'épanouissement des personnes au travail et le respect de l'environnement ?

Dans l'exercice de son métier, le manager fait face à des difficultés de toutes sortes:

- cognitives (un flux surabondant d'informations hétéroclites),
- relationnelles (face à des acteurs aux enjeux souvent divergents),
- de pilotage (l'incertitude et les contre-stratégies d'autrui menacent le succès de ses projets) et
- éthiques (quoi qu'il fasse, il produit des effets secondaires non désirés).

Malgré ces difficultés, il doit amener ses équipes à produire de la valeur. La plupart du temps, il n'est pas souverain pour définir en quoi consiste cette valeur, s'il s'agit seulement de produire du bénéfice *(cash flow)* à court terme, et à partir de quel seuil celui-ci est considéré comme satisfaisant. La position d'un chef de PME majoritairement autofinancé n'est pas la même que celle d'un manager de grande entreprise endettée auprès des banques. Celui-ci gagne peut-être cinq fois plus que le chef de la petite entreprise, mais il subit une pression et un contrôle qui réduisent considérablement sa liberté de choix face aux difficultés qu'il doit affronter.

Mintzberg lui-même appelle de ses voeux un type de manager qu'il qualifie dans ses différents ouvrages comme *réflexif, sage (mindful), "engageant",* c'est-à-dire qui donne envie de travailler parce qu'il sait donner du sens à l'effort qu'il fournit et attend d'autrui. En 2007, il écrit dans un article intitulé *Productivity Is Killing American Enterprise*:

"Traitez l'entreprise comme une communauté de membres engagés et non pas comme une collection d'agents libres. Nous pouvons, par exemple commencer par instaurer des systèmes de compensation qui encouragent les efforts de coopération. Les entreprises sont des institutions sociales qui fonctionnent le mieux quand des êtres humains engagés (et non pas des "ressources" humaines) coopèrent dans des relations basées sur la confiance et le respect. Si on détruit cela, tout le fondement de l'institution économique s'effondre. Les entreprises américaines doivent sortir de l'état insoutenable dans lequel elles se trouvent. Aussi bien dans l'intérêt de la société américaine que dans l'intérêt de l'économie américaine, il est temps maintenant de dépasser le culte de la productivité." (25, trad. aut.)

Une entreprise doit évidemment produire de la valeur. Mais il faut réinterroger ce concept de valeur. C'est absolument clé pour tout le travail sur le changement à la fois de l'économie, du management, des organisations et de la formation des managers. La société civile a commencé à retravailler ce concept. On admet aujourd'hui qu'un paysan ne produit pas seulement de la nourriture mais, à certaines conditions, fait aussi une contribution importante au maintien de la qualité écologique et esthétique du paysage. Une entreprise quelconque ne produit pas seulement des objets ou des services commercialisables, mais fait aussi vivre des

familles, anime la vie d'une ville ou d'un pays et crée de l'intelligence tant individuelle que collective. Pour faire changer le capitalisme et, avec lui, la qualité de la vie au travail, il faut changer de regard sur ce qu'est une valeur. C'est seulement en intégrant les dimensions naturelles, sociales, esthétiques et philosophiques dans ce concept, que des investisseurs d'un nouveau genre peuvent émerger. Cela concerne toute la société et non seulement les managers. La société a sans doute les managers qui correspondent à son état culturel et de développement humain, les managers qu'elle "mérite".

Il y a actuellement, dans le monde entier, de multiples tentatives assez variées pour répondre aux problèmes – cognitifs, relationnels, pratiques et éthiques décrits ci-dessus: les coopératives (un homme = une voix), les petites entreprises associatives et souvent associées entre elles, et les entreprises "libérées" (Carney & Getz, Semler, Hamel). Leurs traits communs sont la distribution du pouvoir, l'aplatissement des hiérarchies, l'estompement d'une bureaucratie devenue kafkaïenne dans certaines grandes entreprises et une convivialité, des liens sociaux, qui les rendent plus résilientes en cas de difficultés. Et la résilience est de première importance pour une entreprise (Hamel & Välikangas (2003).

Même dans des organisations très traditionnelles avec des patrons non formés au management, on peut parfois trouver du bien-être au travail et une production de valeur (dans le sens traditionnelle) satisfaisante:

Denis, petit entrepreneur en maçonnerie générale, détenteur d'un CAP, emploie trois jeunes ouvrier dont deux non qualifiés, mais qui, d'après leur patron ont "l'intelligence des mains". Il leur fait confiance et leur confie des chantiers sur lesquels il vient juste deux fois par jour pour savoir si tout va bien, si la relation au client se passe bien, s'il leur faut des outils ou des matériaux supplémentaires.

Les ouvriers sont fiers de travailler pour D. qui leur fait confiance. Ils sont payés comme n'importe quel ouvrier en maçonnerie, mais à la fin de l'année, le patron leur paie, sous forme de prime, un pourcentage de son bénéfice net.

En revanche, en cas de difficulté de trésorerie, ils acceptent d'attendre un peu le versement de leur salaire mensuel. "Si la femme est malade," dit Khalif, "le patron me laisse l'accompagner à l'hôpital sans retenir quelque chose du salaire."

- "Pourquoi il fait ça ?"

- "Parce qu'il sait que quand un client est pressé ou qu'il va pleuvoir, on met les bouchées doubles. On ne lui demande pas plus d'argent pour travailler un peu plus longtemps dans ce cas. C'est donnant-donnant. Puis, il est humain le patron. C'est un homme bien."

Il s'agit d'une communauté de travail solidaire. La qualité humaine du chef compte beaucoup. Les ouvriers peuvent s'engager sans crainte de se faire exploiter parce qu'il y a une réciprocité d'engagement éprouvée dans le temps.

Quand il y a des divergences d'opinion sur la façon de résoudre un problème technique, il y a délibération sur la meilleure solution. Ce n'est pas systématiquement la proposition du patron qui l'emporte. On argumente et, à la fin, il y a consensus sur ce qui est faisable, esthétique et pas trop coûteux.

Ouvriers comme patron s'engagent entièrement dans leur travail: par leur intelligence, leur relationnel

- aussi envers le client - et par leurs habiletés pratiques.

Il y a une identification des ouvriers avec les intérêts de la petite entreprise. La chercheure remarque qu'ils laissent tous les soirs le chantier dans un état impeccable et "hors poussière". À la question s'ils font ça toujours et pourquoi, José, le plus jeune des ouvrier et détenteur d'un CAP répond: "C'est bien pour nous, si le client est content. Comme ça le patron, il a d'autres chantiers et nous, on a du travail. Vous voyez, c'est bien pour tout le monde."

Encadré 2: Fonctionnement du management dans une TPE de maçonnerie (cas observé)

Cet exemple quasiment intemporel d'une communauté de travail et d'intérêts pourrait confirmer qu'au fond, le management est resté le même depuis des centaines d'années. Mais en réalité il n'en est rien. À la fin des années 1970 John P. Kotter[90] observe quinze "general managers" dans leur travail quotidien et trouve, comme Mintzberg à la même époque, qu'ils ont peu de contrôle sur les processus réels mais une fonction essentielle pour que le travail puisse réellement être fait: ils gèrent les flux d'information, régulent le relationnel, orientent l'action et veillent sur l'effectivité et la qualité du travail. Jusque-là ils font la même chose - en plus grand – que le patron maçon. Mais ce qui a changé depuis, et on le voit dans les descriptions données par Mintzberg lui-même dans ses écrits récents (2009), c'est

- l'irruption de l'informatique dans la vie des managers et, avec elle, la démultiplication du flux d'informations insuffisamment filtrées;
- la globalisation qui fait qu'une prise de décision à Paris peut apporter la prospérité dans un village en Inde mais aussi engendrer une pollution majeure dans la mer ou dans un pays en voie de développement;
- la perte de sens de leur travail pour de nombreux salariés comme décrit précédemment;
- la bureaucratisation avec une abondance de normes, de règles, de lois et de procédures qui contraignent voire découragent l'action.

Ces phénomènes touchent déjà les PME. Très rapidement ils risquent de toucher aussi les TPE, *toutes* les TPE et de forcer ceux qui les dirigent à faire évoluer leur professionnalité.

Denis, qui jusqu'ici se contente d'un mobile en faisant la tournée des chantiers et d'un ordinateur pour faire la comptabilité, sera obligé, pour rester compétitif, d'acheter une tablette ultralégère, mais solide, sur laquelle il commandera les fournitures sans se déplacer, proposera des choix de carrelage ou de teinte de béton à ses clients en leur montrant des photos sur l'écran. Il pourra leur dire après quelques minutes de navigation si les fournitures seront mises à disposition suffisamment tôt pour finir le chantier avant les grandes vacances. S'ils veulent savoir si l'achat de tel ou tel isolant autorise la réduction d'impôts décidée récemment par le gouvernement, il pourra leur répondre aussi.

Mais en négociant le chantier, il aura reçu trois coups de fil sur son portable et cinq SMS dont trois non sollicités de publicité. Le premier appel était de la banque qui refuse le crédit pour l'achat d'une nouvelle camionnette. Le deuxième de l'épouse qui veut savoir s'il pense à chercher leur fils à l'école. Le troisième coup de fil est de l'URSSAF à cause d'un problème embêtant de versement de cotisations. Pourtant, ses clients souhaitent qu'il soit entièrement présent et attentif à leurs préoccupations. L'achat d'un bien ou d'un service n'est pas seulement utile: c'est désormais un événement festif dans la vie du

[90] voir son article de 1999 dans HBR sur les activités des managers

consommateur gâté. C'est une rencontre.

Denis connaîtra ainsi les "*conundrums*" ou embêtements irréductibles du manager du XXIe siècle décrits par Mintzberg (2009). Il n'apprendra que le soir devant la télévision que la lasure de protection du bois qu'il utilise régulièrement et dont il a une cinquantaine de litres en stock contient une substance qui a empoisonné tous les poissons d'une rivière jouxtant l'usine à peinture et qu'il est question d'interdire ce produit, parce qu'il empoisonne aussi les ouvriers et les clients.

Encadré 3: Fiction: les changements anticipés pour la TPE de maçonnerie sur fond des évolutions dans les grandes et moyennes entreprises.

Faire évoluer leur professionnalité, les managers le font depuis toujours en s'adaptant au changements en fonction de leur expérience. Aujourd'hui la rapidité des évolutions techniques et de celle des règles et des normes oblige à une veille constante. Pour ne pas se faire doubler par les concurrents, il faut se tenir informé et être proactif. Souvent cela se fait à l'heure que normalement on consacrait à ses loisirs et à sa famille, même si parfois il fallait faire un devis ou des factures en dehors des heures de travail.

La nouvelle vague n'est pas seulement technologique, mais entraîne la nécessité de changements culturels. Denis ne sera peut-être pas le seul qui se demandera à qui demander des leçons d'anglais pour comprendre le mode d'emploi de sa tablette internet:

Pepe, 62 ans, immigré espagnol et petit patron d'un garage automobile dans un village provençal, est reconnu comme "l'homme qui peut faire durer une voiture jusqu'à 250 000 km". Ses clients viennent des dix villages des alentours et son succès lui permet d'employer sa femme au secrétariat, deux ouvriers à plein temps et deux apprentis. Il forme des apprentis depuis toujours et a une bonne réputation de pédagogue. Là il va lui-même en formation, parce qu'il est agent d'une marque automobile. Mais deux heures après son départ pour la ville à 35 km de son village, sa femme le voit revenir bouillonnant de colère. "Qu'est-ce qui ne va pas ?" demande-t-elle par-dessus son épaule en s'affairant à l'imprimante pour ne pas prendre la force de sa colère en pleine figure.

- "Ah ces connards !" s'énerve le garagiste, "J'a fait 70 km pour rien et perdu ma matinée !"

- "Pourquoi ? Ont-ils annulé la formation sans prévenir ?"

"Bien pire, ils nous prennent pour des couillons ! Je peux te dire: les autres gars n'étaient pas contents non plus. D'abord café- croissants, on se dit *bonjour-comment-ça-va* avec les copains. Mais ensuite, surprise, on nous amène dans une salle avec plein d'ordinateurs. OK je me dis, ça va, on va nous apprendre une nouvelle technique de diagnostic assisté ou bien une nouvelle procédure de commande de pièces. Mais non: il s'agit de nous initier au fonctionnement d'une nouvelle pièce pilotée par l'ordi de bord de ces nouveaux véhicules. Très bien, ça m'intéresse, même si ici personne n'a encore une telle voiture. Mais tout à coup: mauvaise surprise. Tout est en anglais, pas un mot de français. En plus sauf au début et peut-être à la fin, il n'y a pas de formateur. C'est du e-learning qu'ils appellent ça. On se débrouille tout seul. "Comme ça vous faites chacun à sa vitesse" a dit la formatrice (une Parisienne à l'accent pointu). Alors on a dit qu'on n'y comprend que dalle à leur charabia, qu'on est des Français et qu'ils se sont trompés de pays avec leur e-learning. On a été 60% à partir tout de suite. Moi aussi, mais d'abord on a poussé une bonne gueulante et dit qu'on nous prenait pour des cons et qu'on n'aimait pas ça et qu'on a d'autres choses à faire que leur e-learning ! Si encore ça avait été en espagnol ! "

Encadré 4: Le garagiste de village et le e-learning (source: épisode vécu)

Que peut-on apprendre de ce cas ? Pepe est compétent et reconnu comme tel. Il a appris à manager sur le tas et le fait au contentement de tous. Il travaille facilement 60 heures par semaine et se débrouille sans jamais avoir appris l'anglais, même quand il dépanne des touristes anglais en détresse qui ne parlent pas un mot de français. La formation anglophone en e-learning, conçue dans le cadre d'un projet européen par un partenariat plurilingue d'organismes de formation professionnels et d'entreprises, était expérimentale et n'a presque rien coûté au fabricant automobile, sauf – et c'était totalement imprévu - sur le plan relationnel avec la vingtaine d'agents provinciaux qui se sont violemment heurtés à leurs limites dans un monde globalisé et – pour le moment – sous domination culturelle anglophone. Qui est responsable de ce choc culturel imprévu ? Les garagistes de village auraient-ils dû apprendre l'Anglais ? Peut-on encore être patron, même dans un village au fin fond de la France, sans le maîtriser ? La DRH du producteur automobile aurait-elle dû regarder de plus près le dispositif de formation qui a été mis en place en son nom ? Le partenariat européen a-t-il tout faux à vouloir expérimenter un dispositif non adapté aux contextes locaux?

Que répondre au garagiste, quand il demande au chercheur: "Que va devenir mon apprenti quand ce ne sera plus un constructeur automobile européen, mais coréen ou chinois parce que tout le monde achètera ces voitures-là ? Faut-t-il que je lui dise d'apprendre le Chinois?"

Est-ce encore possible, même dans un petit village provençal, de "manager tranquillement "[91] en administrant son entreprise comme si de rien n'était: sans se soucier des grands mouvements macropolitiques, de la crise financière, de la crise scolaire et de la concurrence internationale féroce ? Les patrons des petites comme des grandes entrepeises sentent bien que rien n'est plus comme avant: les règles du jeu changent, tout comme les valeurs, les normes, les attentes des clients et le langage, voire les langues. La pression d'adaptation est énorme. Mais certaines entreprises semblent plus proactives que dans l'adaptation pour assurer leur survie. Comment s'en sortent les entreprises *différentes* ?

Les entreprises différentes: signes d'espoir pour un changement de l'économie ?

La production de *cashflow* dans les entreprises "libérées" ou conçues sur le modèle coopératif peut être tout à fait correcte après quelques années de fonctionnement, même en termes traditionnels comme démontrent Carney et Getz (2009). Rosabeth Moss Kanter (1989 ; 2009)

[91] "Managing quietly": titre d'un article de Henry Mintzberg (1999). Il voudrait faire retomber le "trop de bruit" fait autour de notions comme "globalisation "ou "empowerment". À notre avis il n'a pas

ne s'en tient pas là, mais revendique la possibilité de refonder même des multinationales gigantesques sur des valeurs autres que le seul profit. Elle les appelle des entreprises d'avant-garde. Segrestin et Hatchuel (2012) en France clament eux aussi la nécessité et la possibilité de "refonder l'entreprise"[92]. Dans ces approches, la notion de *valeur* dans la plupart de ces entreprises est élargie à des valeurs traitées avec légèreté ailleurs: le bien-être au travail et celui de la communauté proche ou élargie, la satisfaction réelle des clients et l'équilibre écologique sont considérés comme importants, comme faisant partie des valeurs à promouvoir. Cette évolution s'exprime jusqu'au niveau national voire international dans le mouvement qui veut associer l'indicateur du développement humain à celui, toujours dominant, du PIB. Le rapport Stiglitz-Sen-Fitoussi (2009) déplie cette problématique évaluative dans le détail. L'existence même de ce rapport est un signal fort que les fondements d'un capitalisme abusif, étriqué et dénué de pensée complexe sont désormais mis en question, c'est-à-dire dé-tabouisés. On peut considérer cela comme une conjoncture favorable à l'émergence de nouveaux types d'organisations et de modes de management. Darnil et Le Roux (2005) ont recherché des entreprises citoyennes sur tous les continents. Le titre même de leur livre – 80 hommes pour changer le monde – est confirmé par les histoires qu'ils racontent qui montrent tous l'importance des choix individuels dans la transformation socio-économique de la planète. Ce qui réunit ces quatre-vingt entreprises dans tous les continents, c'est leur élargissement du concept *valeur*.

Sans la créativité, l'enthousiasme et la détermination des personnes individuelles - hommes et femmes – rien de tout cela n'existerait. Nous ne nions ici ni l'importance des systèmes ni la rationalité des acteurs dans ces systèmes. Simplement: le sujet, son histoire et ses rêves parfois extrêmement généreux comptent aussi et seront peut-être déterminants. Si un rêve d'entrepreneur se situe dans les allants de soi néolibéraux on l'appelle *vision* et reconnaît à son porteur du *leadership*. Si son rêve est basé sur un élargissement du concept de valeur, il sera ridiculisé et accusé de romantisme et son porteur considéré comme un *doux rêveur* coupable d'*angélisme*.... Or, l'histoire montre que le romantisme est un fait culturel qui a engendré des conséquences réelles, révolutionnaires : bénéfiques comme néfastes.

Un des acteurs puissants dans la réflexion profonde sur ce qu'est une valeur et sur les sources du changement nécessaire dans notre civilisation économico-technique est le "*Mind and Life*

---

vraiment raison. Nous sommesdans une crise profonde dont ces mots sont des signaux. "Manager tranquillement" est de moins en moins possible.

[92] C'est le titre de leur livre.

Institute", une organisation bouddhiste, mais parfaitement oecuménique et ouverte, qui met au centre de ses travaux les termes *awareness* (conscience), *mindfulness* (présence sensible) et *compassion* (dans un sens proche du care ... porter le souci de soi, de l'autre et de tous les êtres). Ils se réfèrent bien sûr avant tout au *dharma* (enseignement du Bouddha), mais dans le débat sur l'éthique, ils peuvent contribuer des idées très intéressantes comme celle *de l'élargissement du cercle de la compassion* : une approche RSE formulée dans les termes de la culture bouddhiste. Le décalage culturel permet d'envisager les questions d'un regard autre.

Le terme *mindfulness* ne leur appartient pas en propre bien sûr. Mais ils contribuent beaucoup à la diffusion de cette idée. Pour la seule année 2011, il y aurait eu 397 publications en langue anglaise ou américaine qui avaient *mindfulness* soit dans le titre soit dans les mots clé[93].

Un article récent de Nonaka & Takeuchi (2011) se réfère à la *phronésis* d'Aristote et à Husserl, pour fonder un *leadership de sagesse*. Les auteurs dégagent six principes (traductions par l'auteur):

- "savoir identifier ce qui est bon
- savoir identifier ce qui est essentiel
- savoir créer des espaces communs
- savoir communiquer les priorités (l'essentiel)
- savoir utiliser son pouvoir politique
- savoir cultiver la sagesse pratique chez autrui."

Même si l'approche spirituelle (ou "transpersonnelle" chez René Barbier, 1997) est encore un "ovni" en sciences humaines (Pineau, 2006), le fait que les penseurs de l'Ouest et de l'Est se réfèrent respectivement à la sagesse des autres, peut nous remplir d'optimisme. Cela prouve qu'il y a des ressources de refondation partout et c'est le signe d'un métissage culturel en marche dans le monde du management. Si la nouvelle culture mondialisée du management peut s'inspirer ainsi de sagesses au pluriel, on peut penser qu'à terme, la course au profit ne sera plus le seul but que se donneront les entreprises. Car il se peut qu'il soit impossible aujourd'hui qu'un pays fasse une telle révolution à lui tout seul: il faudra probablement un nombre suffisant de personnes dans le monde qui souhaitent sortir de notre modèle de capitalisme de plus en plus mortifère. Et en plus de ça, il faudra que ces personnes aient suffisamment développé leur *sensibilité éthique*, une *pensée complexe et écologique* et leur *puissance d'agir* pour ne pas en rester aux rêves et aux souhaits. Le courant des *Critical*

[93] Ion Kabat-Zinn dans sa conférence à Denver, Colorado, USA (International Symposia for Contemplative Studies 26-29 Avril 2012, organisé par le Mind & Life Institute).

Management Studies (CMS) souhaite la révolution depuis longtemps !

Critical Management studies : Aller au-delà du cloisonnement des disciplines et du morcellement des savoirs

Instituées, enracinées dans l'histoire et défendues par des intérêts particuliers, les "frontières" entre disciplines ne s'abolissent pas facilement. Elles marquent non seulement des territoires administratifs, mais aussi des différences culturelles, c'est-à-dire entre croyances, habitudes et lanagages. Les rendre étanches et les respecter absolument, c'est se priver de lumières indispensables pour mieux comprendre ce que l'on étudie. Les "sauter" comme si elles ne signifiaient rien serait donner dans le papillonnage, la superficialité et, probablement aboutir à l'inconsistance. Depuis la grande poussée critique de la fin des années 1960 les *Critical Management Studies* (CMS) ont vu le jour au Royaume Uni et se sont employées à éclairer les pratiques de management dans les entreprises et celle de la formation des managers dans les écoles de commerce par les sciences sociales et notamment les sciences de l'éducation. Cela n'allait pas de soi, car il existe déjà des sciences dédiées à cela: les sciences de gestion ou *administrative sciences*. Par la suite les CMS se sont étendues en Europe et aux États-Unis. Les publications se sont multipliées. Pour l'entrée "critical management studies", Google donne 57 600 000 résultats. Des manuels ont été publiés comme en 1992 *Critical Management Studies* (chez Sage), en 2009 le *Oxford Handbook of Critical Management Studies* ou, coordonné par Laurent Taskin (et al., 2011) chez de Boeck: *Perspectives critiques en management: pour une gestion citoyenne*.

S'agit-il d'une école, d'un courant, d'une nouvelle théorie ? Probablement un courant plutôt qu'une école, même s'il y a de hauts lieux des CMS comme les universités de Lancaster et de Manchester, des auteurs représentatifs comme Cunliffe, Alvesson, Willmott, Grey, Reynolds et Watson, et des ennemis virulents. Ainsi Rowlinson et Hassard, dans leur article agressif de 2011 ne reculent pas devant des questions plutôt personnelles comme celle du parcours des auteurs des CMS qu'ils appellent *critters* (criticastres) qui, diplômés en Sciences sociales, n'auraient pas droit à la parole en ce qui concerne les entreprises, le management ou bien la formation à des métiers d'entreprises. Ils osent écrire:

"It is hardly surprising that a bunch of middle aged, left wing, arts and social science graduates, many from working class backgrounds, are uncomfortable with mainstream management teaching and research." [Il n'est pas étonnant qu'un ramassis de diplômés en art et en sciences sociales, d'âge moyen, gauchistes, souvent d'extraction prolétaire soient mal à l'aise avec l'enseignement et la recherche dominantes en siences de gestion. *Trad.aut*.] (679)

L'inimitié d'un certain establishment pourrait fort bien instituer les CMS comme une école ou au moins un courant identifiable. Ce qui parle contre l'idée que les CMS constitueraient une

école de pensée, c'est pour le moment la difficulté de décider qui en fait partie ou non. Les limites paraissent encore floues. Il pourrait s'agir plutôt d'un réseau (les gens s'y connaissent entre eux) ou d'un rhizome qui se constitue autour d'événements ou de projets. René Barbier (chercheur en éducation), Noreena Hertz (économiste) ou bien Robert Dany Dufour (philosophe et chercheur en éducation), font-ils partie des CMS ? Ce ne sont pas des spécialistes du management, mais leurs analyses critiques ressemblent à celles des CMS et leurs profils sociologiques, décrits ci-dessus par les ennemis des CMS, correspondent aux critères. Quid des universitaires américains ? Une des revues américaines les plus respectées traitant de la formation au management – *Academy of Management, Learning and Education* - publie de nombreux articles critiques y compris ceux de représentants indubitables des CMS. Les CMS sont en effet inséparables de la CME (Critical Management Education) promue par les mêmes auteurs. Signalons ici aussi une contribution à colloque de Frédéric Bornarel (2010) traitant de la difficulté individuelle de critiquer le management. Bornarel ne se pose pas en opposant à la CME, mais se soucie de la pression exercée sur l'individu critique dans le domaine du management. On peut en retenir qu'une co-évolution des systèmes (économique, organisationnels et éducatifs) est préférable au combat militant d'individus isolés trop fragiles, même si les individus restent les sources du renouveau quels que soient les circonstances.

Parfois il y a une publication qui fait l'effet d'un coup de pied dans la fourmilière des écoles de management bien assises sur leur succès économiques, leurs places dans les rankings et leurs profits plus que confortables. C'était le cas de l'ouvrage extrêmement critique de Mintzberg (2004) sur la formation des managers. Mintzberg a le mérite d'avoir vraiment ébranlé les systèmes éducatifs des écoles de management, bien au-delà du continent nord-américain. L'hypothèse de base de Mintzberg est qu'il est impossible d'apprendre le management dans une salle de classe et que les *case studies* ne servent à rien sans l'expérience directe. Pour lui les *case studies* sont un exercice de voyeurisme et ne permettent au mieux que de renforcer les capacités d'analyse[94] et cela en dehors du contexte politico-social dont les enjeux traversent les situations réelles que les managers, une fois en poste, doivent traiter. Il démontre en citant de nombreux cas, que le management au seul service du profit est catastrophique tant pour les entreprises que pour l'économie et les gens au service desquels

[94]Entretien Semler/Mintzberg du 20/09/2005 au MIT http://video.mit.edu/watch/managers-not-mbas-debating-the-merits-of-business-education-9966/

elles devraient être. Le 7 Juillet 2010, en pleine crise financière, il s'exprime dans un blog du *Huffington Post*:

" Une économie viable doit être conduite par des explorateurs et non par des exploiteurs. […] les poissons commencent à pourrir par la tête. Regardons les têtes des entreprises américaines, le soi-disant leadership ... Les Américains tiennent le leadership en haute estime, probablement parce qu'ils en voient si peu. Un leader, ce n'est pas un héros qui s'amène sur son grand cheval blanc pour sauver la mise. C'est une personne – homme ou femme – qui s'engage profondément et personnellement pour que d'autres s'engagent avec elle pour faire sortir ce qu'il y a de meilleur en eux. Avant tout, un leader donne l'exemple aux autres. Regardons leurs bonus: il y a combien de leaders dans Fortune 500 ? Une douzaine ou deux ? […] Une entreprise solide, c'est une communauté de gens et non pas une collection de "ressources humaines" […]. Le remède doit être appliqué aux têtes pourries des grandes entreprises. Les narcisses avec leurs bonus honteux devront être chassés de leurs bureaux clinquants. À leur place, il faudra de vrais leaders: des gens vraiment engagés dans leur entreprise, personnellement et profondément, pour reconstruire le sens de la communauté. Pas les oiseaux de passage des MBA qui macro-dirigent au lieu de micro-manager ou des gens qui pensent que le culte de la performance suffit: plutôt des gens qui apprécient à fond leur métier, leur entreprise, ses produits, ses services et, avant tout, ses travailleurs." (trad. aut.)

Mintzberg (2009) appelle de ses voeux le leader sage (*mindful)*. Il ne se réfère pas au Bouddhisme pour le définir. C'est quelqu'un qui "ne doit pas tant que ça être merveilleux mais juste plus ou moins émotionnellement sain et clair dans sa tête" (234, trad. Aut.). Il ajoute:

"Par la survalorisation excessive du leadership, nous dévalorisons tous les autres. Nous créons des floppées de suiveurs qui ont besoin d'être poussés pour travailler au lieu de faciliter l'inclination naturelle des gens à coopérer dans des communautés. Sous cet angle, le management efficace c'est engager et s'engager, relier et se relier, étayer et s'étayer." (235)

Vers un management émancipant ?

En France et au-delà

En France, on observe depuis peu le surgissement de l'idée de *liberté* reliée au management. Getz, avec Carney auteur de *Liberté et Compagnie* (traduction française de l'original anglais en 2012), est professeur à ESCP-Europe Paris. Ce livre illustre comment libérer –au moins partiellement – les employés de la domination par les managers en analysant trente entreprises pas comme les autres. Liberté et management sont pourtant des concepts en tension, car la liberté ne voudrait pas se laisser "manager" et a déjà du mal à se laisser "encadrer". Car l'encadrer signifie la transformer en *marges de manoeuvre* (voir T3.6.4). Le manager aura toujours du mal à laisser libre, car cela signifie accepter *que l'autre fasse ce qu'il veut et à sa manière* ce qui implique qu'il peut éventuellement:

- poursuivre ses propres finalités
- s'allier avec des personnes que le manager ne désire pas impliquer
- faire des erreurs (parfois coûteuses)
- se faire valoir en contournant le manager.

Il s'agit donc de réduire les risques soit en contrôlant, soit en contractualisant comme c'est souvent le cas quand le manager délègue. Le droit à l'erreur est un problème particulièrement épineux, parce que s'il n'est pas inclus dans la culture de l'organisation, il peut "retomber" sur le manager lui-même. Cela signifie que la liberté doit être au coeur de la philosophie de l'entreprise pour que le manager puisse la respecter ou l'accorder. Pourtant, nous savons que dans le management - de l'innovation surtout – et dans l'apprentissage, le risque et l'erreur sont des dimensions non seulement inévitables mais peuvent devenir des ressources (Verzat, 2012). Einstein aurait dit "Une personne qui n'a jamais commis d'erreurs n'a jamais tenté d'innover." Nous stérilisons notre culture industrielle si nous ne réussissons pas à développer une culture à la fois de la transformation de l'erreur en apprentissage et du *tâtonnement* (Go, 2010).

En 2010 René Barbier publia un texte sur le *management émancipant* référencé surtout à des auteurs francophones et en nette rupture avec le tabou de la recherche du profit maximum à tout prix. Barbier (79) voudrait, dans la tradition de Castoriadis (1975), remplacer l'idéal du profit maximum par celui du "devenir de tous" compris comme une marche vers l'autonomie. Le manager émancipant développe pour cela trois qualités à un très haut degré: l'imagination, la sensibilité et l'intuition. (86-87). Les qualités relationnelles sont clé, car "le management est une activité de facilitation. L'objectif est que les autres donnent le meilleur d'eux-mêmes." (87). Cela suppose aussi que le manager apprenne non seulement à informer clairement, mais aussi à communiquer, ce qui implique l'*écoute*. Encore aujoud'hui, information et communication sont souvent confondues et la mise au point de d'Ardoino (1988a) reste d'actualité:

"La communication, entre deux ou plusieurs partenaires-adversaires, est toujours, potentiellement conflictuelle, même si, au-delà de ces différences et divergences, il y a place, à travers la négociation, pour des convergences, des compromis et des accords. L'univocité attendue du code et du respect des procédures, peut se concevoir, dans la perspective de l'information, mais ne correspond en rien à la réalité de la communication. [...] la communication est multidimensionnelle. Son intelligibilité dépend, par conséquent, d'une approche multi-référentielle. L'information relève explicitement de procédures de contrôle [...] alors que la communication ne peut qu'être évaluée [...]" (63-64)

René Barbier défend des positions proches de celles du courant CMS/CME et se trouve dans une synchronicité étonnante avec des articles anglophones sur le *empowering leadership*. Selon les cas, les auteurs insistent plus sur le rôle de celui qui partage le pouvoir (Joffe & Glynn, 2002; Den Hartog, & De Hoogh, 2009; Tamkin, 2010; Kennedy, 2010) ou sur les individus qui le conquièrent (Driver, 2010) ou les équipes qui sont invitées à s'en saisir

(Srivastava, Bartol, & Locke, 2006). Quelques articles s'intéressent au processus même de l'empowerment (Vecchio, Justin & Pearce, 2010; Tuuli & Rowlinson, 2010).

Fracaro, (2006) pose la question du *sens* de l'empowerment et à quelle occasion faut-il partager le pouvoir ? Sims, Faraj, & Yun (2009) demandent dans quels cas faut-il être "empowering" ce qui limite l'ambition de l'empowerment à des exceptions et situe la source du processus uniquement chez les détenteurs du pouvoir oubliant le rôle revendicatif des dominés. Une telle limitation semble peu réaliste: les individus qui ont exercé des responsabilités avec succès ne s'intéressent ensuite que peu au rôle d'exécutant étroitement surveillé.

Sommes-nous face à un phénomène de mode passager ou le Capitalisme s'apprête-t-il à muter? Presque tous les managers, entrepreneurs et formateurs de managers interrogés dans le cadre de cette recherche ont défini le management de la façon la plus traditionnelle et – peut-être – la plus honnête: "Manager c'est obtenir que d'autres personnes fassent ce que j'ai décidé qu'ils doivent faire". "Fédérer mes collaborateurs pour qu'on aille vers les buts qu'on s'est fixés" sonne plus participatif, mais en fin de compte ce ne sont pas les collaborateurs qui fixent les buts. Des discours "*soft*" cachent souvent des stratégies bien déterminées où le *participatif* se réduit en réalité à du *consultatif* ce qui est déjà un progrès par rapport au style autoritaire. Le développement vers un *empowerment* au moins partiel, par délégation par exemple, paraît cependant comme un aboutissement logique de la tendance qui s'annonce déjà avec la théorie Y de McGregor (1960).

Barbier (2010b), en incluant le *devenir de tous* dans les buts qu'il assigne aux entreprises, est plus radical que ses prédécesseurs américains. Il n'y a en effet pas de bonnes raisons de limiter la signification de la notion de *valeur* au profit monétaire. L'économie n'a pas toujours été exclusivement ciblée sur le profit. Le premier but des activités économiques dans les sociétés traditionnelles n'est pas l'argent, mais le bien-être de la communauté, que celle-ci soit la famille, le village ou une grande tribu. Ce bien-être dans la société moderne inclut l'épanouissement de l'individu et son développement vers plus d'autonomie mais aussi la qualité de l'environnement. Or Barbier montre que le management ne peut plus échapper à la question de la responsabilité des acteurs des technosciences face aux désastres écologiques qui nous menacent, puisque les entreprises sont fortement engagées dans la production de ces désastres. La *Corporate Social Responsibility* (CSR ou RSE en France) concerne aussi bien les employés (de plus en plus épuisés par leur travail), mais aussi la situation globale, le contexte de l'entreprise. Les grands groupes détiennent désormais - comme le montre Noreena

Hertz (2001) dans "*The Silent Takeover*" de façon précise - plus d'argent et de pouvoir que la plupart des gouvernements. Elle ose donc donner comme sous-titre à son ouvrage "*Global Capitalism and the Death of Democracy*." Elle cherche à y prouver scientifiquement que quel que soient les résultats d'une élection, ce sont de moins en moins les élus qui décident. Contraints ou manipulés par les lobbies de prendre des décisions non pas dans l'intérêt des citoyens qu'il sont censés représenter, mais dans l'intérêt des lobbies d'entreprises, les élus ne resteraient pas bien longtemps à leurs places s'ils désobéissaient.

Robert Dany Dufour (2007) décèle une autre source d'asservissement qui concerne, elle, l'hoomme en tant que client plus qu'en tant que travailleur. L'économie de la jouissance se sert des pulsions et de l'égoïsme des individus pour les rendre accro à la nouvelle divinité qu'est le Marché. Ils croient s'épanouir en consommant, mais en réalité ne forment que le troupeau des consommateurs guidés et exploités par des gens peu scrupuleux. D'après ce philosophe, nous sommes pris dans une mutation culturelle profonde provoquée par le libéralisme qui depuis sa naissance au début du 18ème siècle n'a cessé d'étendre son emprise sur les corps depuis longtemps mais maintenant aussi de plus en plus sur les âmes et les esprits.

Empowerment et émancipation dans les entreprises

Si peu d'auteurs nord-américains semblent revendiquer l'étiquette CMS, ils sont néanmoins de plus en plus nombreux à critiquer le management et la formation à celui-ci , notamment des aspects assez spécifiques et à partir de points de vue moins imprégnés de critique sociale et de Marxisme. Le principal argument de Mintzberg (2004) n'est pas d'ordre morale, mais d'ordre économique: les managers issus de MBA classiques *ruinent les entreprises qu'ils dirigent* d'après lui, car ils ont des formations déconnéctées de la réalité et loin de l'expérience concrète de ce que manager veut dire. La plupart des autres critiques américains du management ne s'attaquent pas non plus comme nombre de chercheurs européens au tabou de la performance et la maximisation des profits: ils cherchent plutôt à réconcilier la RSE (responsabilité sociale des entreprises) et la performance à l'instar de Rosabeth Moss Kanter ou de Gary Hamel. Moss Kanter (1977) est la première à exiger que les pratiques managériales aient pour but l'*empowerment* des employés. Empowerment peut être traduit par développement de la puissance d'agir de l'autre, partage de pouvoir, mais aussi par *émancipation*. Cela ne l'a pas empêchée de devenir professeur à Harvard Business School et même entre 1989 et 1992 directrice de l'influente Harvard Business Review. Désormais les auteurs travaillant sur la thématique sont légion. De nombreux auteurs y accolent le terme à

"*leadership"* et vantent les avantages d'un "*empowering leadership*" (par exemple McLaughlin, 2004; Srivastava, Bartol & Locke, 2006; Sims, Faraj & Yun; Tamkin, 2010; Chuang, Jackson & Jiang, 2010; Kennedy, 2010; Vecchio, Justin & Pearce, 2010) C'est sans doute l'équivalent le plus proche de "management émancipant". En 2010 l'*empowerment* à fait la une d'un numéro de la Harvard Business Review (HBR) avec un article de Bernoff & Schadler. Il y a un grand nombre de publications avec ce terme dans le titre en 2010. On peut se demander si la résurgence de la thématique est liée à la crise économique, à la précarisation des employés, même aux États-Unis, et/ou à la nécessité pour les entreprises pour s'en sortir de mobiliser l'intelligence et l'engagement de *tous* les employés. Une recherche de Zhang et Bartol (2010) prouve l'influence de l'*empowerment* à la fois sur la motivation intrinsèque et sur la créativité des employés. L'*empowerment* est devenu pour les gourous du management américains une nouvelle source de profit que les entreprises n'exploitent encore qu'insuffisamment: le "*doing well while doing good*"[95] [prospérer en agissant bien] inventé par des ONG peut devenir un moyen pour les géants industriels à la fois de faire des profits et de redorer leur blason .

Gary Hamel (2012) réclame une "liberté radicale" au sein des entreprises, étayant ses recommandations de "management 2.0" sur des cas – encore relativement rares – de firmes américaines et étrangères très rentables qui pratiquent une telle liberté. Il s'agit de remplacer la contrainte par la passion pour le travail. En 2008 Hamel a été classé le penseur de management le plus influent du Monde par le *Wall Street Journal*. Pour un chercheur européen, nombre de livres publiés par des professeurs de management américains ne peuvent pas être considérés comme scientifiques. Ils se contentent de raconter des histoires (business cases) qui illustrent leurs propos et ont pour but principal de donner des recettes prêtes à l'emploi. Ils expliquent *comment il faut faire*, chiffres et cas à l'appui, mais manquent de réflexivité critique sur leur propre démarche. Il faut donc considérer leurs apports comme des données de terrain plutôt que les inclure dans les références théoriques. Ce sont probablement des signaux d'une révolution en cours dans l'évolution du capitalisme et dans les pratiques du management, révolution qui s'enracine dans les années 1960 et débute avec la théorie Y de Douglas McGregor (1960) qui montre une alternative à l'autoritarisme du management en proposant une intégration des aspirations des employés avec les buts de l'entreprise. Cet ouvrage de McGregor, *The Human Side of Enterprise* a profondément marqué tout un courant de la philosophie et de l'enseignement du management représenté surtout au MIT par Edger

[95] La formule est de R.M. Kanter.

H. Schein, Peter Senge and Carl Otto Scharmer. L'enjeu de gagner l'adhésion et les efforts des employés au profit de l'entreprise reste bien au centre des préoccupations, mais les moyens changent radicalement: dans la théorie X, il s'agit de coercition, tandis que dans la théorie Y on construit un intérêt commun et espère la coopération volontaire.

Le travail du manager change de fond en comble. Dans la théorie X, il ressemble à celui d'un maton, tandis que dans la théorie Y il s'agit de leadership, de ce que Mintzberg appelle le "management engageant". Un des représentants éminents et original de la théorie Y est Ricardo Semler, fondateur et propriétaire d'une entreprise brésilienne du nom de SEMCO. Il a exposé les secrets de son management à plusieurs reprises au MIT et en a publiquement discuté avec Henry Mintzberg en 2011[96]. Comme Getz et Carney (2009, édition française 2012) il démontre et prouve "grandeur nature" : la liberté en entreprise peut donner d'excellents résultats. Cependant, le management Y soulève un certain nombre de questions:

- Est-ce qu'on peut se passionner et donc s'auto-motiver pour n'importe quel genre de travail?
- Que se passe-t-il quand la passion retombe ?
- Quels sont *tous* les mécanismes d'alignement dans l'entreprise Y ?
- En temps de chômage et de précarité, quel poids fait peser sur les employés le "devoir de passion", l'attente d'autonomie et d'auto-organisation ?
- Sommes-nous tous faits pour être de petits entrepreneurs au sein d'entreprises englobantes ?
- Nos lois sur le travail sont-elles vraiment faites pour les entreprises Y ?
- Si cela paraît souhaitable: comment transformer les pratiques du management et comment y former les managers ?
- Comment transformer les cultures d'entreprise pour que le management Y puisse s'y développer ?

La force intégratrice de l'esprit d'initiative

Un travail sur l'*initiative* mené en 2011/2012 avec François Fourcade sur la problématique d'une grande entreprise *sans espace-temps pour l'initiative* a donné lieu à une contribution au Colloque de l'AECSE à Rennes en mai 2012 (T 2.4.10) et a apporté de nouveaux éclairages[97] à la problématique de l'initiative au sein des entreprises.

C'est une étude à partir des travaux de Ricœur sur ce que *initiative* veut dire et comment elle s'enracine dans le temps et dans la complexité des situations. Elle permet une nouvelle lecture du travail du manager en donnant davantage "corps" à l'idée du *sujet fort* (voir p.69-74) en tant qu'instance articulatoire dans les paradoxes caractérisant le travail si complexe du

[96] Ces exposés et débats ont été filmés et sont accessible à http://video.mit.edu/
[97] voir aussi T 2.4.6 , T 3.2.11 et T 3.6.4 .

manager. Car le management doit à la fois encourager et faciliter la *prise d'initiative* et leur *facilitation* et s'assurer qu'elles restent alignées sur les buts de l'organisation. Mispelblom-Beyer (2003) écrit du travail du cadre

" [...] l'horizon de toutes ces tâches diverses et variées de l'encadrement se situe dans le domaine de la discipline, dans le maintien de certaines orientations contre d'autres, dans le respect d'une certaine "ligne productive" dont l'encadrement est le garant au quotidien."(10)

Or, en prenant et en laissant prendre des initiatives et tout au long de leur réalisation, le manager doit constamment *intégrer* de nombreux éléments soit convergents, divergents ou inertes. C'est par ce travail *d'intégration dans la complexité* qu'est combattu la *fragmentation du travail* du manager décrite par tant d'auteurs – Mintzberg (2009). Le sujet "manager", en tant qu'intégrateur, est cette instance d'articulation dont il est question dans l'article PFA. Il doit être "fort" d'une part à cause de la divergence des enjeux d'acteurs et, d'autre part, pour résister au morcellement des tâches et au harcèlement par les temporalités heurtées et bousculantes propres à son travail. Dans son travail quotidien, le manager est doublement intégrateur: dans son propre processus de prise de décision pour agir et dans ce travail "impossible" dans le sens freudien (1937) qui lui incombe de conjuguer le développement de l'autonomie et de l'esprit d'initiative dans son équipe avec l'alignement sur des buts propres à l'organisation.

Face au morcellement de son travail et face aux divergences dans son équipe, c'est chaque fois l'initiative qui permet le dépassement par une sorte de fédération des forces en présence. Apprendre cette fonction intégratrice dans le management ne semble pas possible par des cours *sur* l'organisation de son travail et sur le leadership. On peut d'ailleurs se demander si le leadership est la seule voie pour obtenir une concertation dans une équipe. Il se pourrait qu'un manager qui forme ses équipes –recrutées avec soin - à l'auto-organisation de leur travail et reste ensuite plus en marge, ait plus de succès qu'un leader omniprésent et interventionniste. Il n'y a sûrement pas une voie unique ici. Le manager est un sujet intégrateur parmi d'autres sujets potentiellement intégrateurs. L'idée du *leadership distribué* fait son chemin depuis le travail ethnographique pionnier de Kets de Vries chez les Pygmés en 1999 et la modélisation de Gronn (2002)

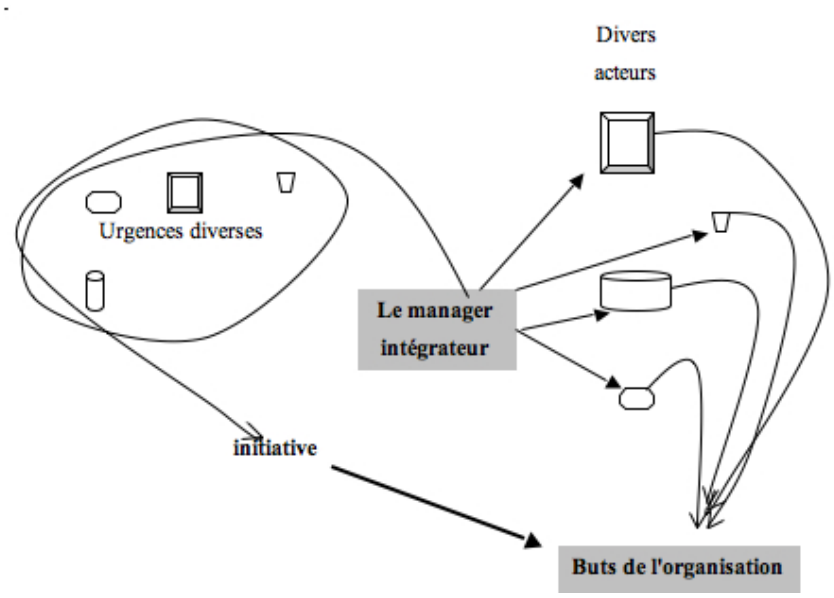


Figure 5: La double fonction intégratrice du management: surmonter son propre morcellement et les déchirements dans l'équipe de travail

Le "bon" leadership est sans doute, premièrement, celui qui est adapté au degré de maturité atteint par l'équipe et, deuxièmement, celui qui favorise les processus de maturation au sein de celle-ci. Dans l'histoire de la théorie du management, l'idée du manager intégrateur a déjà surgi en relation avec la marginalité des managers qui font le lien entre différents groupes (Lawrence & Lorsch, 1967; Ziller & Stark & Pruden, 1969). Ce manager en posture de *retrait* a une fonction comparable à celle des *boundary objects (*objets frontière), mais en plus puissant, parce qu'il agit volontairement et intelligemment.

4. Les figures émergentes du manager (essai d'une synthèse)

Ayant exploré les activités et surtout le vécu quotidien du manager sous différents éclairages, on peut avoir - comme lui – un *sentiment de se noyer*. Rien ne semble simple dans l'exercice de ce métier, et quand on y fait une erreur dans un domaine, cela peut avoir des conséquences en chaîne dans d'autres domaines. Tout semble lié, comme semblent liés l'exercice du management, la formation au management et l'esprit - vacillant depuis peu - du capitalisme moderne.

À partir des références et des observations exposées et discutées ci-dessus, on peut identifier plusieurs figures du manager qui ne font pas partie des représentations traditionnelles et ne font pas non plus partie des visées *habituelles* des écoles de management:

- le manager sage (mindful)
- le manager intégrateur

- le manager engageant
- le manager entrepreneur responsable

Sur la même base, on peut aussi identifier un certain nombre de compétences, qualités et postures qui caractérisent ces figures ou bien leurs relations avec des situations. Les qualités et les postures semblent plutôt rattachées aux figures donc aux individus porteurs de rôles, tandis que les compétences sont étroitement liées aux situations ou familles de situations dont elles permettent la prise en charge (voir glossaire). Avant de décrire chaque figure séparément, voici un tableau qui résume les défis du management évoqués ci-dessus en les mettant en face de la figure émergente du manager qu'il concerne le plus.

Les défis du management (en synthèse de ce qui précède)	**Les figures émergentes du manager**
Conscience de *tous* les enjeux (visée inatteignable); Distance critique et apprendre tout au long de la vie; Évaluer les situations et le potentiel des situations; Supporter le flou et l'incertitude sans être paralysé; Imagination active et créatrice; Pensée complexe et systémique; Multiréférentialité et ouverture d'esprit (ne pas s'enfermer dans une doctrine unique); Posture clinique, attention aux signaux faibles; Ouverture vers la poésie, l'art et le transpersonnel; Faire avec le temps: être immédiatement efficace quand il le faut, et laisser devenir et faire advenir quand c'est pertinent; Connaître et utiliser les concepts de l'efficacité occidentale et ceux de l'efficacité chinoise (Jullien) selon les besoins; Surmonter le narcissisme et l'égoïsme (induits par la culture ambiante).	Le manager sage (mindful)
Assurer la pertinence des projets et des actions à la situation et aux potentiels de la situation. Élaborer ou mieux co-élaborer une vision et une stratégie... Manager par le sens. Leadership selon les besoins: vers l'intérieur (fédérateur des équipes) et vers l'extérieur (citoyen participant par son travail à la transformation des systèmes); Représentant, à sa place, d'une "kulturkritik" active, c'est-à-dire débouchant sur l'innovation sociale en interne et en externe (développer des idées nouvelles par l'innovation co-élaborée).	Le manager intégrateur

Créer (et mériter) la confiance en interne et en externe; Manager par le sens (co-construit); Co-évaluer les situations avec les équipes; Coopérer et apprendre aux équipes à coopérer; Libérer et développer les potentiels de chacun et des groupes; Faire de la place pour l'initiative; Permettre l'apprentissage actif (et faire tirer profit des erreurs inévitables); Donner du support et de l'accompagnement si nécessaire; Mais aussi savoir se rendre superflu; Prendre et aider à prendre des risques et à les contenir; Tendre vers l'autonomie des hommes au travail, favoriser l'émancipation. Communiquer (et non seulement échanger des informations); Evaluer les processus et le travail pour valoriser et réguler; Contrôler pour régulariser, mais rarement et avec justice et respect.	Le manager engageant
Respect de *tous* les stakeholders, de la nature, des cultures, des valeurs (les siennes et celles d'autrui); Souci de soi et des autres (work-life balance) Agir avec modération et sensibilité; Donner de la reconnaissance et renforcer la résilience;	Le manager entrepreneur responsable

Tableau 3: Défis et figures

Description des figures émergentes du management

Avant de les décrire plus en détail, précisons d'abord quelques points :

1. Il n'y a aucune raison objective pour limiter le nombre de ces figures émergentes à quatre. Il s'agit simplement de ce que j'ai pu déceler à partir des recherches documentaires et de terrain. Par ailleurs, ces recherches se limitent surtout à la France, tout en s'ouvrant autant que possible à ce qui se passe en Amérique du Nord et plus particulièrement à Boston et Cambridge (MA). Ce caractère fragmentaire des résultats de mes travaux me semble inévitable vu mes moyens en temps, en argent et en forces.

2. Un deuxième point est le parti pris quant aux valeurs. Nier les valeurs serait un choix aussi. Le présupposé derrière le choix des quatre figures est simplement qu'il y a des problèmes qui se posent comme: le court-termisme, le morcellement, la démotivation des travailleurs et la destruction environnementale et qu'il faut les aborder autrement (avec d'autres postures,

dispositifs et formes de coopération) que dans le passé. Brogan (1931:287), classe les auteurs qui abordent des problèmes éthiques en deux classes et les décrit comme soit des *monistes objectifs* ou comme des *pluralistes subjectifs* ("either an objective monist or a subjective pluralist"). Selon ses critères, nous nous situons dans le deuxième groupe des gens qui prônent une éthique située et élaborée subjectivement ou intersubjectivement et non pas des valeurs immuables et passe-partout accessibles par révélation. L'éthique subjectiviste - on dirait aujourd'hui "constructiviste" - exige justement que l'on explicite d'où l'on parle, ce qui a été fait dans la première partie de ce Tome 1.

Le manager sage (mindful)

Promue à la fois par le courant bouddhiste organisé dans le *Mind & Life Institute* et par Mintzberg (2004) l'explicitation de ce que *mindfulness* implique n'est pas simple. D'après Bishop, Lau et al. (2006), la *mindfulness* exige simultanément la présence à soi et la présence à autrui (curiosité, ouverture, acceptation). Le manager *sage* est donc une personne qui a travaillé sa capacité d'attention et d'éveil. Cela peut se faire par la méditation ou par des pratiques contemplatives développées dans de nombreuses traditions spirituelles partout dans le monde.

Le *mindful manager* est l'opposé du manager narcissique prisonnier d'une fascination par sa propre image, réfléchie par le regard admiratif d'autrui et qui l'empêche de rester ouvert à autre chose que cette admiration tant convoitée. Or, quand on sait à quel point le narcissisme pose un problème pour les managers du type héroïque et très tôt aussi dans la formation au management (Bergman, Westerman & Daly, 2010), on se demande comment sortir de cette tendance à la fois dans le monde des entreprises et dans les écoles qui y forment. Cela exigerait sans doute un véritable changement de culture dans le sens de E.H. Schein (1999b, 115 -139) avec une conscientisation des croyances, une mise en question des rituels et des jeux de pouvoir dans une ambiance suffisamment sécurisante.

On peut associer à la notion de *mindfulness* celle de *réflexivité* (Schön, 1983; Mezirow, 2001) qui rend capable *d'apprendre de l'expérience* pour toujours mieux savoir s'auto-réguler dans ses comportements.

Il y a également des liens avec le *manager-chercheur* et le *manager-designer* de Senge dans la mesure où celui-ci ne s'inscrit pas dans la pensée rationaliste, mais celle des systèmes complexes. Morin nous semble une source importante à cause de la vivacité avec laquelle il décrit la pensée complexe, par exemple dans le IVème livre de sa méthode (*Les* idées de

1991,voir la note de lecture dans T 3.1.6). Il nous semble préférable ici de ne pas définir trop précisément ce qu'est la sagesse. Ses avatars dépendent en partie de la culture et du moment historique. Elle se distingue du calcul rationnel, de la ruse et de la morale traditionnelle. Elle est dans le questionnement plus que dans les réponses figées. Elle met, selon l'inspiration, l'accent plus sur la méditation ou plus sur le dialogue, mais ne tombe surtout pas dans le piège de la doctrine. Pour certains le sage est “sans idée" (Jullien, 1998).

Le manager intégrateur

C’est un homme (ou une femme) d'imagination et de créativité parce qu'il doit décider dans la complexité, c'est-à-dire en prenant en considération des forces contradictoires et divergentes. Au lieu de se laisser enfermer dans des paradoxes, il en fait quelque chose d'inédit. Son imagination créative lui permet de requalifier la situation. Si le manager sage est attentif à la situation, le manager intégrateur *change* la situation en en mettant au jour les potentiels cachés. Le manager intégrateur c'est celui qui s'en sort malgré les déchirements et les morcellements liés au management de notre époque avec ses flux d'information, son harcèlement temporel et sa lutte entre les acteurs. Pour être à la hauteur il faut avoir de l'énergie structurante, penser par soi-même, savoir délier et relier et établir des priorités, si possible en accord avec son équipe.

C'est un homme actif et de dialogue, car idéalement il n'apporte pas les solutions tout seul mais les fait naître par l'intelligence collective de son équipe. Au lieu de prescrire *la* solution, il crée une situation où son équipe arrive à co-inventer une solution.

Au fond c'est un entrepreneur qui retourne les difficultés en opportunités et mobilise ses gens pour des projets. Cela exige qu'il soit aussi *engageant* (Mintzberg 2004). En restant seul avec ses idées et sa vision, ce serait un rêveur et non un manager.

Le manager engageant

C'est sur cet aspect que Mintzberg insiste beaucoup, soulignant le fait que le manager est engageant à condition d'être engagé lui-même. Dans les entreprises, tout le monde, dans la mesure où il y a une rétribution par un salaire, est impliqué. On est implique dans les obligations fixés par contrat, impliqué dans une équipe rarement choisie par soi-même et dans des projets décidés par la hiérarchie. L'engagement va bien plus loin. On donne des gages, c'est-à-dire des garanties qu'on fera tout ce qui est en son pouvoir pour faire réussir ce pour quoi on s'est engagé. Il y a comme une promesse de réussite ici tandis qu'avec l'implication on

est dans une promesse d'utilisation de moyens. Les figures extrêmes de l'implication et de l'engagement sont respectivement le fonctionnaire et l'entrepreneur. Le fonctionnaire peut se contenter d'être impliqué: il applique les règles et fait ce qui est prévu. L'entrepreneur, lui s'engage, engage parfois sa fortune personnelle pour réussir. Le manager amène les membres de son équipe à engager leure énergies, leurs idées et leur temps de vie – tous des "denrées" rares et limitées - pour le succès de l'organisation. Curieusement, cela peut se faire souvent plus facilement en respectant une certaine distance. Mintzberg (2009) parle de "hands-off management", d'un management détaché (139).

D'après Boltanski et Chiapello (1999), le nouvel esprit du capitalisme a bien compris son intérêt à transformer les salariés en micro-entrepreneurs. L'organisation des activités en projets où chacun peut trouver une place valorisante et se sentir victorieux quand le projet réussit, se sert psychologiquement des mêmes penchants humains que le sport. Le projet est fédérateur et parfois enthousiasmant là où la simple exécution de tâches prescrites est en général ennuyeuse et génératrice de "prés carrés" à défendre. Le management par projet bien maîtrisé crée du lien et de l'adhésion et, en cas de réussite, récompense par un sentiment de self-efficacy individuel et groupal.

Dans une société purement contractuelle où chacun défend avant tout ses droits contre les autres, il y a peu de chances que le management engageant et engagé se développe à grande échelle. La chaleur de l'engagement se développe mieux dans une communauté et dans le semi-formel que dans une bureaucratie "froide" ou une entreprise de type bureaucratique. Or, en dehors des TPE, des associations et des entreprises d'associés il n'est pas si fréquent de trouver des communautés de travail véritables. Les exemples cités par Carney et Getz (2009) montrent cependant que la taille d'une entreprise n'est pas un obstacle quand les conditions culturelles et le style de management sont favorables. Plus que jamais le management relève de l'art, de la science et de l'artisanat à la fois:

" Je ne dirai jamais assez que le management est une pratique qui combine art, savoir-faire (*craft*) et science. C'est un art dans la mesure où le management revêt une dimension visionnaire. C'est un savoir-faire pratique car il se fonde sur l'expérience. Et il utilise la science dans la mesure où il participe d'une pensée analytique." (Krichewsky & Mintzberg, 2011, p.149).

Le manager-entrepreneur responsable

Responsable est un mot dangereux ici, car il signifie que l'on doit répondre de ses actes. Or, ce qui est visé ici va au-delà du simple respect des lois et des normes et a plus trait à la contingence et à une qualité aussi contenue dans l'idée de "*mindfulness*" et la philosophie

bouddhiste qui parle de compassion. Face à la teinte en Occident de ce mot, on préférerait peut-être dire "se sentir concerné" ou en anglais on dirait "care". Agir en être responsable veut dire qu'on ne fait pas tout ce que l'on pourrait faire et même pas ce que l'on aurait intérêt à faire pour ses seuls enjeux personnels: on n'abuse pas de son pouvoir pour ne pas léser d'autres êtres voire pour préserver la nature ou la santé ou la beauté d'un site. On agit avec circonspection et avec une sensibilité et une imagination bien développées et non seulement par son intelligence analytique. Au-delà de la morale, il y a l'éthique. C'est complètement différent: on ne répond plus seulement à d'autres qui ont le droit de nous demander des comptes, mais à soi-même: suis-je vraiment *profondément* en accord avec ma façon d'agir ou de ne pas agir dans cette situation précise ? Il s'agit de ses propres valeurs et non de celles imposées de l'extérieur. C'est très lié au premier aspect de la *mindfulness*: la présence à soi et aussi à la capacité d'intégrer des aspects contradictoires et des éléments hétéroclites. Le manager responsable ne se contente pas d'appliquer des normes ou des recettes, mais trouve des solutions originales aux cas de figure qui se présentent à lui. Dans ce sens l'éthique est bien plus créative que la morale (respect des normes sociales) ou la déontologie (respect des règles professionnelles). Par ailleurs il ne s'agit pas, avec l'éthique, d'une responsabilité *envers* (une instance à laquelle nous devons répondre), mais d'une responsabilité *pour* (la nature, les autres humains) et *devant* (les générations futures).

En 1990 quatre managers-consultants d'Atlanta Consulting Group ont co-écrit un livre de fiction qui raconte l'histoire de Harry Hartwell, PDG autoritaire et méprisant d'une raffinerie de pétrole qui, suite à une attaque cardiaque, tombe dans le coma et fait une rencontre dans une sorte de NDE (near-death experience). Une femme – genre *ange de la mort* – lui explique qu'elle a le pouvoir de le laisser revenir à la vie s'il accepte de respecter cinq principes:

1. S.t.p. ne me rends pas fautif, même si tu es en désaccord avec moi !
2. Écoute et comprends-moi !
3. Dis-moi la vérité avec respect (*compassion* dans le texte) !
4. Pense à t'intéresser à mes bonnes (*loving*) intentions !
5. Reconnais la grandeur en moi !

Chaque fois que Harry ne respecte pas un des cinq principes, il a 24 heures pour s'amender faute de quoi il mourra. Mais le personnage désormais invisible l'aidera par un coaching continu: il entend sa voix quand il le souhaite. Les cinq principes concernent les relations interpersonnelles. Pour les auteurs elles sont clés pour le management. Harry réussit après de nombreuses erreurs et est sauvé. Les employés dépressifs sont devenus heureux et souriants

comme la famille de Harry aussi. L'usine prospère ... C'est un livre qui veut prouver des principes. Il ne relève en rien de l'éthique puisque Harry agit sous contrainte. Mais il montre dans des situations de management très concrètes les conséquences des postures jouées par le manager. Le titre du livre résume l'ensemble de ces postures "*Managing from the heart* [manager à partir du coeur (trad. aut.)]". A ce niveau, c'est une *idée* acceptable pour ceux qui sont allergiques à tout discours moralisateur et non plus des principes avec leurs prescriptions. Mais comment étendre cette attitude globale du *care* à la nature et à la planète ?

En conclusion de ce chapitre

Les quatre figures du manager dépeintes ici sont étroitement liées. Elles le caractérisent dans ses aspects *intelligent* (mindful), *relationnel* (engageant), *d'action* (éthique) et *intégrateur* (qui cherche à articuler au mieux les forces divergentes dans des situations complexes par leurs aspects intérieurs et extérieurs). Car, dans ses activités, le manager n'incarne pas qu'une figure à la fois. Les rôles et figures entrent en synergie, voire en conflit, selon la situation. C'est pour cette raison que le manager intégrateur est une figure clé. Il sait distinguer et articuler, soupeser les différents aspects, jongler dans les contradictions, résister, inventer des solutions inédites et, agile et rusé, faire au mieux même dans l'adversité.

Si le tableau 3 met les figures en relation avec les tâches et les pratiques, le tableau 4 est un essai d'associer des caractéristiques aux quatre défis émergents du managers identifiés ci-dessus et aux figures que ces défis appellent. Le mot neutre "caractéristiques" a été choisi en attendant de discuter des compétences, des intelligences et autres dans le chapitre suivant.

Problématiques et figures	**Caractéristiques des figures**
Comment rester équilibré et mobiliser une énergie suffisante sous une pression de temps permanente ? **⇒ "le manager sage (mindful)"** Comment prendre des décisions et organiser l'entreprise dans un monde complexe aux informations morcelées et partielles, bref, dans l'incertitude et en prenant des risques ? Comment intégrer des situations paradoxales? **⇒ "le manager intégrateur"** Comment faire pour que d'autres (les employés) s'engagent de façon relativement ordonnée et efficace au sein du désordre relatif de l'organisation ? **⇒"le manager engageant"** Comment produire de la valeur tout en favorisant l'épanouissement des personnes au travail et le respect de l'environnement ? **⇒ "le manager entrepreneur responsable"**	* une pensée active, indépendante, complexe * imagination & créativité * le souci de soi * savoir apprendre et devenir *développer sa vie intérieure & sa sensibilité * le souci de l'autre * savoir s'informer, savoir informer et savoir communiquer, * savoir évaluer les situations et les autres * agilité & détermination * prendre des initiatives, courage * faciliter l'action des autres * savoir valoriser * négatricité (savoir dire non)

Tableau 4: Figures du manager/ caractéristiques principales

Par rapport aux contenus, données, enjeux d'acteurs et attentes envers lui, donc si on le considère comme "système en interaction avec d'autres systèmes", le manager est pris dans une complexité extrême. Par rapport aux flux intempestifs des informations, questions, injonctions et demandes, donc comme être pris dans le temps, il est harcelé et bousculé presque sans répit. Alors faudrait-il, malgré les protestations de Mintzberg, un manager *héroïque*, c'est-à-dire capable de juguler des difficultés aussi démesurées ? Dans la pratique, les managers font comme ils peuvent, se contentant souvent de la première solution viable qui se présente plutôt que de perdre trop de temps et d'énergie à chercheur la solution optimale (Simon, 1991). Cela signifie que le manager est l'homme qui fait que ça passe malgré tout, que l'entreprise puisse continuer à avancer dans sa course folle. "*Managing quietly*" se limite pour la plupart à se ménager quelques moments de répit et de réflexion indispensables pour éviter l'épuisement à eux-mêmes et des erreurs fatales à l'organisation dont ils ont la charge.

Donc, si après ces explorations, il fallait définir le manager, je dirais que c'est celui dans l'organisation *qui fait tout ce qu'il peut pour que l'organisation puisse travailler et (sur-)vivre quoi qu'il arrive*. Il met aussi bien ses savoirs et savoirs faire techniques que son intelligence, son habileté relationnelle et sa détermination au service de la vie et de la prospérité de son organisation. Il fait tout cela parce qu'il en a accepté la responsabilité, parfois écrasante. Plutôt que de faire de lui le bouc émissaire d'une société qui sombre dans l'avidité et le socialdarwinisme, nous devrions nous atteler à ses côtés pour faire évoluer cette société vers plus de sagesse et de sensibilité éthique. C'est pour beaucoup une question d'éducation et de formation !

Chapitre III

De la professionnalisation en géneral et de celle des managers en particulier

" Bricoleurs, perdez vos complexes! Le Titanic a été construit par des professionnels et l'arche de Noé par un amateur.."

auteur anonyme

Introduction

Ce chapitre est subdivisé en deux grandes parties.

La première traite de la professionnalisation *en général*. D'abord nous décrivons le *contexte* bouleversé depuis un peu plus de vingt ans par la globalisation, de nouvelles orientations politiques et l'impact de la crise et du chômage. Ensuite nous définissons plus précisément le *concept* de professionnalisation, cherchons à comprendre en quoi consiste le *processus* de professionnalisation et quelles sont les *visées* et les *logiques* qui le déterminent. Dans un schéma, je tenterai de résumer l'essentiel de ma conception de la professionnalisation en tant que processus tout au long de la vie. Car le concept d'éducation tout au long de la vie surgi au sein de la Communauté européenne en faisant "éclater les cadres temporels et spatiaux " a instauré

"[...] un nouveau paradigme dont les enjeux sont considérables : lieux multiples de savoirs, pratiques sociales pensées comme des espaces d'apprentissage, valorisation de l'expérience, accent porté sur le développement personnel et culturel, sur les ressources culturelles, sur la mobilité, mise en avant d'une éducation informelle et non formelle dans le parcours du sujet apprenant. " (Colin & Le Grand, éd. 2008, 3-4)

La deuxième partie traite de la professionnalisation *des managers* non pas encore en termes de perspectives de développement, mais en listant les principales critiques adressées aux grandes écoles de management qui sont toutes conçues sur le modèle américain ou s'y sont conformées.

En guise de conclusion, nous mettons en relation les quatre figures émergentes du manager, ses caractéristiques en termes de professionnalité et les insuffisances supposées ou réelles dans les écoles spécialisées sur la formation des managers. Cela doit permettre de voir par la suite ce que nos résultats de recherche et de développement peuvent apporter à la formation des managers et des entrepreneurs.

1. La Professionnalisation dans un paysage bouleversé par la globalisation, la stratégie de Lisbonne et la crise du capitalisme.

De l'acquisition d'une qualification vers une professionnalisation continue et inachevable

Avant d'aborder la problématique de la professionnalisation des managers, il faut préciser ce que professionnalisation veut dire ici. Et pour cela il faut d'abord comprendre les bouleversements dans le paysage de la formation professionnelle. Bien comprendre ce qu'est la professionnalisation aujourd'hui est d'autant plus important qu'elle concerne les managers à deux titres: en tant que *professionnels en devenir*, mais aussi en tant que co-responsables du

développement professionnel de leurs équipes tant collectivement qu'au niveau des individus. Il est donc concerné comme auteur ou au moins pilote de son propre développement professionnel et aussi comme un des acteurs clé pour les personnes travaillant sous son autorité. Cependant, si les publications sur le *knowledge management* sont innombrables[98], on trouve moins de littérature sur le rôle éducatif et formatif des managers[99] ou sur ce que cela signifie pour lui en termes de compétences à développer. On ne se décrète pas éducateur ou formateur! En théorie, dans les grandes entreprises, la formation des collaborateurs est prise en charge par la DRH avec des formateurs en interne ou bien des intervenants externes. D'après l'INSEE (2007), les dépenses pour la formation ne cessent de croître. En 2006 par exemple cette croissance était de 7%: 2 000 000 de personnes ont été envoyées en formation dans le cadre de plans de formation des entreprises de plus de 10 salariés. 450 000 contrats d'alternance et de qualification ont été signés. 1,55% du PIB est consacré à la formation professionnelle et à l'apprentissage. [100] Mais en réalité, une grande partie des *formations ad hoc*, non formelles, et sa propre formation continue au plus près des défis qu'il doit relever, reposent sur les épaules du manager.

La notion de professionnalisation dépasse celle de formation (des temps organisés sur un laps de temps restreint). C'est un processus complexe et continu qui, en général, se déroule tout au long de la vie active. Rares sont les métiers – mais ils existent (Pastré, 2006) - qui, de nos jours, ne subissent pas de changements dans des cycles de plus en plus courts. La plupart des tâches totalement routinières, répétitives sont désormais exécutées par des machines (Bandura, 1997, 322) y compris de *controlling* (Segrestin, 2004). Les révolutions technologiques depuis le 19e siècle ont entrainé des bouleversement profonds par rapport aux exigences envers la professionnalité des travailleurs.(Zarifian, 2004)

Depuis maintenant un peu plus de vingt ans, les TIC, la libération des échanges et la montée en puissance des économies des pays émergents ont fait entrer la globalisation dans le champ de conscience de la plupart des citoyens des pays occidentaux et au-delà. Une des conséquences des changements technologiques et économiques est un bouleversement des modalités du travail. Les métiers, les compétences, les façons de concevoir des formations et des démarches moins formelles de se former ont évolué ou devront le faire. La mobilité tant géographique que professionnelle, souvent liée à la précarisation des emplois, a provoqué ou

[98] 300 000 000 résultats sur google et 3.310.000 sur *Google Scholar*! (consultés le 23/08/2012)
[99] sur *Google Scholar* tout de même environ 4300 résultats avec "manager formateur" et 2220 pour "manager éducateur" (25/10/2012)
[100] INSEE (2007), Fiche thématique sur les services aux entreprises. Consulté le 29-09-2011 sur:

renforcé une individualisation des parcours que cherchent à accompagner de nouvelles politiques publiques de formation et de gestion des carrières. De nouveaux dispositifs et outils ont été fabriqués aussi bien au niveau européen que national. Le secteur de support aux activités de production (les services aux entreprises) – la formation, le conseil aux entreprises, l'évaluation et le contrôle – connaît un fort développement tout comme la tertiarisation en général (Veltz, 2000).

L'agence européenne CEDEFOP résume les tendances qui se dessinent ainsi:

"Entre 2006 et 2015, l'Europe verra la création de 12,5 millions d'emplois au niveau des qualifications le plus élevé et de 9,5 millions d'emplois de niveau intermédiaire (qualifications professionnelles essentiellement). En revanche, les emplois destinés aux travailleurs peu qualifiés diminueront de 8,5 millions. Même les emplois de manœuvres requièrent toujours plus d'aptitudes et les ouvriers qualifiés auront de plus en plus besoin d'un niveau de formation moyen.

Les conséquences sur l'emploi sont importantes. Le recul démographique signifie que des travailleurs doivent constamment être remplacés, même dans les secteurs et les métiers en déclin. Mais étant donné que toujours plus de compétences sont demandées, les nouveaux travailleurs auront besoin de qualifications plus élevées pour faire “le même travail”."[101]

Remarquons que l'Agence européenne raisonne ici encore en termes de *qualifications* plutôt qu'en termes de compétences. La professionnalisation se joue aujourd'hui sur les compétences, les qualifications n'étant qu'une forme de *certification* de ces compétences, ou de savoirs reproductibles et validables s'il s'agit encore de formations "à l'ancienne", basées plutôt sur des savoirs. Car les formations elles-mêmes se "professionnalisent" aussi (Bourdoncle, 2000), c'est-à-dire se centrent davantage sur les besoins (en compétences) des entreprises. Déterminer ces compétences serait aussi nécessaire qu'une "question insoluble" (Schwartz, 1997, 9).

Un des problèmes liés aux changements rapides et, en partie imprévisibles du contexte socio-économique, est sans doute que les qualifications deviennent périssables, c'est-à-dire ont une valeur rapidement déclinante, si la personne qualifiée se trouve hors activité ou dans des environnements peu porteurs en apprentissages. De plus en plus de jeunes qualifiés dans l'enseignement supérieur sont contraints de ne plus seulement regarder les salaires proposés pour les - trop rares- postes de travail, mais aussi le *potentiel de professionnalisation* que le travail en question leur offre. Cette question devient clé dans la gestion prévisionnelle de la

---

http://insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&ref_id=FRASERV07i

[101] Accédé le 29/09/2011: http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/251&format=HTML&aged=1&language=FR&guiLanguage=en

carrière. Les recruteurs, de leur côté, se fient de moins en moins aux seuls diplômes. S'ils ont le choix, ils privilégient les candidats aux expériences les plus pertinentes à leurs besoins en compétences. Cela signifie que le travail lui-même émerge de plus en plus comme un facteur décisif, peut-être pour certains emplois le plus important, pour le développement à la fois des compétences et la reconnaissance de ces compétences par les employeurs. Par ailleurs, cela signifie que les employeurs ont eux aussi de plus en plus intérêt à prendre en charge le maintien voire le développement de la professionnalité des employés: la performance de l'entreprise dépend dans une large mesure de ces compétences et de la motivation de les engager dans l'intérêt de l'entreprise. Mais l'enjeu de la performance de l'entreprise individuelle n'est pas le seul facteur qui intervient sur la conduite de la professionnalisation continue des actifs. Les développements de la société par rapport à ses valeurs dominantes jouent un rôle important: l'individu est de plus en plus considéré comme une source potentielle de création de valeurs, une sorte de mini-entreprise qui, par sa performance, est censée contribuer à la prospérité générale. L'individu doit sans cesse prouver son potentiel de performance, ne serait-ce que par un projet quand, par malheur, il se trouve hors emploi ou accidenté de la vie d'une autre manière. C'est "un individu qui fait un usage stratégique de lui-même, de ses talents, de son corps, de ses désirs et de ses émotions" comme le décrit le sociologue Christian Salmon dans un entretien (Maignan, Oberkampf & Salmon, 2010: 31). Dans le même entretien, Salmon soulève un autre problème de ce type d'individu :

" Le problème de l'individu entrepreneur et narrateur de lui-même, c'est qu'il est amené à raconter toutes sortes d'histoires dans toutes sortes de contextes [...] On assiste à un éclatement des cadres narratifs : on cherche presque à avoir une histoire à raconter pour chaque groupe social. Il faut s'adapter à chacun et à la conjoncture. [...]. L'inflation d'histoires ruine la signature du narrateur comme l'inflation monétaire ruine la confiance que l'on a dans la monnaie." (32)

Le nouveau statut terriblement exigeant d'*entrepreneur de soi,* et implicitement de "promoteur de soi " dans l'arène de la compétition professionnelle, mène souvent à l'épuisement et à la dépression (Sennett, 1998) parce qu'aussi bien l'échec que la mise en friche de soi sont socialement prohibés. La société d'exclusion qui est la nôtre révèle alors toute sa violence. Bien sûr, il y a des contre-courants, des gens qui se battent pour le "droit à la paresse " défendu en premier ardemment par Paul Lafargue dès 1883.

Le verdissement de l'économie et l'émergence de l'économie solidaire et sociale

Mises en valeur par la crise économique, de nouvelles façons d'entreprendre et d'organiser le travail sont expérimentées un peu partout, d'autres, plus anciennes, sont enfin reconnues pour leur potentiel d'avenir. Dans certains GIE (groupements d'intérêts économiques), GAEC (groupements agricoles d'exploitation en commun) et les SCOP (sociétés coopératives), mais également dans nombre d'autres entreprises qui se sont dotées d'une organisation matricielle, les relations formelles et informelles au travail diffèrent souvent radicalement de celles que l'on trouve dans les organisations pyramidales traditionnelles. De nouvelles valeurs émergent et nécessitent le développement d'attitudes et de compétences nouvelles. Cela ne veut pas dire pour autant qu'il n'y ait plus de managers parce que, du jour au lendemain, tous les professionnels sauraient travailler de façon à la fois coopérative et autonome. Ces nouvelles façons de s'organiser, qui prennent rapidement de l'ampleur[102] dans le monde entier, exigent aussi une nouvelle façon de se professionnaliser en formation professionnelle initiale et continue et sur les lieux de travail.

La société française est sans doute encore peu préparée à ces "autres" manières de travailler ensemble. Qui peut montrer le chemin: les nouveaux entrepreneurs eux-mêmes par la formation de leurs équipes, les centres de formation professionnelle, ou des dispositifs de co-apprentissage intra-européens (groupes de *peer learning*) ? Faut-il envoyer des étudiants ou des professionnels en activité dans les entreprises coopératives du Nord de l'Italie qui fonctionnent avec succès depuis des décennies, leur proposer d'étudier de près les initiatives atypiques mais en voie de développement rapide en France ou en Espagne ? Faut-il qu'ils aillent étudier le passage au bio dans l'agriculture autrichienne ou l'innovation dans le domaine des énergies vertes au sein des PME allemandes ? Faut-il faire former nos architectes par les créateurs d'"éco-quartiers conviviaux" aux Pays-Bas et nos consultants et managers par des stages dans des clusters d'entreprises en Wallonie ? *Nous ne manquons pas d'idées en Europe, mais plutôt d'une politique déterminée à aider à leur mise en oeuvre à grande échelle et dans des adaptations intelligentes à des contextes socioculturels et économiques très diversifiés.*

Ces initiatives sont-elles les germes de la prospérité de demain? Comment alors soutenir les centres de formation professionnelle pour qu'ils se transforment en fonction des nouveaux

[102] Au sein de l'Union européenne, près de 140 millions de citoyens sont membres de sociétés coopératives. On en dénombre environ 300 000 qui emploient 2,3 millions de personnes. En 2004 la France comptait 1 700 SCOP avec plus de 36 000 salariés (selon la confédération générale des SCOP). (source, consultée le 24/08/2010): http://www.scop.coop/cooperatives-europe.htm)

besoins de formation ? Comment en effet sortir de cette spirale infernale où les systèmes de formation, par la nature de l'éducation qu'ils produisent, cimentent les modes de fonctionnement conservateurs des entreprises, et où de nombreuses entreprises, par leurs politiques frileuses d'embauche, n'admettent en leur sein que des jeunes "adaptés", acquis à l'institué ? Où implanter les moteurs du changement: dans l'organisation du travail ou dans le monde de la formation ? "*A chicken-and-egg-problem*"[103] diraient nos voisins anglo-saxons !

Globalisation et dimension interculturelle

L'étude pour F&S (T3.3.1) a montré à quel point, dans ce grand groupe industriel, la demande en compétences et en résultats d'apprentissage reflète la mondialisation. Car dans le champ de la production *high tech* on travaille désormais sous forme de projets et en multipartenariats à géométrie variable. Il ne s'agit plus seulement de résoudre des problèmes mais, en amont, de configurer des situations confuses en situations-problèmes gérables[104]. Au lieu de fonctionner avec des individus de tous horizons dans un cadre défini, il faut maintenant co-construire des dispositifs de fonctionnement éphémères ou évolutifs avec des équipes multi-sites et en partenariats multiculturels et même entre acteurs " multi-ethniques " d'ordres différents : producteurs, clients, fournisseurs, financeurs, administratifs, journalistes .... Les besoins en créativité, en compétences de négociation et de pensée complexe explosent dans ces multinationales. Les réponses proposées par les centres de formation ne sont pas toujours à la hauteur de ces demandes, que ce soit en termes de formation initiale ou continue. La distinction même entre formation "initiale" et "continue" est peut-être devenue artificielle à l'ère de la formation tout au long de la vie qui s'appuie de plus en plus sur le retravail de l'expérience pour produire des savoirs actionnables (Galatanu & Barbier, 2004; Avenier & Schmitt, 2007). Depuis la Loi de Modernisation Sociale du 17 janvier 2002, les dispositifs de validation des acquis de l'expérience et les groupes d'analyses de pratiques foisonnent, introduisant un peu de réflexivité dans un monde du travail centré avant tout sur l'action, la performance, la mesure et le contrôle au service d'un pilotage efficace.

La professionnalisation, une thématique carrefour entre praticiens, chercheurs et ... politiciens

L'orientation exclusive sur la performance, les pratiques de contrôle étroit, bref la pression insoutenable exercée sur les hommes au travail appelle une approche critique et une attention

[103] Où commencer: par la poule ou par l'oeuf ?
[104] voir Toutain (2011) sur les situations-problèmes.

politique quant conséquences possibles en termes de santé publique et de paix sociale. De plus en plus nombreux sont ceux qui ressentent l'urgence d'une mise en question des pratiques d'organisation du travail et d'une orientation de la formation trop adaptative et inspirée trop exclusivement par les besoins *actuels* du marché du travail. La forme pyramidale hiérarchique des organisations, encore bien répandue, n'est-elle pas dépassée ? Ce modèle historiquement lié aux grandes usines employant des milliers d'ouvriers est-il encore valable aujourd'hui ? L'économie verte, la montée de *start –ups* de haute technologie, très créatives, mais parfois aux produits éphémères, la tertiarisation rapide des économies européennes, provoquent une révolution au niveau des besoins en compétences, en agilité psychologique et en résilience des individus. Les hiérarchies s'aplatissent et, dans des équipes innovantes les différences hiérarchiques s'estompent au moins dans le fonctionnement quotidien[105] qui ne peut fonctionner que dans la coopération et la liberté de parole. L'organisation de type matricielle gagne du terrain. Les politiques, qu'ils soient de droite ou de gauche, en s'appuyant entre autres sur les études du Conseil d'Analyse Stratégique[106] affirment cependant souhaiter une "*ré*-industrialisation" de la France. Face à la perte d'environ 2 millions d'emplois manufacturiers entre 1980 et 2008, c'est-à-dire 38%, on comprend leur désarroi. Mais au lieu de regarder en arrière, cherchons à devenir le fer de lance de nouvelles technologies "soft" et créons des emplois dans les techniques éco-compatibles: le secteur des énergies renouvelables, du bâtiment à basse consommation d'énergie et bio-climatique, les meubles et les vêtements sans produits chimiques toxiques, l'agriculture biologique et les médecines holistiques... Le développement de petites et moyennes entreprises très innovatrices pourrait être une meilleure piste qu'un essai coûteux de restaurer un tissu industriel qui a disparu pour des raisons de globalisation: il y a des industries qui sont mieux adaptées à d'autres contextes que le nôtre (main-d'oeuvre moins qualifiée et moins chère, proximité des matières premières etcætera). Si nous ratons ce "virage industriel ", nous serons obligés par la suite d'importer les produits verts d'ailleurs et de payer les brevets pour essayer de nous y mettre aussi à la fin.

La *professionnalisation* est une thématique au carrefour de plusieurs disciplines scientifiques. En tant que phénomène de société, elle intéresse les sociologues. Transversale aux sociétés

[105] Cela ne signifie pas que le pouvoir institué ne "montre pas ses griffes" quand il l'estime opportun.
[106] Le CAS a remplacé le Commissariat au Plan. Lors d'une rencontre-débat organisée par le CAS en 2011 en présence de Patrick Artus, j'ai a été choquée par les discours que j' y ai entendus et qui me semblaient entièrement tournés vers le passé. Pas un mot sur le nécessaire verdissement de l'économie ! On veut "restaurer" l'industrie française. Comme si c'était possible ou même souhaitable! (voir http://cas.itislive.com/cas-30463)

humaines, elle concerne également les anthropologues. Enfin c'est aussi un objet de recherche en psychologie du travail, en ergologie et un thème central pour les sciences de l'éducation. Impossible, de faire la somme de *toutes* les idées importantes. Nous renvoyons à deux excellents articles de synthèse sur le sujet :

- Celui de Richard Wittorski (2007) dans le N° 17 de la revue Savoirs entièrement consacré à la professionnalisation;
- Le répertoire des recherches sur l'enseignement professionnel constitué en 2005 par Xavier Sido dans le cadre de son master à l'École Normale Supérieure de Cachan.

L'ambition ici, plus modeste, est de contribuer quelques réflexions au dialogue entre professionnels et chercheurs dans le cadre des écoles de la CCIP, et notamment des cursus de formation au management dans ces écoles. Toute institution d'enseignement professionnel, à part d'oeuvrer dans *l'intérêt des apprenants*, doit rester à l'écoute d'une part du *monde du travail* et, d'autre part, des *politiques publiques* de l'emploi et de la formation aux niveaux européen, national et régional. Sous l'influence de ces deux types d'acteurs, le paysage de la formation professionnel évolue très vite depuis une vingtaine d'années. Il a reçu les impulsions d'une *Stratégie de Lisbonne* inaboutie, imparfaite certes, mais puissante dans son impact sur le monde de la formation et de l'éducation. Depuis Mars 2010 elle a été relayée par la Stratégie 2020[107]. Si la stratégie de Lisbonne était déjà très préoccupée par une vision économiste de l'Europe (encore assez optimiste en 2000), la nouvelle stratégie est un condensé de peurs que l'Europe puisse être en train de perdre son importance comme puissance économique (et par conséquent politique) au profit des pays émergents. La nouvelle stratégie – malgré les discours d'usage sur les mesures en faveur des citoyens faibles ayant besoin de protections particulières - est en réalité au service exclusif de la bataille pour la domination économique du monde. Les slogans ne célèbrent plus la *connaissance*, mais *l'innovation*, qui devient possible quand certains types de connaissance s'allient à l'imagination créative et à l'esprit d'entreprendre. Il n'y a toujours pas trace d'une prise en considération des travaux d'économistes comme Joseph Stiglitz[108] sur la nécessaire modification des critères de réussite économique et sociale de l'Europe et des nations. Au niveau des valeurs et de l'orientation de l'éducation et de la formation, ce conservatisme déguisé en culte du progrès est lourd de conséquences.

---

[107] EUROPE 2020 Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive. Communication de la commission Européenne du 3/3/2020. Consultée le 25 Juillet 2010 sur: http://www.eurosfaire.prd.fr/7pc/doc/1267688732_barroso_europe_2020.pdf?PHPSESSID=67dd4377d66249cbd473da5806f35040

[108] voir par exemple le "Rapport Fitoussi-Stiglitz" (bibliographie)

L'entrée difficile des jeunes dans un monde du travail en crise de sens

En France, la crise, multidimensionnelle, ne peut plus se définir, elle envahit tous les domaines de la société et déborde les efforts faits pour la symboliser par le langage. C'est un état profond qui fait exploser la paix sociale dans les quartiers dits " difficiles ", mais amène aussi des personnes de moins de trente ans à dire:

"Au fond, je rêve de me retirer à la campagne, avec des copains cool, des bouquins, un chat, mon vélo et de cultiver un petit lopin de terre pour oublier toute cette m... sociale et professionnelle! Je déteste la societé comme elle est. Je hais le travail! Au travail, j'ai l'impression de ne pas vivre. "[109]

La suite de l'échange n'ayant pas permis d'identifier des raisons conscientes précises à ce manque total de motivation chez la personne en question, la question se pose, si les racines du phénomène ne sont pas à chercher dans le système éducatif et dans l'ambiance qu'il génère. Est-ce que l'éducation dont bénéficient nos enfants leur donne *envie* de "croquer la vie à belles dents" comme on dit, c'est-à-dire de prendre des initiatives, d'engager leurs forces dans la société, de relever les défis qu'elle nous adresse et de prendre en main leur propre devenir ? Et aussi : leur donnons-nous les moyens et les opportunités ou bien au moins des perspectives et des ouvertures pour se bâtir un avenir à leur mesure et selon leur inspiration?

La professionnalisation des étudiants et des apprentis concerne des acteurs très divers : parents, tuteurs, conseillers d'orientation et autres, sans pour autant qu'il y ait, la plupart du temps, ce qu'on pourrait appeler une véritable *communauté éducative* dont le jeune serait le centre. Pour lui, le principal intéressé, l'apprenant, la professionnalisation est en théorie un moyen de se préparer à occuper une place dans la société et dans le monde et de les transformer par son travail. Préparant son entrée dans la vie (Lapassade, 1997), il se trouve dans une *phase de transition* entre le confort relatif de l'enfance, où il est guidé en tout par les adultes, et la vie active, où il doit conduire sa barque lui-même. Il ne le pourrait guère *sans* cette préparation qu'est la professionnalisation, car "l'homme naît inachevé" (néoténie), et cet inachèvement semble ne jamais vouloir prendre fin dans un monde envisageant la formation et l'éducation tout au long de la vie. Il y a néanmoins des seuils et des paliers. À un moment donné – de plus en plus difficile à définir avec précision - le jeune devient adulte. La vie adulte et active est censée lui assurer l'*autonomie* dans tous les sens du terme : financière, affective, de logement etcætera. En effet " toutes les sociétés distinguent les enfants des adultes. L'adulte se définit par la fonction sexuelle et par le travail. " (Lapassade, 1997). Or,

[109] Propos recueillis par l'auteur auprès d'une employée gagnant 2200 € bruts par mois dans un travail un peu (trop) routinier dans une organisation très hiérarchisée et bureaucratique mais sans harcèlement excessif.

selon Niemayer (2006), l'intégration professionnelle - donc sociale - de la jeune génération pose actuellement d'énormes problèmes dans la plupart des pays européens. D'après Eurostat[110], en Juin 2012, il y avait en Europe 5.472 million de jeunes en-dessous de 25 ans au chômage : 227 000 de plus qu'un an plus tôt, 22,6 % en tout ! Le fait que ce pourcentage est plus du double de celui de la population au chômage en général peut signifier soit que la formation reçue est perçue comme inadéquate par le marché du travail, soit que les employeurs valorisent l'expérience professionnelle plus qu'une formation même récente (à la hauteur de l'état de l'art ?) ou, encore, que les jeunes sont perçus par de nombreux employeurs comme des perturbateurs ou de la main d'oeuvre à exploiter sans contrepartie plus que comme des facteurs positifs de création de valeur.

Que ce soit dans l'artisanat, l'industrie, le commerce ou les professions libérales, il est difficile de s'y faire une place quand on est jeune et inexpérimenté, même avec un diplôme à BAC +3 ou plus. Jouvenet (1998) estime que, quand ils sortent de l'école, la plupart des jeunes ne sont pas ou peu préparés au monde du travail. Celui-ci leur fait souvent peur. Car, avec le culte de la performance, la valeur travail est devenue extrêmement ambiguë (Méda, 1998 et 2010). Pourtant, il faut travailler non seulement pour vivre, mais aussi pour épanouir son potentiel humain et pour trouver de la reconnaissance sociale. Pour Honneth (2002)

"La possibilité pour le sujet de réaliser son autonomie individuelle dépend des conditions préalables dont il dispose pour développer un rapport à soi intact à travers l'expérience de la reconnaissance sociale."[111]

Or, dans nos sociétés, la reconnaissance sociale s'acquiert en grande partie par le travail. Cependant, il est de plus en plus difficile de sauvegarder sa vie personnelle quand on travaille:

" Désormais, l'implication des salariés dans leur travail, la mobilisation de leur subjectivité même avec toutes ses facultés […] sont non seulement " reconnues ", avérées, mais sollicitées, valorisées et érigées en exigences. " (Amsellem, 2003, p.273).

Les jeunes entrent dans un monde de pressions très déstabilisant. D'où les recommandations de Jobert (2002) et de Jorro et de Ketele (2011) d'*accompagner* l'entrée dans le métier des jeunes professionnels. Car s'ils ont absolument besoin de reconnaissance pour se construire, ils doivent aussi surmonter les angoisses de leur remaniement identitaire lors de cette entrée

[110] http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Unemployment_statistics consulté le 23/08/2012

[111] http://www.passant-ordinaire.com/revue/38-349.asp

dans l'âge adulte. Parfois l'entrée dans le métier est en effet marquée par des angoisses et des traumatismes, ou même par un découragement durable ou l'échec[112].

À côté d'une emprise croissante du travail sur la vie, y compris personnelle, on trouve des quartiers dits " difficiles " avec des familles chômeurs de père en fils surnageant grâce aux minima sociaux et parfois aux trafics illicites. La professionnalité et l'employabilité y semblent hors d'atteinte. Pourtant ce sont des incontournables pour l'entrée dans la vie active qui permet aux jeunes de pouvoir s'assurer une base stable pour fonder une famille, développer une confiance justifiée en eux-mêmes, une identité à la fois enracinée et souple. (Niemayer, 2006: 237)

Les nombreux étages du "millefeuilles administratif " qui nous surplombent ont beau générer bon an mal an des politiques favorisant à tour de rôle les jeunes, les femmes, les étrangers ou les séniors, le mistigri du chômage ne fait que passer des uns aux autres. La stratégie de Lisbonne recommande aux pays de l'Union d'investir 3% du PIB dans l'Enseignement supérieur et la recherche. Non seulement la France, malgré de gros efforts, en est loin avec 2,2% en 2011, mais l'effort ne se porte pas là où il serait le plus fructueux, c'est-à-dire sur les PME, et l'effet levier sur l'investissement privé espéré reste faible. (Ha, McInerney, Tobin & Torres, (2010).

Faute d'argent pour les embaucher, nos étudiants bac + 5 et docteurs " galèrent ", eux aussi, pendant des mois ou des années avant de trouver un emploi un peu stable. Et celui-ci est souvent sans lien direct avec la nature ou le niveau de leurs compétences qui risquent ainsi de se dévaloriser rapidement.(Ha, McInerney, Tobin & Torres, 2010).

La R&D en formation professionnelle: un aspect insuffisamment conscient chez les décideurs

Dans l'économie de la connaissance, statistiquement, la formation professionnelle reste un des principaux facteurs de la réussite tant individuelle que collective. Dans le domaine de la formation professionnelle, une véritable politique consciente et systématique de R&D concernant l'organisation des cursus, les méthodes et les pratiques professionnelles des formateurs fait encore défaut. À cause du fossé persistant qui sépare le monde industriel et le monde universitaire et éducatif on trouve la plupart du temps des formateurs soit forts en méthodes et en réflexion pédagogiques mais dénués de connaissances disciplinaires ou techniques, soit spécialistes dans des questions techniques voire scientifiques mais sans aucun

[112] Nous pensons notamment aux jeunes professeurs non ou mal formés et envoyés dans les établissements les plus difficiles de nos banlieues à problèmes.

savoir-faire pédagogique. Le monde de l'éducation et de la formation, tout soumis qu'il soit à l'idéologie gestionnaire, n'a vraiment intégré ni l'idée de la création de valeur ni celle de la R&D. Dans l'ensemble, il se caractérise par une culture profondément bureaucratique avec d'innombrables règlements imposés de l'extérieur et qui changent fréquemment. À ce jour, il n'y a que certains projets européens (*Leonardo da Vinci* ou *Grundtvig*) qui se comprennent comme des *initiatives de R&D en éducation et en formation*[113]. On peut y apprendre – souvent par des ratages relatifs - qu'un bon projet se doit d'être " *embedded* ", c'est-à-dire *pertinent à* et *intégré dans* son contexte local. Pour cela, il faut prendre en considération de nombreux aspects. Si on ne le fait pas, la mise en oeuvre de nouvelles lois et programmes ne pourra pas réussir de façon optimale. Le schéma suivant montre les principaux facteurs agissant aujourd'hui sur le développement professionnel et qu'il faudrait prendre en considération pour la repenser (autrement):

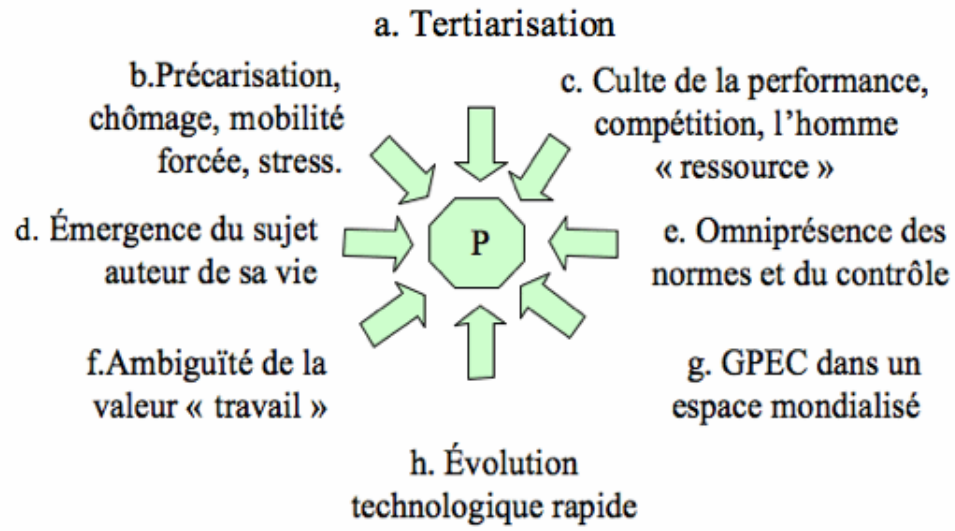


Figure 6 : Facteurs influant sur le processus de professionnalisation (P); (GPEC = gestion prévisionnelle des emplois et des compétences)

Les changements technologiques (h), intervenant à un rythme serré, et la tertiarisation du travail (a) dans les pays développés font évoluer rapidement les métiers et les professions (Veltz, 2000, Zarifian 2001). Les profils de poste changent et, avec eux, les compétences requises et même leur nature. D'exception, la mobilité (b) devient la règle pour le plus grand

[113] Ces projets fonctionnent dans plusieurs programmes assez connus comme Leonardo da Vinci (formation professionnelle), Grundtvig (éducation des adultes), Comenius (enseignement scolaire) et Erasmus (enseignement supérieur). Pour plus d'information: http://www.europe-education-formation.fr/

[113] idées développées lors d'un exposé au CIRPP en Juin 2010.

nombre : mobilité entre les postes de travail, mobilité géographique, mobilité inter-entreprises voire intersectorielle. Cette mobilité produit des répercussions multiples sur la personne sous pression d'adaptation répétée en tant que professionnel mais aussi dans sa vie personnelle. Devant continuellement apprendre, lutter contre la précarité, se re-socialiser dans de nouveaux groupes, le coût en énergie et en engagement paraît trop élevé à certains qui abandonnent ou tombent malades. Les humains sont des " ressources " plus fragiles que d'autres à cause de leur complexité et de leurs besoins fondamentaux comme la sécurité, l'expression de soi, la reconnaissance et le dépassement de soi (Barbier, 2010[114]). Le travail (f), devenu ambigu, à la fois objet de désir et source de souffrances, est devenu suspect comme le slogan du travailler plus pour gagner plus. Aubert et de Gaulejac (2007), Dejours (1998 et 2008) et de nombreux autres auteurs ont analysé les conséquences du culte de la performance. Jamais l'exploitation de l'homme par l'homme n'a été instrumentée si efficacement par les sciences de la gestion et l'ergonomie. L'homme y est considéré comme un sujet assujetti (Foucault, 1998) à une organisation du travail totale, totalitaire et d'une efficacité redoutable. Tous les moyens sont bons y compris la séduction par le *storytelling* (Salmon, 2007), l'intimidation (notamment le chantage par menace de licenciement), les rituels d'entreprise[115] et des promesses rarement tenues (des actions de "com interne"). Non seulement le contrôle tatillon du travail est omniprésent (e) et très efficace grâce aux TIC, mais à cause de la nécessaire autonomie des employés face à l'imprévu des situations de travail (Perrenoud, 1999a), on cherche à leur faire intérioriser des réflexes d'auto-contrôle et de soumission volontaire (Gori & Del Volgo, 2009). Tout cela est avant tout au service d'un capitalisme financier mondialisé, peu transparent et peu scrupuleux même dans la façon dont il traite (maltraite) les entreprises auxquelles il doit ses profits exorbitants. La technique du LBO[116] (*leveraged buyout*) est devenue l'exemple emblématique d'un capitalisme insoutenable, mortifère. Cet état des choses a contribué à la crise du sens du travail qui atteint aujourd'hui la plupart des sociétés développées.

Face à cet ensemble de facteurs de menace et de pression, les sociologues constatent l'émergence d'un désir fort de devenir *l'auteur de sa vie*, c'est-à-dire de mieux la maîtriser et de s'épanouir (d), mais bien souvent ailleurs que dans le monde du travail. L'homme comme

[114] idées développées par rené Barbier lors d'un exposé au CIRPP en Juin 2010.
[115] voir le film Dominium Mundi.
[116] *acquisition par emprunt*, consistant à racheter une société en l'endettant lourdement auprès des banques. On gén ère ainsi un effet de levier facilitant l'acquisition et la défiscalisation du projet. (wikipédia: http://fr.wikipedia.org/wiki/Leveraged_buyout). Ce sont les actifs de l'entreprise qui répondent de la dette contractée ! Les acquéreurs, eux, ne risquent rien.

sujet assujetti se bat (ou y a renoncé) pour devenir sujet autonome et responsable principalement envers lui-même. Cela passe – selon les cas – par la révolte, la négatricité, la fuite, la résistance ou la création. Même là il y a le danger de transformer la révolte en spectacle[117] car le détournement de la révolte paie doublement : en argent (pour " l'industrie culturelle ") et parce qu'on peut proposer aux masses un exutoire à la frustration (la révolte-spectacle qui dispense de la mettre en oeuvre soi-même). Le monde du spectacle désincarne l'homme et le dispense de se frotter au monde réel, car " le monde sensible se trouve remplacé par une sélection d'images qui existe au-dessus de lui, et qui en même temps se fait reconnaître comme le sensible par excellence. " (Debord, 1967, p.21-22). C'est dans cette *société du spectacle*, ennemie absolue de l'émancipation humaine, que la professionnalisation et un renouveau social et économique doivent se produire! Transformant les hommes en consommateurs *addicts* au divertissement, elle devient voleuse de vie et source de ruine sociale . L'homme, réduit à son seul aspect de consommateur, est empêché de réaliser ses autres potentialités. À terme c'est l'appauvrissement absolu : l'individu devient débile et privé de pensée autonome et la société improductive et sans consistance. L'enjeu sociétal sous-jacent, à part un profit à court terme, est la conservation des relations de pouvoir et des normes sociales. Une telle société d'individus non individués, privés de leur puissance d'agir, est traversée par des peurs de toutes sortes qui provoquent en réaction un culte de la norme comme manifestation d'un imaginaire sécuritaire paranoïaque et la soumission à l'autorité normative (Boltanski, 2008). Le règne de la norme va toujours plus loin. D'un contrôle mécanique des corps et des comportements, elle dérive vers le bio-contrôle par RFID assurant la traçabilité permanente des personnes et de leurs gestes. Complété par des techniques de psycho-pouvoir, le nouveau " gouvernement par les normes […] vise à s'imposer à l'intériorité des conduites individuelles, la norme diffuse tâche d'investir la totalité de l'existence […]. " (Amsellem, 2003 : 282). Bien entendu, en soumettant ainsi le sujet, sa puissance d'agir, sa créativité et ses forces instituantes, dont le système a pourtant besoin pour survivre, sont écrasées. Le déséquilibre au profit de la pulsion de mort provoque une dégénérescence du système dans son ensemble. La survie du capitalisme – pour le meilleur et le pire - dépend du maintien de sa complexité, d'un équilibre vivant des forces opposées de l'instituant et de l'institué. L'homogénéisation par la norme s'achève par la stérilisation de l'avenir. C'est ce qui nous menace et ce contre quoi la pensée critique et l'éducation doivent se

[117] " […] le mouvement essentiel du spectacle consiste à reprendre en lui tout ce qui existait dans l'activité humaine à l'état fluide, pour le posséder à l'état coagulé. " Le spectacle devient ainsi "

battre: une pensée critique en actes qui ne s'épuise pas dans les mots et une éducation engagée et rendue intelligente par la multiréférentialité (Ardoino,1988b) au lieu de se fonder sur une doctrine unique.

Que fait l'Europe pour relever les défis dans le champ de la formation professionnelle ?

Les politiques publiques peuvent être interprétées comme des réponses aux évolutions des systèmes de techno-science et des changements psychosociaux. De nos jours, il serait vain de s'en tenir aux seules politiques nationales de formation et d'éducation. Le *benchmarking* éducatif se passe désormais aux niveaux de l'OCDE[118] et de l'Union européenne (EACEA, l'Agence exécutive "Education, audiovisuel et culture")[119]. Ici les politiques – tant européennes que nationales - ne peuvent être que brièvement évoquées et situées dans l'ensemble du tableau. Les sites web listés dans la bibliographie permettent de s'informer facilement sur les détails et les remaniements incessants de ces politiques au gré du jeu des forces politiques.

Les politiques européennes prétendent ne rien imposer aux États membres dans le domaine de la formation. Elles s'en tiennent – officiellement – aux recommandations. Mais elles conditionnent beaucoup de subventions à la mise en œuvre de ces recommandations, ce qui fait que la méthode ouverte de coordination (MOC)[120] ressemble à une "main de fer dans un gant de velours ". L'intégration totale de l'espace européen de la formation et de l'éducation est bien un but à moyen ou long terme, quoi que l'on dise pour calmer les eurosceptiques[121]. Une des méthodes politiquement non violentes est de diffuser la connaissance chez les uns des pratiques décrétées " bonnes " chez les autres *(peer learning groups, benchmarking, best practices*). Dans certains pays - notamment de l'Est, avec des systèmes très traditionnalistes et qui semblaient très figés – ces techniques ont déjà révolutionné le paysage de la formation. Les pays du Sud de l'Europe, avec une tendance à privilégier l'académisme et le développement des savoirs savants même dans leurs formations professionnelles, ont été confrontés avec le *système dual* typique des pays nordiques et en ont intégré certains aspects comme l'intégration de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Les pays nordiques

---

marchandise " (Debord 1967, p.21).

[118] voir http://www.oecd.org/topic/0,3373,fr_2649_37455_1_1_1_1_37455,00.html

[119] voir http://eacea.ec.europa.eu/index_fr.php

[120] voir l'article de Sara Pini (2008)

[121] Dans aucun texte de stratégie globale dans le domaine, la Commission Européenne n'omet de confirmer la souveraineté des états en matière d'éducation tout en la grignotant dans les faits inexorablement. Ceci dit, sans le biais économiste, une Europe intégrée de l'éducation et de la

ont été amenés à reconnaître l'intérêt de la reconnaissance et de la validation des savoirs de l'expérience acquis dans un contexte informel ou non formel (Collardyn & Bjœrnavold, 2004; Bézille, 2008) qui s'est rapidement développée p.ex. en France (VAE), au Portugal et en Écosse. Dans le cadre du système ECVET (*European Credits for Vocational Education And Training*)[122], les pays européens cherchent à faciliter la mobilité des travailleurs par la reconnaissance intra-européenne de l'ensemble des formations professionnelles, des diplômes et des certifications. Ils sont validés sur la base d'une évaluation s'exprimant en *crédits* et en *niveaux EQF* (*European Qualification Framework*... en français CEC : Cadre européen des certifications)[123]. L'europass de compétences[124], l'e-portfolio[125] complètent la panoplie d'outils au service de la création d'un espace européen intégré de formation professionnelle. L'enjeu de cette intégration serait la mobilité totale des travailleurs au sein des pays membres de l'Union. Comme tant d'autres progrès, celui-ci est à double tranchant :

- À l'ère des délocalisations, la mobilité n'est pas toujours une affaire du libre choix des individus !
- L'homogénéisation du marché du travail pourrait stabiliser le droit du travail au niveau des pays les moins protecteurs du travailleur (plus flexible, moins coûteux).

Impacts sur les politiques de formation professionnelle en France

En France, les recommandations européennes (Stratégie de Lisbonne) ont été transposées par les lois successives régissant la formation professionnelle : notamment la Loi 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale, la Loi n°2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, et la Loi du 25 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie[126]. Le socle commun, le livret individuel de compétences, les échanges Erasmus et le développement de la VAP vers la VAE[127] sont des retombées en France de la politique européenne. Le livret d'orientation tout au long de la vie (en phase expérimentale de 2010 à

---

formation pourrait paraître comme une excellente idée, proche des réalités du Moyen Âge et de la Renaissance qui a connu un essor culturel grâce à la fertilisation croisée entre les cultures régionales.

[122] site web : http://www.ecvet.net/c.php/ecvetreflectorfr/etude_reflector/etude_ecvet_reflector.rsys

[123] voir le N° 42/43 thématique de la Revue européenne de formation professionnelle en 2007/2008.

[124] http://www.europe-education-formation.fr/europass.php

[125] site web http://www.europortfolio.org/

[126] voir les sites correspondants en bibliographie

[127] VAP = validation des acquis professionnels; VAE= validation des acquis de l'expérience. Désormais les acquis provenant de l'expérience de la vie associative sont également validés (sous certaines conditions).

2012) en fait également partie. Les tendances induites ou accompagnées par cette batterie de lois et d'instruments - sont :

- L'individualisation des parcours ;
- L'idée de l'apprendre et de l'orientation tout au long de la vie ;
- L'approche par les compétences (APC) qui remplace peu à peu celle par la qualification[128];
- Le basculement de l'enseignement de contenus (curriculum avec des savoirs à acquérir " input ") vers une formation ciblant des effets d'apprentissage (*learning outcomes* trop souvent intérprétés *seulement* comme des compétences);
- L'intégration des savoirs d'action (incorporés, tacites, expérientiels) dans les parcours de formation ;
- Le développement rapide de l'usage des TIC et des FOAD[129];
- Un changement profond et souvent non ou peu accompagné des métiers de l'enseignant, du formateur et du tuteur[130] ;
- L'élaboration de nombreux nouveaux outils censés aider les apprenants à autogérer leurs parcours professionnels ;
- La conscience de plus en plus répandue qu'un des aspects de la professionnalisation consiste à développer une nouvelle identité professionnelle ;
- La force du modèle de l'alternance ;
- L'intégration des compétences non techniques, (relationnelles, culturelles, prise d'initiative, d'apprentissage p.ex.) dans les visées de formation scolaire et professionnelle.

Sous certains aspects, les politiques publiques visent une adaptation superficielle des systèmes aux conditions changées du monde du travail. Par exemple la marche forcée des systèmes éducatifs vers l'e-learning correspond à la fois à un souci d'économie des moyens et à une volonté d'habituer les enfants dès leur plus jeune âge à l'informatique qui est présente partout dans le monde professionnel aujourd'hui. Mais à part cela, on observe un véritable changement de paradigme, une novation, un changement profond (Kuhn, 1962; Barbier, 2010a).

Ainsi *l'équivalence établie entre savoirs expérientiels et savoirs institués* est proprement révolutionnaire et rencontre d'ailleurs beaucoup de résistance au niveau universitaire. Pouvoir valider un diplôme sans avoir parcouru le cursus de formation dont il est habituellement le couronnement permet une remise en marche partielle de l'ascenseur social bloqué par le tri sélectif d'une éducation nationale qui se prétend égalitaire, voire équitable, mais produit de l'exclusion sociale à grande échelle. Néanmoins : en 2005 le CEREQ titre une de ses publications : " Parcours de VAE, des itinéraires complexes, longs, à l'issue incertaine. "

[128] Bien entendu être qualifié peut tout à fait signifier avoir des compétences et non seulement avoir acquis les contenus d'une formation (validée par un examen classique);
[129] TIC=techniques d'information et de communication; FOAD=formation à distance.

Obtenir un diplôme par la validation des acquis de l'expérience reste encore à ce jour un chemin pénible et semé d'embûches parce que, dans bien des cas, il nécessite des compétences de formalisation, de maîtrise de la langue et de négociation très poussées à part une tolérance forte aux démarches administratives très compliquées.

Le deuxième changement profond et encore peu remarqué par la plupart des gens, même par de nombreux professionnels, c'est *la responsabilisation de tout un chacun pour son parcours de formation et d'intégration dans le monde du travail*[131]. Chacun devient l'entrepreneur de lui-même ! La multiplication des outils confiés à l'individu pour gérer ainsi sa carrière est un indice qui ne saurait tromper. C'est qu'on attend de lui désormais:

- De soigner son employabilité (ses compétences en apprenant tout au long de sa vie, son *look*, sa santé, son capital relationnel, son CV),
- D'avoir à tout moment un projet qui tient la route (en accord avec ses compétences et avec les exigences du monde du travail,
- De se mobiliser intelligemment (avec une " vraie " stratégie, sans relâche, en faisant preuve de zèle et de courage ...),
- De se soumettre aux exigences du marché du travail (contre les abus duquel la loi le protège de moins en moins).

L'individu face à ces injonctions réagit par un *storytelling personnel* (Sennett, 1998, p.131) où il élabore une interprétation du vécu pour construire un passage, un pont vers l'avenir, vers un projet qui fait sens pour lui. Cela n'est pas facile, car il se pose rapidement la question "Qui a besoin de moi ?" (*Who needs me* ?, Sennett, op.cit.146). Sennett déplore que nos sociétés n'aient pas su produire un narratif collectif de la difficulté d'exister dans nos sociétés. (op.cit. p.147). Chacun est laissé seul avec ses difficultés avec les risques de découragement et de paralysie que cela entraîne. Nous sommes pour ainsi dire en panne d'imaginaire collectif. Dans *L'entreprise de soi,* Bob Aubrey (2000), consultant et dirigeant d'un organisme de formation en France, en partant de cas individuels concrets, arrive à un diagnostic similaire à celui de Sennett : devenir l'auteur de sa vie devient une nécessité incontournable. Plus personne n'écrit une vie cohérente pour nous à notre place. Mais Aubrey, contrairement à Sennett, croit que la France est un "laboratoire idéal pour l'entreprise de soi"(op.cit. 196) . Il fait confiance à *l'art de vivre* des Français, à leur passion pour la culture et pour le sport, bref pour des valeurs autres que la seule performance des entreprises pour trouver des étayages pour une ré-invention de soi et de la société. Cela reste sujet à discussion !

[131] voir le cahier thématique "Que peut-on attendre des injonctions au projet ?" *Pratiques de formation Analyses*. N°53 (Juin 2007).

Au niveau des offreurs de formation, qu'elle soit initiale ou continue, générale ou professionnalisante, il y a une troisième révolution à prendre en compte : c'est *le basculement du système vers une focalisation sur les résultats* (le fameux "*shift to learning outcomes*"[132]). Désormais les organismes de formation sont évaluées sur leur *output, leurs performances* et non plus sur leurs programmes. Ces derniers se déclinent maintenant en liste de compétences et deviennent le référentiel pour évaluer à la fois les formés et, indirectement, les formateurs. Ceux-ci deviennent les associés des apprenants qu'ils doivent soutenir dans leurs efforts de production des compétences. Leurs postures et leurs gestes professionnels changent profondément. L'image de l'entonnoir, longtemps utilisé pour caricaturer les dérives d'un système exclusivement basé sur la transmission, devient obsolète. L'apprenant du XXIe siècle ingurgite moins des savoirs servis "prêts à l'emploi", mais cherche à acquérir des compétences et des savoirs immédiatement opérationnels. Il ne peut le faire que par ses propres efforts, mais en dialogue avec les formateurs et tuteurs d'entreprise et, de plus en plus, avec ses co-apprenants, voire avec l'environnement au sens large du terme. Cette approche de l'apprendre a été théorisée par le courant socioconstructiviste sur la base notamment des travaux de Bhaktine, Vygotski, Piaget, Bruner et, pour l'apprentissage expérientiel, David Kolb. Le Québecois Philippe Jonnaert donne une vue d'ensemble problématisée dans son livre "Compétences et socioconstructivisme" en 2002 (réédité en 2009).

Ce qu'il faudrait pour une *autre* professionnalisation, c'est identifier les "germes d'avenir", les idées qui ne cherchent pas à restaurer les trente glorieuses mais à transformer notre façon de vivre pour la rendre éco-compatible, socialement responsable et imaginative.

Pour ce faire nous avons besoin d'un *autre* type de formateurs et d'un *autre* type de managers. Mais est-ce possible sans un *autre* type d'hommes politiques ?

L'urgence d'une meilleure professionnalisation des managers

L'urgence de mieux former les managers est entre autres fondée sur le fait que la formation continue des autres employés dépend avant tout d'eux.

En France, une étude d'IFOP/ADECCO (Juin 2010)[133] confronte les points de vue des DRH avec ceux des salariés. Elle est d'autant plus significative, qu'elle est transsectorielle. Elle

[132] C'est le titre d'un rapport de 2008 de l'Agence européenne CEDEFOP désormais traduit en français et téléchargeable à http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/12952.aspx

[133] voir http://www.ifop.com/?option=com_publication&type=poll&id=1207

montre que les forces de résilience et de résistance sont encore présentes, malgré la perte de motivation et de confiance. On y apprend entre autres que:
Plus d'un salarié sur trois juge sa situation professionnelle insatisfaisante et se sent démotivé, notamment dans l'industrie.
56% des salariés se déclarent pas ou peu satisfaits de la formation qu'ils reçoivent dans le cadre de leur travail.
59% se disent très inquiets ou plutôt inquiets de l'évolution de la qualité de vie au travail.
32% des salariés souhaitant quitter leur entreprise l'envisagent principalement "à cause du mode de management;" 22% à cause de la "mauvaise ambiance", 18% pour réaliser des tâches ou des missions plus intéressantes, 13% pour avoir plus de responsabilités.
64% sont prêts à se former pour évoluer.
Ils sont significativement plus prêts à se former que les DRH ne le croient.
D'après 60% des DRH, la principale difficulté d'embaucher sera la pénurie des compétences.

Cette étude montre avant tout que les publics interrogés ont identifié deux problèmes:
Les causes du grave manque de motivation au travail sont la "mauvaise ambiance" et un "mode de management" si mauvais et si répandu qu'un tiers des salariés souhaitent quitter leur entreprise et que parmi eux un tiers le souhaitent à cause du management !
Les DRH sont conscients d'un important problème de compétences dans les années à venir, d'une inadéquation de l'existant, mais n'ont rien de satisfaisant à proposer à des salariés pourtant prêts à se former. Encore faut-il savoir à quoi et comment former et comment résoudre le problème de la formation des formateurs déjà évoqué.

Cette enquête qui, en ce qui concerne la France, rejoint les résultats de la plupart des études de l'UE et de l'OCDE, signifie que pour aller de l'avant, le pays a besoin de fournir un très important effort de formation et aussi de revoir l'organisation de ses entreprises et son style de management (trop autoritaire, dépassé, en conflit avec l'émergence du sujet aspirant à devenir l'auteur de son agir professionnel : "plus de responsabilités" disent souhaiter les enquêtés d'ADECCO).
La professionnalisation, pour nous, c'est *l'accroissement de la puissance d'agir*[134] de l'homme en vue à la fois de s'épanouir par l'action et en vue de contribuer au développement de la société dont il fait partie. Repensée ainsi et – au moins partiellement libérée de la

[134] terme utilisé par Spinoza dans son Éthique (1677)

course exclusive à la rentabilité maximale – elle pourrait se situer parmi les processus constructifs dans la société. " Société " ici signifie société-monde intégrée dans la terre-patrie (Morin 1993) comprenant la biosphère, la socio-sphère et la noosphère (Morin, 1991). Les métiers humains – comme les entreprises - se situent chacun différemment par rapport à ces trois sphères. Ainsi situés, les critères de responsabilité (éthiques donc) liés aux pratiques professionnelles deviennent plus concrèts et évaluables. Ainsi l'activité du manager se situe dans la socio-sphère, se nourrit fortement de ce qui lui provient de la noosphère et impacte avant tout la socio-sphère mais aussi, de façon décisive, la biosphère.

2. La professionnalisation : clarification du concept

Professionnalité, professionnalisme et professionnalisation.

Il faut bien distinguer la *professionnalisation* de la *professionnalité*. Si la première, comme le suffixe – *ion* l'indique, est un processus, la deuxième, comme indiqué par le suffixe –*té,* est un état. Dans le langage courant, on parle aussi de professionnalisme, terme qui renvoie bien souvent à l'image d'une professionnalité souveraine qu'on arrive à communiquer vers le monde extérieur à l'occasion d'une situation un peu délicate (avec des imprévus): "faire preuve de professionnalisme".

Il nous semble que *l'état* de professionnalité est un artéfact avec tous les aspects illusoires d'un arrêt sur images dans une réalité extrêmement dynamique et complexe. En parlant de professionnalité on fait semblant de pouvoir désigner quelque chose d'arrêté, de bien précis, de définissable. Or, la professionnalité d'un individu à un moment donné dépend non seulement de son expérience et de ses capacités en général, mais aussi de son état momentané, passager, éphémère, qui détermine en grande partie son interprétation de la situation. En elle-même elle est insaisissable, même si ses manifestations permettent de tirer des conclusions la concernant. L'homme n'est pas une machine, et il arrive que même des professionnels réputés, confirmés et ayant beaucoup d'expériences fassent des erreurs énormes et prennent des décisions absurdes (Morel, 2002). Ils le font pour un grand nombre de raisons, parfois difficiles à comprendre (absurdes justement).

Souvent les erreurs trouvent leurs origines dans les relations et les communications interpersonnelles. C'est comme si un professionnel, intégré dans un groupe, se trouvait avec une professionnalité modifiée: augmentée ou diminuée par la présence d'autrui.

Donc la professionnalité, reconnue ou non, est un ensemble de compétences typiques pour un type particulier de professionnel dans un certain nombre de situations-types professionnelles.

C'est *un savoir prendre en charge* des situations ou des familles de situations et qui se manifeste (s'actualise) généralement – mais pas toujours - sous la forme d'un agir efficace et efficient. L'efficacité et l'efficience correspondent à une procédure idéale, à une convention, un état de l'art, à un genre professionnel pour parler avec Clot & Faïta (2000). La professionnalité, même s'il s'agit d'un objet d'étude complexe qui tend à se soustraire à une analyse exhaustive, peut théoriquement se " mesurer " de façon indirecte, et en faisant abstraction de situations singulières, via des indicateurs. Ainsi on peut mesurer la mortalité des patients d'un certain âge, d'un milieu socio-économique identifié, souffrant d'un type précis de pathologie et soignés par un médecin spécialisé et comparer le résultat avec ceux ayant les mêmes caractéristiques, mais soignés par un autre spécialiste. Avec tous les autres facteurs déterminants égaux dans une telle comparaison, on devrait pouvoir en tirer des conclusions concernant le degré de professionnalité relatif de l'un et de l'autre. On pourrait aussi envisager d'identifier les écarts des pratiques professionnelles avec un protocole de soin qui ferait référentiel. Dans ce cas, on a toutes les chances de se tromper, car on sait aujourd'hui, que le travail réel et réellement efficace ne consiste pas à coller aux procédures prévues (Dejours, 1998), mais au contraire, à s'en écarter dès qu'il est pertinent de faire autrement. Et cela d'autant plus qu'on a à faire à des situations complexes comme dans le cas de maladies chez des êtres humains.

Faire preuve de professionnalisme consisterait donc malgré et à cause de la maîtrise du genre professionnel (des gestes requis dans le métiers), non pas à faire ce qui était prévu, mais à faire le mieux possible dans une situation la plupart du temps ambiguë, imprévue et à risques, en faisant preuve d'autonomie et d'inventivité.

Encadré 5 : définition de "professionnalisme"

La professionnalisation serait, elle, un processus de croissance et d'approfondissement inachevable au service d'une professionnalité large et souple.

La variété des situations que peut rencontrer un professionnel aujourd'hui est infiniment riche et tend à changer avec le temps. On peut en tirer d'emblée deux conclusions:

- la professionnalisation n'est jamais accomplie;
- elle doit être entretenue tout au long de la vie par des formations, mais aussi ce que les Anglo-Saxons appellent *job enrichment* (diversification des tâches) et *job rotation* (faire différents " jobs " dans l'entreprise à tour de rôle; voir Huang, 1999).

Cependant, cela relève d'une part du droit du travail concernant la formation continue et, d'autre part, du *knowledge management* (gestion des compétences) dans les entreprises. Depuis la mise en place de la Stratégie de Lisbonne au début de ce siècle, la conscience que

tout ce qui est éducation et formation doit être pensé comme un processus continu de la naissance à la mort de l'individu s'est largement répandue. Cette mise en perspective pourrait aider à surmonter le saucissonnement de la vie en tranches dédiées à une seule activité (apprendre, produire, être à la retraite …) et à combattre l'idée qu'un adulte, au terme de sa formation initiale, serait un être accompli, définitif qui, à partir de ce moment, n'aurait plus qu'à dérouler le fleuve tranquille de sa vie dans une routine sans fin.

L'individu nomade typiquement postmoderne (Maffesoli, 2006; Fernandez, 2002) considère sa vie de plus en plus comme un projet changeant, une aventure aux multiples incidents, un parcours ni prévisible ni vraiment maîtrisable, un cheminement totalement individuel et singulier dont il est l'entrepreneur (Veltz, 2000). Cette nouvelle teinte de l'identité conforte la nécessité de s'intéresser à l'idée spinoziste de la puissance d'agir. Car un entrepreneur a avant tout besoin de puissance d'agir, et se développe en tant qu'entrepreneur en augmentant et en étendant sa puissance d'agir, et d'agir avec d'autres.

Les organismes de formation fournisseurs de formation professionnelle initiale, peuvent y préparer les jeunes de trois façons:

- en cultivant en eux le goût et les compétences de *l'apprendre tout au long de la vie et partout dans la vie*;
- en ne négligeant sous aucun prétexte le développement d'une *culture générale* qui permet de comprendre les situations de vie et de société et de prendre position par rapport à elles (pensée critique);
- en posant d'emblée les bases pour une *professionnalité large*.

Ce dernier concept à été développé en Allemagne pour faire face au changement rapide des profils de poste. Kruse (2005) propose d'organiser la formation professionnelle en visant des professionnalités larges et souples autour de ce qu'il appelle des *métiers noyaux* (all. *Kernberufe*). Pour y arriver, il ne faut pas envoyer les étudiants/apprentis dans une seule entreprise, mais dans plusieurs où ils peuvent faire des expériences variées et élaborer *une gamme large de compétences.* La professionnalité de base, selon Kruse, serait alors pour l'individu comme un " port d'attache " où il peut " jeter l'ancre " et trouver une sécurité entre des missions qui, bien qu'en relation avec son métier noyau, sont susceptibles de le mener bien loin dans l'exploration de mondes professionnels nouveaux.

Dans les politiques françaises de la formation professionnelle, on trouve l'idée d'une professionnalité large et souple reflétée dans les descriptifs des métiers au sein du ROME[135] ou bien dans les axes de compétences des référentiels de diplômes contenus dans le RNCP[136]. Au lieu de céder à la tentation de listes de compétences et de sous compétences cherchant - de toute façon en vain – à être exhaustives, on y va à l'essentiel et se contente de trois ou quatre grands axes autour desquels se regroupent quelques compétences importantes. Ce qui a l'air d'être superficiel et flou, possède les atouts de la souplesse et permet aux organismes de formation d'adapter leurs cursus aux exigences du monde du travail sans revenir trop souvent à la redéfinition des référentiels. Une professionnalité large permet à l'individu de candidater pour un large éventail de postes. Par contre, elle exige une phase de transition, d'adaptation au poste, une prise en main des fonctions précises à exercer. Mais est-ce bien différent dans le cas d'une professionnalité étroite et pointue ? La carte sera toujours différente du terrain, et il paraît impossible de former à des fonctions très spécialisées sans créer en même temps un handicap par l'enfermement du professionnel dans un partenariat forcé avec les entreprises précises qui pourraient avoir besoin de sa spécialité. Un tel enfermement est également à craindre lors de stages professionnels mal négociés pour les étudiants et apprentis, si l'intérêt de l'entreprise prend le pas sur l'intérêt de formation du jeune. Il s'agit de décider avant tout en fonction des besoins de formation de la personne !

Individualisation des parcours et de l'orientation[137] tout au long de la vie

Ce même souci du développement de l'individu est en jeu quand on parle d'individualisation des parcours de formation. La notion de *parcours* elle-même ouvre sur l'idée de la formation vue comme un processus (de développement ou de transformation de la personne) et non un service vendu (par exemple un "bloc de savoirs" rendu digeste par une didactisation). Mais la formation est aussi une plateforme, un support, un ensemble de ressources. C'est l'individu qui s'en sert pour "s'en nourrir" dans son parcours tout de suite ou même par effets décalés dans le temps. C'est *lui* qui est actif, et ce qu'il produit, c'est un cheminement singulier qui n'appartient qu'à lui. De nombreuses mesures et les outils du *e-learning* facilitent cette individualisation aujourd'hui:

[135] ROME = Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois. Les fichiers contenus dans cette collection sont consultables sur: http://www2.pole-emploi.fr/espacecandidat/romeligne/RliIndex.do
[136] RNCP=registre national des certifications professionnelles. Consultable sur: http://www.cncp.gouv.fr/grand-public/presentationRNCP
[137] voir le site officiel du gouvernement: http://eduscol.education.fr/pid23131/orientation.html

- La validation des acquis permet de s'inscrire dans des formations en ne sélectionnant que les modules qui manquent à une validation complète du diplôme.
- Les bilans de compétences identifient les forces et les faiblesses dans l'éventail de compétences d'une personne et lui permettent de concevoir des projets de spécialisation, d'élargissement ou d'approfondissement de compétences, que ce soit par l'acquisition de savoirs académiques ou en situation, en quittant sa zone de confort pour relever des défis nouveaux.
- La différenciation des cursus de formation en "tronc commun" et en cours optionnels met les projets de formation de l'organisme au service du projet individuel de formation de l'apprenant.

Si autrefois les formations étaient des "moulinettes" par lesquelles tout le monde devait passer, de gré ou de force, pour, en passant par les mêmes épreuves de validation, obtenir le sésame du diplôme, les organismes de formation sont devenues désormais des prestataires de services évalués et comparés: c'est de plus en plus le projet de l'apprenant qui prime. Celui-ci paie d'ailleurs souvent en partie de sa poche pour la formation qu'il choisit, ou bien il est conscient que si c'est l'État ou son OPCA qui paie, l'argent vient en fin de compte toujours de sa poche à lui. Avec cette conscience, se développe un nouvel esprit critique et d'exigences chez les étudiants, esprit dénoncé par certains comme " consumériste ". On peut aussi penser que c'est la juste contrepartie de la responsabilisation des individus pour leur parcours et leur employabilité.

L'individualisation et donc à la singularité croissante des parcours entraîne cependant des problèmes de lisibilité et de comparabilité. Les politiques publiques nationales et/ou européennes tendent à y répondre d'une part en raisonnant moins en qualifications qu'en *compétences* ou en *grappes de compétences* et, d'autre part, par les outils déjà mentionnés, en particulier

- le livret personnel de compétences et d'orientation,
- l'e-passeport de formation,
- l'e-portfolio.

Pour les diplômes qui conditionnent l'exercice de nombreux métiers, le "supplément au diplôme", une sorte de traduction de celui-ci en normes européennes, doit permettre d'établir des équivalences de diplômes entre pays membres. Ce travail d'harmonisation coûteux et toujours à refaire à cause des changements incessants dans le monde des métiers et des formations, fait constamment des progrès en vue de renforcer la mobilité intra-européenne. Cette mobilité est soutenue par Ploteus, une plateforme d'aide à l'orientation

professionnelle[138], qui travaille en France en cheville avec CentreINFFO[139]. Une étude du CEREQ (2006) compare les supports pour l'orientation dans plusieurs pays européens : La France se caractérise par le rôle important que jouent les acteurs privés dans l'ensemble des activités d'orientation des demandeurs d'emploi (75%).

Comme la formation et le management, l'orientation est traversée par deux logiques: celle (de tendance rationaliste) de l'adaptation aux besoins des entreprises et celle (complexe) de l'épanouissement des individus. Ces deux logiques conduisent les professionnels de l'orientation à adopter l'une de deux postures qui s'excluent mutuellement, dans le sens qu'il est impossible de les jouer simultanément et tout au moins difficile de le faire successivement. Pourtant, les deux logiques semblent indispensables pour une orientation à moyen et long terme.

Une de ces deux postures est le guidage, l'autre l'accompagnement (Vial & Mencacci, 2007). Les termes prédominants au niveau européen où l'on parle anglais, *guidance* et *counselling*, par leur étymologie tous les deux porteurs de l'imaginaire de la première posture (guidage), n'ont à ce jour trouvé en face d'eux, pour désigner l'autre posture, que le terme "accompaniment" peu convaincant pour des oreilles anglo-saxonnes. C'est un vrai problème ... un serpent de mer qui déclenche de violentes discussions dans des projets européens et les congrès internationaux sur l'orientation[140]. L'important c'est de les distinguer et d'être conscient, que ces deux postures chez les professionnels de l'orientation engendrent des conséquences totalement différentes aussi bien pour les personnes accueillies que pour l'économie (en ce qui concerne la motivation et l'engagement dans le travail p.ex.).

Dans l'accompagnement, c'est l'accompagné, c'est-à-dire la personne cherchant son orientation, qui détermine le résultat. Son autonomie et son *empowerment* priment sur tout le reste. Le professionnel est à ses côtés en cherchant à l'informer ou à attirer son attention sur des éléments qui auraient échappé à son attention. Le but, c'est la prise de décision consciente, libre et portée par l'individu concerné en toute connaissance de cause.

Dans le guidage, il en va tout autrement: le conseiller *ne tient pas conseil avec* son client mais *le* conseille... par exemple en fonction des emplois "en tension", ses compétences déjà acquises et prouvées, bref, en fonction d'opinions pré-établies sur la meilleure insertion possible. Le mot utilisé en Angleterre -et au niveau européen- est " *matching* " : cela se joue

---

[138] http://ec.europa.eu/ploteus/home.jsp?language=fr
[139] http://www.centre-inffo.fr/Le-dispositif-de-formation,5629.html
[140] Ainsi lors du congrès international des professionnels de l'orientation en Septembre 2007 à Padoue (IAEGV conference) : http://iaevgconference07.psy.unipd.it/

en fonction d'une supposée adéquation basée sur un état, un arrêt sur images d'une part concernant la personne et d'autre part le job (les deux parties à marier !). Dans lequel des "rares trous du fromage du marché du travail" peut-on expédier la personne... au moindre coût et sans se soucier du désir du candidat à l'emploi ? Le conseiller lui-même est évalué et rémunéré en fonction du nombre de " matchings " réalisés. En français cela s'appelle *insertion* - comme on insère une clé dans la serrure – et n'a que peu à voir avec *l'intégration* qui, elle, se fait dans la complexité, dans le temps, et serait plutôt une construction de sa place par la personne en dialogue avec le monde (social, économique, culturel ...). L'insertion est mécanique et son imaginaire correspond à la logique linéaire, tandis que l'intégration est un processus vivant, et se situant dans le paradigme complexe est un exemple de rapports intersystémiques dialogiques. (Morin, 1995; Lerbet Serini, 2002/03). Dans le premier cas l'homme est vu comme un objet inerte face à un bloc presque étanche, avec des petits trous (les emplois disponibles), tandis que dans le deuxième cas, il est considéré comme un partenaire d'échange, un système en relations riches et variées avec d'autres systèmes avec lesquels il se conçoit en co-évolution. Est-ce là une vue trop idéaliste de la question de l'entrée dans le monde du travail ?

Apprentissage individualisé, actif et par l'expérience

La transition vers les acquis de l'apprentissage : penser la formation autrement

Les changements dans le domaine de la formation ne sont qu'un avatar d'un gigantesque changement dans les services publics et le travail des fonctionnaires: désormais il n'y a plus obligation de déploiement de moyens, mais d'obtention de résultats. Et tout sera contrôlé et, à terme, sanctionné par des primes sur résultats ou des points pour l'avancement de la carrière. Ce qui se passe pour la formation est analogue: on ne s'intéresse plus tellement à la façon dont les résultats sont obtenus, mais au fait qu'ils soient constatables ou mesurables à la fin. C'est bien une variante du culte de la performance.

Cette révolution qui se prépare depuis le début des années 1990, le basculement du système de formation des contenus vers les résultats de l'apprentissage, est en France presque accompli, au moins au niveau des lois. Si à l'école, dans le cadre de l'enseignement général, il est encore avant tout question de savoirs académiques et de contrôle des savoirs, en formation professionnelle, on cherche maintenant avant tout à développer, à évaluer et à certifier des compétences. Les savoirs sont valorisés avant tout en tant que *savoirs actionnables* (Avenier & Schmitt, 2007), c'est-à-dire qui permettent d'agir efficacement en situation.

Cela pose plusieurs questions fondamentales:

- *Les choix*: Quelles compétences développer et pourquoi (pour quoi aussi)?
- *Le pouvoir de décision*: Qui en décide, ou à qui appartient le projet de formation ? Sur quelle base prioriser les différents projets sur l'homme en tant que porteur de compétences, de savoirs et de savoirs actionnables ?
- *Le comment*: Peut-on intégrer la didactique et la pédagogie, ces "soeurs ennemies" dans une démarche visant des résultats en termes de compétences ?
- *L'évaluation et la certification* : comment identifier, certifier et communiquer ces acquis de l'apprentissage?

Le choix des savoirs et des compétences se fait plus ou moins en relation avec la réalité des métiers auxquels on veut préparer les apprenants. En règle général, il se fera avec les partenaires sociaux qui jouent un rôle toujours plus important dans le pilotage de la formation professionnelle. Même à l'Université, les intervenants dans les licences et masters professionnalisés sont souvent à plus de 50% des professionnels associés en tant que chargés de cours vacataires. La valeur d'une formation, sa réputation et sa fréquentation, se jouent même à l'université pour une partie importante sur la pertinence et le niveau des compétences que les étudiants y développent. La discussion autour des MBAs depuis Mintzberg (2004) se nourrit avant tout des doutes quant à la pertinence des compétences que les étudiants y construisent. Pour assurer une pertinence optimale de la formation, on mise de plus en plus sur l'alternance et l'apprentissage par l'expérience en situation. Datar, Garvin & Cullen. (2010) écrivent "Experiential learning is the new hallmark in MBA programs across the country." (149). [L'apprentissage expérientiel est la nouvelle devise des programmes MBA dans le pays tout entier. Trad.aut.]

Pour la conception de nouvelles formations, l'ingénierie de formation exige de reproduire un mouvement analogue à celui d'un parcours VAE en allant des *activités professionnelles* via les *compétences* qu'on y met en oeuvre vers des *modules* censés permettre leur développement. Ropé & Tanguy (1994) et Pierre Pastré (1999) étaient parmi les premiers à formaliser cette nouvelle façon de procéder . Ropé et Tanguy résument la structure de base de la conception d'une formation orientée sur les compétences ainsi:

> "Le schéma de construction des référentiels [...]:
> 1. On part d'une description de la réalité (l'agriculture, ses évolutions, les marchés), en termes de mutations et d'urgences.
> 2. On établit des chaînes de nécessités, impliquant des changements, et surtout des passages à "un niveau supérieur".
> 3. On détaille et on étiquette les compétences répondant aux nécessités." (Ropé & Tanguy, 1994 : 151)

Pour concevoir un référentiel de formation, on commence donc par faire un référentiel d'activités pour un métier donné, ensuite on identifie les principales compétences activées... ce qui est autre chose que de faire précéder chaque énoncé d'activité par la formule rituelle "savoir ....". Par exemple "l'écoute" est une compétence qui, dans un métier, peut s'exercer en relation avec de nombreuses activités: L'hôtelier écoute son client quand il se présente au comptoir de l'hôtel. Il écoute aussi les exigences de ses employés et une conférence par le responsable de l'office du tourisme de la ville. Chaque fois, sa compétence d'écoute s'ajuste à la situation et se combine avec d'autres compétences. Dans le référentiel de compétences, on n'a donc pas une quasi-reproduction de la liste des activités, mais une liste des compétences transversales à ces activités, car on ne peut pas former les personnes pour chaque activité singulière. On parie sur leur souplesse et leur intelligence de la situation pour activer les compétences adéquates et les combiner ... ce qui est tout un art et peut-être une métacompétence à part entière liée à l'évaluation de la situation et à l'autoévaluation !

À partir du référentiel de compétences, on bâtit le référentiel de formation – de nos jours souvent décliné en modules – comportant entre autres les visées et les objectifs de la formation... sous forme d'acquis espérés. Visées et objectifs sont d'ordre différent. Un objectif (langage militaire) s'atteint, tandis qu'une visée, importante pour l'orientation de l'action, reste éternellement hors d'atteinte. (Ardoino, 1984) C'est pour cela que la professionnalisation est inachevable. On n'est jamais complètement professionnalisé, mais toujours "en voie de". Il en va de même avec l'ensemble d'une formation: elle ne peut et ne doit pas fabriquer des professionnels formatés et accomplis (donc manquant totalement de souplesse et de soif d'apprendre plus), mais permettre aux personnes d'avoir une bonne base pour évoluer vers toujours plus de qualité professionnelle. La certification, contrairement à ce que le mot suggère, ne donne aucune certitude définitive mais, sur la base de preuves et de traces d'activités, permet de faire le pari que le jeune professionnel est sur la bonne voie et possède une qualité suffisante pour travailler dans le métier auquel il s'est formé (Vial, 1997).

Les liens entre les compétences travaillées dans une formation et les modules de formation ne sont pas simples: la même compétence peut être travaillée dans différents modules, mais chaque fois en relation avec d'autres compétences dans des activités différentes. Il est important d'examiner un référentiel de formation pour s'assurer que *toutes* les compétences que l'on souhaite valider et certifier y sont effectivement présentes et suffisamment travaillées.

L'utilisation de plus en plus répandue de portfolios et de suppléments aux diplômes[141] rend un service important aux apprenants. Avant ils étaient souvent identifiés à un métier par le lien fort entre leur diplôme et ce métier. Avec l'approche par les compétences (APC), il en va autrement. Deux diplômes – p.ex. manager et formateur – peuvent avoir 50% ou plus de compétences en commun, bien que les situations où le professionnel les active soient assez différentes. Si le formateur évolue dans sa carrière et devient par exemple responsable de formation ou DRH, il aura des compétences supplémentaires à acquérir, mais on comprend bien qu'il n'a pas besoin de commencer à zéro, et l'on a les moyens d'identifier plus facilement les besoins de formation pour changer de métier. Les diplômes ne sont aujourd'hui plus que des agrégats de compétences certifiées. Leur statut affaibli reflète l'instabilité du monde professionnel avec des métiers qui disparaissent et d'autres qui surgissent. Ils pourraient à terme devenir obsolètes au profit de certificats de compétences stockés en ligne et interrogeables à distance par les individus comme par d'éventuels employeurs. On peut se demander si cette conception de l'homme comme une combinatoire de compétences n'est pas aussi illusoire et critiquable que la précédente, qui en faisait un " pèlerin doté d'un sac à dos dans lequel il empilait les savoirs transmis et dûment récompensés par des diplômes et des titres". En tout cas, le support numérique tend désormais à remplacer le diplôme-papier traditionnel et quelque peu solennel, parfois encadré et exhibé au salon du diplômé, et l'importance des TIC se fait sentir absolument à tous les moments d'un parcours de formation et bouleverse les habitudes.

Le développement rapide de l'usage des TIC et des FOAD

" L'Agence exécutive *Education, audiovisuel et culture* (EACEA) est responsable de la gestion de certaines parties des programmes de l'UE dans les domaines de l'éducation, de la culture et de l'audiovisuel" peut-on lire sur son site web[142] . Elle a en charge cinq programmes distincts et un budget qui, en 2009, s'élevait à 650 millions d'euros dont une partie déstinée au fonctionnement des programmes répartis ainsi (en millions) : Média 106, L'Europe pour les citoyens 24, Jeunesse en action 21, Culture 44, Éducation 44. Il faut savoir qu'une grande partie du budget "éducation" sert également à la production de supports numériques pour la formation. C'est une vaste entreprise de dopage de l'industrie audiovisuelle et informatique dont dépendrait, selon la doxa européenne, le succès de

[141] voir http://www.europe-education-formation.fr/bologne-supplement-diplome.php
[142] http://eacea.ec.europa.eu/index_fr.php

l'économie de la connaissance. La mise en ligne des cours facilite en effet l'accès à la formation, surtout dans des pays comme la Suède, où les distances à parcourir sont un sérieux obstacle. Les économies d'échelle sont énormes et indéniables. En France, un " web tuteur " de niveau universitaire est actuellement (sous-) payé 10 à 19 €/heure selon les universités, tandis qu'un chargé de cours coûte tout de même au minimum 38 € de salaire brut/heure plus les charges patronales. La question des apports de la dynamique de groupe en présentiel ou le problème de la solitude des apprenants ne sont que rarement posés. Est-ce qu'on apprend vraiment la même chose qu'en groupe ou quelque chose d'équivalent, quand on reste seul devant son ordinateur, le corps recroquevillé sur sa chaise pendant des heures, comme désincarné, réduisant les échanges à ce que le média veut bien laisser passer ? Est-ce qu'un mail, un SMS ou même un échange via skype remplaceront jamais l'aventure humaine vécue par un groupe en formation? *The medium is the message* (McLuhan)... or, il nous suggère à longueur de journée que nous ne sommes que les pauvres prolongements de nos machines si intelligentes. Les effets à long terme de ces développements restent à évaluer. Pour le moment, les partisans du tout numérique semblent imposer leur point de vue. Les rares voix critiques comme Bernard Stiegler et Serge Tisseron (2009) veulent surtout protéger les jeunes enfants de l'emprise du petit écran. Ce qui nous semble vraiment intéressant, ce sont les formules mixtes ("*blended learning*") avec, par exemple, un tiers du temps en présentiel et le reste en mélange entre auto-apprentissage ou en discussions via internet. Cela permet de profiter des facilités formidables d'accès aux savoirs qu'offre le web et permet aux personnes qui tentent de combiner travail et formation de mieux organiser leur temps.

Dans un livre remarquable, Christian Verrier et Sunmi Kim (2009) montrent comment, même par l'internet, le lien social peut se tisser malgré tout dans des groupes en formation... surtout si l'équipe de formateurs fait tout pour favoriser les co-apprentissages.

Les TIC ne sont aujourd'hui pas seulement utilisées pour la formation proprement dite, mais pour tout ce qui précède et suit: l'orientation, l'évaluation formative et le contrôle des résultats de l'apprentissage, la documentation des compétences acquises et la recherche d'emploi. On peut douter que ces techniques puissent jamais remplacer la présence des professionnels dans l'ensemble des activités nécessaires pour mener à bien le processus de formation et d'éducation professionnelle.

3. La Professionnalisation, un processus complexe aux aspects multiples centré sur l'individu, mais au service de l'économie

Autrefois tout semblait relativement simple: Se professionnaliser c'était acquérir les savoirs et les techniques nécessaires pour embrasser un métier, la plupart du tout celui de son père. Dans les conditions actuelles de la vie dans les pays développés, cela a radicalement changé comme nous avons pu voir en brossant le contexte sociétal et le nouveau paysage de la formation professionnelle. L'allongement de la formation initiale, l'individualisation des parcours, la prise en considération du parcours de vie et de l'expérience... tout cela suggère une valorisation de l'individu comme un sujet unique et infiniment précieux. Mais en réalité, la précarisation du travail et la pression constante exercée ne sont pas favorables à l'épanouissement individuel.

Différents aspects de la professionnalisation: identité/socialisation, expérience, conscientisation de celle-ci

Depuis les années 1990, de nouvelles idées ont pris de l'importance dans le domaine de la formation professionnelle qui, même s'ils ont toujours été présentes, restaient auparavant largement en-dehors de la conscience des formateurs, en particulier

- le retravail de l'expérience (conscientisation),
- les compétences transversales non - ou peu - techniques (CTNT) et
- l'évaluation à toutes les étapes de la professionnalisation.

L''identité professionnelle et, avec elle, la *socialisation professionnelle* sont également devenues des thématiques importantes depuis les livres fondateurs de Sainsaulieu (1977) et de Dubar (1995). Ces aspects de la professionnalisation sont désormais considérés comme des éléments clé, des facteurs à prendre en considération dans la recherche de l'optimisation de la formation professionnelle.

L'expérience

L'expérience n'a pas le même poids dans le processus de professionnalisation selon qu'elle est conscientisée ou non (Verrier, 2006). L'expérience non concientisée, non explicitée, non symbolisée a toujours joué un rôle fort dans la formation et dans l'éducation, ne serait-ce que dans l'apprentissage mimétique et par immersion informelle à tous les âges ou encore par les stages en entreprise. Depuis que les gestionnaires décident des politiques éducatives, l'expérience séduit par le fait qu'elle produit des savoirs et des savoirs faire immédiatement utilisables sur le lieu de travail. C'est donc une source d'économies tout au moins à court terme. Même les organismes de formation sont tenus d'orienter leurs formations en salle

davantage sur les "savoirs actionnables" c'est-à-dire rapidement utiles. L'explicitation de l'expérience par l'individu ou par le groupe est supposée permettre une transférabilité accrue et une optimisation progressive des gestes professionnels (Lainé, 2005). Les instruments qu'on met au service de ce processus sont l'entretien d'éxplicitation (Vermersch, 2006) et l'analyse des pratiques professionnelles (Blanchard-Laville & Fablet, 2000; Perrenoud, 2004).

La montée en puissance des compétences transversales non techniques (CTNT, compétences génériques, soft skills ...) et de leur évaluation

La diversité des dénominations indique que c'est un objet émergent dans une grande diversité de contextes: il n'y a pas encore de théories stabilisées sur les CTNT. Elles ne sont pas non plus très éloignées des intelligences multiples ou de l'intelligence émotionnelle, mais sont –en tant que compétences - traitées sous l'angle de *l'agir en situation*.

Les compétences transversales non techniques (CTNT), incluses en partie dans la liste officielle des compétences clé de l'UE[143] et mises en valeur également par la liste de l'OCDE (projet DeSeCo) qui l'a précédée, ont toujours existé, mais n'ont jusqu'au début des années 1990 jamais fait l'objet de recherches à grande échelle ou de politiques publiques volontaristes. Cela a changé au point que ces compétences transversales (sous l'appellation de *generic competencies)* constituent maintenant tout un volet particulier dans le projet AHELO[144] de l'OCDE qui se propose d'évaluer et de comparer l'enseignement supérieur de l'ensemble de ses pays membres[145]. Les CTNT, considérées comme d'une importance cruciale dans la compétition entre grandes zones économiques mondiales, sont susceptibles de s'imposer aux côtés des savoirs spécialisés dans un très grand nombre de formations professionnelles. Les pays occidentaux sont souvent dépassés par les pays émergents parce que, malgré leur supériorité technique dans bon nombre de secteurs, leurs professionnels manquent de compétences interculturelles, de goût du risque, de qualités relationnelles et d'imagination. Leurs ressortissants ne se distinguent que rarement par leur agilité! Les entreprises sont, elles aussi, bureaucratiques, rigides, hiérarchisées à l'extrême, peu audacieuses. La conséquence: tous les chiffres concordent pour dire que les pays occidentaux sont en perte de vitesse tandis que les pays émergents s'imposent et commencent à dominer des marchés qu'hier encore nous considérions comme nos chasses gardées. Des études américaines comme les rapports publiques européens concordent dans leurs projections

[143] European Commission 2006: voir bibliographie.
[144] AHELO: voir Yelland 2008 (bibliographie).
[145] pays: la plupart occidentaux mais aussi: La Nouvelle Zélande, l'Australie, le Japon, Mexico...

concernant la nature des compétences les plus demandées sur les marchés du travail des vingt ans à venir: aussi bien dans le travail manuel que dans l'encadrement et le développement, les compétences qui seront les plus demandées seront non routinières[146] et, pour une large part, transversales. C'est-à-dire que les CTNT jusqu'à récemment ni évaluées ni certifiées dans les diplômes, seront de plus en plus au centre même du processus de professionnalisation. Contrairement aux compétences techniques, elles ne se dévalorisent pas avec le temps, mais dans le cas d'une maturation normale et équilibrée du sujet, elles se renforcent. Ne dirait-on pas même que bien vieillir consiste en la maturation de ces compétences qui ressemblent un peu à ce qu'on appelle ailleurs des qualités humaines comme l'ouverture d'esprit, l'hospitalité et la tolérance, le sens des responsabilité etcætera

Le choix des CTNT varie quelque peu selon les instances. Des recommandation de l'UE et du projet DeSeCo on peut en tirer sept que nous proposons, à partir de réflexions critiques, de compléter par d'autres:

UE:

- Apprendre à apprendre ;
- Esprit d'initiative et d'entreprise ;
- Sensibilité et expression culturelles ;
- Compétences sociales et civiques ;

DéSéCo:

- Se servir d'outils de manière interactive ;
- Interagir dans des groupes hétérogènes ;
- Agir de façon autonome.

D'autres CTNT (liste non exhaustive!) qui nous semblent importantes et à tort oubliées:

- Penser par soi-même (pensée critique, réflexive, complexe ...) ;
- Prendre soin de soi et d'autrui (care).

Et, enfin, ces deux compétences rarement mentionnées mais particulièrement importantes, car leur exercice permet le déploiement pertinent des autres compétences spécifiques ou transversales :

- Savoir évaluer des situations et des humains (évaluer, non contrôler !);

[146] voir le rapport américain "Executive Office ..." dans la bibliographie

- Imaginer les possibles d'une situation et de ses acteurs (y compris soi).

Ces compétences déterminent justement l'usage pertinent des compétences en situation, qu'elles soient techniques ou non, transversales ou spécifiques. C'est un champ qui nous semble encore peu exploré. Les deux dernières de ces quatre compétences supplémentaires relèvent de l'herméneutique et sont particulièrement intéressantes en tant que compétences collectives pour tout ce qui est *co-création* et l'organisation de *projets collectifs* (voir chapitre IV).

Le développement professionnel comme initiation

Le développement de l'identité professionnelle comme processus initiatique avec des paliers et des sauts qualitatifs est connu depuis l'antiquité, au moins pour certaines professions (le prêtre, le médecin ou chamane, les détenteurs de pouvoir gardiens du bien commun...). Des signes extérieurs du statut professionnel sont là pour illustrer les figures identificatoires, comme on le voit dans les oeuvres d'art de l'époque. Des mythes mettaient en scène certains métiers emblématiques comme le centaure Chiron à la fois médecin et éducateur, Héphaistos le forgeron, Zeus le tisserand du monde (Scheid & Svenbro, 2003). Les écoles des cathédrales, origines de l'ordre des métiers et du compagnonnage au Moyen Âge, ont repris autrement ces traditions et les ont enracinées dans d'autres mythes (la légende de la construction du temple de Jérusalem). À partir du Moyen Âge, certains professionnels commencent à ne plus simplement incarner la figure générique du métier, mais tentent de personnaliser quelque peu leur travail en y apposant leurs initiales ou un sigle. Cette personnalisation va de pair avec l'émergence de la compétition comme mode dominant de fonctionnement économique. Jusque-là on comparait surtout les marchandises. Maintenant, à l'époque des arts libéraux, on regarde l'artisan ou l'artiste et attache la notion de qualité à sa source: l'homme. La réputation devient un enjeu important dans la vie économique des villes qui organisent leur vie et leur commerce. Des produits célèbres comme le lin de Flandres ou les lames de Damas sont les ancêtres des marques et des produits AOC d'aujourd'hui. Avec la réputation d'ateliers et de maîtres nommément connus, l'artisanat de luxe voit le jour, en général en relation avec des qualités esthétiques particulières. L'industrialisation et la production de masse moderne n'ont que partiellement changé cela tout en développant les marques et des modèles uniques comme moyens de valorisation auprès de consommateurs ayant des rêves de luxe voire d'exclusivité : rêves qui engendrent des profits substantiels tout en étant en partie des illusions.

L'homme-marque-marchandise

Le professionnel - comme aussi de plus en plus l'ensemble des travailleurs - est lui-même apparenté à une marchandise qu'il s'agit de valoriser par toutes sortes de subterfuges: un CV "sexy", un corps à l'esthétique formatée, le pédigrée d'un parcours scolaire prestigieux, un capital social, une aisance de communication…. Il s'agit d'avoir une identité professionnelle "forte" et communicable qui sera comparée à un profil professionnel plus ou moins précis. À défaut d'y correspondre exactement, il faut savoir convaincre qu'on peut s'y adapter rapidement (et à moindre frais !). L'imaginaire de l'employabilité correspond à l'imaginaire commercial de n'importe quel produit à vendre. Le professionnel est à la fois facteur de coût et ressource. Sans espoir de création de valeur *suffisante*, l'employabilité d'une personne devient quasi nulle. La conséquence psychosociale est désastreuse: menacée de tomber dans la misère et de se considérer entièrement comme "sans valeur", la personne "invendable" est menacée de mort sociale ou même de mort tout court ou de misère. Est-ce que "professionnalisation" signifie donc "adaptation optimale au marché de l'emploi" ? Et si oui, comment savoir aujourd'hui ce que seront les exigences du marché de l'emploi demain ? On peut aussi se demander si l'homme est obligé de simplement *subir* les lois de ce marché, où s'il peut *agir* volontairement sur sa destinée en tant que sujet acteur politique dans sa société. L'individualisation des parcours et l'idée de l'homme porteur de sa propre "marque" sont en contradiction avec l'idée que l'adaptation pure et simple au marché serait un idéal. La valeur des choses et, de plus en plus des hommes, est basée sur leur *rareté*, sur ce qui les *distingue*, à condition que ce quelque chose soit une promesse d'avenir, une source potentielle de plus-value. Les conseillers de l'agence cadres ont compris cela en disant que les chances d'embauche se trouvent *à la croisée des compétences* et sont liées à ce qui distingue un candidat des autres: ses intérêts ou hobbies originaux, la maîtrise d'une langue rare, la familiarité avec une culture étrangère par exemple. Oser l'originalité et sortir du lot peuvent être des atouts. Mais cultiver son originalité par intérêt, et non pas par goût et par désir, pourrait ne constituer qu'une aliénation de plus. Le marché de l'emploi est en réalité le marché des employés et ressemble à un marché d'esclaves à ceci près que les esclaves sont aussi les vendeurs. Dans ces temps où l'offre dépasse la demande de nombreuses personnes ressentent cet état de fait comme particulièrement humiliant.

La professionnalisation entre deux visées et deux logiques

Le tableau suivant ne doit pas être lu comme s'il y avait deux *sortes* de professionnels radicalement différents qui reflèteraient l'organisation ambidextre avec ses deux grandes fonctions d'exploitation et d'exploration. Il s'agit de tendances. Les industriels – dans l'industrie automobile par exemple - savent depuis longtemps que nombre d'innovations voire de novations sont impensables sans le concours de personnes travaillant dans la production où elles font des expériences inaccessibles aux ingénieurs dans leurs bureaux d'études. Cependant, il y a des profils de poste contenant beaucoup de tâches répétitives et ennuyeuses et d'autres, où la résolution de problèmes et la création sont au coeur. Les DRH savent que, pour les premiers, il faut veiller à varier les affectations et enrichir les tâches pour maintenir un minimum de vigilance, de motivation et d'agilité intérieure (Hackman & Oldham, 1976), alors que pour les seconds, pour éviter l'épuisement et la panne créative, il faut prévoir des temps de récupération avec des tâches plus routinières.

Logiques → /Visées ↓	**adaptative**	**novatrice**
Satisfaction des besoins économiques	Faire tourner la production, Réaliser le prévu, éventuellement en faisant avec l'imprévu. Création de valeur assez prévisible, calculable. Ordinaire. Exploitation.	Créer de nouveaux produits, des solutions nouvelles, d'autres méthodes, de l'excellence... R&D. L'homme comme source de création de valeur imprévisible. Extra-ordinaire. Exploration.
Épanouissement du potentiel humain (savoir être et devenir)	Gagner sa vie, être respecté comme fiable. L'homme est agent et au mieux acteur. Parfois l'enjeu devient alors de garder du temps et de l'énergie pour s'épanouir en dehors de son travail. (danger: routine et démotivation).	"Se réaliser" dans son travail. Tendance à fusionner sphères professionnelle et privée. L'homme auteur. L'enjeu peut être d'éviter le *burnout* et d'éviter de dépendre entièrement de son succès professionnel. (danger: surinvestissement et fragilité).

Tableau 5: Logiques et visées de la professionnalisation

Comme l'illustre le livre de Crawford (2010) sur sa double expérience de philosophe et de réparateur de motos, la créativité n'est pas réservée au travail intellectuel, tout comme l'ennui n'est pas le propre du travail manuel. En France - mais aussi ailleurs- il y a une forte connotation sociale attachée à la différence entre les deux. Duru-Bellat (2010) écrit qu'en France,

"les formations débouchant sur les emplois d'ouvriers qualifiés sont de fait réservées aux élèves en difficulté scolaire, et qui s'y trouvent le plus souvent orientés par défaut, convaincus qu'ils n'ont là que ce qu'ils méritent… ".

Pour cette spécialiste des politiques éducatives comparées, l'idéologie du seul salut par la tertiarisation de la formation professionnelle véhiculée par l'OCDE et la Commission européenne repose sur des " préjugés inscrits au plus profond de l'école et de nos élites".

Le processus de professionnalisation concerne l'homme intégral dans son écotope

La professionnalisation nous semble concerner l'être humain dans son intégralité: impossible, si l'on ne veut pas laisser en friche le meilleur de ce que l'homme a à offrir, de prendre en considération le seul aspect de la conformisation à un profil professionnel ou l'acquisition de gestes professionnels. Nous optons donc *pour une approche holistique* parce qu'elle seule nous semble convenir à la complexité de l'être humain.

Les origines chez l'individu de la professionnalisation se situent dans la petite enfance et reposent sur les deux forces d'apprentissage qui y dominent: l'identification et l'imitation. (Lievegoed, 2007; Golse, 2008). L'enfant "joue à" et, parfois, un grand nombre de métiers y passent, surtout s'il grandit dans un environnement riche en relations humaines diverses. Les premiers modèles sont souvent la mère et le père, suivis de l'institutrice ou la jardinière d'enfant, le médecin, la boulangère, l'épicier, le coiffeur etcætera : des métiers de proximité. Parfois une "vocation" se fixe dès cet âge. La télévision fait irruption de plus en plus tôt et fournit des modèles assez variés mais parfois douteux ... en flattant et en développant certains penchants comme l'imaginaire de la toute puissance, de l'immédiateté de la satisfaction des désirs, de la séduction, du mépris de l'autre. Dans les cas positifs comme négatifs, les bases d'apprentissage sont toujours ces mêmes *mécanismes d'identification et d'imitation*.

Dans certaines cultures, ces deux méthodes d'apprentissage constituent l'essentiel de la professionnalisation. C'est par exemple le cas dans les métiers informels des économies de survie dans la plupart des grandes villes africaines. (Huyghe-Mauro et al., 2001). Dans les cultures européennes, marquées par l'abstraction et la transmission de savoirs théorisés, elles jouent encore un rôle important: dans l'atelier, le tuteur montre comment il faut faire, et l'apprenti fait des progrès plus rapides, s'il peut se motiver par un transfert fort sur une figure professionnelle qui sera son modèle. Une des vertus de l'identification avec une figure de référence est qu'elle facilite l'établissement de liens entre les apprentissages des savoirs et les gestes professionnels menacés à tout moment par le morcellement et l'aliénation qui en découle.

Un autre déclencheur puissant d'orientation et d'engagement professionnel se situe pour certains dans des événements inattendus, des "flashs" existentiels ou la prise de conscience de besoins urgents auxquels la personne se sent appelée à répondre. C'est assez souvent le cas

dans les métiers du soin. Tout comme parmi les enseignants scolaires, il arrive qu'on choisit ce métier soit par identification soit "pour faire autrement: mieux !".[147]

Il est très important de découvrir "ce qui nous fait courir" ! L'histoire d'orientation d'un jeune homme, appelons-le Jean, l'illustre.

Quelques jours après avoir obtenu son baccalauréat, Jean vient voir une de ses professeurs pour discuter avec elle de son avenir.
- J'ai décidé de devenir archéologue! dit-il d'entrée de jeu.
- Archéologue ? demande la professeur, surprise. Et pourquoi ce choix? Qu'est-ce qui te plaît dans ce métier ?
- J'aime les vieilles bâtisses, c'est beau dans tous les détails, solide même encore quand ça été détruit. Et c'est empreint de mystère et d'une vie difficile à deviner après coup!
- Mais tu as toujours été un artiste et fais toi-même des choses merveilleuses avec tes mains ! Es-tu sûr que tu ne seras pas frustré à la longue de tourner autour des belles choses que d'autres ont fait avant toi?
- Tu as peut-être raison! Mais j'adore les beaux bâtiments !
- Alors pourquoi ne pas en faire au lieu d'en déterrer ?! (silence, stupéfaction)
- Tu as raison. Je deviendrai architecte. Je n'y avais pas pensé!

Et son visage s'éclaire d'un sourire rayonnant! Jean est devenu un architecte connu dans son pays natal et a été un des premiers à se spécialiser dans les maisons écologiques et bioclimatiques. Ses constructions en bois sont superbes. Il crée aussi des bâtiments communautaires, des usines, des écoles ... Son entreprise a accueilli plusieurs autres jeunes architectes et emploie une secrétaire-comptable.

Ce court exemple d'un entretien d'orientation montre que le face à face et la relation de confiance sont très importantes et probablement pas remplaçables par des logiciels d'orientation même intelligemment conçus. Ce qui se joue dans l'exemple cité, c'est l'autorisation de s'imaginer comme créateur. Le regard vivant et chaleureux de l'autre est essentiel ici tout comme il l'est ultérieurement en cas de rupture professionnelle ou même dans le quotidien d'une formation professionnelle. L'individu se construit en relation avec le regard de l'autre et par le dialogue vivant avec une personne de confiance. Il est également important de bien connaître la personne. La petite école en province (250 élèves) où Jean était scolarisé tient des réunions pédagogiques toutes les semaines. Lors de ces réunions, l'ensemble de l'équipe échange sur le devenir scolaire mais aussi le développement personnel des enfants et des jeunes. Une communauté éducative se soucie de chaque personne individuellement. L'anonymat et le sentiment d'être perdu et sans importance n'existent sans doute pas au sein de cet établissement. Le souci de l'autre et de son devenir sont au coeur de cette pédagogie.

Encadré 6 : L'histoire de l'orientation professionnelle de Jean

Si les moments d'orientation sont particulièrement importants, voire fondamentaux, à l'âge scolaire ou vers la fin de la formation initiale, la nécessaire mobilité professionnelle veut que tout au long de la vie professionnelle il y ait maintenant des moments d'orientation. Le pilotage de la vie active est devenue une préoccupation continue avec des passages et des seuils importants et, s'il y a quelque chose comme un service public d'orientation et une responsabilisation des entreprises par l'introduction de la GPEC, en fin de compte le principal responsable est l'intéressé lui-même. Cela nécessite l'esprit d'initiative, le goût d'apprendre et de changer, l'ouverture d'esprit, savoir évaluer les situations et leurs potentiels, mais donne aussi une nouvelle dignité : celle d'inventeur de soi dans l'aventure de la vie. Ce mode de vie

[147] L'auteure de cette thèse a travaillé comme enseignante scolaire mais aussi, pendant des années,

déjà ancien est consacré par le statut de l'auto-entrepreneur créé en France en 2008. L'ambiguïté de cette innovation sociale est discutée par Leveratto & Serverin (2009). La tendance vers cette accentuation de l'initiative individuelle, et plus généralement vers l'émergence du sujet, diagnostiquée depuis longtemps par les sociologues (Elias, 1987; Veltz, 2000; Zarifian, 2004; Touraine, 2005), entre en conflit avec l'imaginaire sécuritaire qui domine nos sociétés. De nombreuses personnes renoncent et tentent de se réfugier dans des positions sécurisées, de fonctionnaire si possible. Mais même là les carrières dépendent de plus en plus de la performance. Comment alors "tisser" son devenir professionnel sans se laisser écraser par l'injonction à la performance imposée voire intériorisée ? Ne faut-il pas une faculté particulière de *souci de soi* et aussi de nouvelles solidarités défensives ?

Il nous semble qu'il est possible d'imaginer le processus de professionnalisation dans la complexité, c'est-à-dire en conjuguant les deux logiques évoquées (adaptative et novatrice) et en s'orientant à la fois par rapport aux deux visées (économiques et d'épanouissement). Pour cela, nous avons besoin de concepts développés il y a 30 à 40 ans au Chili par Varela et Maturana et des idées sur la pédagogie d'Edgar Morin[148] qui a fait connaître le paradigme complexe (ou conjonctif) en France.

Se professionnaliser : une auto-éco-poïèse[149] dans un contexte social et historique.

L'élaboration du soi professionnel n'est qu'une concrétisation particulière du principe plus général de l'auto-éco-poïèse. Nous expliquons donc ce concept avant de traiter la professionnalisation dans sa spécificité.

En 1972 Maturana et Varela développent le concept de l'autopoièse à l'Université de Santiago. Ces deux théoriciens des systèmes ont ainsi ouvert le chemin à Edgar Morin qui décrit l'homme comme un système auto-éco-producteur complexe, système instable entre fermeture sur soi et ouverture sur le monde. L'instabilité de cette relation fait qu'il n'y a jamais de repos. Nous changeons tout le temps nous nourissant de l'environnement tout en contribuant à la transformation de celui-ci. En travaillant sur le monde, le monde travaille sur nous: il y a une co-génération du vivant qui comprend non seulement la société, mais, à divers titres, l'ensemble du cosmos.

Dans quelle mesure alors peut-on utiliser ici la métaphore du *tissage* ? Dans le tissage, la trame donne une certaine tenue au tissu. C'est le *déjà–là* de notre patrimoine génétique, les

---

comme formatrice d'infirmières et de cadres de soin.

[148] Voir titres dans la bibliographie, mais aussi sur le site http://www.mcxapc.org/index.php

[149] Du grec *autos* soi-même, *poïèsis* fabrication, création et *oikos* environnement

universels de notre humanitude au sens anthropologique: le fait de marcher debout en ayant les mains libres, les axes du regard qui peuvent se croiser en se focalisant sur un objet, le fait de parler et de penser (se distancier, vivre notre intériorité). C'est aussi le patrimoine culturel, l'influence de tout ce que nous avons intégré dans notre inconscient au fil de la petite enfance. Il est certes difficile de définir la "trame" exactement, mais nous savons qu'il y en a une: c'est le sous-jacent relativement stable, solidifié. La chaîne, c'est l'ensemble de l'extraordinaire activité qui se déploie au cours de la vie de l'individu avec ses perceptions sensorielles, ses interactions avec d'autres êtres vivants, ses semblables, les institutions. Dans le processus du tissage, la rencontre entre la trame et la chaîne provoque de multiples effets passagers générés et générateurs de ce qui se tisse: les jeux de l'imaginaire, le travail de la pensée, la vie des idées qui nous traverse et que nous traversons ! Il y a des moments de changement rapide et d'autres de consolidation, des respirations, des "moments Pénélope" aussi quand nous défaisons - ou le monde défait ou même déchire - ce qui a été tissé auparavant. Car il y a non seulement construction et production, mais aussi dé-construction (destruction même!) accident et anéantissement. Cela peut même toucher la trame, le fond.

Nous pouvons nous poser la question ici si notre système scolaire –aussi bien général que professionnel - a vraiment intégré la conscience de ces processus bien réels dans sa façon d'éduquer et de former. Il me semble que c'est très peu le cas jusqu'ici. Car on constate que :

Le système de formation-éducation est toujours centré avant tout sur la transmission des savoirs et non sur l'auto-éco-poïèse de l'apprenant.

Par conséquent l'environnement (physique, social, mais aussi esthétique) où l'apprendre a lieu n'est pas considéré comme un facteur important du processus éducatif.

- Les CTNT (esprit d'initiative, apprendre à apprendre etcætera) ne sont pas encore une préoccupation importante pour les professeurs et, il n'y a jusqu'ici pas eu beaucoup de réflexion pédagogique pour les développer. Le *socle commun* est un référentiel pauvre et surtout peu réalisé par les méthodes pédagogiques dominantes à l'Éducation Nationale[150] !
- Le désir et l'imaginaire ont très peu de place dans des institutions qui préfèrent de loin la discipline et la conformisation des esprits au pensum prédéfini.
- On n'inclut pas l'erreur comme un mode "normal" d'apprentissage, mais la stigmatise comme faute, comme fâcheux obstacle à la perfection.
- Le dialogue qui devrait être au centre de l'enseignement est souvent marginal, et au lieu de communiquer on échange des informations ce qui est totalement différent.[151]

[150] voir: http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html

[151] voir le roman de Jeanne Bénameur (2006) qui décrit la pathologie scolaire, mais donne aussi des contre-exemples en marge.

- On contrôle les connaissances au lieu de co-évaluer le devenir des élèves et des étudiants avec eux (obsession de l'évaluation sommative là où l'évaluation formative aurait tout son sens).
- On n'apprend pas l'évaluation aux apprenants. Pourtant étant appelés à devenir de plus en plus entrepreneurs d'eux-mêmes, ils en ont absolument besoin pour s'auto- éco-co-réguler ! Et l'on a également besoin de savoir évaluer des situations et la dynamique des situations pour agir en pertinence avec elles (intelligence des situations !).
- On néglige l'instance cruciale dans le processus: le sujet (*autos* ici!) ! On l'*évoque* dans les formations de formateurs, mais on ne le *convoque* pas ou peu dans les pratiques éducatives!

D'où la question: quelle pédagogie pour que le sujet se développe de façon vigoureuse et saine? Et qu'est-ce que cela veut dire, un sujet " vigoureux et sain " ?

Confrontés aux pratiques dominantes, nous avons ainsi l'impression d'être très loin du développement des CTNT, des intelligences multiples et de la maturation du sujet. Cependant, en rapport avec les exigences du parcours professionnel désormais auto-piloté, ces questions revêtent un caractère extraordinairement important. Si on les néglige, le coût social et en santé, mais aussi le coût économique, sera terrible. La clé de voûte dans l'appren-tissage, c'est le tisserand, c'est l'autos, ici appelé le sujet ! Il est le seul garant d'un processus qui ne peut se faire sans lui, et pour lequel il ne peut y avoir de méthode unique, établie une fois pour toutes:

"La méthode est une stratégie du sujet qui s'appuie aussi sur des segments de programme qui sont révisables en fonction de la dialogique entre ces stratégies et la marche elle-même. La méthode est programme et stratégie tout à la fois, et elle peut modifier le programme par rétroaction de ses résultats; donc, la méthode apprend." (Morin, Motta & Ciurana, 2003 : 33)

La méthode complexe d'après Morin est caractérisée par sept principes:

- Le principe organisationnel de reliance du tout et des parties;
- Le principe hologrammatique de la contenance du tout dans les parties ;
- Le principe de rétroactivité: "l'effet rétroactif agit de façon informationnelle sur la cause, permettant l'autonomie organisationnelle du système." (43) ;
- Le principe de récursivité: "Est récursif un processus dont les produits sont nécessaires à la production du processus lui-même. C'est une dynamique auto productive et auto-organisationnelle." (44).
- Le principe d'autonomie/dépendance: "Toute organisation, pour conserver son autonomie, a besoin d'être ouverte à l'écosystème dont elle se nourrit et qu'elle transforme. […] Aucune autonomie n'est possible sans de multiples dépendances." (45)
- Le principe dialogique: "l'association complexe (complémentaire/ concurrente/ antagoniste) d'instances nécessaires à l'existence, au fonctionnement et au développement d'un phénomène organisé." (46)
- Le principe du sujet ou de "réintroduction du connaissant dans toute connaissance: "Le sujet ne reflète pas la réalité. Le sujet reconstruit la réalité au moyen des principes […] mentionnés." (46-47)

Dans les deux figures ci-dessous nous essayons de visualiser le processus d'élaboration du soi (professionnel autant que personnel) :

- dans son champ (en détaillant les facteurs de l'élaboration de soi);
- en tant que processus (entre transmission et expérience).

Ainsi la première figure montre un champ, un ensemble de deux principes actifs intervenant sur le processus de l'élaboration de soi, tandis que la deuxième tente de projeter l'interaction des facteurs dans le temps en proposant un schéma de base (générique) du développement professionnel.

L'homme déjà-là, "jeté dans le monde" (Heidegger 1927), se conçoit comme un produit du passé, de l'histoire, produit par des forces (Dieu ? la Nature ?) qui lui échappent. La "trame" est une sédimentation de ce qui s'est passé, une cristallisation de situations passés. On peut considérer la "trame" comme résultant de la phylogenèse humaine (devenir du genre humain) et aussi comme processus historique. La "chaîne" figure les sources vives de l'ontogenèse (devenir de l'individu): ce que l'on peut expérimenter dans le monde extérieur et intérieur, y compris l'imaginaire qui tente de se figurer le monde et soi dans le monde. La trame signifie l'institué, la chaîne l'instituant. L'émergence et l'autoproduction du sujet singulier se fait ainsi dans une interaction continue entre changement (création destructive) et consolidation. L'homme en tant qu'entrepreneur de soi a dans ce sens des traits en commun avec la figure plus générale de l'entrepreneur selon Schumpeter (1926). La chaîne et la trame sont de même nature, mais différenciées par la nature temporelle de l'homme. Le tissage de soi est dialogique et complexe par nature parce qu'il se passe entre des principes en tension (intérieur-extérieur et passé-futur).

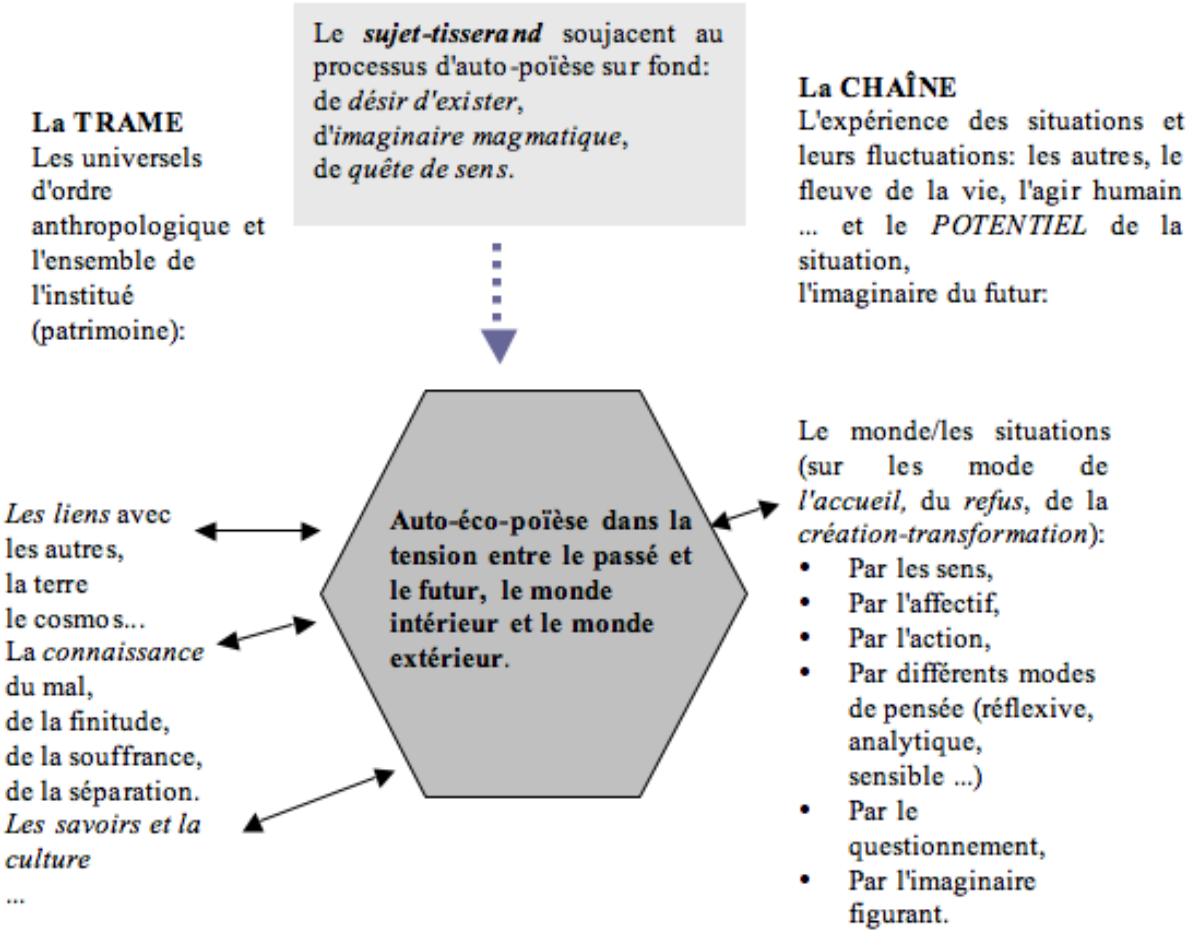


Figure 7 : L'auto-éco-poïèse manifestation du sujet qui se tisse entre ce qui est devenu et ce qui advient, entre l'expérience du monde extérieur et celle du monde intérieur.

Le processus dialogique vit donc non seulement dans une conjonction de forces opposées, mais son principe actif est aussi bien destructif que constructif. L'homme, en se créant, se détruit et, en créant, détruit son environnement. Déconstruction et construction vont de pair.

Pour le processus de professionnalisation, cela vaut aussi. Quand on a une longue carrière derrière soi, on se rend compte que les changements professionnels (comme personnels) ne sont pas simplement cumulatifs (ils le sont quand-même un peu!), mais, avant tout, *transformatifs*. C'est-à-dire *en changeant d'activité, on se configure autrement*. Cela peut se passer de façon dramatique lors d'une crise avec un passage par une phase de chaotisation (Lesourd, 2009) ou sous forme de transitions silencieuses (Jullien, 2009). Depuis que le chômage et les ruptures de carrières professionnelles sont devenus des phénomènes de masse dans les pays développés, les processus psychologiques en jeu dans ces phases de remaniement ont provoqué de nombreuses recherches. En France Ibarra (2007) et Kaufmann (2004) et, en Angleterre, Merriam (2005), Plimmer & Schmidt (2007) et Rossiter (2007) travaillent sur les périodes de *transition identitaire* à l'aide du concept des nouveaux "soi

possibles", leur consolidation et leur intégration dans la vie psychologique des individus. Rossiter souligne l'importance des *modèles de rôle* pour la disponibilité effective des sois possibles. Cependant, dans la reconfiguration identitaire, on observe aussi le phénomène de la création destructive ou au moins d'une relégation d'identités anciennes au profit de nouvelles. La capacité de maintenir vivantes plusieurs identités activables selon la situation diffère probablement d'un individu à l'autre, de sa mobilité intérieure et de son état énergétique.

Ainsi le fait de reprendre un travail – intellectuel par exemple - quand ses enfants n'ont plus besoin d'elle, peut parfois rendre une mère inapte à s'occuper "comme il faut" de jeunes enfants ou simplement du jardin familial. Cela peut se s'expliquer non seulement par un manque de disponibilité, mais aussi par un changement radical de son fonctionnement intérieur: désormais elle cherche des résultats rapides pour ses actions, pense de façon abstraite, met ses sentiments personnels entre parenthèses, n'attache plus la même valeur aux "petites choses" qui pour les êtres vivants autour d'elle peuvent paraître très importantes. Il lui faudra peut-être ensuite un jour ré-apprendre à être grand-mère, c'est-à-dire reconstruire la relation et les gestes maternels et la façon de communiquer qui conviennent aux jeunes enfants. Cette réactivation du savoir faire maternel ne part pas de zéro, il implique une déconstruction ou une désactivation des certaines composantes de l'identité globale et une réactivation et une reconstruction partielle d'autres.[152] Le remaniement ici consiste tout d'abord en un changement de *sens* et des *priorités*, une accentuation différente des *valeurs* et des *critères d'évaluation de la situation et de son propre agir* en situation. Lentement ou rapidement, de nouvelles habitudes, de nouveaux savoirs et de nouvelles identités se mettent ainsi en place. Cela ne signifie pas qu'à force d'efforts l'on puisse se transformer en n'importe qui et dans n'importe quelles conditions. L'agilité varie selon les personnes et selon leurs phases et histoires de vie. Ne pas prendre cela en considération mène à faire violence aux personnes. Un accompagnement peut sécuriser et parfois accélerer la transition (Masdonati & Zittoun, 2012).

Le concept de *zone proximale de développement* de Vygotsky (1930) paraît utile ici: Il décrit ce qu'à un moment donné, une personne peut déjà *presque* agir toute seule. Il lui faut juste un peu de soutien pour avancer et accéder à la maîtrise du nouvel objet d'apprentissage en question. Il y a en effet des moments clé et des personnes clé pour l'auto-éco-poïèse. Dans des cultures basées sur le principe d'initiation, on parle de seuil, de maître et d'initiation, mais on

[152] Kaufmann (2004) écrit de façon très éclairante sur l'élaboration, l'activation et la désactivation des identités multiples.

peut aussi considérer qu'il s'agit d'un type de processus presque quotidien et banal et bien souvent peu conscient. Il y a plus souvent des micro-aprentissages que de franchissements d'étapes importantes qui révolutionnent l'identité et le style de vie.
Dans ce dernier cas, extérieurement, on peut observer des signes typiques lors d'une transition professionnelle:

- le langage change;
- l'habitus se modifie;
- de nouveaux gestes s'observent;
- le réseau de relations devient autre;
- les valeurs affichés souvent changent aussi.

Pour Ibarra (2007), l'identité professionnelle (*work identity*) est à la fois "centrale" dans la dynamique identitaire globale et, en général, particulièrement "intense". Cette intensité et cette centralité dépendent sans doute du contexte culturel et de la place du travail dans une société donnée. Dans les sociétés occidentales modernes, presque tout se joue au niveau du travail pour le commun des hommes. L'importance accordée au travail et à l'identité professionnelle va de pair avec le besoin de reconnaissance sociale dans la sphère du travail. Ce qui est particulièrement intéressant dans le papier de recherche d'Ibarra, c'est l'idée que le sujet expérimente avec des rôles professionnels quand il cherche, en tâtonnant, à se redéfinir autrement. Elle se réfère pour cela à Kaufmann (2004), et sa description de l'élaboration de nouvelles identités possibles. Cette expérimentation de soi fait partie de la relation dialogique décrite par Morin (et al. 2003). C'est-à-dire en s'expérimentant autrement, l'individu entre dans une relation de régulation avec son environnement qui le reconnaît, le rejette, l'éduque, l'appuie, le conseille, bref lui fait des retours. Ibarra décrit des expériences de désarroi et de chaotisation dans cette phase de transition. Comme Lesourd (2009), elle choisit le terme d'*oscillation* comme un des gestes psychiques typiques à ce moment.
Au moment de l'intégration du nouveau soi professionnel, le *storytelling* peut jouer un rôle important: " Identities claimed in narratives that are told and retold are more likely to be integrated as part of who we know ourselves to be."[“Des identités qui sont revendiquées de façon répétée dans des histoires ont plus de chances d'être intégrées comme parties de la personne que nous savons que nous sommes. ” trad. aut.] (Ibarra 2007, p.29). Ce rôle du *storytelling* pour la consolidation de l'identité émergente est expliquée dans le détail chez Cyrulnik (2008). Selon la culture de l'individu, il peut y avoir des substituts pour le *storytelling*. Meyer & Land (2003 et 2005) ont mis en évidence le rôle important des “concepts seuil ”, c'est-à-dire de concepts qui ouvrent l'accès à de nouveaux mondes

imaginaires, culturels, professionnels et, en fin de compte à de nouvelles phases d'auto-eco-poïèse. Yip & Raelin (2011) décrivent le rôle des "concepts seuil " pour la formation au *leadership*. On voit dans le récit de leur recherche de terrain comment le *storytelling* exprime la dynamique, et permet de donner forme au flux du processus de changement, tandis que les *concepts seuil* permettent de donner de la tenue, de consolider l'émergent, de l'ancrer dans la conscience. Mais un troisième élément est également important : la présence d'autres personnes, compagnons ou accompagnateurs expérimentés, leur regard et leur écoute.

Pour consolider son choix identitaire, l'individu, temporairement fragilisé comme un "bernard l'hermite" qui change de coquillage ou comme un serpent qui mue, a besoin non pas seulement de régulation et de critique, mais aussi de protection et de compréhension. Ibarra appelle cela "*buffering*": faire tampon pour adoucir les chocs. Il s'agit d'aménager des moments et des espaces transitionnels (Winnicott 1971) favorisant les processus de changement dans leurs dimensions imaginaires, cognitives, expérimentales et psychoaffectives. Les transitions peuvent être facilitées, quand l'individu est entouré et porté par un *groupe de pairs*, mais pas n'importe quel groupe[153]. Dans des processus d'élaboration de soi certaines qualités d'écoute, des attitudes de non-jugement, de coopération, un adoucissement de la compétition sont indispensables. Le groupe, comme toute l'organisation dispensant des formations professionnelles, doit à la fois être fermé pour protéger et ouvert pour stimuler et laisser advenir des idées originales, voire qui au début pourraient sembler insolites et irréalistes. Le formateur ou autre accompagnateur du processus de professionnalisation peut agir de différentes manières selon les besoins :

- réguler les processus,
- intervenir sur des impondérables,
- créer une ambiance,
- travailler sur les registres de la *déstabilisation* et du *holding*.

C'est-à-dire qu'il a intérêt à se faire clinicien plutôt que de s'accrocher à son rôle d'instructeur -transmetteur de savoirs institués. Mais évidemment, à d'autres moments, ce rôle d'instructeur a toute son importance, est indispensable.

Jusqu'ici nous avons insisté sur le versant expérientiel et expérimental de l'élaboration du soi professionnel, sur la relation dialogique avec la situation. L'autre versant, celui de l'acquisition de savoirs standardisés, de normes comportementales, de procédures et de modes opératoires

[153] Pendant plusieurs années l'auteure a accompagné des groupes de cadres au chômage de longue durée à l'élaboration et à la mise en œuvre de projets professionnels. Elle y a pris conscience de l'atout décisif que peut constituer *le groupe* dans ce parcours de redéfinition de l'identité professionnelle.

est plus classique. Les experts de la didactique professionnelle lui portent depuis longtemps beaucoup d'attention.(Pastré & Mayen & Vergnaud, 2006). Il est mis en oeuvre autant dans les salles de formation (dans la transmission de savoirs) que dans l'atelier ou autre lieu de stage. Il s'agit de développer de l'expertise, de la précision, de comprendre et d'intégrer des schèmes d'action en s'entraînant. Plus il y a de variantes de situations types, plus le stagiaire ou l'étudiant pourra s'entraîner à faire face, en souplesse, à toutes sortes d'imprévus. Il acquiert ainsi une autonomie limitée tout à fait précieuse, surtout si l'instructeur organise des phases qui mettent l'accent sur l'explicitation, la compréhension et la réflexion. D'après Clot et Faïta (2000), avant d'accéder à la maîtrise et au *style* individuel, l'étudiant ou l'apprenti doit passer par l'acquisition du *genre*, c'est-à-dire des gestes de base, du langage professionnel, de l'habitus.

La conformité au modèle, à la norme, au genre se contrôle plutôt qu'elle ne s'évalue. En cas de difficulté, le *didacticien* aura toujours besoin de se faire aussi *pédagogue*, les obstacles n'étant bien souvent pas seulement cognitifs. Ce qui ne peut pas être obtenu par le contrôle, c'est l'amorçage du processus de l'apprentissage tout au long de la vie. Cela dépend de nombreux facteurs : certains individuels comme la vivacité d'esprit, la motivation, le désir et le plaisir de bien faire, d'autres collectifs comme la présence d'une communauté des pratiques ou d'une offre d'analyse des pratiques ou de formation adéquate. L'évaluation formative qui prend la forme d'un dialogue continu entre l'apprenant et le formateur-tuteur peut certainement être un bon début.

Les deux principales différences entre didacticiens et pédagogues semblent être des différences d'accentuation : le didacticien se focalise sur le savoir en tant que savoir à acquérir, à apprêter pour être facilement appris, tandis que le pédagogue se soucie avant tout de l'apprenant qui doit bien sûr entre autres intégrer des connaissances, maîtriser des techniques etcætera, mais dont le principal enjeu est de *grandir*, de *s'éduquer* et de *se faire éduquer*. Les enseignants qui valorisent l'auto-éco-poïèse comme elle a été décrite ici sont plus des pédagogues que des didacticiens, et leur paradigme dominant est celui de la complexité et non celui de la rationalité linéaire.

Le schéma ci-dessous visualise de bas en haut le processus progressif de la professionnalisation entre, d'une part, la transmission des savoirs, savoirs faire et savoirs –être et, d'autre part, le dialogue tous azimuts avec l'environnement (l'école, l'entreprise, la vie ...).

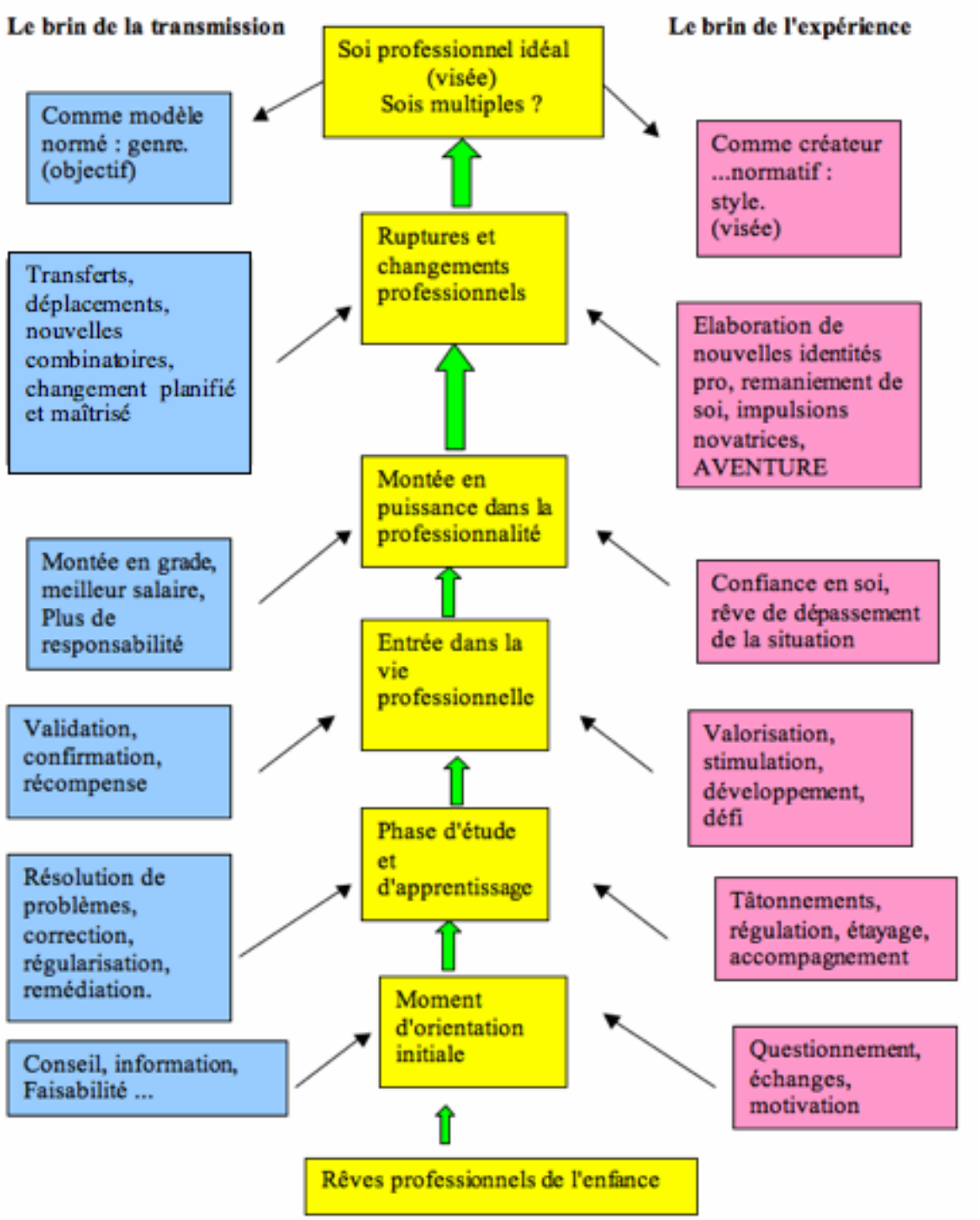


Figure 8 : Le processus de professionnalisation progressive (à lire de bas en haut)

La colonne du milieu montre une succession de moments typiques du devenir professionnel. À gauche le brin de la transmission: le sujet subit l'influence de cette colonne de gauche, mais s'y étaye aussi. Indispensable pour ne pas devoir " réinventer la poudre ", elle peut parfois être enfermante par trop de certitudes et d'allants de soi. À droite l'expérience, la dynamique d'exploration, de confrontation avec le réel, de dépassement, de maturation. Le danger est de s'y égarer, de se perdre dans cet océan constamment fluctuant sans savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire. Grâce à la colonne de gauche, l'homme se socialise dans le monde

professionnel. Grâce à la colonne de droite, il peut espérer réaliser son individuation dans tous les sens : dans le sens de se réaliser pleinement (Jung, 1933, 33), dans le sens de trouver son originalité et son style (Clot & Faïta, 2000) et dans le sens de sa subjectivation (Simondon, 1989). Tout en haut de la colonne du milieu, dans la mesure où il réussit son individuation, l'homme peut participer à la création de nouvelles normes du genre : de normé il devient normant. Bien entendu, ce processus n'est pas strictement un déroulement linéaire dans le temps. Il suffit d'examiner de près la carrière de certains grands scientifiques et créateurs pour s'apercevoir que c'est souvent très jeunes qu'ils font un apport novateur décisif à leur domaine de prédilection. La professionnalité est donc le fruit du parcours singulier de professionnalisation de l'homme dialoguant avec ce que les autres lui transmettent et ce que son expérience propre singulière lui offre. C'est un tissu invisible et difficile à donner à voir. Le CV, les lettres de motivation, même ce qui devient perceptible dans un entretien d'embauche ne peuvent chaque fois qu'en donner des aperçus fragmentaires. L'individu lui-même n'est pas totalement conscient du complexe qu'est sa professionnalité. Même la séparation entre celle-ci et sa personne privée, l'ensemble de ses autres sois réalisés, estompés ou émergents, est forcément floue.

Le singulier, le spirituel et l'énigmatique de chaque humain imprègnent l'ensemble de son être. Le sujet, dans son mouvement d'autorisation (Ardoino, 1990a), est à la fois source de négatricité et d'imaginaire créatif. Le théoricien américain de l'innovation C.O.Scharmer développe des idées proches de celles-ci dans la " théorie U " (2009). Pour lui, le danger de l'époque est de s'en tenir au prêt-à-l'emploi des idées toutes faites (qu'il appelle le " téléchargeable "). Le dialogue et la méditation peuvent réanimer notre créativité et nous permettre d'inventer du radicalement nouveau à partir de l'intuition profonde et d'en tirer des solutions pratiques, ce qu'il appelle *prototyping*.

Prendre soin de l'auto-éco-poïèse professionnelle en créant un " oikos " favorable

Pour tenir compte, en formation professionnelle, à la fois de l'aspect de la transmission et de celui de l'individuation, on doit repenser à la fois

- l'organisation et l'esthétique du support de l'apprentissage (école, lieux de stages ou ateliers),
- la pédagogie,
- la formation des professeurs et des tuteurs.

L'école (ou l'université) est un support d'apprentissage à la fois physique et immatériel. En tant que lieu matériel, on peut souhaiter la voir comme un paysage, un environnement invitant

au travail d'apprendre et de devenir. On attend d'elle des qualités assurant un certain calme, une ambiance de sérénité, une clôture protectrice, mais aussi une ouverture stimulante sur le monde, des endroits particuliers pour étudier, se ressourcer énergétiquement (cafétéria, gymnase), intellectuellement (bibliothèque, salles de cours et d'étude), socialement et culturellement (clubs, expos, ateliers artistiques ...) etcætera Mais avant tout, elle devrait être un lieu de dialogue, une agora où les chemins des représentants des différentes disciplines et spécialités et des étudiants ont de multiples occasions de se croiser. De nombreux lieux de vie, considérés trop souvent comme un luxe accessoire, sont en réalité très importants pour développer des compétences transversales (relationnelles, culturelles, de prise d'initiative etcætera). Les meilleures idées viennent bien souvent lors d'échanges animés dans une cafétéria ou pendant le lâcher prise après l'effort.

Pour les activités de formation et d'autoformation spécifiques, les amphithéâtres et les ateliers peuvent servir à la fois à la transmission et – avec une pédagogie adaptée - à une implication active et créative des apprenants. L'école peut devenir un lieu de ressources où l'on se construit et co-construit[154], mais aussi où l'on s'initie à la recherche et crée des objets, des solutions à des probèmes, techniques ou non, et où l'on apprend la technique du *prototyping* à la Scharmer (2009), déjà évoquée.[155]

Dans les années 1970 et jusqu'à sa mort en 1984, l'architecte allemand Hugo Kükelhaus a mené des recherches passionnantes sur les liens entre la qualité sensorielle de l'environnement et le développement des enfants et des adolescents. Il a trouvé que

" le développement de l'homme est favorisé, idéalement, par un environnement qui lui offre une grande diversité de stimuli bien tempérés. Ce monde de stimuli peut être construit aussi bien à partir de facteurs sociaux que physiques … c'est la diversité, la richesse des formes qui sont décisives pour la vie. "[156] [trad. par l'auteur].

Dans son livre *Unmenschliche Architektur* (1973), il décrit les effets contreproductifs d'une architecture d'école travaillant dans un esprit étroitement utilitariste et mécaniciste et cherchant à réaliser le modèle de la transmission idéale sans aucun dérangement par le monde réel. Deux écoles, une à Harlem (USA) et l'autre en Allemagne (Neu-Isenburg), ont servi de terrains d'étude. Ces travaux, malheureusement peu connus, prouvent indirectement la justesse de l'approche pédagogique dont s'inspirent d'Edgar Morin et alii (2003) qui se base

[154] voir à ce propos le récit d'une visite à Olin College dans le Massachusetts où l'on a créé un tel environnement (T 2.1.5)
[155] voir aussi la note de lecture T. 3.2.13
[156] http://www.hugo-kuekelhaus.de/cms/index.php

sur la *complexité* et l'idée de *construction de soi par le dialogue* avec l'ensemble des sphères qui composent notre univers.

Les nouveaux enjeux, aujourd'hui conscientisés, de la formation professionnelle coïncident en fait avec les aspects de l'auto-éco-poïèse :

- la maturation du sujet dans son double aspect de socialisation et d'individuation;
- le travail de l'agilité, de la souplesse, de la résilience du sujet;
- le développement des intelligences multiples;
- l'épanouissement du *désir de s'engager dans le monde* (source de l'esprit d'initiative et de l'apprendre tout au long de la vie);
- l'élaboration de compétences techniques de base et spécifiques ;
- l'élaboration tout au long de la vie de compétences transversales non techniques (CTNT).

Le monde du travail comme lieu de formation

L'importance des savoirs académiques, focale presque exclusive de l'enseignement dans un passé encore tout récent, a été relativisée : de buts ultimes, ils sont devenus des moyens.

La conscience du caractère éphémère des constructions intellectuelles et des savoirs est devenue très aiguë et a commencé à révolutionner nos systèmes éducatifs. Les savoirs, devenus accessibles par les TIC à tout moment, vieillissant rapidement, subissent un genre d'*inflation*. Il n'en va pas de même des connaissances. Si l'on prend au sérieux la racine du mot qui signifie que l'on *naît avec* on a là une magnifique métaphore auto-poïétique: on se génère (on naît) simultanément à l'élaboration de connaissances. Si l'on peut télécharger la plupart des savoirs, les connaissances, elles, s'enracinent dans notre vécu. Pou transformer en connaissances les savoirs livrés prêts à l'emploi par internet ou dans un cours magistral, il faut d'abord se les *approprier*, c'est-à-dire faire un travail qui les intègre dans notre vécu et nous permet de nous y lier comme à un élément familier, fraternel (avec lequel on est né). Donc: si les savoirs superficiels ont perdu en valeur, les méthodes pour les organiser, les communiquer et les utiliser de façon stratégique sont devenues bien plus importantes. Ce que l'on appelle compétences, ce sont en partie des *méthodes* adaptables pour la prise en charge de toutes sortes de tâches y compris l'accès aux savoirs, leur organisation et leur communication efficace et, dans l'idéal, leur transformation en connaissances par l'appropriation. Lors de son entrée dans le métier, le jeune professionnel apprend beaucoup par les discours de ses collègues qui lui donnent à réfléchir et marquent sa façon de regarder les situations. Mais la source la plus importante pour apprendre est probablement *l'expérience directe*. L'apprendre par le faire est connu depuis toujours et devenue une thématique importante depuis Dewey (1907). Aujourd'hui, y compris dans certaines écoles de management, il renaît sous la

désignation du "*action learning*". Intégrée dans un cursus de formation, c'est une anticipation sur ce qui se passe de toute façon quand le jeune accède à son premier poste de travail. De nombreux auteurs ont traité de cette thématique que ce soit par rapport à la pédagogie par projets (Huber, 2005), les cursus en alternance, les stages professionnels (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007) ou le *action learning* (Boshyk & Dilworth, 2010; Raelin, 2006). Un des enjeux liés à ce mode d'apprentissage me semble consister à amorcer aussi tôt que possible, c'est-à-dire dès la formation professionnelle initiale, le cycle des savoirs entre les savoirs de l'action et les savoirs pour l'action (Galetanu & Barbier; Avenier & Schmitt). Dans le schéma ci-dessous, nous reprenons l'idée de base mais associons aux différentes phases du processus les activités d'appropriation et de projet que le sujet y déploie. Que ce cycle soit porté par un individu ou tout un groupe avec une relative distribution des tâches, ce n'est pas vraiment un cycle, mais une spirale comme dans une recherche-action. Il y a un certain progrès, un apprentissage continu qui fait que le processus de professionnalisation se renforce en approfondissement, en élargissement et en qualité.

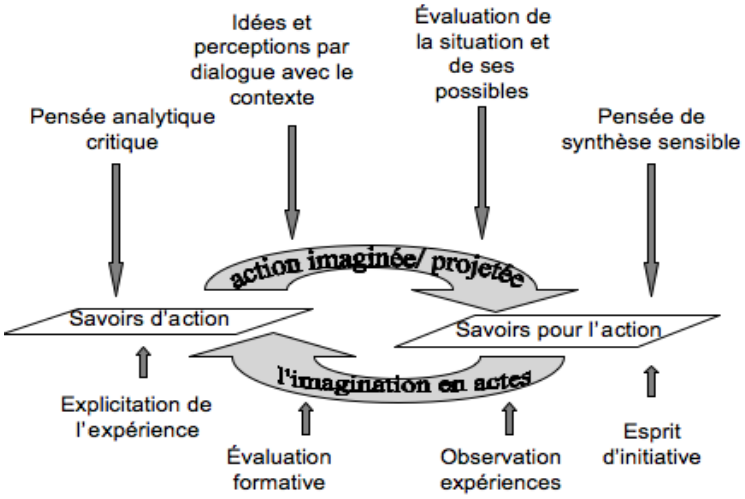


Figure 9: Cycle de la double transformation des savoirs[157]

Les items dans la figure 9, reliés au centre par des flèches, contiennent tous des méthodes. Prenons le moins familier "pensée de synthèse sensible". L'esprit de synthèse est cité comme indispensable dans "Five Minds for the Future" par Howard Gardner (2009). Si ici nous rajoutons "sensible", nous voulons dire par là "sensible à la situation et à ses enjeux". Avant d'agir, il ne s'agit pas seulement de faire la synthèse des savoirs et des réflexions critiques, mais aussi d'être sensible aux tendances d'une situation en pleine évolution. Il convient donc

de ne pas faire la synthèse en étant coupé de la situation, mais en vue d'entrer en action sur elle pour l'infléchir. Une synthèse sensible est une synthèse à partir non seulement du passé, mais aussi à partir de l'avenir: ce que Scharmer (2009) signifie par le sous-titre de son ouvrage "*Leading from the Future as it Emerges*" (conduire [soi-même, les hommes et l'entreprise] à partir de l'avenir émergent [trad. auteur]), cet avenir auquel nous relient nos désirs et qui forme notre "horizon d'espérance" (Ricœur, 1986). Cette dimension du désir est contenue dans notre schéma dans *l'esprit d'initiative*, ce qui nous pousse à agir !
Pour développer l'ensemble de ces compétences et de ces méthodes, on peut voir sans difficulté qu'il faut les *pratiquer*. Ainsi se développera une grappe de métacompétences, peut-être celles qui soustendent la compétence clé *de l'apprendre à apprendre,* chère à l'Union Européenne [158].

Une façon de "faire tourner" ce cycle de l'apprentissage expérientiel dans le monde du travail est d'analyser et d'expérimenter des pratiques dans un collectif de praticiens, ce que depuis Lave et Wenger (1991) on appelle une *communauté des pratiques*. Comme le montre Michel Sonntag (2009), le développement de nouvelles compétences, en interaction avec les demandes du marché et réfléchies au sein des communautés des pratiques, fait à terme évoluer la culture organisationnelle, les représentations et, par là, les organisations elles-mêmes.
Les nouvelles politiques de formation professionnelles, sous l'influence de cette mise en relation entre savoirs et expériences, ont, depuis une quinzaine d'années, engendré de nouvelles dynamiques jusque dans les pratiques pédagogiques quotidiennes. On observe :

- les mises en situation, les stages et les projets qui fournissent des savoirs vécus, incorporés;
- les récits, debriefings, analyses réflexives et mémoires de stage explicitent ces savoirs incorporés.

Les savoirs abstraits et la transmission de savoirs académiques gardent une importance relative, entre autres parce qu'ils permettent l'éclairage critique et la mise en liens et en perspectives des savoirs d'action.
La pédagogie par projets semble appelée à prendre toujours plus d'importance et, surtout, à être maniée plus consciemment pour en tirer le plus de bénéfice possible. Trop souvent, dans

[157] Ce schéma est une simplification de celui présenté à la Journée de l'Entrepreneuriat le 31 Janvier et 1er Février 2013 à Chambéry (contribution Fourcade/Krichewsky acceptée).

les projets collectifs, on se contente de faire et oublie de profiter d'un possible travail d'évaluation, de réflexion et de formalisation pour consolider et décontextualiser les compétences que les participants ont pu y investir. La transférabilité pâtit alors d'un tel manque.

Depuis plus de dix ans, et au-delà de la formation en médecine où c'est déjà ancien, il y a des expérimentations de *professionnalisation par la recherche* pour de futurs professionnels qui ne se prédestinent pourtant pas à une carrière de recherche : par exemple des cadres de soin (voir Eymard, 2005), des enseignants dans le cadre de certains masters, les éducateurs (dans les IRTS, p.ex. celui de Marseille) et les managers (dans certaines institutions américaines, voir Datar 2010, et à l'IEP de Paris pour le MPA, le *Master of Public Affairs*). Le chercheur en recherche qualitative, se servant de méthodes herméneutiques, fait constamment dialoguer théorie et pratiques. Ses méthodes de recherches sont assez proches de celles du praticien chercheur qui se professionnalise (se forme) " naturellement " en formalisant la théorie (profane) de sa pratique. La différence se trouve surtout dans l'analyse critique des résultats provisoires et dans la confrontation avec d'autres recherches.

La troisième variante de dialogue formatif entre théorie et pratique – en plus de la recherche qualitative et de l'analyse des pratiques - est l'évaluation. Son but déclaré n'est souvent pas de former les acteurs, mais de faire changer l'organisation, les procédures ou les pratiques des acteurs. Mais derrière le quasi slogan de *l'organisation apprenante*, il y a les hommes qui apprennent, individuellement et en interaction (Vial, 1996). Le moteur de l'organisation apprenante est l'apprentissage collectif d'un ensemble d'acteurs qui évaluent une situation, prennent conscience de ses potentialités non encore réalisées, et s'investissent dans la réalisation de nouveaux possibles souhaitables, tout en se transformant eux-mêmes par cette action.

En passant en revue les développements de la formation professionnelle au cours des dix années passées, on constate que la *professionnalisation comme tissage entre transmission et expérience* est en train de devenir une réalité en France comme ailleurs en Europe, même si de nombreux acteurs et ingénieurs de formation raisonnent encore trop exclusivement en termes de transmission de savoirs, restant relativement désemparés devant la question comment concrètement amener les étudiants à développer les CTNT, les intelligences

---

[158] mentionnée dans le référentiel des compétences clé publié dans le journal officiel de l'UE en décembre 2006 (voir bibliographie)

multiples et la maturité nécessaire pour prendre en charge les responsabilités d'un travail grandeur nature.

Certains chercheurs en prennent conscience depuis quelques années dans la formation des ingénieurs. À l'INSA Toulouse et INSA Strasbourg, à l'Université Polytechnique de Louvain, à Alborg au Danemark, à Olin College près de Boston et au MIT à Cambridge (MA) on forme les jeunes ingénieurs depuis des années par l'APP, l'apprentissage par problèmes et par projets (Raucent, Bourret & Vander Borght, 2010). Verzat, Byrne et Fayol (2009), constatant la nécessité de former des ingénieurs "bilingues", c'est-à-dire à la fois capables de relever des défis techniques et de management, proposent de changer les méthodes de formation dans les écoles d'ingénieurs. Les cours magistraux y dominent encore trop, et les professeurs profitent peu des possibilités d'autres modes pédagogiques permettant de développer des compétences en management et, en particulier, celles nécessaires au travail en équipes. L'approche par le jeu (dans leur expérimentation il s'agit de construire avec des spaghettis et du fil à coudre) peut tout d'abord sembler peu sérieuse pour former des ingénieurs de haut niveau. Mais, dans une approche par les compétences, la possibilité de développer par ce moyen - par ailleurs amusant et qui détend les étudiants - des compétences comme la pensée inventive et en même temps des habiletés à résoudre des problèmes par l'intelligence collective, peut sembler prometteuse pour réduire le hiatus entre la formation et le monde du travail. Des méthodes pédagogiques qui ne font appel qu'à la compréhension et à la mémoire n'y arriveraient certainement pas.

Avant d'aborder la question des compétences, sensibilités et façon d'être et de devenir, voici un schéma synthétique des composantes ou, mieux, *aspects* de la professionnalisation. Il a été coproduit avec François Fourcade sur la base de l'étude sur la professionnalisation (Krichewsky, 2010: T 3.3.2) comme support de discussion avec nos partenaires dans les écoles de management bostoniennes lors de notre visite d'étude en 2011 (voir T3.4.1).

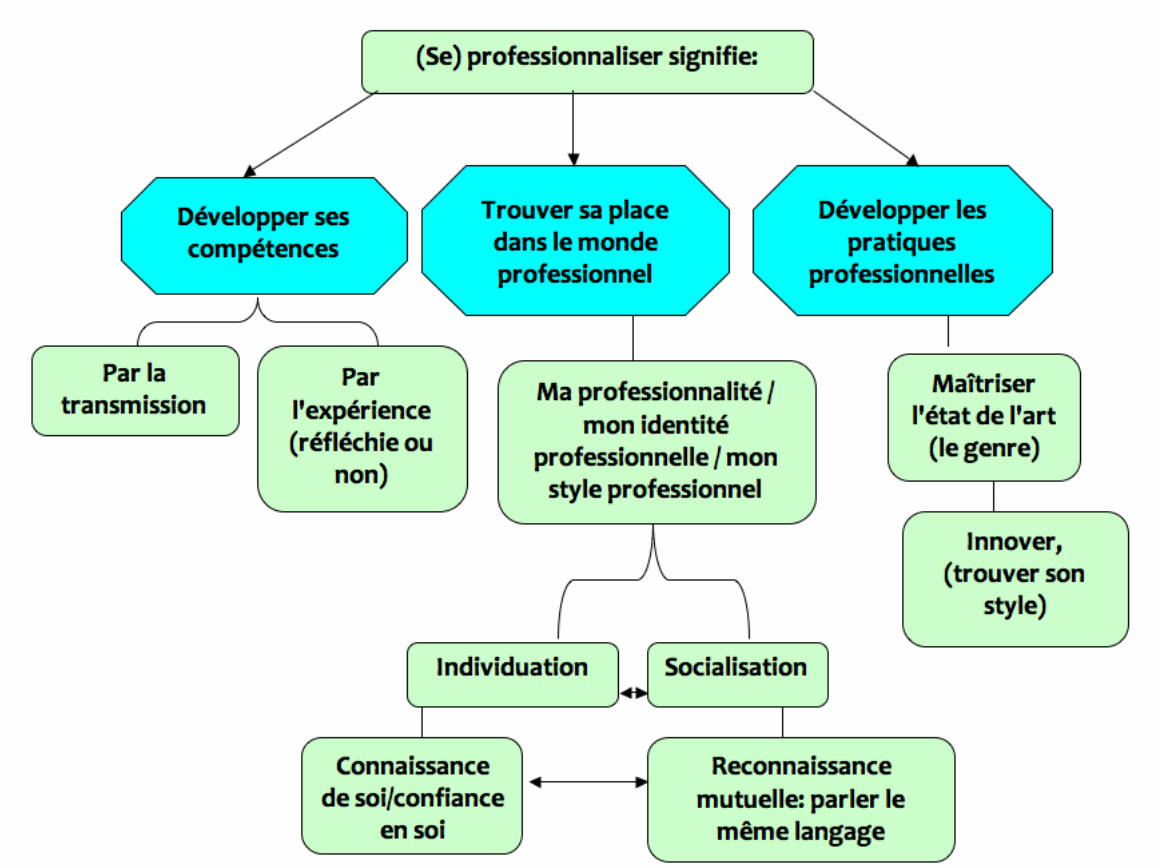


Figure 10 : Les sources de la professionnalisation (Fourcade & Krichewsky, 2011[159])

Les "produits" du processus de professionnalisation peuvent donc se décliner en termes *d'identité professionnelle*, *d'intégration, de compétences* et de *maîtrise des gestes* au point de devenir créateur dans son domaine.

Ce qui manque dans ce schéma, c'est l'évaluation formative sous toutes ses formes. Elle joue un rôle crucial de pilotage du processus de professionnalisation que ce soit sous forme d'auto-, co- ou hétéro-évaluation. Nous y reviendrons au quatrième chapitre et tentons ici d'abord, sur fond de l'explicitation de ce qu'est la professionnalisation, d'identifier ce qui pourrait évoluer dans la formation des managers comme elle est pratiquée, autrement dit:

- Quelles sont les critiques qu'on leur fait *en tant qu'écoles professionnelles*?
- En quoi réussissent-elles à amorcer le processus de professionnalisation des jeunes managers et entrepreneurs ?
- Quels sont les aspects sur lesquels elles pourraient encore évoluer ?

[159] Ce schéma a été mis au point sur la base de T 3.3.2 dans une version anglaise pour communiquer avec nos partenaires bostonien lors d'un voyage d'études en Mars/Avril 2011.

La professionnalisation des managers dans les écoles de management: ce qui pourrait évoluer

Le fait que les grandes écoles de management rencontrent un succès économique incontestable ne doit pas nous aveugler quant aux problèmes qu'elles rencontrent au niveau de leurs conceptions pédagogiques et par rapport à l'ambiguïté de leur image dans le grand public.[160] Les reproches, que de nombreux commentateurs leur font quant au manque d'éthique chez les jeunes managers diplômés, sont plus discutables. Il n'est pas sûr que ce soient les professeurs dans les *business schools* qui distillent le cynisme et l'avidité et manquent à un hypothétique devoir "d'inculcation" des "bonnes" valeurs. Certes, quelques professeurs américains réputés se sont rendus coupables de fraude ou d'erreurs grossières dans leurs fonctions de conseillers financiers[161], mais est-ce une raison pour jeter l'opprobre sur tous ? N'avons-nous pas des managers à l'image de notre société avec son culte de l'argent facile et de défense de privilèges au détriment des plus fragiles ? Est-ce seulement à l'âge de vingt ans qu'il faut commencer à faire réfléchir aux valeurs au moyen de quelques heures de cours de philosophie ? Il se pourrait fort bien que ceux, parmi les bacheliers ou les étudiants sortant de prépa qui choisissent une école de commerce, aient déjà fait leur choix: s'enrichir le plus vite possible et chercher des positions de pouvoir pour être du "bon" côté dans cette société qui a de plus en plus tendance à se scinder entre une partie très aisée et sécurisée et une autre pauvre ou en risque de le devenir au moindre "accident de la vie". Un reportage dans Le Monde du 24 novembre[162] confirme cette aspiration au succès – et la richesse chez ces étudiants-là. Les *blogs* d'étudiants MBA publiés sur un site dédié du Financial Times[163] permettent également de mieux les connaître quelle que soit leur école. La plupart d'entre eux – même s'ils professent certaines valeurs - visent surtout *l'argent et le pouvoir* quel que soit le temps déjà passé dans leur école. Par ailleurs il se peut que le public dans les "masters management" des universités soit différent par sa provenance sociale et par ses perspectives d'emploi.

---

[160] il suffit pour ce rendre compte des réactions de haine qu'elles déclenchent de lire les discussions sur certains blogs comme celui-ci: http://orientation.blog.lemonde.fr/2012/06/30/quand-hec-se-moque-dhec-une-video-a-ne-pas-rater/

[161] voir le film "Inside Job"

[162] sous le titre de "A quoi rêvent les futurs cadres de l'économie mondiale ?"

[163] http://blogs.ft.com/mba-blog/

Les principales réflexions critiques adressées aux écoles de management

Les écoles de management se trouvent depuis 2008 dans un paysage déstabilisé par la crise et les difficultés sociales qui se sont répercutés sur la façon dont on les regarde et ont aiguisé les critiques à leur encontre.

La difficulté d'y accéder

La "lutte des places"[164] pour accéder aux *grandes* écoles de management est sans merci et élimine souvent ceux qui s'embarassent de doutes, d'hésitations ou de rêves poétiques. (Abraham, 2007). Cette lutte commence dès les classes préparatoires. Souvent il faut en faire trois années pour – éventuellement – réussir le concours. Sur 10 000 candidats chaque année seulement 3% sont reçus à HEC, soit environ 9% dans une des trois écoles dominantes: HEC, ESSEC et ESCP.[165] Mais après des années de critiques acerbes à l'encontre des Grandes Écoles pour leur élitisme, la tendance est maintenant à une certaine diversification des recrutements et à l'augmentation du taux de boursiers. Il reste que la critique de Bourdieu et de Passeron (1964 et 1970) sur la reproduction des élites qui caractérise l'ensemble du système éducatif français semble toujours justifiée comme nous le confirment les chiffres (Duru-Bellat, 2008) et les recherches comparatives menées par l'OCDE (voir rapport PISA 2009[166]). Le coût annuel par élève-prépa est avec environ 13 880 € (Munier, 2012) à 150% celui d'un étudiant à l'université. Patrice Corre, proviseur du Lycée Henri IV, demande que l'on mette en relation le coût des classes préparatoires avec les taux d'échec dans les prépas et au cours des premières années universitaires. La prépa fait du bon travail d'après lui, mais il souhaiterait qu'elle forme davantage à la recherche et se rapproche pour cette raison des universités: "[...] l'avenir n'est pas à la suppression des prépas, mais à leur évolution".[167]

Lors d'un entretien avec Michel Berry[168], professeur émérite de l'École des Mines, celui-ci affirmait que lors des classes préparatoires on apprend deux choses:

- travailler très dur et pendant de longues périodes de temps;
- bien s'organiser pour arriver à atteindre ses objectifs.

Selon lui, ce sont là deux capacités clé pour pouvoir ensuite réussir son travail de manager. Cette réflexion est extrêmement intéressante, car elle ne situe pas la valeur de ces formations

---

[164] titre d'un ouvrage de de Gaulejac et Leonetti (1994)
[165] source: http://www.masterclassprepa.com/prepa-hec.html (6-5-2012)
[166] http://www.oecd.org/pisa/pisa2009keyfindings.htm (accédé le 20 Août 2012)
[167] " Les classes prépas sont victimes d'idées toutes faites.", accédé le 20/08/2012 à http://www.lenouveleconomiste.fr/les-classes-prepas-sont-victimes-didees-toutes-faites-14923/
[168] entretien qu'il m'a accordé le 4 Novembre 2010 à l'École de Paris du Management

dans leurs *contenus*, que l'on pourrait acquérir grâce à d'autres moyens, mais *dans leur forme* et dans *la pression* qu'elles exercent sur les élèves.

L'ambition de cette thèse (voir chapitre IV) est justement de montrer que la professionnalisation se joue au moins autant sur la *forme* que sur les *contenus* des épisodes formatifs.

Sur le chemin de la réussite sociale de ce type-là, il y a d'autres obstacles. Travailler sans relâche pendant plusieurs années pour réussir le concours n'est en effet pas la *seule* condition d'entrée à une grande école de management.

Voici deux tableaux permettant de se rendre compte du *coût de la scolarité* dans les écoles de management en comparaison à celui des universités (en formation continue):

Voici quelques exemples de prix de MBA en France (coût total de la scolarité, sur un ou deux ans) :

PRIX MBA EN FRANCE	MBA SPÉCIALISÉ	MBA GÉNÉRAL	EXECUTIVE MBA
BUSINESS SCHOOL DE RÉPUTATION INTERNATIONALE	20 000 à 60 000 €	10 000 à 50 000 €	25 000 à 90 000 €
ÉCOLE SUPÉRIEURE DE COMMERCE CONSULAIRE	11 000 à 20 000 €	5 000 à 10 000 €	15 000 à 20 000 €
UNIVERSITÉ, IAE	5 000 à 8 000 €	6 000 à 10 000 €	7 000 à 30 000 €
ÉCOLE DE COMMERCE PRIVÉE	10 000 à 25 000 €	8 000 à 25 000 €	15 000 à 30 000 €

Coût d'un MBA à l'étranger

À l'étranger, le budget à prévoir pour un MBA peut atteindre des sommets.

En plus du prix des études, le coût de la vie à l'étranger augmente considérablement l'endettement des étudiants. C'est pourquoi il faut être sûr de son budget prévisionnel avant de candidater.

PRIX D'UN MBA À L'ÉTRANGER*	MBA SPÉCIALISÉ	MBA	EXECUTIVE MBA
MEILLEURES BUSINESS SCHOOLS AMÉRICAINES	50 000 à 80 000 $	40 000 à 90 000 $	50 000 à 120 000 $
MEILLEURES BUSINESS SCHOOLS EUROPÉENNES	35 000 à 50 000 €	25 000 à 70 000 €	40 000 à 95 000 €
UNIVERSITÉ DE RÉPUTATION INTERNATIONALE	--	45 000 à 100 000 €	--

**Coût total de la scolarité MBA, sur une ou deux années.*

Bon à savoir : *Pour prétendre à une inscription dans les écoles américaines, celles-ci s'assurent en premier lieu de la solvabilité des futurs inscrits. Les dossiers ne sont examinés qu'après cette étape.*

Tableau 6 : Prix d'un MBA en France et à l'étranger.[169]

[169] http://mba.comprendrechoisir.com/comprendre/prix-mba source accédée le 6-5-2012

Si, jusqu'à des dates récentes, les détenteurs d'un MBA pouvaient être confiants dans la possibilité de trouver un travail très bien rémunéré presque sans délai après (voire un peu avant) le diplôme, la crise a changé la donne, sauf pour les écoles les mieux cotées. Faire un ou plusieurs stages s'avère désormais essentiel pour trouver du travail surtout pour les jeunes diplômés n'ayant pas encore exercé dans un poste à responsabilité[170].

L'homogénéisation provoquée par les classements internationaux (rankings)

Le classement des "*General MBA*" du 6 Mai 2012 par le Financial Times, basé en grande partie sur les revenus des jeunes diplômés montre, que pour les 100 lauréats, la moyenne pondérée[171] de rémunérations des managers MBA diplômés va de 192 000 $ (Stanford Graduate School of Business) à 79 800 $ (Jain School en Inde)[172]. D'autres critères importants pour le classement sont la diversité culturelle des étudiants, l'équilibre hommes-femmes, le niveau professionnel des professeurs et le nombre de publications de l'école. Il existe de nombreux classements concurrents. L'ordre pour les premières places varie un petit peu. En suivant les données sur plusieurs années on trouve:

Le pouvoir intellectuel (recherche) et économique (moyens) reste toujours aux États-Unis, mais la Chine et l'Inde montent rapidement en puissance. Les Sud-américains montent dans les palmarès, tandis que les Européens (14 entrées) sont en perte de vitesse sauf la Grande Bretagne. La France est représentée dans les "top 100" grâce à INSEAD (6e) et HEC (18e). Le site commun de présentation des MBA ("comprendre-choisir") affirme que les MBA français ne ressemblent pas aux MBA américains sans préciser quelles sont les différences. En examinant leur présentation générique de curriculum, on constate au contraire que les différences sont assez faibles entre les MBA américains et français. Dans un entretien avec Michel Berry[173], l'actuel directeur de HEC Paris, Bernard Ramanantsoa, confirme d'ailleurs l'importance du modèle américain tout en soulignant qu'il est important aussi de s'en distinguer. Mais l'IMPM est également déjà imité dans nombre de *Executive MBA*, c'est-à-dire des MBA que l'on suit en étant déjà manager en exercice. Par ailleurs, les MBA ont donné naissance à de nombreuses variantes spécialisées sur tel ou tel secteur (sport, luxe,

[170] d'après les blogs d'anciens étudiants des écoles de management
[171] Le classement prend en considération le contexte local
[172] http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/global-mba-rankings-2012
[173] entretien du 6 Décembre 2002 lors d'une rencontre des "Amis de l'école de Paris du management".

tourisme...) ou discipline (*marketing, supply chain*, stratégie...). La domination du modèle nord-américain est confirmée par les analyses de CEFI.org[174] qui constate la

"création de programmes de MBA calqués sur le modèle US en marge des formations traditionnelles type Grandes Ecoles: C'est le développement observé dans le groupe HEC (création de l'ISA déclaré depuis en MBA), ESSEC ou même de l'IEP de Paris ou Dauphine. "

Savoirs techniques, recettes ou compétences ?

Ce qui frappe dans la plupart de ces formations, c'est la présence relativement faible des compétences transversales, de culture générale et d'expérimentation et de recherche comme visées explicites dans les cursus. L'analyse des cas prévaut. L'illusion des "*best practices*", c'est-à-dire des recettes passe-partout fait encore ses ravages aux dépens du développement d'une pensée indépendante, critique et complexe. Le développement de l'imagination créative n'est à l'ordre du jour que dans quelques cours expérimentaux optionnels et, selon les formateurs, dans des formations continues courtes. Ce qui freine le changement ici, ce sont les attentes des entreprises qui paient cher, n'aiment pas le risque du changement et n'accordent pas le droit à l'erreur. La solution pour créer des prototypes indispensables pour innover serait peut-être de proposer des formations moins chères à titre expérimental, suivies d'évaluations approfondies, y compris différées.

Les deux instances de réflexion que sont la *Conférence des Grandes Écoles* (CGE) et la *Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises* (FNEGE) ont récemment pris conscience de l'importance de mettre en oeuvre l'approche par les compétences (Les notes de l'institut, Juin 2010). Le statut particulier des Grandes Écoles les amène à entrer dans le processus de Bologne à reculons. Les idées principales de Bologne, dont la mise en oeuvre a été décidée en 1999 entre les pays de l'Union Européenne, c'est d'une part d'établir une équivalence entre les diplômes européens et, d'autre part, de reconnaître l'expérience professionnelle et de vie des personnes en leur donnant des diplômes sur cette base – par la VAE – parfois sans qu'ils aient fréquenté du tout les institutions qui attribuent ces diplômes habituellement. Bologne a été traduit dans le contexte français par la loi sur la modernisation sociale de 2002, applicable à l'Enseignement Supérieur depuis Avril 2002. Certains universitaires contestent l'idée qu'un diplôme acquis sur la base de l'expérience conscientisée puisse être équivalent à un diplôme obtenu en intégrant patiemment la culture et le langage académiques nécessaires pour participer à l'oeuvre commune de la construction des savoirs par la recherche. Ils ont raison dans la mesure où être chercheur est un métier, et où de

[174] http://www.cefi.org/GESTION/Listes/MBA.htm Le CEFI est le Comité d'études sur les formations d'ingénieurs, une initiative commune des Minsitères de l'Industrie et de celui de l'Enseignement

nombreuses formations universitaires dispensent simultanément des savoirs et savoirs faire de recherche et des savoirs professionnels pour d'autres activités visées par le diplôme. Valider un tel diplôme à 100 % sur la seule base d'une expérience professionnelle de non-chercheur ne paraît pas logique. Or, siéger dans des jurys de VAE à l'Université en tant que professionnel m'a montré que dans certains cas des diplômes contenant une formation à la recherche étaient attribués à 100% à des personnes qui n'ont pas la moindre idée de ce qu'est la recherche. Comme les jurys sont souverains et ne rendent des comptes à personne, que par ailleurs nombre d'enseignants n'ont ou ne prennent pas le temps de lire les dossiers des candidats, les décisions sont parfois basées sur de vagues impressions.

Pourquoi changer un business model qui marche et se plier aux nouvelles normes dans le domaine de la formations?

Pour les Grandes Écoles et les services universitaires de formation continue, il y a également la dimension économique: si le développement à grande échelle de la validation des acquis de l'expérience permet aux "clients" d'économiser des milliers, voire des dizaines de milliers d'euros de frais de scolarité parce qu'il devient possible de valider un MBA sur la seule base d'une expérience de manager, il risque d'y avoir un très grand nombre de candidats à cette sorte de VAE. Le diplôme, détenu alors par un grand nombre de personnes, se dévaloriserait. Car sa valeur est basée sur la difficulté de l'obtenir (sa rareté). C'est pour cette raison que la VAE, pourtant imposée et réglementée par la loi, rencontre des résistances dans les grandes écoles, voire se trouve réduite à la portion congrue de la validation de quelques modules. Elle n'évitera donc pas au candidat de s'inscrire pour compléter sa formation s'il veut obtenir l'intégralité du diplôme convoité. Cependant, on peut considérer la VAE comme un autre sas d'entrée dans les formations des Grandes Écoles qui ne sont guère prêtes à "tuer la poule aux oeufs d'or". [175] Si les grandes écoles françaises essaient de changer pour s'adapter aux nouvelles normes de la professionnalisation, ce serait, d'après Lemaître (2011), en mettant l'accent sur un des trois aspects suivants: l'expertise technique, la recherche ou bien la gestion. Elles sont aussi tenues accepter un pourcentage croissant de boursiers, mais n'ont jusqu'ici pas de politique volontariste en la matière, à l'exception de SciencesPo. L'État français en 2010 avait fixé l'objectif de 30% de boursiers, mais sans imposer quoi que ce soit. En 2010 le nombre réel de boursiers dans l'ensemble des Grandes Écoles était de 22,9%[176]. Face aux reproches, la CGE affirme qu'un plus grand nombre de bourses non compensées par l'État

---

Supérieur.

[175] EM Lyon a habilement intégré la VAE pour les dirigeants d'entreprise au niveau BAC+4 comme une voie possible d'admission à son EMBA.

ferait baisser le niveau de l'enseignement en restreignant l'embauche de professeurs de renommée mondiale. Certaines écoles disent d'ailleurs faire des efforts. Selon Bernard Ramanatsoa, cité par B. Floc'h dans Le Monde (26-4-2012), le nombre de boursiers à HEC aurait augmenté en cinq ans de 5% à 20 %.

Mais est-ce que les formations dispensées dans les Grandes Écoles ici ou de l'autre côté de l'Atlantique sont vraiment à la hauteur de leur réputation d'excellence ? Un certain nombre de critiques leur sont adressées non pas à cause de leur élitisme, mais à cause de leur conservatisme pédagogique dû à une absence de concurrence. Depuis trop longtemps on ne leur demande plus de faire leurs preuves. Les anciens étudiants, parvenus en haut de l'échelle sociale, font le nécessaire pour que leurs successeurs viennent de la même école qu'eux, confirmant ainsi la réputation ou le mythe de l'excellence de celle-ci, mythe dont ils continuent de profiter également. La liste des reproches adressées aux écoles d'élite pour leurs formations au management est longue, et sans doute pas assez différenciée selon les cas.

Académisme, mais en même temps un divorce entre recherche et pratique:

Les savoirs que l'on enseigne ne sont pas les bons d'après Ghoshal (2005) : "Quelques-uns des pires excès dans la pratique du management ont leurs racines dans une série d'idées générées au cours des trente années écoulées par des enseignants-chercheurs dans les écoles de management." (75) En 2006, il réitère ses propos en exprimant sa crainte que si les managers sont si opportunistes et qu'il est impossible de leur faire confiance, c'est *qu'ils appliquent des théories apprises dans les écoles de managers*. Il est ainsi encore plus radical que Mintzberg (2004) qui reproche aux savoirs transmis d'être *inutiles.* Pourtant les méthodes pour créer des savoirs opérationnels et utiles existent. M.Blood (2006) en propose douze ! Chia et Holt (2008) proposent d'enseigner par l'exemple, car il y aurait de nombreuses similarités entre ce qui se passe comme management du processus d'apprentissage en classe et comme management dans les entreprises. La façon d'enseigner/former et d'apprendre peut servir comme "exemplification" des contenus. Mais dans ces articles, les contenus disciplinaires ne sont *pas* mis en question. Les savoirs académiques priment, sont sacralisés, et le réel ne sert qu'à les *illustrer.*

Burke & Rau (2010) soulignent le fossé –d'après eux très dommageable - entre recherche et enseignement qui seraient appelés à se renforcer mutuellement (133). Ils recommandent l'enseignement du management par la recherche en incluant des projets de recherche dans les cursus des MBA. Leur proposition semble intéressante parce qu'elle conduirait les étudiants

[176] L'Expansion du 06/01/2010

sur le terrain et en plus les amènerait à confronter les savoirs académiques à leurs observations.

Intellectualisme

Car on enseigne non seulement des savoirs inutiles, mais encore: on n'enseigne *que* des savoirs . En fait, cette critique de Mintzberg (2004) paraît de moins en moins justifiée, en partie *grâce à lui*. Son livre "Managers, not MBAs" a démontré que la seule transmission des savoirs ne saurait assurer la professionnalisation des managers. Depuis 2004, le recrutement en MBA a été en partie modifié. *En principe*, il faut avoir une expérience en management pour y accéder. Mais pour les étudiants académiquement brillants, sortis en tête de prépa on fait systématiquement des exceptions. Le caractère abstrait et peu pragmatique des apprentissages (Gold et alii, 2010) ne facilite guère la transition vers le travail réel du management (Warhurst, 2011). Si les cursus ne prévoient pas de stages assez longs, les étudiants ont tout intérêt à faire des jobs d'été qui les confrontent avec des tâches de management. En général de tels engagements courts ne permettent pas d'accéder à des positions de grande responsabilité, mais même gérer un petit centre aéré ou monter un projet dans une ONG permettent d'avoir du matériau intéressant à analyser.

Absence de morale et d'éthique :

Dès 2002, Mintzberg, Simons et Basu avaient poussé ce cri d'alarme:

"Un syndrome d'égoïsme, construit sur une série de demi-vérités a conquis nos entreprises, notre société et même notre esprit. Ce sont à ce calcul d'un égoïsme glorifié et sa fabrication dont il dépend que nous devons nous attaquer !" (67) Ils en attribuent la faute aux écoles de management.

Ils voient l'alternative dans un leadership tranquille et attentif prenant en considération le long terme. Le plus important leur semble l'*engagement.* Un management engagé qui prend position par rapport aux valeurs fait que d'autres peuvent aussi s'engager dans une attitude plus humaine. Park (1998) recommande d'inclure l'éthique dans l'enseignement stratégique. Il distingue la pensée stratégique (axée sur la compétition) et la méta stratégie: une réflexion contextualisée *sur* la stratégie, plus critique et qui voit plus loin. L'éthique serait à inclure dans l'ensemble du cursus comme élément métastratégique (971). Mettre l'éthique au coeur de tous les enseignements, c'est aussi ce que recommande Craig Smith, professeur à INSEAD dans un article du 23 Août 2012 sur les "banksters", mélange entre banquiers et gangsters qui ruinent les entreprises autant que les gouvernements par leurs agissements criminels. Car

maintenant, après l'expérience des effondrements bancaires, il devient impossible de voir de simples erreurs en ces comportements qui prennent des risques non pour soi, mais pour autrui.[177] Segrestin & Hatchuel (2012) suggèrent de répondre au problème moral du capitalisme à un tout autre niveau: Ils veulent mettre un terme à la confusion entre *société anonyme* et *entreprise*. L'entreprise reste non définie dans le droit français."Il faut repenser l'entreprise et peut-être en partie le droit, à partir d'une compréhension plus juste de l'action créatrice collective." (116) Aussi: il faut partager les résultats autrement:

"En l'état actuel, le fonctionnement de l'entreprise n'est ni juste ni solidaire: l'idée que les résultats rémunèrent le risque pris par les actionnaires, parce que les dividendes sont incertains tandis que les salaires sont fixes, ne tient pas compte de la précarité du contrat de travail, des licenciements ou du caractère aléatoire des promotions. Il faut considérer que tous les membres d'une entreprise prennent le risque de voir leurs potentiels augmentés ou dégradés par les décisions de l'autorité de gestion." (98)

L'ouvrage de Segrestin & Hatchuel a le mérite de s'attaquer aux conditions mêmes de l'exercice du métier de manager. Tant que la distibution des fruits du travail et du pouvoir est entièrement en faveur de l'actionnariat, les managers ne peuvent pas exercer leur métier de façon équilibrée, mais sont eux-mêmes asservis aux investisseurs. Les écoles de management les y préparent parce que le monde économique est organisé de cette façon et cela est une question d'intelligence et de volonté politique.

Pour l'enseignement de l'éthique dans les écoles, les chercheurs ne sont guère d'accord entre eux: Lau (2010) affirme que raisonner à partir de valeurs et non seulement d'intérêts a des effets positifs, tandis que Nguyen, Basuray, Smith, Kopka et McCulloh (2008) trouvent quelques effets, mais demandent plus de recherche pour tester s'ils sont durables. Les évaluations, la plupart du temps déclaratives, avec des étudiants qui savent ce que l'on attend d'eux, produisent sans surprise les résultats attendus.... Le problème des comportements déloyaux ne peut pas être résolu par des appels aux bons sentiments. Sans "révolution culturelle" et peut-être législative, les élans individuels n'iront pas loin.

Conservatisme

Les écoles de management seraient des forces ultra-conservatrices oeuvrant pour la reproduction des élites et la conservation de privilèges exorbitants comme le système éducatif dans son ensemble. La critique classique formulée d'abord par Bourdieu et Passeron (1964 et

[177] http://us2.campaign-archive1.com/?u=996d3c0b33bb141e0cf56a1a0&id=a4fa22035d&e=cdfb4976ea

1970) est inlassablement répétée dans les journaux gauchisants. Pourtant il y a eu des changements et des réformes. Mais Apple (2001) montre – à partir d'exemples britanniques - à quel point des réformes peuvent être conservatrices. Une organisation peut parfaitement innover dans ses méthodes et révolutionner la gamme de ses produits sans jamais mettre en question sa culture organisationnelle. Heskett & Kotter (1992) de HBS comme avant eux Schein (1983) du MIT savent que la culture d'une organisation comporte deux voire trois "couches": 1. la visible (rituels, formes sociales etcætera), 2. les croyances et axiomes de base (les *basic assumptions* de Schein) et 3. l'inconscient culturel. Cela veut dire que le changement peut se faire superficiellement ou plus en profondeur. Il est très difficile de savoir où en sont les Grandes Écoles chez nous et ailleurs dans leurs processus de changement depuis que la crise de la dette secoue le monde occidental. On peut seulement essayer d'interpréter des signes, car une des caractéristiques des processus de changement est qu'ils se passent à l'abri des regards extérieurs tant qu'ils sont fragiles.

Incapacité de former les managers du futur

Les référentiels de formation des écoles de management, sont-ils adaptés à l'engagement - mis en avant dans leurs publicités - de *former les managers du futur* ?

D'après Chauvigné (2010) les référentiels de formation sont des conventions négociées remplissant plusieurs fonctions. Ils sont le résultat d'une normalisation des pratiques et doivent à la fois refléter ces normes pour inspirer confiance au monde professionnel face aux diplômes et, sur cette base, faciliter l'accès au métier pour les diplômés qui ont validé le diplôme en intégrant l'essentiel des contenus de la formation. Or, pour le management, il n'est pas facile de générer des référentiels consensuels tant les activités liés au management sont variés et en partie non codifiables. Mais Mintzberg (2004) n'est pas le seul à constater l'inadéquation entre ce à quoi on forme et les défis que les managers ainsi formés doivent relever. D'après Pfeffer & Fong (2002, 2003 et 2004), les Grandes Écoles de Management se considèrent comme un "business" et utilisent le MBA comme un produit à vendre et non vraiment comme un cadre éducatif. Le service qu'elles rendent est d'aider les étudiants à rapidement gagner un gros salaire. Concevoir un référentiel pertinent serait impossible à leurs enseignants parce qu'ils ne connaissent pas vraiment les activités réelles des managers, n'ayant jamais exercé ce métier (Pfeffer & Fong, 2002, p.91). Même leurs recherches seraient assez déconnectées de et peu fertiles pour l'économie réelle (Pfeffer & Fong, 2007). Comme le dit Abraham (2007) de HEC: le vrai travail d'acquisition des savoirs se passerait *avant* l'entrée dans les cursus. La sélection basée sur des tests et des concours est si sévère,

qu'intellectuellement, les étudiants sélectionnés seraient déjà formés. L'école de management n'aurait qu'une fonction d'acculturation... à une *culture de l'avidité* d'après les recherches de Long Wang, Malhotra et Murnighan (2001).

Manque de savoir-faire pédagogique

Les écoles de management ont pris du retard dans le passage d'une formation centrée sur les savoirs à une formation centrée sur les compétences comme les politiques éducatives du monde développé l'exigent aujourd'hui sur fond de constructivisme. Dire cela n'est d'ailleurs qu'une autre manière de réitérer la critique de l'intellectualisme déconnecté du monde réel. Un des principaux obstacles au changement est sans doute le fait que la plupart des enseignants en poste ne savent faire rien d'autre qu'enseigner dans le sens *d'exposer des savoirs pour les transmettre* et tester si les contenus ont été assimilés. Pour que cela change, ils auraient non seulement besoin de se persuader du bien-fondé d'un changement, mais aussi de *se former à d'autres méthodes pédagogiques* qu'ils n'ont eux-mêmes pour la plupart d'entre eux pas connues lors de leur scolarité.

Les échanges avec des professeurs de management m'ont permis d'identifier trois obstacles à tout changement pédagogique en profondeur:

- la peur de se retrouver dans la situation d'un -relatif – débutant face à des méthodes non familières;
- l'inculture pédagogique renforcée par la non prise en compte de recherches pédagogiques pour leur évaluation et celle de leurs écoles;
- la marchandisation de l'éducation (le modèle actuel des écoles de management se vend bien, alors pourquoi le changer ?!).

Dehler et Welsh (2012) situent le phénomène de la marchandisation totale de l'éducation managériale dans un contexte plus vaste, où *l'ensemble* de l'éducation serait en train de passer d'un "professionnalisme éducatif" (*educational professionalism*) vers un "commercialisme éducatif" (*education as a business*), inscrivant leur analyse dans le sillon creusé par Pfeffer & Fong (2002). Les écoles sont amenées d'une part à se conformer aux critères sur lesquels elles sont jugées (salaires post-diplômes et, de plus en plus, nombre de publications) et, d'autre part, aux attentes d'un public consumériste et en attente de produits suggérant luxe et prestige. Le MBA associé au nom d'une école de prestige est une marque comme une autre et exposé aux mêmes risques (concurrence, image, l'innovation ailleurs...). Face à ce mouvement de fond qu'ils considèrent comme une déchéance, Welsh & Dehler (2007) recommandent de fonder une nouvelle pédagogie sur les trois concepts: "pluralisme, expérience et critique"

(418). Concrètement, cela exigerait un *apprentissage par la pratique* qui aurait l'avantage d'être *émancipant*. (419) Nous y reviendrons au chapitre IV.

Dilettantisme

Depuis le scandale ENRON, les business schools partagent avec les cabinets de consulting le poids du soupçon de l'incompétence voire d'une complicité coupable ou même de fraude délibérée. Ce soupçon s'est alourdi encore avec la crise des *sub-primes* dans laquelle des professeurs et quelques brillants diplômés de prestigieuses écoles de management ont été désignés comme co-responsables en tant que consultants (voir les docu-films *The Smartest Guys in the Room* sur Enron et *Inside Job* sur la crise des *sub-primes*). Ces films dévoilent l'incompétence et l'irresponsabilité de *certains* professeurs des grandes écoles de management américaines qui conseillaient – et pour certains d'entre eux conseillent toujours – les banques et le gouvernement américains. Tant que les comportements incriminés semblent générer des millions et des milliards de dollars par an, les critiques se taisent. Mais quand le système s'effondre faisant de nombreuses victimes innocentes, les média se déchaînent. Quand les turbulences se calment, les coupables, condamnés à des décennies de prison, arrivent cependant à se faire libérer pour vices de forme[178]. Skilling, le PDG d'Enron, s'était défendu devant les tribunaux en faisant valoir que, malgré son MBA de Harvard, il ne s'entendait pas suffisamment au contrôle de gestion pour comprendre ce qui se passait. (Rippin & Fleming , 2007)

Des mouvements de réforme ?

Face aux critiques concernant les comportements amoraux voire criminels de certains managers formés par elles, plusieurs écoles américaines ont institué le "managers' oath"[179], un engagement solennel et public des jeunes diplômés de respecter certaines règles de déontologie. Mais ce pseudo-contrat sans contrôles ni sanctions pourrait fort bien être plus utile à l'image des écoles que pour efficacement réguler les pratiques managériales et la course aux profits financiers à n'importe quel prix. Le management ne pourra pas devenir une profession comme une autre avec une déontologie et un ordre qui contrôle ses membres. Nous dépendons donc en grande partie de ce qui se passe *avant* l'obtention du diplôme, c'est-à-dire de l'ensemble du processus éducatif qu'a vécu le jeune manager depuis son enfance. Entre

[178] Jeffrey Skilling, ex-PDG d'ENRON, a été libéré en 2010 après une condamnation en 2006 à 24 ans de réclusion criminelle. Voir aussi le film d'Alex Gibney (2005) "The Smartest Guys in the Room".
[179] A Hippocratic oath for managers Forswearing greed. MBA students lead a campaign to turn management into a formal profession . The Economist June 4th 2009. |

d'une part les tenants d'un discours moralisateur répressif, pour lequel il s'agit de conditionner l'homme et de lui "inculquer" des valeurs par la contrainte et, d'autre part, les Rousseauistes, qui parient sur la nature foncièrement bonne - et donc à préserver - de l'être humain, il y a une troisième voie inspirée d'une pensée plus "écologique". Basée sur l'espoir que, dans un environnement empreint de bienveillance et de chaleur humaine, l'être humain va être amené à développer les mêmes qualités que celles de ses éducateurs, on peut appeler cette approche une éducation-par-le–bon– exemple. Cette idée très vieille, commune à la tradition chrétienne et bouddhiste et, probablement, beaucoup d'autres est très bien exprimée dans une interview que Jeanne Mallet a obtenue du Dalai Lama en 2001 à Dharamsala. Il y dit:

"J'ai le sentiment que l'éducation moderne, l'éducation occidentale ne porte pas assez d'attention au développement d'un bon coeur. Nous devons faire un effort réel à ce sujet."

(Mallet, 2003: 27)

Avoir "bon coeur", c'est de "chérir l'autre", de "se soucier, de se préoccuper les uns des autres" (Mallet, 2003: 21). Le problème éthique (agir bien c'est-à-dire de façon responsable) est un problème très sérieux de toute la société – voire de toute société – et qui ne se résout qu'en fonction des efforts de tous les uns envers les autres. Il y a là une transmission inévitable des attitudes observées et subies par l'enfant et le jeune. *La société a des managers à son image*, les managers qu'elle mérite, formés dans l'environnement humain que nous avons mis à leur disposition dans nos familles et nos institutions. On pourrait imaginer une amélioration au moins des institutions de formation et des entreprises en choisissant de nouveaux critères de recrutement. D'après Mallet (2001), il faudrait

"favoriser l'accès aux postes stratégiques de l'entreprise de responsables qui, outre les compétences professionnelles habituellement requises, auront des comportements constructifs et constructivistes: chaleureux, conviviaux, ouverts aux autres (...)en bref, des leaders qui sauront rassurer, réellement valoriser leurs collaborateurs et les encourager à la prise de risques, d'initiatives, à la créativité permanente source d'une intelligence collective (...)" (121).

En valorisant ainsi les qualités humaines partout en leur donnant une place importante dans la société, on provoquerait l'émergence d'écotopes où l'éducation et la formation se font dans les meilleures conditions. C'est *la culture de l'éthique et d'une autre façon de manager de façon indirecte*.

Cet essai de refonder culturellement l'éducation et le management est complété par un autre qui a débuté à la MIT SLOAN School of Management dans les années 1990 avec l'ouverture de tous les curricula vers l'apprentissage par l'action (*action learning*). Nous y reviendrons au

Chapitre IV, car on peut penser que ce n'est qu'un début: le Doyen de Harvard Business School, Nittin Nohra, lui-même formé à Sloan, est en train d'introduire dans les cursus de HBS une bonne dose d'*action learning* (apprendre par l'action) tout en tentant de ménager les susceptibilités dans ce temple des *case studies* (études de cas).[180]

Le tableau suivant met en relation les quatre figures émergentes du manager avec les caractéristiques professionnelles qu'elles impliquent et contraste ces caractéristiques avec le tableau - plutôt noir - que dressent les critiques des écoles de management.

Figures	**Caractéristiques professionnelles**	**Résumé des critiques aux écoles de management**
Le manager sage	Intègre contemplativité, sensibilité, vie intérieure dans le management, idéal (difficile) du "management tranquille" de Mintzberg; le manager sage: un être humain complet qui ne renie aucun de ses potentiels. Il *sait dire non* pour se préserver (souci de soi) mais aussi *oui à l'autre*, car conscient de la nature sociale de l'homme, il est persévérant mais ne se laisse pas déterminer, agile sans être "mou".	Utilitarisme étriqué, manque de hauteur de vue, absence d'esprit critique, superficialité, absence de dynamique d'individuation (esprit grégaire), culte de l'argent allant de pair avec un aveuglement sur d'autres valeurs. Narcissisme. Détérioration de l'image de l'être humain (considéré comme une ressource)
Le manager intégrateur	Maître en pensée complexe, doté d'imagination créative. Il articule les enjeux de *tous* les acteurs de façon équilibrée, y compris les siens et ceux de la planète. Il communique, joue des réseaux et des rhizomes et a l'intelligence des situations. Il sait être tactique et rusé sans abandonner ses visées stratégiques pour autant.	Approches trop rationalistes, logique linéaire non complexe, focalisation excessive sur le profit, Les formations n'éduquent pas à l'agilité ni à l'intelligence des situations qui sont interprétées uniquement sous l'angle de l'utilité immédiate pour le business
Le manager engageant	Il exerce un leadership particulier en laissant les autres participer à la prise de décisions, en s'engageant lui aussi dans les projets et en faisant place à la parole de *tous* les concernés. Il sait reconnaître les efforts et les succès qu'il utilise – comme les erreurs – en tant que sources d'apprentissage. C'est un co-développeur de ses équipes, de son organisation et de lui-même. À l'aise dans le "co-" il sait en tirer de la valeur y compris du plaisir pour tous.	Encore trop de leadership héroïque, manager comme celui qui connaît les "bonnes pratiques", les solutions types, peut prescrire les actions, car il "sait"; Il organise et contrôle au lieu de faire émerger les potentiels cachés... Il utilise et jette les "ressources humaines" comme bon lui semble, sans attachement

[180] voir http://www.hbs.edu/dean/

Le manager entrepreneur responsable	Seul et avec les autres, il sait prendre des initiatives en les intégrant dans le contexte (qu'il cherche à bien connaître) et en anticipant sur les impacts. Il favorise le développement à long terme des hommes et des organisations. Il aime la vie et évite de nuire.	Négation de la valeur des autres et de la nature. Froid calcul. Style directif. Instrumentalisation, externalisation des coûts (environnementaux sociaux notamment) Mentalité: "après nous le déluge"

Tableau 7: Exigences des figures émergentes du manager face aux faiblesses – réelles ou supposées - de leur formation à l'heure actuelle.

Probablement le tableau ci-dessus est sans doute trop contrasté. La réalité est sans doute bien plus dans toutes les nuances du gris. Mais forcer le trait nous permet d'obtenir des axes de développement nettement dessinés. En résumé on peut dire que la formation des managers pourrait évoluer en changeant ses visées et en se donnant des moyens pour aller dans cette direction:

- de l'égoïsme et du narcissisme vers l'individuation et la coopération,
- d'une pensée étroitement rationaliste vers une pensée complexe, critique et individualisée,
- de la domination vers la co-création dans le plaisir,
- de l'instrumentalisation d'autrui et de la nature vers une co-évolution,
- d'une pensée de la fabrication mécanique vers plus de sensibilité et une pensée écologique,
- de l'idée de professionnalité atteinte avec le diplôme vers un développement professionnel tout au long de la vie.

Cette dernière visée pourrait bien être la plus importante, car c'est la condition du changement individuel et, par répercussion, organisationnel et social.

Le chapitre suivant tente de donner quelques éléments théoriques et pratiques permettant d'aller dans cette direction. Ce sont des modèles, des idées et des dispositifs génériques éprouvés dans la pratique, mais pas à grande échelle. Il ne s'agit pas de prescire de bonnes pratiques, mais de stimuler l'inventivité des professionnels qui devront adapter les outils localement, les "faire à leur main " s'ils souhaitent expérimenter avec.

Chapitre IV

Contributions conceptuelles et pratiques à un renouveau dans la formation de managers

(Présentation des résultats)

"[...] la recherche docile dans les canons de la conformité
produit de la recherche facile mais également,
à moyen terme, de la recherche fossile."

Jean-Louis Le Grand (2004)

Introduction

Ce chapitre résume les résultats des recherches menées dans le cadre de cette thèse mais aussi dans celui de mon travail pour le CIRPP. Cela n'est pas sans importance, parce que le CIRPP est un centre de recherche-développement et n'est pas seulement évalué pour le caractère scientifique de ses productions, mais aussi pour l'utilité de ses travaux par rapport à la stratégie et aux objectifs du CIRPP, un laboratoire de recherche-développement de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. En ce qui concerne cette thèse cela a eu les conséquences suivantes:

- le choix des objets de recherche, et parfois même de ses objectifs, a été négocié avec le CIRPP;
- les façons de travailler étaient parfois plus collectives dans le sens que la chercheure, pour des raisons pratiques a pu demander à des collègues de faire certains entretiens ou observations à sa place et a bénéficié des services de la CCIP pour la réalisation de certains questionnaires ;
- les dialogues avec les interlocuteurs pris dans les enjeux de la CCIP, bien qu'il n'y ait jamais eu la moindre tentative de censure, ont sans doute parfois exercé une influence sur l'interprétation des résultats.

Une recherche en sciences humaines et sociales ne se déroule jamais dans un espace vierge de toute influence. Il vaut donc mieux en être conscient et en tenir compte dans la discussion des résultats, plutôt que de se bercer dans l'illusion d'une pure objectivité.

Ce chapitre commence par une synthèse de l'ensemble des résultats à ce jour avec des renvois précis sur les textes dans les Tomes 2 et 3 qui permettent d'approfondir les propos.

Ensuite nous cherchons à établir les transversalités dans ces résultats en les regroupant autour d'une structure – EBAR (epicycle-based action research, voir l'encadré ci-dessous) – qui est un des résultats émergents même de cet ensemble de recherches. EBAR sert à visualiser et à manager des projets complexes (multi-acteurs, multi-enjeux, multi-activités) et nous profitons de l'occasion donnée par ce travail de formalisation des recherches pour le tester dans un autre domaine: celui de la visualisation de recherches complexes.

L'enjeu central de la thèse étant de produire des éléments pour la professionnalisation des managers - mais aussi facilement utilisables pour d'autres professions et métiers - nous terminons ce chapitre sur la mise en relation des résultats avec les besoins de formation liés aux quatre figures émergentes du manager du XXIe siècle définies précédemment (voir fin du chapitre II.

Résumé des résultats des recherches 2008 – 2012

À partir de fin 2009, les résultats sont en grande partie une co-production de Marlis Krichewsky et de François Fourcade et ont bénéficié d'un "métissage par co-élaboration " entre les sciences de l'éducation et les sciences de gestion.

Une critique des référentiels des compétences clé de l'Union Européenne et de celui du projet DeSeCo (OCDE).

C'était le début de la recherche doctorale et se situe avant la rencontre avec François Fourcade et le CIRPP. Cette phase a débouché sur un article dans *Questions Vives* (T 2.2.4) Le référentiel européen y est montré dans sa dérive fonctionnaliste au service des intérêts purement économiques. Il constitue une régression par rapport au référentiel de l'OCDE plus respectueux des intérêts individuels et, au fond, de mon point de vue, aussi plus en conformité avec les intérêts à long terme des sociétés occidentales. L'analyse du langage et des nouvelles normes émises par la Commission Européenne fait transparaître une idéologie d'instrumentalisation de l'être humain censé s'adapter aux exigences économiques. L'humanisme dans le discours accompagnateur des politiques européennes déguise mal l'alignement de toutes les forces pour remporter la victoire dans une lutte d'hégémonie à l'échelle planétaire. Cet hommage du vice à la vertu est nécessaire pour éviter la révolte dans le contexte européen encore marqué par une histoire relativement récente de solidarité au moins dans le cadre des communautés nationales.
Le choix des visées et des objectifs de la formation générale et professionnelle a un caractère non seulement technique mais aussi éminemment politique.
Le complément à cette critique est proposé dans l'article de 2010/2011 (T 2.2.5, en co-écriture avec F.Fourcade) consacré à la formation des managers. Plus concret, car centré sur un métier (celui du manager), il fait éclater l'enfermement de l'idée de professionnalisation dans le carcan des compétences. La notion de compétences, même si elle est extrêmement vague, ne saurait contenir l'ensemble des aspects de la professionnalisation (voir le chapitre précédent). Cependant, les *compétences transversales non techniques* (CTNT, voir T 2.4.4), notion proche des compétences clé, mais élargie par rapport aux listes publiées par l'OCDE et l'UE, y sont extrêmement importantes.
L'élargissement de la notion de formation au-delà de la production de compétences s'est étayé aux travaux de Kolb & Kolb, de Mezirow, de Goleman et Gardner et aux pédagogies dites "alternatives". La pertinence de cette démarche a été établie grâce à l'étude de trois cas de management industriel (apport de F. Fourcade).

Un modèle complexe de la professionnalisation tout au long de la vie (active)

La professionnalisation des managers comme la professionnalisation en général ne peut se concevoir uniquement sur la base d'une transmission de savoirs. Le rapport 2010 sur un "modèle CIRPP" de la professionnalisation (T 3.3.2 : *La professionnalisation comme élaboration de soi entre transmission et expérience)* présente le processus de professionnalisation comme une construction identitaire par le sujet dans un "tissage" entre la transmission et l'expérience. Nous avons retravaillé les concepts et les modèles présentés dans ce rapport en hiver 2010/2011 avec François Fourcade pour en présenter et discuter les contenus avec nos partenaires à Harvard Business School, au MIT , à Babson et à Olin College. C'est grâce aux retours que nous ont fait les autres chercheurs et praticiens de la professionnalisation lors des échanges au Chercheur Collectif de la recherche-action que le

CIRPP organise pour les écoles de la CCIP et lors des rencontres avec les collègues américains, qu'il m'a été possible d'écrire le Chapitre III. Il contient l'essentiel de T 3.3.2, mais est plus précis et cherche à faire le lien avec les principales problématiques de formation des managers en ce début du XXIe siècle. j'ai consacré un chapitre entier à cette thématique parce qu'elle fondatrice pour tous les résultats de recherche de ma thèse et, il me semble, aussi pour la politique de refondation pédagogique dans les dix écoles de la CCIP.

La "Pédagogie transitionnelle"

C'est l'esquisse d'une pédagogie des transitions, c'est-à-dire du développement de nouveaux soi possibles (Kaufmann, 2004). Conçue à partir d'une expérimentation pédagogique ("Art'works") pour la transition école/université dans une école pour futurs entrepreneurs, elle semble adaptable aussi aux formations accompagnant des changements de métier ou des changements organisationnels. La pédagogie transitionnelle a été conceptualisée notamment dans un papier de recherche pour le CIRPP dès Décembre 2008 (T 2.7.2) et ensuite dans la contribution au Colloque des quarante ans de Paris 8 (T 2.4.2) et celle au Colloque de l'AFEC en 2009 à Dijon (T 2.4.3). La thématique des transitions identitaires était émergente dans les recherches en France et en Angleterre depuis le début des années 2000 (voir Ibarra, 1999 et 2007; Kaufmann, 2004 et Rossiter, 2007). La précarité, la mobilité volontaire ou forcée et la difficulté de "caser" les demandeurs d'emploi dans n'importe quel emploi prêt à les accepter n'y sont sans doute pas pour rien. Les transitions posent des problèmes non seulement de compétences, mais aussi identitaires et d'accompagnement. Les résultats de Rossiter et d'Ibarra que j'ai découverts bien après Art'works semblent pleinement compatibles, voire complémentaires, aux travaux présentés ici. Mais contrairement à la "pédagogie transitionnelle, ils ont été générés à partir de l'observation d'une population adulte en phase de remaniement identitaire. Dans mes propres travaux, la pédagogie transitionnelle cherche plutôt à combler l'impensé pédagogique pour les changements identitaires scolaires chez les adolescents et un vide dans la conception des dispositifs d'accompagnement spécifiques.

Les "Dispositifs vides habitables (DVH) ou *empty habitable frameworks* (EHF)"

Ce sont des dispositifs de formation (et, par extension, de changement organisationnel) semi-déterminés, permettant l'initiative et une appropriation créative par les apprenants (travailleurs/praticiens). Nous distinguons trois variantes:
"Vides dedans": un cadre permettant aux participants de l'habiter à sa guise.
"Vides autour": une idée centrale est donnée, mais c'est aux participants d'en faire quelque chose, de devenir créatifs et actifs à partir d'elle.
"Vagues-et-flous": un ou des éléments sont donnés, mais le sens n'est pas clair. C'est un dispositif stimulant la mise en cohérence et la co-élaboration du sens d'une situation. (voir T2.4.5)
Le concept des DVH a été développé à partir d'une expérimentation pédagogique avec des étudiants au niveau master II envisageant de devenir créateurs d'entreprise venant de trois grandes écoles (voir T 2.7.4). Ils étaient invités, dans le cursus qui les réunissait pour s'y former, de *changer de posture*: mettre leur habitus d'étudiants de grandes écoles entre parenthèses pour *adopter le rôle d'entrepreneur*. Le concept des DVH a par la suite intéressé des formateurs d'adultes, des managers et des consultants. Nous l'avons donc expérimenté avec des publics adultes (DUFA, Paris VIII) et l'avons même ensuite "détourné" pour le développement organisationnel. (T . 2.7.5; T 2.4.6; T 2.4.9). Nous pensons que le *vide* joue probablement un rôle essentiel et méconnu dans n'importe quel processus changement. Une hypothèse possible serait que là où l'on ne donne pas du vide (parfois appelé "du mou") dans un processus de changement, les acteurs concernés n'ont pas d'autre choix que d'en créer artificiellement par des grèves ou d'autres formes de chaotisation (vide de sens). Ce serait à

vérifier.

Des effets non intentionnels de dispositifs pédagogiques expérimentaux
Surpris par le fait que de nombreuses expérimentations pédagogiques suivies par le CIRPP provoquent des effets autres que ceux escomptés, nous avons examiné l'une d'entre elles en particulier. Nous avons trouvé trois effets non intentionnels que nous avons appelés *les effets d'analyse* (par exemple surgissement de conflits auparavant larvés et dévoilement de jeux de pouvoir), *de catalyse* (changement organisationnels déclenchés par les turbulences provoquées), effets *de rétroaction*: le dispositif évolue au fil du temps par l'évaluation, mais aussi par la reconfiguration des pouvoirs dans l'institution qui tentent de s'approprier le dispositif pour leurs propres finalités. Cette recherche dans une école d'ingénieurs a duré plus d'un an et a mobilisé plusieurs chercheurs/consultants. Un article dans *TransFormations* (T 2.2.7, co-signé avec F.Fourcade) traite de ces trois effets, et une contribution à la *12th International Conference on Management* à Chicago se focalise en particulier sur l'effet de catalyse, c'est-à-dire de changement, dans la culture de l'organisation qui évolue d'un esprit de compétition vers plus de coopération. (T 2.4.12)

Les trois modes d'apprentissage expérientiel
En cherchant à dépasser la conception de la formation des managers par les études de cas, nous avons trouvé que dans *l'apprendre par l'expérience* il y a trois modes qui peuvent co-exister et produisent des effets d'apprentissage différents:

- ***Apprendre de l'expérience d'autrui**:* pratiqué sous la forme des *case studies* à HBS et ailleurs, ce mode d'apprentissage reste à distance de l'expérience qui n'est qu'imaginée. Mais il permet de s'approprier des schémas d'action possibles (génériques) et de s'entraîner à l'analyse des données. Il y a ici trois variantes:

  1. Évaluer des solutions proposées pour des problèmes déjà identifiés;
  2. Trouver une ou des solutions pour des problèmes déjà identifiés;
  3. Problématiser des situations et explorer des solutions possibles.

  Les effets d'apprentissage sont différents dans chaque cas. Dans le premier cas, le développement des compétences d'évaluation et d'examen critique prédomine. Trouver des solutions à des problèmes posés demande en plus de l'inventivité et des connaissances, tandis que la troisième façon de travailler avec des *case studies* se rapproche le plus de la "vraie vie" parce qu'elle exige l'identification du problème à partir d'une situation confuse et sa configuration en problème traitable.

- ***Apprendre de sa propre expérience***: c'est l'apprentissage non formel et informel dont il est question dans les politiques éducatives de l'Union Européenne. Il peut rester "brut" et peu conscientisé ou, au contraire, être retravaillé par l'explicitation (Vermersch, 1994) et par une analyse réflexive critique (Mezirow, 2001). Plus il est retravaillé et élaboré, plus il est consolidé, transférable et disponible à volonté. (Lainé, 2005)

- ***S'expérimenter dans de nouvelles situations*:** C'est l'apprentissage expérientiel *actif*, intentionnel et, plus ou moins, formalisé. Dans le meilleur cas, il est suivi d'une phase d'explicitation, d'élaboration et d'évaluation critique pour maximiser et optimiser les résultats. On peut faire de ce mode d'apprentissage un outil efficace de l'apprendre tout au long de la vie. Mais ce n'est à la portée que d'un sujet qui se veut *(co-)auteur* de son

propre devenir. C'est la forme la plus exigeante de l'apprentissage expérientiel.

Une première esquisse des trois modes d'apprentissage expérientiel a été présentée aux partenaires américains lors de notre voyage à Boston en 2011 (T 3.4.1) et ensuite lors d'un colloque à Athènes dans un papier cosigné avec F. Fourcade et M. Sumputh (T 2.4.9). Un exposé a été fait oralement comme contribution à un panel de discussion lors de l'"*Action Learning Conference*" à la MIT- Sloan School of Management en Août 2012.[181]

Le "Modèle EBAR (epicycle-based action research)"

La recherche-action (RA) avec des épicycles, c'est-à-dire des activités ou projets connexes, est un modèle pour le développement et le management de l'innovation dans des ensembles complexes (organisations multi-sites et/ou multi-activités, clusters d'organisations, projets en multi-partenariats).
La pratique elle-même a été inventée par François Fourcade au sein d'un groupe international fournisseur de l'industrie automotive. Nous l'avons formalisée depuis Janvier 2012 dans un modèle de spirale avec des épicycles (voir T3.9.4). Les épicycles, ce sont des "pirouettes" se greffant sur un mouvement circulaire (fig a). Dans la RA, le mouvement circulaire est étiré dans le temps, tri-dimensionnel et spiralé. (Figure b) Il parcourt des phases de conception, d'action, d'évaluation et de re-conception tout en progressant le long d'un axe central vers une visée commune à tous les membres du "chercheur collectif" (Barbier, 1996). Chaque épicycle correspond à un mini-projet relativement autonome, mais relié malgré cela au mouvement spiralé central.
Ainsi la recherche-action centrale réunit régulièrement les chercheurs du CIRPP et les professeurs des différentes écoles de la CCIP. Les mini-projets peuvent se situer au sein même du CIRPP (rencontres de chercheurs sur une thématique par exemple) ou à l'extérieur (p.ex. voyage d'étude à Cambridge pour rencontrer des chercheurs de HBS et du MIT). Les liens de sens entre les épicycles et la spirale, se font grâce aux *boundary objects* (Star & Griesemer, 1989): des *objets d'intérêts communs [objets frontière]* entre les acteurs de la spirale et ceux des épicycles qui peuvent comprendre de nombreux partenaires externes. Les points de départ et de retour des épicycles correspondent souvent à des moments de prise de mission et ensuite de restitution au chercheur collectif. Les liens entre les épicycles et la spirale centrale de la RA ont été conceptualisés sur la base des travaux d'Orton & Weick (1990) à l'aide du concept des "liens fragiles" ("*loose coupling*").
Voici les visualisations en 2D et en 3D d'EBAR:

[181] http://techtv.mit.edu/collections/mitsloanactionlearning (voir le plan de cette intervention: (T3.9.5)

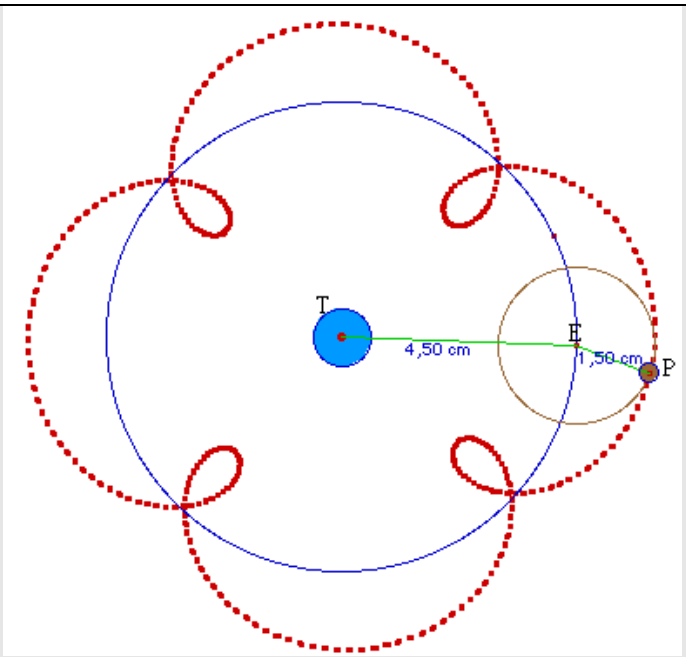


Figure a: Modèle de l'univers géocentrique de Ptolémée: les planètes ne décrivent pas d'orbites simples, mais font des pirouettes (épicycles) censées expliquer leur mouvement rétrograde à certains moments.

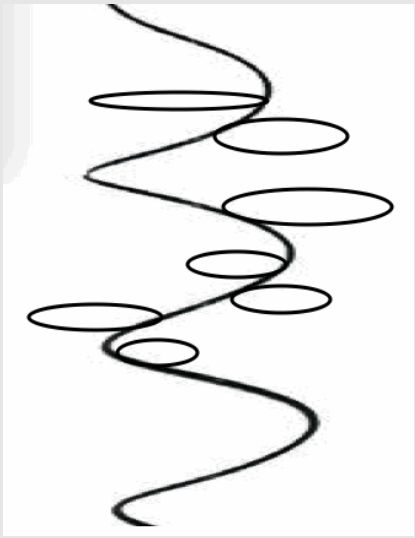


Figure b: Mouvement spiralé de la recherche-action enrichi d'activités et de projets connexes

EBAR est un modèle à usages multiples

Comme outil de management, le générique d'EBAR peut servir pour organiser des projets complexes.
Rempli (individualisé pour un projet) il peut servir de référentiel pour le contrôle (de conformité) ou comme support d'évaluation (pour la compréhension).
À la fin de ce chapitre, je l'utiliserai comme outil de présentation de la recherche doctorale, car ce travail s'est lui aussi plus ou moins naturellement organisé autour d'un axe central (la professionnalisation des managers) en faisant des "excursions de recherche" autour de problématiques connexes.
Dans les écoles de la CCIP, EBAR permet d'organiser les processus de changement

organisationnel en reliant des initiatives de moindre portée à l'axe stratégique central des nouvelles politiques éducatives. Ainsi un maximum d'acteurs peuvent participer au processus à leur façon ce qui diminue considérablement les conflits et la résistance au changement. Mais sur ce point nous n'aurons des résultats de recherche validés que fin 2013 au plus tôt.
Nous espérons par ailleurs prouver qu'il est possible d'emboîter les projets de formation individuels et institutionnels à l'aide d'EBAR. La recherche sur cette thématique sera organisée en 2012/2013 et s'étalera sur plusieurs années (si tout va bien du point de vue financier).

EBAR: outil de management de l'innovation

EBAR, après son développement dans l'industrie, a été adaptée, dans le cas du CIRPP, à un projet spécifique: développer des dynamiques continues d'innovation dans les écoles de la CCIP, donc, dans un ensemble d'organisations relativement autonomes. Elle est complexe, parce qu'elle permet de conjuguer des enjeux en partie communs, en partie divergents, pour un certain temps et au bénéfice de tous les participants. C'est un avatar de la "*open innovation*" combinant les effets de la reliance avec des réseaux et des rhizomes tant internes qu'externes. Comme EBAR permet de *visualiser* les épicycles, donc de mieux les comprendre dans leur contexte et leur fonction, c'est un moyen de pilotage et de régulation.

EBAR: outil d'évaluation et de régulation

Chaque épicycle, quand il décolle de la ligne spiralée, est "nourri" par la recherche-action: en idées, en énergie et souvent en moyens financiers. Quand il rejoint le mouvement d'ensemble, il ramène des idées, de l'énergie, de la légitimité et, parfois, de l'argent. En visualisant les activités successives et en questionnant les échanges concrétisés aux lieux de tangence, le manager-chercheur-consultant peut, sur cette base, décider de modifier le rythme, la séquence ou bien la nature des épicycles et réfléchir. En veillant aux centres des épicycles (les *boundary objects* ou "objets frontières") il peut évaluer si et comment les objets de préoccupation du CIRPP sont pris en charge adéquatement. Son attention peut aussi se porter sur les acteurs dans les différents épicycles. EBAR permet de systématiquement *déplier* les aspects des activités connexes de la recherche-action.

EBAR: outil de méthode de recherche et de relecture de recherches complexes

Ici nous l'utilisons pour visualiser la progression de la recherche grâce aux épicycles des mini-projets de recherche. Ici aussi les épicycles s'organisent autour de *boundary objects* qui intéressent en même temps la spirale de la recherche centrale dont l'ambition est de repenser et d'outiller la formation des managers. La vertu d'EBAR en tant qu'outil de recherche est de *distinguer* et d'*articuler* des épisodes de la recherche sans perdre de vue la problématique principale.

EBAR: dispositif-support pour le changement organisationnel

L'expérimentation consciente d'EBAR comme outil de management du changement est en cours au CIRPP (pour les écoles) et chez YOH (pour la réinvention du travail à partir des travaux dans certaines de ses directions opérationnelles).

EBAR: modèle de relations intersystémiques

Dans la toute dernière phase de cette recherche doctorale, un nouvel usage du modèle EBAR nous est apparu: celui de dispositif pour l'action organisée entre partenaires. Dans ce cas, les épicycles deviennent des connecteurs intersystémiques, par exemple entre projets de recherche ou de recherche-actions différents et indépendants qui décident de travailler momentanément ensemble sur un objet commun. Nous l'avons visualisé ainsi:

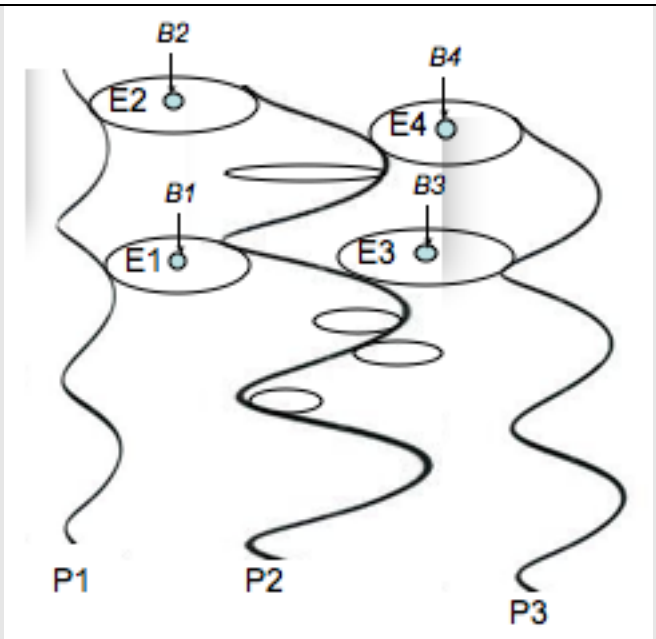


Figure c: EBAR : épicycles (E) autour d'objets communs (B) entre des recherches ou des RA différentes (P)

La force du modèle EBAR réside dans sa capacité de permettre de localiser des activités dans leur contexte et d'interroger les liens et l'équilibre entre les activités. Le *working paper* T 3.9.4 explique le fonctionnement et les fonctionnalités d'EBAR de façon détaillée. Sa mise au point est le fruit d'un travail en été 2012 avec deux chercheurs du MIT, Rudy Mitchell et Ed Schein, qui nous ont fait un retour critique sur l'état d'avancement de nos travaux.

Des supports "souples" d'évaluation pour différents projets

Il n'y a pas de démarche d'évaluation passe-partout. La conception d'un référentiel avec des questions d'évaluation se fait en général avec les commanditaires ou les professionnels concernés. Contrairement au contrôle, l'évaluation prend en considération la singularité de chaque "cas" et cherche à les comprendre et non à constater des écarts à une norme. (Vial, 2001) Un outil générique d'évaluation ne peut être qu'une *méthode* pour définir des objets, des critères (questions évaluatives) et des indicateurs en fonction des enjeux du projet et de l'objet d'évaluation. Deux documents de support ont été produits sur demande du CIRPP mais sans avoir l'opportunité de mener des recherches sur leur usage. (T 3.8.1 et T 3.8.2). Ce sont plus des outils de consultant que des résultats de recherche, même si sans les recherches menées par des auteurs comme Ardoino (1980), Ardoino & Berger (1986), Bonniol (1996) Dominicé (1979), Imbert (1985) et Vial (1997 et 2001), on n'aurait pas pu les concevoir sous cette forme.

Encadré 7: Synthèse des résultats de recherche

Réflexions transversales

Les transversalités dans ces résultats se révèlent quand on cherche à en donner des mots clé.

La plupart des recherches menées depuis 2008 pour cette thèse s'intéressent

- aux *dispositifs en tant que formes sociales* qui agissent par leur forme et non pas seulement par les contenus par lesquels on les spécifie;

- aux *processus de changement* en relation avec d'une part ces systèmes (dispositifs) et d'autre part la poussée évolutive du sujet, des groupes ou des organisations;
- à *l'écologie du changement* (les conditions) qu'il s'agisse d'apprentissage, d'innovation ou de développement organisationnel.

Liée au changement, il y a toujours *la critique*, produisant soit un terrain propice au changement par la mise en question de l'existant, soit s'y opposant par une résistance si la critique fait barrage à la nouveauté. (Le Grand, 2002: 82-83). L'examen critique de l'existant a montré que celui-ci était pour le moins insuffisant pour relever les défis du management du XXIe siècle. Mais cela ne signifie pas que les innovations ne rencontrent pas – et peut-être parfois à juste titre – la critique des praticiens de la formation au management. Le point de vue des conservateurs, qui craignent pour un modèle d'affaires qui marche, trouve aisément des arguments dans le fait que le management américain, modèle de toutes les économies développées a, jusqu'ici, permis à ce pays de devenir et se maintenir comme l'économie la plus puissante du monde. Mais d'un autre côté, il y a les inégalités, la souffrance au travail et l'effondrement de la biosphère. Et n' y aurait-il pas aussi des aspects néfastes aux innovations proposées ici ?

Le caractère *appliqué* de nos recherches

Mis à part la critique des référentiels des compétences clé qui concerne davantage les politiques éducatives et donc les décideurs dans le domaine éducatif et de la formation, l'ensemble des autres résultats a été produit à partir de pratiques professionnelles, pour des professionnels et avec des professionnels. Leur réinjection dans les pratiques dans le champ professionnel immédiat qui est le nôtre dépend de plusieurs facteurs. Dans les écoles ce sont:

- la conception d'une formation de formateurs adaptée aux besoins des enseignants des dix écoles (direction de l'enseignement de la CCIP)
- l'intégration d'une dynamique de R&D dans la vie des écoles (sensibilisation des directions des écoles)
- la participation de tous les acteurs concernés à la définition et la régulation des politiques éducatives (engagement des professeurs et des étudiants dans une démocratisation du fonctionnement de leurs établissements)

Dans les entreprises dans lesquelles les chercheurs du CIRPP interviennent aussi en tant que formateurs et consultants, ils doivent négocier leurs modes d'intervention avec les commanditaires. Collecter des données à partir des terrains, les exploiter, formaliser la recherche, la restituer et la faire valider prend déjà beaucoup de temps. Attendre que les résultats soient appropriés par les praticiens et évaluer leur utilisation en prend beaucoup

aussi, ce qui fait que l'ensemble du processus dépasse la temporalité de la production d'une thèse. C'est donc un travail inachevé et "à suivre".

Le "soft": nouvelle visée (et vision) dans le monde de l'éducation et de la formation

Les *soft skills*, c'est-à-dire les compétences transversales (aux métiers et aux situations) non techniques (CTNT), font partie de l'ensemble des compétences qu'il s'agisse de compétences professionnelles ou de vie (*life skills* dans la littérature anglaise, plus abondante à ce sujet*)*.

Lié à cette notion des *life skills,* on trouve le même genre de discours d'une instrumentalisation à des fins purement adaptatives que pour les compétences transversales aux métiers et professions que nous avons dénoncé déjà en 2008 (T.2.2.4). L'extrait d'un texte politique de l'UNICEF est emblématique:

" **"Life skills"**
"Life skills" are defined as psychosocial abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life. They are loosely grouped into three broad categories of skills: cognitive skills for analyzing and using information, personal skills for developing personal agency and managing oneself, and inter-personal skills for communicating and interacting effectively with others.

“Life skills education”
Life skills education is a structured programme of needs- and outcomes-based participatory learning that aims to increase positive and adaptive behaviour by assisting individuals to develop and practise psycho-social skills that minimize risk factors and maximize protective factors. Life skills education programmes are theory- and evidenced-based, learner-focused, delivered by competent facilitators, and appropriately evaluated to ensure continuous improvement of documented results."

Voir http://www.unicef.org/lifeskills/index_7308.html

["Compétences de vie"

Les "compétences de vie" sont définies comme des capacités psychosociales de comportement adaptatif et positif mettant l'individu en position de prendre efficacement en charge les demandes et les défis de la vie de tous les jours. Elles sont rangées sous trois larges catégories de compétences: cognitives pour analyser et utiliser des informations, personnelles pour développer son pouvoir-agir et son auto-régulation, et interpersonnelles pour communiquer et interagir efficacement avec autrui.

L'"éducation des compétences de vie"

L'éducation des compétences de vie est un programme structuré d'apprentissage participatif [sic!] basé sur les besoins et les résultats attendus en vue de renforcer des comportements positifs et adaptatifs. À cet effet elle assiste les individus à développer et à exercer des compétences psychosociales qui diminuent les facteurs de risque et augmentent les facteurs protecteurs. Les programmes d'éducation des compétences de vie sont basés à la fois sur des théories et des observations, centrés sur les apprenants, encadrés par des facilitateurs compétents et évalués de façon pertinente pour assurer une optimisation continue des résultats mis en évidence." trad. par l'auteur.]

Encadré 8 : Définition de l'UNICEF de *life skills* et de l'éducation aux *life skills*

Le problème dans ce texte est le déséquilibre tacite derrière le terme "*positive and adaptive behaviou*r" ("comportement positif et adapté)". Positif par rapport à qui et quoi ? Adapté à quoi et aux exigences de qui ? Et évalué par qui et à quelles fins ? Ici il n'est pas question de l'épanouissement des individus mais uniquement de risque, de sécurité et d'auto-régulation. On peut se demander si l'explosion démographique et les multiples risques (terrorisme, guerres, comportements prédateurs etcætera) nous condamnent à rétrécir le sens se nos vies à la simple survie de l'espèce d'abord, et des individus ensuite.

L'approche par les compétences (APC) a été contestée dans le monde des enseignants, dont certains membres tendent à y voir un fonctionnalisme abusif qui mettrait l'éducation au service des entreprises. Celles-ci sont soupçonnées de vouloir "de l'opérationnel" et de manquer de respect pour les savoirs académiques "inutiles" et de faire fi de la visée émancipatrice de l'éducation.

Crahay et Forget (2006) retracent les influences politiques et économiques sur les réformes curriculaires dans l'ensemble de l'espace francophone et trouvent, qu'en Europe, l'orientation des systèmes d'éducation et de formation sur les compétences a été co-décidée depuis 1989 entre la Commission Européenne et le lobby industriel représenté par l'ERT (*European Round Table* des industriels). Le *Livre blanc* (1995) de la Commission Européenne "*Éducation et formation – Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive*" précise: "L'entreprise devrait prendre une part croissante dans la formation et contribuer à diffuser les nouvelles compétences issues de son expérience." (40) et fixe la tâche aux gouvernements nationaux de veiller à ce que ce principe soit efficacement mis en oeuvre. Tout cela sur fond de "chocs" censés justifier les changements proposés:

"Le choc de la société de l'information
Le choc de la mondialisation
Le choc de la civilisation scientifique et technique"

Cette façon de transformer des évolutions historiques certes importantes, mais pas catastrophiques en soi, en "chocs", en pressions menaçantes, rappelle inévitablement l'ouvrage de Naomi Klein (2007) " *The Shock Doctrine: the Rise of Disaster Capitalism"* où elle explique comment le capitalisme a appris à tirer un maximum de profit des chocs et des catastrophes, qu'ils se produisent naturellement ou qu'ils soient organisés ou accidentellement causés par ce même capitalisme. Il faut cependant se garder de tomber dans la paranoïa de la théorie des complots.

L'idée de faire sortir les systèmes éducatifs de leur tour d'ivoire est plus ancienne que la Commission Européenne elle-même. Les pédagogies nouvelles y tendent depuis longtemps

par un pragmatisme éducatif que l'on ne peut guère soupçonner d'être au service des intérêts capitalistiques. Mais le raisonnement ne se faisait pas en termes de compétences et encore moins sur la base d'un concept quelque peu différencié de ce qu'est une compétence.

Il est intéressant de lire ce que Ropé et Tanguy écrivent en 1994 sur les débuts de l'appropriation de l'approche par les compétences par l'Éducation Nationale:

"Compétences *versus* savoirs ?

La mise en oeuvre d'un des principes fondateurs du nouveau rapport aux "connaissances, savoir-faire et compétences" élaboré par la CNP, principe fondé sur une logique partant de la situation opérationnalisée et remontant à l'apport disciplinaire utile pour la mettre en oeuvre apparaît clairement. Il s'agit bien de mesurer la plus ou grande **maîtrise d'outils et de notions** permettant à l'élève de cerner et de résoudre des problèmes posés. Dans les textes du CNP, on oppose volontiers les savoirs méthodologiques aux connaissances factuelles qui, elles, ne sont pas objet d'évaluation." (p.78, italiques et caractères gras dans le texte original)

Ce texte –qui a dix-huit ans - en est encore à la *résolution de problèmes*, ce qui est un progrès sur l'apprentissage de faits et de règles abstraites comment résoudre des problèmes. Mais aujourd'hui, après avoir appris aux élèves et étudiants à *résoudre* des problèmes - que les didacticiens leur ont préparés - nous prenons conscience qu'il manque quelque chose d'essentiel : la capacité *d'identifier les problèmes à partir de situations confuses* et *de les configurer* de façon à pouvoir les prendre ou les faire prendre en charge. Les didacticiens avaient donc oublié d'inclure leur propre activité dans le champ des compétences à développer. Ce manque se fait sentir avant tout chez les managers de toutes sortes, car ce sont eux qui sont censés configurer les problèmes et organiser le travail des employés. Pourtant l'importance de la capacité de la conception des problèmes (*problem framing*) est connue au moins depuis l'article de Tversky et Kahneman publié en 1981.

L'approche par les compétences est un mélange surprenant de manques et de démarches très sophistiquées. Du côté des manques, on peut déplorer l'absence de la pensée critique, de la pensée complexe ou du penser par soi-même dans les listes faites sur ordre des décideurs politiques. Cela semble invraisemblable vu qu'il s'agit d'instances qui affichent la valeur qu'elles attachent à la démocratie. L'imagination fait, elle aussi, défaut dans ces listes. La création artistique est absente (DeSeCo) ou réduite à l'expression culturelle (l'UE) sans que l'on ait compris le rôle fondamental de l'art dans la vie tant individuelle que collective. Peut-on croire un seul moment que les Européens puissent devenir une puissance basée sur l'innovation si leurs écoliers ne consacrent pas une bonne partie de leur temps aux activités artistiques ? L'approche étroite centrée sur les compétences techniques plus l'adaptabilité et des relations sociales non-violentes ne suffiront jamais à nous hisser à la hauteur de nos ambitions, même si on limite celles-ci abusivement à la prospérité économique.

Au début des années 1990, on ne distingue pas encore bien entre les compétences techniques spécifiques et les autres, transversales, qui ont commencé à émerger dans la conscience collective en Europe à partir du projet de l'OCDE DeSeCo[182], et encore plus à partir du texte européen en 2006 sur les "*compétences clé*". "Clé" veut –d'après les déclarations - à la fois dire pour la réussite de l'individu qui les développe et pour les sociétés qui prospèrent grâce aux individus les ayant développées. Dans le texte européen, on ne distingue pas vraiment entre *compétences techniques de base* comme lire, écrire et compter et les "vraies" compétences *soft* comme les *compétences relationnelles, interculturelles* Les métacompétences telles que penser par soi-même ou la réflexivité critique sont complètement oubliées. La manière la plus évidente de définir le "soft", c'est de l'opposer au "hard, c'est-à-dire à ce qui est *technique.* Mais nous verrons que pour certains métiers cette opposition ne tient pas. Par ailleurs, les gestes hésitants du jeune professionnel crispé sur l'apprentissage des fondements du métier, du "genre" (Clot et Faïta, 2000), indiquent qu'il n'est pas encore prêt pour les subtilités des registres complexes auxquels peut faire appel le professionnel expérimenté. Il risque d'être centré sur le côté technique plus que sur le *soft* qui vient avec l'expérience. Chakraborty (2009) insiste cependant sur la nécessité de les développer tôt, ne serait-ce que pour rendre les étudiants "employables" après le diplôme. Certains diplômes[183] attestent déjà de la possession de *soft skills* chez leurs étudiants qualifiés (Beard & Schwieger & Surendran, 2008).) Mais la *professionnalisation* s'étend tout au long de la vie active. Les phases de formation formelle n'en constituent que des moments particuliers. Les effets d'une formation ne se limitent d'ailleurs pas à ce qui est immédiatement observable pendant ou après son déroulement. Les apprentissages faits peuvent produire des effets plus d'une décennie après, comme on peut le constater par l'auto-observation. C'est comme si on engrangeait des connaissances et des concepts qui restent longtemps dormants, peut-être même se nourrissent d'expériences sans que l'on s'en rende vraiment compte. Un jour, une *situation* exige que l'on mobilise ces ressources enfouies. En les activant, on les transforme, se les approprie : seulement l'usage – la confrontation à des situations variées - peut transformer les expériences enfouies en compétences consolidées (Jonnaert, 2002), c'est-à-dire mobilisables facilement et de façon plus contrôlée. Parfois ces connaissances sont difficiles à expliciter. Les souvenirs de ce que l'on a appris se sont organisés autour du souvenir d'une personne: comment cette personne aurait-elle réagi face à telle ou telle situation ? La

[182] Ce projet, ses enjeux et ses résultats ont été décrits dans Rychen & Salganic (2001 et 2003).

mémorisation des savoirs a été facilitée par *l'imprégnation affective* d'une situation relationnelle (Derouesné, 2000).

Dans une civilisation où le savoir tient tant de place, l'*attitude*, cette composante impondérable, mais essentielle, de notre capacité à faire face aux défis, passe la plupart du temps inaperçue. Elle joue pourtant un rôle décisif dans l'utilisation des compétences- le travail - comme dans leur développement, en formation. Les *soft skills* ou compétences transversales non techniques sont inconcevables sans *l'aspect attitude* qui détermine leur activation en situation. Comme expliqué dans l'article de *Questions Vives* (2008, T2.2.4), nous sommes d'accord avec Perrenoud (1999b): il n'est pas opportun d'inclure les attitudes *dans* les compétences pour ne pas provoquer une évaluation-flicage des attitudes décrétées "bonnes" ou "mauvaises" qui mènerait à la définition de normes pour ce qui appartient au sujet et établirait de nouvelles formes insupportables d'exclusion. On *possède* des savoirs, on *se sert de* méthodes et mais on *prend* des attitudes, en général en fonction de la situation et de sa propre motivation. Mais il faut bien concéder qu'une CTNT comme la compétence relationnelle ne sera jamais activée efficacement *sans* que le sujet puisse se mettre tant soit peu en posture d'empathie avec autrui. Or l'*empathie* est une attitude que le sujet adopte consciemment - s'il le veut - pour se mettre en résonance avec l'affectivité, les émotions et les représentations d'une ou de plusieurs personnes. Dans l'empathie, le psychisme met ses propres mouvements comme entre parenthèses, mais sans les effacer, afin de se rendre disponible à un autre sujet sans pour autant fusionner avec lui. [184] Cela exige un changement d'attitude volontaire, sauf dans le cas où c'est devenu une seconde nature. Les compétences comme automatismes ou exercées sur ordre dégradent le statut du sujet appelé à devenir ou à rester autonome.

Perrenoud, dans son texte (en français) pour *DeSeCo,* fait précéder les compétences clé qu'il énumère par "savoir": savoir faire ceci ou cela. Dans le texte officiel de l'OCDE, cela donne "ability to" ce qui est moins restrictif, moins intellectuel. Intercaler "savoir" ou "ability" change tout, car c'est la condition du sujet autonome ! Une situation ne déclenche pas une réponse automatique d'activation de compétences chez le sujet, mais lui donne la possibilité

---

[183] Il s'agit du Certificat des *Information Systems Analysts* de l'université de Southeast Missouri State University.

[184] "The state of empathy, or being empathic, is to perceive the internal frame of reference of another with accuracy and with the emotional components and meanings which pertain thereto as if one were the person, but without ever losing the 'as if' condition. Thus it means to sense the hurt or the pleasure of another as he senses it and to perceive the causes thereof as he perceives them, but without ever losing the recognition that it is as if I were hurt or pleased and so forth. If this 'as if' quality is lost, then

d'agir, s'il le choisit. Pour avoir du choix, il lui faut deux métacompétences citées par Perrenoud, la réflexivité et la pensée critique:

"Une posture et une démarche réflexives permettent à l'acteur d'apprendre de l'expérience et de réfléchir par lui-même sans être prisonnier de la pensée unique ou des attentes de son environnement. C'est une attitude et une " métacompétence " dont dépendent toutes les autres. [...]Chaque compétence suppose un développement global de la pensée critique et de la pratique réflexive qui ne peut s'exercer que sur l'ensemble des savoirs et des situations de formation ou de vie." (Perrenoud, 1999b: 28)

Mais est-ce suffisant ? Lors de notre travail sur la prise d'initiative (T 2.4.10), nous avons trouvé que celle-ci exige une "évaluation imaginative" de la situation, c'est-à-dire une compréhension de la situation et de ses évolutions possibles. Ce n'est qu'ainsi que nous pouvons nous projeter nous-mêmes comme *agissant* dans cette situation en nous appropriant un de ces possibles anticipés pour l'aider à effectivement advenir.

Certaines personnes ne sont pas suffisamment *libres* pour adopter une attitude d'empathie, restant prisonnières de leur propre émotivité envahissante. Pour se rendre capable d'empathie, il leur faut faire un travail sur elles-mêmes, une thérapie parfois. Car certains métiers de l'humain dépendent très fortement des compétences transversales et nécessitent que celles-ci soient développées jusqu'à un degré quasi technique. Cela signifie, qu'une simple transmission de savoirs ne suffit pas et qu'il faut en complément un véritable *travail sur soi*. Un tel travail en profondeur nécessite des dispositifs d'accompagnement. De nombreux dispositifs existent : par exemple la supervision pour les *coachs* (Oualid, 2007), du compagnonnage et de l'analyse des pratiques pour les jeunes enseignants (Rayou, 2007). La plupart du temps, ils aident à acquérir les bases du métier. Si les accompagnateurs ne sont pas conscients de l'intérêt à *laisser les jeunes professionnels réinventer le métier* et ne cherchent que la conformité des gestes professionnels, ces pratiques peuvent être extrêmement conservatrices voire stérilisantes : la transmission étroitement contrôlée des certifiées "meilleures" pratiques (appelé dans certains contextes "protocoles"). Les personnes jouent un rôle important dans la professionnalisation d'autrui, en tant que transmetteurs et aussi en tant que modèles, c'est-à-dire elles peuvent faire beaucoup de bien ou beaucoup de mal selon leur posture et leur philosophie éducative. L'accompagnement au développement des compétences transversales et du travail sur soi parfois nécessaire est d'une grande importance, car ce sont les compétences clé qui, par leur caractère transversal, ouvrent l'accès à tous les champs de la vie (la "clé des champs" écrit Perrenoud). Le texte de Perrenoud – un de ses textes majeurs de

---

the state is one of identification." (Rogers, 1959 pp. 210-211.)

mon point de vue – met en garde contre le danger de laisser les aspects politiques et éthiques de l'approche par les compétences dans l'impensé. L'exemple qui suit illustre la clairvoyance du sociologue genevois.

Du "soft" pas si soft

Depuis l'ouvrage de Hochschild "*The Managed Heart - Commercialization of Human Feeling*", paru en 1983, qui analyse le "travail émotionnel" des stewardess chez *United Airlines*, la mainmise de certaines entreprises sur les émotions de leurs employés a certainement encore progressé. Ces stewardess devaient (et doivent sans doute toujours) garder continuellement une attitude positive envers les passagers, même si ceux-ci se comportent mal. Il ne s'agit pas seulement de ne pas montrer ce que l'on ressent, mais même de s'éduquer à supprimer certaines émotions au profit d'autres, plus adéquates aux intérêts de l'entreprise. Cette aliénation fait craquer un certain nombre d'employés.

La contrainte de contrôler ses sentiments concerne la plupart des professionnels chez qui la relation avec autrui est au centre: les professions commerciales et technico-commerciales, les enseignants, psychologues, infirmières et les managers. Dans le film *La mise à mort du travail*, il y a plusieurs scènes qui illustrent cela et aussi les conséquences d'une telle violence faite à soi-même. D'un autre côté : toute notre vie sociale dépend d'un certain lissage dans l'expression de nos émotions. Le travail sur les émotions fait partie des processus de socialisation. L'abus consiste à vouloir contrôler et sanctionner la "gestion" des émotions et de leur expression de façon systématique et totalitaire. Beaucoup de gens – et certaines stewardess enqêtées par Hochschild en témoignent – ont besoin de phases d'*abréaction*, d'exutoires à la violence accumulée à force de réprimer leurs sentiments. Sans cela, ils risquent de tomber malades psychiquement ou en manifestant des maladies psychosomatiques.

Le *danger* lié aux compétences relationnelles est à la hauteur de leur puissance de provoquer des effets forts dans le monde du travail. Le manager est donc un professionnel en danger, sauf si *sa pensée critique* lui permet de limiter la mainmise de l'entreprise sur ses émotions et sur celles des employés travaillant sous ses ordres. On voit ici l'intérêt d'associer des compétences transversales et des métacompétences (relationnelles, interculturelles, de pensée critique, sensibilité à la dimension éthique par exemple) pour en renforcer et aussi en contenir certains effets.

De toute manière, ce que l'on appelle couramment *soft skills* ou compétences transversales, ce sont en réalité des *"grappes" de compétences*: on peut les décomposer en de nombreuses

sous-compétences, elles aussi transversales et dépendantes de l'habileté intérieure du sujet plus que d'une technicité extérieure. Par exemple la force structurante (d'organisation) du sujet: elle intervient aussi bien dans son effort de donner une forme à sa relation avec autrui, à structurer son discours et à ordonner sa pensée ou son agir. Y aurait-il, au fond des compétences transversales des "gestes" du sujet qui seraient fondamentales, non décomposables, comme structurer, éprouver, tâtonner (ou explorer), exprimer, identifier, comparer ...? Après quatre ans de travail sur les *soft skills*, je n'ai pas encore de certitude ou de théorie globale sur cette question. J'ai seulement constaté que l'apprentissage de ces compétences très fondamentales se fait grâce à de très nombreuses situations différentes depuis le plus jeune âge, et qu'au fil de la maturation de l'individu le *style* (Clot & Faïta, 2000) et le respect du style par autrui jouent un rôle important. Acquérir le *genre*, c'est patienter un peu avant d'épanouir le style, sans pour autant l'écraser ou l'éradiquer. Si on se laissait aller à épanouir le style, sa singularité, avant d'avoir acquis le genre (les bases), on risque d'en rester au bricolage, de se débrouiller à sa façon, mais en n'atteignant jamais l'état de l'art. L'*apprendre tout au long de la vie* exige souplesse et modestie. Les gens qui se croient d'emblée géniaux, peut-être parce qu'on le leur fait croire, sont en danger de figer leur savoir-faire, car pourquoi apprendre si l'on est un génie ?! Il y a un exemple littéraire bien connu: c'est le père du commissaire Wallander dans les livres de l'écrivain suédois Henning Mankell: ce vieux monsieur a appris à peindre une scène de nature avec un oiseau. Personne ne la peint aussi bien que lui. Il reproduit tous les jours cette même peinture, prisonnier de sa manie et condamné à rester dans l'antichambre de l'art qui exigerait qu'il prenne le risque de faire moins bien en essayant d'aller plus loin.

Nos façons de nous relier à autrui, à apprendre, à prendre des initiatives ou de nous exprimer à travers les arts portent la marque de la singularité très tôt, tout en étant ce que nous avons le plus en commun avec autrui. C'est là notre richesse individuelle, mais tout un chacun a la sienne. Déjà la socialisation première (Berger & Luckmann, 1996) dépend d'un développement assez sophistiqué des compétences transversales fondamentales, et va de pair avec ce développement. On pourrait facilement penser qu'elles relèvent plus de l'éducation que de la formation professionnelle, et que l'école et la formation devraient se contenter de transmettre des savoirs. Cela est une illusion comme on comprend facilement en examinant les activités professionnelles de près: les CTNT, notamment *l'apprendre tout au long de la vie* et les subtilités de la *relation* et de la *communication* peuvent, à cause de leur caractère complexe, se développer infiniment et participent par là au caractère inachevable du processus de professionnalisation.

Avec un vocabulaire pascalien (Pascal, 1657) on pourrait dire que les compétences techniques relèvent de l'esprit de géométrie et de la pensée rationnelle linéaire, tandis que les soft skills ou CTNT relèvent de l'esprit de finesse et de la pensée complexe pour le dire avec Edgar Morin.

Pour un chercheur, la difficulté qu'opposent les CTNT à la définition, c'est leur caractère illimité et flou. Déjà la notion de *compétence* résiste à la définition. Durrive, L. (1999) écrit:

" Nous situons l'énigmatique compétence dans le mouvement dialectique de deux registres : d'un côté, celui des concepts, des savoirs, des normes, de ce qui est prévu, inscrit, prescrit — et d'un autre côté celui de la vie, de l'histoire, de l'expérience en cours, de la confrontation au réel. La compétence est dès lors contextualisée, mais "l'ici et maintenant" est tout de même dépassé. En effet, ce n'est pas le seul résultat de l'action qui compte, c'est le sujet délibérant et arbitrant dans un vécu contradictoire, en quête de sens. " (171)

Cette définition nous convient parce qu'elle reflète le double ancrage (la dialectique entre transmission et expérience) dont nous avons montré l'importance primordiale dans le chapitre sur la professionnalisation (Figure 8).

Le caractère flou et énigmatique des compétences (Dolz & Ollagnier, 1999) est donc dû à leur complexité, au fait qu'elles prennent forme et s'activent à partir d'une racine sociétale (la norme, l'attendu, le transmis) et une autre racine expérientielle subjective (le vécu, la perception de la situation, l'inconscient et le semi-conscient, les émotions, les intentions, les motivations et le sens). Ces auteurs portent un regard résolument optimiste sur l'émergence de la notion de compétence quand ils écrivent dans l'introduction à l'ouvrage qu'ils ont coordonné:

"L'émergence de la notion de compétence en éducation est le signe de changements épistémologiques. Elle renvoie à celle de construction interne, au pouvoir et au vouloir dont dispose l'individu de développer ce qui lui appartient en propre comme " acteur ", " différent " et " autonome "." (8)

Cela semble particulièrement vrai dans le cas de toutes les compétences transversales qui permettent de se débrouiller dans la vie et une multitude de situations professionnelles, voire de bricoler et d'inventer des solutions ad hoc. Pour les habiletés techniques développées pour satisfaire les attentes d'un employeur c'est peut-être moins le cas, sauf si elles rendent le travailleur difficile à remplacer.

Quand on parle de compétences *transversales*, elles sont transversales à quoi ? On peut parler d'une triple transversalité: aux métiers, aux situations et aux porteurs de ces compétences (individus ou groupes).

En tant que *transversales aux métiers*, ces compétences justifient qu'on les développe largement et dès l'école, car elle constituent la base de l'employabilité et de l'agilité des individus, donc d'une relative autonomie dans les changements qui surviennent au cours de la vie.

En tant que *transversales aux situations* qui les exigent, les compétences transversales "gagnent en épaisseur". Si l'on exerce par exemple la compétence *d'accueillir autrui* à la table de réception d'un hôtel (aspect interculturel), au guichet d'un hôpital (accueil des public en souffrance) et dans le hall d'un foyer pour enfants handicapés (évaluation rapide de l'état de l'enfant et communication avec les parents), on aura développé plus de "registres" de la compétence "accueil" que si l'on était resté dans un seul type de situations.

En tant que *transversales aux individus et aux groupes,* ces compétences peuvent être exercées de façon individuelle ou collective, voire "distribuée" dans le sens que différentes personnes se répartissent les tâches. Cela laisse penser qu'il y a une métacompétence de pilotage (de management) active dans un tel exercice collectif.

Dans l'exercice des CTNT, nous nous retrouvons en tant qu'être humains éduqués, humanisés: nous écoutons seuls, mais aussi ensemble, nous communiquons entre nous et avec nous-mêmes, faisons des efforts individuels ou concertés pour réaliser nos intentions. Dans de très nombreuses situations de la vie quotidienne, nous exerçons des CTNT sans nous réclamer d'un métier en particulier.

Soft skills en management

"East meets West"

Dans l'agir professionnel, les compétences techniques spécifiques et les CTNT s'articulent à tout moment et se renforcent et, dans les économies tertiarisées, une partie importante de la création de valeur dépend de cette articulation entre *l'esprit de géométrie* et *l'esprit de finesse*[185]: le service rendu doit à la fois être précis, répondre à l'attente et créer une expérience unique et forte pour le client qui attend de plus en plus cela (Poulsson & Kale, 2004; Meyer & Schwager, 2007). Nous serions entrés dans l'économie de l'expérience (Gilmore & Pine II, 1999) ce qui demande bien sûr de nouvelles CTNT dans le domaine relationnel, mais aussi de l'imagination.

Les "métiers de l'humain" exigent que certaines CTNT soient développées à un point où elles basculent dans le savoir faire technique professionnel. Le psychologue clinicien écoutant son patient mobilise certes une CTNT, mais on espère qu'il l'a affinée à un degré où elle est en

même temps devenue une compétence professionnelle qu'il peut mobiliser à son plein gré en fonction de la situation et même si cette situation revêt un caractère exceptionnellement complexe et difficile à supporter. Dans les métiers de l'humain, on devient "son propre outil de travail". Les CTNT, à partir d'un certain niveau de leur développement deviennent sinon techniques au moins spécifiques et objets de "soins" par la formation, le *coaching* ou la supervision. C'est dans ce sens que ces métiers exigent un travail sur soi. C'est aussi le cas du management, surtout dans sa partie "*leadership*". Le manque de ce soin apporté aux CTNT devenues sophistiquées et spécifiques au métier pourrait en une grande partie expliquer des "contre-performances" du management tel le harcèlement moral (manque de contrôle de soi dans la relation à autrui), l'inadéquation des demandes avec ce que les employés *peuvent* faire (incapacité de les évaluer eux et les tâches) et des approches contradictoires comme mettre les employés en concurrence et en même temps attendre d'eux qu'ils travaillent en synergie et partagent les informations. Il ne s'agit peut-être pas toujours de sadisme, mais aussi d'un manque de pensée indépendante et critique: la pression venant d'en haut est relayée sans être filtrée.

Malheureusement, on peut constater que de nombreux professionnels, tout en possédant les savoirs techniques et les gestes routiniers de leur métier, ont peu développé des CTNT pourtant centrales dans leur métier. Ce manque de professionnalité ne peut pas toujours leur être imputé, mais relève d'une conception de la formation professionnelle qui fait l'impasse sur l'esprit de finesse au profit de l'esprit de géométrie. Dans la formation des managers c'est encore souvent le cas, même si depuis quelques années les méthodes commencent à changer dans certaines écoles.

Dans l'article sur la formation des managers (Krichewsky & Fourcade, 2011, T 2.2.5), nous avons expliqué que, selon les théoriciens, la partie *soft* de la formation se parle aussi en d'autres termes que celui de compétence, notamment en termes de *frames of mind* (Gardner, 1983) et *mindsets* (dispositions d'esprit, Mintzberg, 2004), *intelligences multiples* (Gardner, 1993), *emotional intelligence* (intelligence sensible, Goleman, 1996) et "*mindfulness*" (Kabat-Zinn, 2002). Bien sûr, nous ne prétendons pas qu'il s'agit chaque fois exactement de la même chose. À y regarder de près, on constate que ces notions sont très proches des compétences transversales non techniques. Boyatzis, Goleman & Rhee (2000) sur la base de Goleman

[185] Pascal (1657)

(1998), listent des *grappes de compétences* dans un "Inventaire des compétences émotionnelles" qui semblent déjà ciblées sur le management[186] :

"a) The Self-awareness Cluster included Emotional Awareness; Accurate Self-assessment; and Self-confidence;

b) The Self-regulation Cluster included Self-control, Trustworthiness, Conscientiousness, Adaptability, and Innovation;

c) The Motivation Cluster included Achievement Drive, Commitment, Initiative, and Optimism;

d) The Empathy Cluster included Understanding Others, Developing Others, Service Orientation, Leveraging Diversity, and Political Awareness;

e) The Social Skills Cluster included Influence, Communication, Conflict Management, Leadership, Change Catalyst, Building Bonds, Collaboration and Cooperation, and Team Capabilities."[187]

[Trad. par l'auteur:

" a) La grappe de la conscience de soi incluait la conscience de ses émotions, l'évaluation exacte de soi, la confiance en soi;

b) La grappe de l'autorégulation incluait le contrôle de soi, être digne de confiance, être consciencieux, l'adaptabilité, l'innovation;

c) La grappe de la motivation incluait la volonté d'aboutir; l'engagement; l'initiative et l'optimisme;

d) La grappe de l'empathie incluait comprendre autrui, développer autrui, l'orientation sur le service, la mise au profit de la diversité, la conscience politique;

e) La grappe des compétences sociales incluait l'exercice d'influence, la communication, la gestion des conflits, la facilitation du changement, la reliance, collaboration et coopération, travailler en équipe."]

Certaines de ces compétences ne semblent pas vraiment être "émotionnelles". "*Trustworthiness*" [être digne de confiance] par exemple est une norme sociale à dimension morale et dépend de la culture. "*Conflict management*" [le management des conflits] est une *tâche* à assumer par le manager, mais aussi par l'instituteur, la mère de famille ou le conseiller conjugal. Elle requiert de nombreuses compétences et qualités comme l'écoute, la fermeté, l'impartialité etcætera. C'est un *cluster* en lui-même ! La "conscience politique" suppose un assez haut niveau de compétences intellectuelles. Mais si les Anglophones parlent d'*awareness,* ils sous-entendent peut-être plus la "sensibilité à" que la conscience. Dans l'ensemble, c'est une liste hétéroclite et critiquable du point de vue formel, mais précieuse pour les praticiens, car elle contient presque exclusivement des aspects qui sont très

[186] Ce ciblage n'est pas suggéré dans le titre de l'ouvrage où se trouve le chapitre en question, mais on peut s'y attendre à cause de la Maison d'Édition Jossey-Bass à San Francisco dont le programme est centré sur l'économie, le management et la psychosociologie.
[187] http://www.eiconsortium.org/reprints/clustering_competencies_insights_from_the_eci360.html

importants mais **négligés,** tant dans les formations professionnelles que dans les profils de poste ou des critères de recrutement.

On peut fort bien mettre les compétences de la liste de Boyatzis, Goleman et Rhee en relation avec les quatre figures émergentes du manager en les rangeant là où elles ont le plus d'importance sans oublier qu'elles sont transversales.

Figures	**Compétences transversales non techniques (CTNT, *soft skills)***
Le manager sage	• une pensée active, indépendante, complexe • imagination & créativité • le souci de soi • savoir apprendre et devenir • développer sa vie intérieure & sa sensibilité
Le manager intégrateur	• le souci de l'autre • savoir s'informer, savoir informer et savoir communiquer, • savoir évaluer les situations et les autres (et leur potentiel) • faciliter l'action des autres • savoir s'informer, savoir informer et savoir communiquer,
Le manager engageant	• agilité & détermination • prendre des initiatives, courage • savoir mettre en valeur • faciliter l'action des autres
Le manager entrepreneur responsable	• négatricité (savoir dire non) • le souci de l'autre • développer sa vie intérieure & sa sensibilité • une pensée active, indépendante, complexe

Tableau 8: Les soft skills en relation avec les figures émergentes du manager.

La plupart des courants et écoles de pensée qui apportent ces nouvelles dimensions s'harmonisent bien avec le socioconstructivisme porteur du discours de la compétence. Mais ils élargissent ce discours. D'après eux, il ne suffit pas de se confronter aux situations "extérieures" de travail et de vie, mais il faut aussi développer sa vie intérieure, se confronter avec des "situations intérieures" pour ainsi dire. Il n'est par contre pas facile de définir ce qu'est une "situation intérieure". Notre "vie intérieure", malgré la psychologie (discipline) et la psychanalyse (courant de pensée), a été bannie comme subjective et inapte à devenir un objet scientifique pendant trop longtemps. De peur de tomber dans le *n'importe quoi*, on a essayé de l'approcher seulement par les "représentations sociales" (exprimées la plupart du temps par le langage) et par les comportements observables. Il y a cependant des dimensions de la vie intérieure qui ne s'expriment spontanément ni par le comportement ni par le langage, principal véhicule des représentations sociales. En sciences de l'éducation, le courant qui en était conscient s'est souvent reconnu dans la Phénoménologie, tradition philosophique

d'origine allemande, développée ensuite par Paul Ricœur[188] qui l'a faite connaître en France et aux États-Unis. Il n'y a guère qu'en faisant appel à la philosophie (ou aux mathématiques) que l'on échappe à l'obligation de prouver *matériellement* ce que l'on a pourtant bien observé en soi et bien compris. En sciences de l'éducation, l ne peut tout simplement pas faire abstraction de la dimension intérieure sans stériliser la recherche. Des notions comme "autonomie", "heuristique", "rapport aux savoirs", "le sujet" etcætera sont incompréhensibles sans cette dimension. Jacques Ardoino (1998), dont les apports épistémologiques ont co-fondé les sciences de l'éducation en France, fait donc la distinction entre le "prouvé" et "l'éprouvé". Admettre la valeur de l'éprouvé et, avec elle, de la subjectivité pose un problème que certains essaient de contourner en agrégeant les "éprouvés" et de les mesurer, croyant ainsi les transformer en "prouvés". Pour parler du travail du manager, dans la mesure où il dépasse les aspects relativement mécaniques de la gestion financière et concerne le management des hommes, l'animation des équipes et des partenariats, la dimension intérieure, les impondérables, l'ambiance, le sens sont incontournables. Les négliger serait négliger l'essentiel. Car le manager, bien que disposant d'outils de gestion numériques ultrasophistiqués, agit bien souvent *dans l'invisible*, car en grande partie *par la parole et le geste,* en s'adressant à la *subjectivité* d'autrui. Il doit motiver, soutenir, réguler, critiquer, encourager, stimuler, guider, éduquer et, dans toutes ces activités, communiquer avec des personnes qu'il ne comprend toujours que partiellement. Or l'autre est un sujet sensible, fragile, volontariste, étriqué ou enthousiaste ... pour se faire une idée des effets de ses actes de paroles et pouvoir les manier avec prudence, le manager a besoin d'*empathie* (voir p.216).

La "vie intérieure", fluctuante, semi-consciente, comporte des émotions, des idées, des représentations, des intentions, des désirs, des concepts, des souvenirs et de l'imaginaire. Mais aussi: le silence, l'intuition, le sentiment de présence ou d'absence, des rêves comme des états de conscience très éveillés, concentrés ou, au contraire, décentrés. Nous sommes tout le temps dans un équilibre fragile, le perdons parfois, ce qui nous fait paraître en décalage avec la norme.

Thomas Szasz, un (anti-)psychiatre américain écrit en 1976:

> "La liberté individuelle demande un équilibre difficile entre une affirmation de soi assez forte pour protéger son autonomie personnelle et une maîtrise de soi qui permet de

[188] voir l'article très instructif sur le site du Fonds Ricœur:
http://www.fondsRicœur.fr/index.php?m=38&lang=fr

respecter l'autonomie d'autrui.
L'homme est né enchaîné, victime innocente et sans défense, formée et travaillée par des désirs internes et des limites externes. Le développement de la personne consiste alors en un processus de libération individuelle, où la maîtrise de soi et l'orientation personnelle remplacent peu à peu l'anarchie intérieure et la contrainte extérieure. Aussi, la liberté individuelle ne se fonde-t-elle pas seulement sur la possibilité de se soustraire à un contrôle politique ou interpersonnel arbitraire, de maîtriser la complexité technique de produits très élaborés ; elle n'est pas non plus uniquement une affirmation de soi et une confiance en soi capables d'assurer le développement et la réalisation de ses propres possibilités créatrices, mais elle est également, ce qui est plus important encore, une maîtrise de soi accomplie.
La liberté et la contrainte, la libération et l'oppression, la compétence et l'incompétence, la responsabilité et le désordre, la règle et l'anarchie forment une série de thèmes ou de tendances opposées, dont le jeu dialectique est essentiel, dans son contenu, au développement et à l'existence entière de l'individu." [trad. auteur]

Encadré 9 : Extrait de Szasz, 1976 (Introduction) à propos du devenir psychique de l'homme

Szasz, psychanalyste qui s'intéresse au devenir humain sans être spécialiste de l'éducation, n'est pas très précis sur le *comment* de l'éducation. Mais il la conçoit comme le processus dialectique entre des "thèmes ou [...] tendances opposés" qu'il énumère, donnant une description que ne renierait probablement pas Edgar Morin (1993).
Dans le même ouvrage Szasz caractérise l'homme face à l'action:

"Intérieurement, l'homme est un caractère, une personnalité, un " esprit " qui a des aspirations, des désirs, des aversions et des moyens de contrôle ; tous ces éléments réunis le poussent à agir ou au contraire l'en empêchent." [trad. auteur]

L'homme en tant qu*'esprit* plus ou moins libre et contraint, est la clé du management dans sa dimension du l*eadership*, mais aussi pour résister au morcellement des tâches et prendre en charge les dilemmes éthiques des décisions managériales. Comment ne pas se préoccuper du devenir de cet esprit au-delà de la sédimentation des savoirs quand on forme et éduque des managers ? Mintzberg l'a bien compris: il exige que les managers deviennent "*mindful*", soient présents à eux-mêmes, soient des esprits développés capable de *se relier à* et à *prendre du recul de* la situation en mobilisant au mieux leur potentiel. À part l'apprentissage expérientiel et le dialogue réflexif qu'il met en avant pour sa formation IMPM, n'y a-t-il pas encore d'autres moyens efficaces pour aller vers une telle visée?
Pour développer la *mindfulness* (*présence* d'esprit), il faut pratiquer – selon les représentants du courant bouddhiste au moins - la méditation ou d'autres formes de pratiques

contemplatives (Shrivastava , 2010). Shrivastava qui prône une "pédagogie holistique" ou "de passion" pour la formation des managers, recommande aussi la pratique des arts et du sport pour épanouir ses *soft skills* et ses intelligences multiples (449). En tout cas, les états mentaux dont il est question vont parfois bien au-delà de celui du *reflective practitioner* de Schön (1993). La plupart des auteurs européens insistent sur la réflexivité. Pour Le Boterf (2000) par exemple, la réflexivité signifie prise de distance et métacognition (133). L'apport de cette métacognition qui suppose qu'on dispose de cadres de références théoriques est qu'elle "développe la capacité du sujet à conduire soi-même ses apprentissages. En acquérant la possibilité de se détacher des situations d'apprentissage qu'il a vécues, il acquiert de l'autonomie, une plus grande faculté à autoréguler ses activités" (134). La réflexivité serait donc un démultiplicateur d'apprentissages, une composante de l'apprendre tout au long de la vie de façon consciente et efficace. Cette approche est très intellectuelle en comparaison avec ce que l'on trouve sous l'influence d'autres cultures, notamment asiatiques. Son intellectualisme constitue une limitation que cherchent à dépasser les approches basées sur la méditation, sur l'art, sur la pratique du projet et de certains sports et sur le travail du corps.

Des recherches montrent que la productivité au travail dépend d'une coopération entre intelligence cognitive et intelligence émotionnelle et même, qu'une compensation partielle de l'intelligence cognitive par l'intelligence émotionnelle est possible (Côté & Miners , 2006)[189]. Cependant, les limites exactes entre intelligence émotionnelle et cognitive, toutes les deux composantes de l'intelligence générale, semblent extrêmement floues. Côté et Miners, après avoir fait le tour de la littérature à ce sujet, écrivent que ce sont des constructions séparées, mais qu'il ne s'agit que de spécialisations de l'intelligence générale dans des domaines différents. (5) Parler de *mindsets* ou de *frames of mind* au lieu d'*intelligences* est peut-être plus adéquat, car ces termes expriment davantage une attitude intérieure qui *mobilise* différentes sortes d'intelligence, à un degré qui dépend de chaque individu singulier. Vu l'importance de *l'articulation* des sortes de compétences dans des situations-problèmes, on peut se demander si *les façons d'articuler* ne relèvent pas d'une troisième sorte de compétences, d'une métacompétence elle-même complexe, car ne relevant pas seulement de la pensée, mais aussi de la sensibilité et de l'engagement. Ce serait *une instance de pilotage de soi* qui détermine à tout moment le processus par lequel le sujet se relie au monde. Le "*mindful manager*" de Mintzberg, plutôt du genre réflexif, et celui, contemplatif et attentif du

[189] la mesure des intelligence est faite à l'aide de tests. basés sur des définitions artificielles de ce qu'est l'intelligence.

courant bouddhiste, en seraient des avatars possibles caractérisés par le *insight*, un terme central du courant bouddhiste, mais que Mintzberg utilise lui aussi. Le *insight* (un état de conscience renforcée, Thera, 1996; Weick & Putnam, 2006) serait la prise de conscience des trois caractéristiques de l'existence que sont l'impermanence, la souffrance inévitable et sa nature non personnelle. D'après Kabat-Zinn (2002), il s'agirait d'une conscience *non conceptuelle* (awareness) sans jugement et sans impulsion d'agir (cité d'après Weick et Putnam, 2006: 277). Ce qui rend l'accueil des deux sortes de compétences (*hard* et *soft*) possible ici, c'est justement le fait de ne rien rejeter, de dépasser le niveau cognitif en prêtant une attention sensible à *tous* les aspects y compris émotionnels d'une situation. C'est une conscience très intense, mais en même temps sans focale et sans limites. Contrairement à ce qui se passe dans la réflexivité critique, l'analyse (mouvement volontaire) n'y domine pas, sans pour autant être rejetée.

Dans un entretien, William George, professeur à HBS, donne la description suivante:

"Mindfulness is a state of being fully present, aware of oneself and other people, and sensitive to one's reactions to stressful situations. Leaders who are mindful tend to be more effective in understanding and relating to others, and motivating them toward shared goals. Hence, they become more effective in leadership roles."

"La *mindfulness* est un état où l'on est pleinement présent, conscient de soi et des autres personnes et sensible à ses réactions à des situations de stress. Des leaders qui sont *mindful* ont tendance à mieux comprendre les autres et à mieux entrer en relation avec eux, les motivant [ainsi] pour des buts communs. C'est ainsi qu'ils deviennent plus effectifs dans le leadership." [trad. auteur]

A la question de ce qu'il faudrait désormais privilégier dans la formation des managers, on pourrait répondre globalement: les *soft skills*, les capacités *d'articuler* le technique et le *soft* et cette qualité de conscience évoquée par le mot "mindfulness".

Gardner (2005) fait explicitement le lien entre certaines professions et l'un ou l'autre des "*minds"*. En les étudiant de près et en cherchant à faire des liens avec la liste des CTNT ci-dessus, on comprend vite que le manager a besoin de *tous* les cinq (disciplinaire, synthétisant, créateur, "plein de respect"ou *respectful* et éthique)

La métacompétence permettant d'articuler les *soft skills* entre eux et avec les *hard skills* techniques associerait réflexivité, ouverture d'esprit, attention aux autres, agilité, imagination créatrice, évaluation–compréhension et la capacité de prendre des initiatives de façon transpersonnelle ou non personnelle, c'est-à-dire non égocentrique. Se peut-il que ce soit là une possible appropriation occidentale de ce que les Bouddhistes appellent *mindfulness* ?

Liste de compétences et liste de "qualités fondamentales" (les référentiels de Mintzberg)

Mintzberg (2009) dans "*Managing*" donne deux listes: une dite de *compétences* et l'autre de *qualités de base*, ce qui est proche de *traits de caractère*.

La liste de compétences est structurée en quatre parties, déclinées en activités nommées par des verbes fortement reliés au management:

"COMPETENCES DE MANAGEMENT

A. Compétences personnelles

1. Se manager soi-même, intérieurement (réfléchir, penser de façon stratégique),
2. Se manager soi-même, extérieurement (temps, information, stress, carrière)
3. Planifier (découper, prioriser, organiser en échéances, jongler, choisir le bon moment)

B. Compétences interpersonnelles

1. Conduire des personnes (sélectionner, former/mentorer/coacher, inspirer, gérer des experts)
2. Conduire de groupes (team building, résoudre des conflits/médier, faciliter des processus, conduire des réunions)
3. Conduire l'organisation/le service (construire une culture)
4. Administrer (organiser, donner des moyens, déléguer, autoriser, systématiser, fixer des objectifs, évaluer et valoriser les performances)
5. Connecter l'organisation/le service (réseauter, représenter, coopérer, promouvoir, faire du lobbying, protéger/amortir les chocs)

C. Compétences informationnelles

1. Communiquer verbalement (écouter, interviewer, parler/présenter/briefer, écrire, collecter des informations, disséminer des informations)
2. Communiquer de façon non-verbale (voir [littéracie visionelle], ressentir [littéracie viscérale])
3. Analyser (extraire des données, modéliser, mesurer, évaluer)

D. Compétences d'action

1. Créer des dispositifs (planifier, agencer, visualiser)
2. Mobiliser (faire le pompier, manager des projets, négocier/traiter, se débrouiller politiquement, conduire le changement)"

Tableau 9: Les compétences du manager (Mintzberg, 2009 : 91, trad. auteur)

Ce tableau est une liste structurée d'activités type effectivement centrales dans le management. Mintzberg les avait regroupées dès 1973 en dix rôles principaux, confirmés par des recherches ultérieures et aussi par les observations et divers entretiens menés au cours de cette recherche. Pavett et Lau (1983) avaient déjà fait observer que le niveau hiérarchique et les fonctions spécifiques de chaque manager font que certains rôles dominent dans leur

travail, mais quand il reprend son ouvrage de 1973 en 2006, Mintzberg en modifie peu de choses et complète le texte seulement par des annexes qui traitent des *manières de diriger* où les rôles, les intelligences et les soft skills s'articulent de façon spécifique. L'idée centrale est que *le manager vit dans trois mondes* – son monde intérieur, son environnement de travail proche et le monde extérieur et, qu'en prenant en considération les trois à la fois, il y a *trois manières de diriger*: par l'information, par les personnes et par l'action. Il est facile de mettre ces idées en rapport avec la liste des compétences donnée dans Mintzberg 2009, donc un peu plus tard. Si on y trouve quatre et non pas trois groupes de compétences, c'est que le management en tant que travail est dirigé vers l'extérieur (les trois derniers groupes), mais que c'est malgré tout un être humain, une personne qui fait ce travail complexe. Cela signifie qu'il doit non seulement diriger les gens et l'organisation, mais aussi lui-même, et cela exige des compétences particulières. Ces compétences articulatoires ou méta-compétences nécessaires se trouvent dans le premier groupe.

Si on la prend en tant que *liste de compétences* et non comme une énumération de types d'activités, cela signifie qu'on les dérive des *situations*. C'est peut-être pour cela que, plus loin, dans le même ouvrage, Mintzberg éprouve le besoin de donner une autre liste centrée sur les *qualités personnelles* du manager et moins sur les situations. Il met en italique ce qui lui semble particulièrement important:

<table>
<tr><th colspan="2">"Liste composée des qualités fondamentales pour réussir en management</th></tr>
<tr><td>courageux
engagé
curieux
confiant
candide</td><td>charismatique
passionné
inspirant
visionnaire</td></tr>
<tr><td rowspan="2">réflexif
ayant des insight
ouvert/tolérant (envers les gens, les ambiguïtés et les idées)
innovant
communicant (y compris être un bon écoutant)
relié/informé
observateur</td><td>énergétique/enthousiaste
joyeux/optimiste
ambitieux
tenace/déterminé/zélé</td></tr>
<tr><td>collaboratif /participatif/coopératif
engageant
aidant/sympathique/empathique</td></tr>
<tr><td>Contemplatif (thoughtful)/intelligent/sage
analytique/objectif
pragmatique</td><td>stable
sûr
fair-play</td></tr>
</table>

orienté action proactif	responsable ethique/honnête
	consistant flexible equilbré intégrateur
	grand"[190]

Tableau 10: Qualités des managers qui ont du succès (Mintzberg 2009, p.197, trad. auteur)

Compléter le référentiel d'activités types par celui des qualités fondamentales semble d'autant plus utile que la notion de compétences, selon les auteurs qui en usent, oscille tout le temps entre les deux: la personne et les situations. Les items mis en italiques donnent une bonne traduction de ce que mindful veut dire en termes de qualités humaines, mais il y a en plus la composante de l'action "engagé" et "engageant" traditionnellement peu présente dans la philosophie asiatique qui prône le *non agir* pour se défaire des liens karmiques (sauf si l'on a une vocation de bodhisattva[191] ou agit sur ordre de divinités, comme dans la *Bhagavad Gita*[192]). Le terme "*thoughtful*" est difficile à traduire. "Pensif " suggèrerait trop "perdu dans ses pensées", "contemplatif" complète bien le côté engagé et "orienté action", mais il s'agit ici d'une *pensée active* et non rêveuse... soupeser les décisions possibles dans une sorte d'évaluation imaginative avant de les prendre, au lieu de "foncer tête baissée".

En comparaison avec les deux tableaux de Mintzberg – d'après lui également des compilations à partir de la littérature existante - la liste des compétences, en relation avec les quatre figures émergentes du manager (voir tableau 4, p. 124) se situe au milieu entre traits de caractère et activités. Ses items ressemblent davantage à ceux formulés dans les listes du projet DeSeCo et de la communauté Européenne concernant les compétences clé pour *tous* les citoyens. Elle est plus en langage d'ingénierie de formation et moins en langage de recherche en gestion et RH. Du point de vue du contenu, elle reflète fortement les orientations fondamentales de Mintzberg.

Depuis les années 1970, il y a eu différents référentiels de capacités ou de traits de caractère du manager. Katz (1974) les a classés en trois catégories: *conceptuels, humains* et *techniques.*

[190] "grand" ne se trouve sur aucune autre liste que Mintzberg a consulté, mais, écrit-il, des recherches montrent que les managers ont des corps plus grands que les autres salariés (Mintzberg aime les traits d'humour en plein travail sérieux disent ses amis)

[191] Être dont l'essence (sattva) est la connaissance pure (bodhi), mais qui retarde son entrée dans le nirvana pour aider d'autres êtres à progresser sur le chemin de la connaissance. http://www.wordreference.com/definition/bodhisattva

Boyatzis (1982) parle déjà de compétences et utilise sa liste pour juger si les managers sont bons, médiocres ou mauvais. Après il y eût de nombreuses études centrées sur des compétences nécessaires pour certaines tâches plus spécialisées comme le management d'équipes (Stevens & Campion, 1994), le management de projets (Frame, 1999) ou le management de l'accueil touristique (Kay & Russette, 2000). Une des difficultés a toujours été de rendre les compétences mesurables en construisant des indicateurs fiables pour ne pas être réduit au déclaratif. Il est étonnant aujourd'hui que la plupart des articles qui s'intéressent spécifiquement aux soft skills semblent être écrits par des auteurs indiens. Le *Model Institute of Engineering and Technology* à Jammu, en Indes publie une revue scientifique dédiée: le *ICFAI Journal of Soft Skills* qui paraît quatre fois par an et publie des articles souvent fortement imprégnés de valeurs culturelles indiennes. En 2008, Boyatzis, après plus de vingt-cinq ans de travail sur les compétences des managers, a publié un article assez pessimiste, où il affirme que des pratiques organisationnelles destructives peuvent annihiler et éroder les compétences émotionnelles, sociales et cognitives développées par des managers individuels pendant des années. La liste des vingt-quatre compétences qu'il utilise dans les tests ressemble à celle de 2000 qui se trouve donc confirmée par huit ans de recherche.

Manager se résume, d'après cette liste (tableau 8), à penser, à se gérer soi-même et à se débrouiller avec les autres. Cependant cette liste est relativement peu ciblée sur *l'action efficace* en comparaison avec des écrits par exemple sur le site du Boston Consulting Group[193] où la création de valeur économique –certes indispensable – semble quasi obsessionnelle. Les seules termes évoquant le rôle de commandeur du manager sont "orientation sur l'atteinte des objectifs" et "initiative". Or le manager doit savoir mobiliser ses collaborateurs, leur donner envie d'agir, faire naître et impulser des idées, intégrer les enjeux des différents acteurs en les alignant avec les visées de l'organisation. Cela exige des compétences d'animation, mais aussi de génération et de gestion de pouvoir! Néanmoins, les résultats de Boyatzis sont très intéressants, car ils montrent – selon ses critères - des améliorations spectaculaires des résultats d'apprentissage dans les MBA sur lesquels il a enquêté (p.104) jusqu'en 2004 et un effondrement depuis. L'amélioration serait due à d'avantage de ciblage sur les compétences en question, mais aussi à *plus d'apprentissage actif* (field work). En 2005, l'organisme de formation enquêté se trouvait en crise avec une chute du nombre d'étudiants et une érosion de la motivation chez les professeurs comme chez les étudiants. On peut en tirer une conclusion

[192] La Bhagavad Gita est un chapitre de l'epos indien "Mahabharata" et contient l'enseignement du Dieu Krishna à Arjuna. voir http://www.aayurveda.de/veda/bg1.html

importante pour notre recherche ici: *Le développement des compétences transversales non techniques dépend fortement de l'environnement d'apprentissage dans lequel les apprenants se trouvent.*

Une recherche empirique sur les besoins de formation des managers de haut niveau dans un groupe d'avionique et d'armement (F&S)

Dans l'étude pour le fabricant de moteurs d'avion et d'armement F&S et la formation continue d'ESCP-Europe que j'ai menée avec François Fourcade en 2009 (T 3.3.1), les besoins de formation des managers sont restés relativement flous parce que les managers-ingénieurs enquêtés pouvaient évoquer des situations où certaines compétences faisaient manifestement défaut, mais ils avaient beaucoup de mal à exprimer cela *en termes de compétences*. Il fallait traduire, interpréter et faire valider ce que voulait dire "ne pas savoir faire ceci ou cela". Nous n'en avions pas l'occasion ni le temps lors de cette formation. L'étude portait sur 178 managers futurs dirigeants de la trentaine d'entreprises du groupe. 171 ont correctement rempli les questionnaires en ligne. Les questionnaires ne devaient que confirmer des résultats obtenus lors d'entretiens et surtout lors d'une demi-journée de travail de groupe en salle sur les compétences à développer en fonction des défis rencontrés. Ce travail en groupes a été animé par Jacqueline Fendt, professeur d'entrepreneuriat à l'ESCP et observé par François Fourcade et moi-même. Il a été complété par de nombreux entretiens de groupe et individuels dans les interstices des deux journées de formation auxquelles nous avons assisté. Voici en quelques lignes la synthèse de ce que nous avons trouvé et communiqué aux commanditaires :

Extrait de l'*executive summary* adressée à la direction du groupe F&S

"1. Lors des formations, **il faut travailler les deux types de compétences, *hard* et *soft*.** Maîtriser les hard skills, ça va de soi, *mais "les soft skills font la différence entre un bon et un mauvais manager"* dit un participant à l'enquête.

2. **Parmi *les hard skills*,** il faudrait mettre l'accent sur **les différents rôles et fonctions du manager** en les distinguant du rôle un peu particulier du *leader*. Notamment le *supply chain management* [le management des flux d'approvisionnement] et le *management de projet* sont demandés. Il ne faudra pas négliger – mais peut-être cela devrait-il être l'objet de formations plus spécifiques et décentrées – l'acquisition et l'entretien de connaissances techniques liées aux développements technologiques importants pour l'organisation précise dans laquelle le manager individuel se situe. Le *management financier (analyse et le pilotage) et l'analyse des marchés* sont également au centre des préoccupations. **Le leader** doit apprendre à **motiver les autres** pour les buts de F&S et ceux de son entreprise spécifique. Il doit avoir une **vision**, une **stratégie** qu'il sait **communiquer** pour donner du sens aux pour pouvoir engager leur temps, leur énergie et leur créativité dans un *projet fédérateur* qui se décline en *programmes*

[193] http://www.bcg.com/

opérationnels.

3. **P**armi les ***soft skills,*** les compétences clé faisant la quasi-unanimité parmi les enquêtés sont
   - La communication ;
   - Le travail en équipe ;
   - Travailler avec des partenaires ;
   - Les interactions interculturelles ;
   - La souplesse intérieure (adaptabilité sans sacrifier la détermination) ;
   - La force d'initiative y compris pour continuer à apprendre ;
   - La pensée complexe, critique et créative.

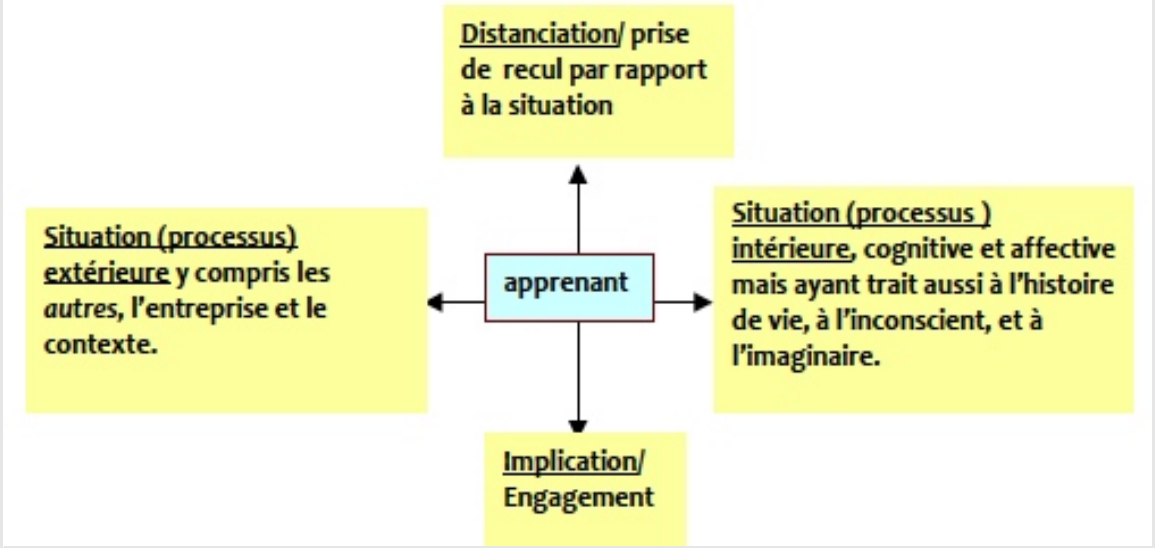
4. ***Au-delà des compétences*** paraissent souhaitables:
   - Un *leadership fort au niveau du groupe* ;
   - Une *culture F&S* permettant un enracinement identitaire dans le groupe ;
   - Une *stratégie centrale* forte, mais une *autonomie locale* également forte ;
   - Un climat de *confiance et peu bureaucratique* ;
   - *L'intégration des formations dans le projet organisationnel* d'une part et dans le *plan de carrière* individuel d'autre part.

5. Les *ways of learning* présentés ont chacun leur utilité, y compris le traditionnel face-à-face pour acquérir des contenus intellectuels rapidement. Mais globalement, l'on souhaite apprendre *de façon moins scolaire*, c'est-à-dire en prenant en considération *la grande richesse expérientielle* dont les participants sont déjà porteurs. Les méthodes actives et par projet remportent une adhésion forte. Plusieurs répondants demandent **un suivi, voire du *coaching* après la formation,** pour s'assurer de la traduction de ce qu'ils ont appris en agir professionnel en situation réelle. Dans l'intérêt de permettre aux participants de devenir co-auteurs de leur propre formation, des dispositifs ouverts - un peu comme des produits semi-finis – sont à privilégier. Cela est certes " inconfortable " pour des formateurs qui n'auraient pas fait le deuil de leur désir de tout maîtriser et contrôler, mais va dans le sens d'un *empowerment* possible et souhaitable au niveau du management encore plus qu'ailleurs.

6. L'aspect organisationnel dépend de plusieurs facteurs comme de la disponibilité des participants, des budgets, des formes pédagogiques et des finalités**.** Au niveau des souhaits **8 à 12 jours par an sur 6 mois et 3 jours par session** est la formule qui rencontre le plus de succès. **Des regroupements dans différents pays** plairaient aux deux tiers. Il faudrait envisager **un ou des formateurs anglophones,** " native speakers " si possible. La ***présence (ou*** visite) de top leaders du Groupe lors des formations serait la bienvenue. Ils pourraient en profiter pour mieux connaître les managers, échanger avec eux et les informer en direct sur la vision et la stratégie du groupe. Cela renforcerait la cohésion et aussi la cohérence entre la stratégie globale et les pratiques locales.

7. En ouvrant la réflexion à des aspects externes, notamment aux apports des sciences humaines, on peut penser la formation autrement que sur la base des expériences scolaires qui nous ont tous marqués. Les concepts développés entre autres en sciences de l'éducation, en sociologie et en philosophie permettent de concevoir la formation de façon systémique, stratégique et processuelle et de mettre en valeur ses sources principales : la communication, l'expérience, la réflexivité et l'imagination créatrice. Toutes les approches pédagogiques sont situées par rapport aux quatre pôles suivants :

La situation de formation est toujours articulée consciemment ou inconsciemment à la situation de travail et à la situation personnelle. Une bonne formation nous semble une formation qui prend cela en considération.



Last but not least, une suggestion : 49 participants à l'enquête ont laissé leurs coordonnées pour continuer à être des interlocuteurs pour un approfondissement des questions du knowledge management dans le Groupe. Ils ont compris à quel point le professionnalisme des managers est essentiel pour la réussite de F&S. L'université F&S peut tirer un grand bénéfice de cela en faisant appel à leur expertise du terrain pour affiner le plan de formation. "

Encadré 10: Extrait du résumé de l'étude F&S (T 3.3.1)

En regardant le schéma (dans l'encadré ci-dessus), nous retrouvons des dimensions très proches des principes d'ordre que Mintzberg a choisi pour regrouper les compétences du manager. Ici elles se sont dégagées de façon empirique du discours des managers interviewés qui a déterminé la structure de l'enquête par questionnaire .

Le rapport transmis aux commanditaires contient des résultats de recherche bien entendu, mais c'est en même temps un rapport de consultants, c'est-à-dire un écrit professionnel avec des enjeux autres que la recherche. On n'y inclut donc pas ce dont on pense que le commanditaire n'est pas mûr ou prêt à l'entendre et l'on ménage les enjeux de différents acteurs – y compris les siens propres. L'étude F&S était co-financée par le prestataire de la formation. Ce qui ne figure pas ou de façon très modérée dans le rapport, c'est la critique envers le caractère extrêmement bureaucratique du fonctionnement du groupe et le sentiment de son inadaptation grave face aux défis de la mondialisation et du fonctionnement en projets multi-partenariaux. Cela aurait clairement débordé de notre contrat. Faire face à ces défis exige une souplesse et une agilité, et en même temps une capacité d'évaluer les risques et les opportunités que, selon leurs jeunes managers en pleine ascension, la direction actuelle du groupe ne possède pas ou peu. Dans le cadre de notre travail avec eux, nous ne pouvions pas le dire. Cette réflexion peut en amener une autre: dans quelle mesure les puissants dirigeants économiques ont-ils encore accès au dialogue critique et franc qui les soutiendrait dans des mises en question de leur propre fonctionnement. Ne sont-ils pas prisonniers d'une cour de

flatteurs comme l'étaient les monarques absolus avant eux ? Le consultant-chercheur (c'est-à-dire le consultant, le vrai, qui ne cherche pas simplement à vendre sa "camelote" d'outils et de recettes passe-partout) serait le complément indispensable du puissant PDG, son *fou du roi* détenteur de la parole libre... jusqu'au moment où on lui demande d'aller "se faire pendre ailleurs" parce que ses avis sont devenus trop inconfortables (voir T 2.4.1 et T 2.5.3 à propos du rôle et de l'identité du consultant).

Comme aucune réflexion n'est interdite au chercheur, on peut bien sûr aussi demander quelles sont les implications éthiques quand on intervient au bénéfice d'un fabricant d'armes. Ne l'aide-t-on pas à inventer et à vendre des machines encore plus efficaces pour tuer ? Ou bien renforce-t-on des capacités de défense des puissances occidentales indispensables face à un monde toujours plus menaçant ? Il est difficile d'y répondre. Le danger que notre étude renforce la nocivité ou même l'efficacité des activités de F&S nous paraissait minime, d'autre part, pour approcher un grand groupe industriel et pour interviewer leurs managers, l'occasion était trop rare pour la refuser.

Éléments de réponse (aux questions et aux besoins)

Environnements et dispositifs d'apprentissage: intégrer les apprentissages sauvages

L'environnement de l'apprendre ne se réduit pas à des aspects d'aménagement de l'espace. Le temps, les rythmes, les objets et les acteurs sont, eux aussi, des éléments cruciaux de cet environnement. Tout cela existe depuis toujours et a été traité par des didacticiens comme par des pédagogues. Fraser (2002) constate une explosion du nombre d'articles qui traitent de la question, dans le monde occidental, mais de plus en plus aussi en Asie.

La montée en puissance du numérique dans l'apprentissage fait que la plupart des articles récents sur l'environnement de l'apprendre traitent du rôle que *joue l'aménagement du monde virtuel* dans l'e-learning. Les apprentissages dans ce monde virtuel se passent en très grande partie sans contrôle ni même regard par les instances traditionnelles de la formation, que ce soit pendant ou en-dehors des cours. Les tablettes, téléphones portables et ordinateurs ont fait irruption sans crier gare, et en dépit des essais de certains enseignants de les bannir. Mais les "apprentissages sauvages" peinent depuis bien longtemps à se faire reconnaître malgré une prise de conscience au niveau européen de leur valeur pour la société de la connaissance à faire émerger en tant que base d'une économie prospère.

En 2005/2006, j'ai mené une première recherche sur cette thématique dans le cadre du projet européen Leonardo da Vinci "EuroguideVal" . Elle portait sur le – difficile - accès des marginaux à la VAE et – pour compléter leurs apprentissages - à la formation continue (voir

le rapport de recherche: T 2.7.1). Les connaissances acquises dans le cadre des *Réseaux d'échange réciproque de savoirs*, les *SEL* ou les stages auto- et co-organisés (*Route des Stages*) ne sont pratiquement jamais prises en considération à leur juste valeur quand il s'agit de valider tout ou partie d'un certificat ou d'un diplôme ou même l'entrée en formation. Pourtant certaines personnes, bien que marginalisées, se forment sans relâche et non seulement apprennent des métiers (boulanger, jardinier bio, constructeur de maison écologique, installateur d'éolienne ou de chauffe-eaux solaire etcætera), mais sont parfois des pionniers de modes de vie plus écologiques qui annoncent peut-être des façons de faire prometteuses pour la société entière.

Ces personnes apprennent dans un environnement informel ou non formel dans le sens qu'ils ne fréquentent pas d'organisme de formation, même si les *RERS* et la *Route des Stages* ont l'apprentissage comme principale mission.

Les Anglo-Saxons parlent d'apprentissage tout au long de la vie *et partout*: "*lifelong and lifewide learning*" [apprendre tout au long de la vie *et partout dans la vie*]. Ces personnes qui pratiquent l'apprentissage presque exclusivement sous leur propre régie et hors les murs des institutions officielles, perçues comme marginaux, le pratiquent intensément, deviennent expertes en toutes sortes de domaines importants quoique considérés comme "alternatifs". Elles ne sont pourtant pas reconnues et restent cantonnées à la marge. Certaines le vivent très bien, mais pour d'autres, l'exclusion du travail et de la sécurité relative à laquelle celui-ci fait accéder devient très problématique avec le vieillissement et la fragilité croissante qui l'accompagne.

D'autres modes d'apprentissage "hors les clous" comme la scolarisation des enfants à la maison ou dans des écoles dites alternatives comportent, eux aussi, des risques de ne pas pouvoir se faire reconnaître ou de devoir se battre avec des autorités adeptes de la pensée unique, même si les résultats peuvent être excellents (voir Krichewsky, 2009). Deux colloques co-organisés avec la Fédération des Écoles Steiner en France à Arles en 2008 *L'écologie de l'éducation* et à Rennes en 2010 *L'enfant et le cybermonde* portaient, eux aussi, sur la thématique de l'environnement de l'apprendre. Le premier problématisait l'intégration de divers mondes sociaux – artistique, économique, professionnel - dans l'éducation scolaire. Des chercheurs, des praticiens, des parents, des entrepreneurs et des artistes ont passé la journée à travailler ensemble sur cette question. Le deuxième, *L'enfant et le cybermonde*, avait été conçu à partir des idées de Bernard Stiegler et de Serge Tisseron qui venaient de co-publier un ouvrage commun sur la question de l'influence des mondes virtuels sur le devenir

des enfants en 2009. Des artistes ont été invités: l'écrivain Jeanne Bénameur, auteur entre autres du livre "Présent ?" (2008), une fiction autobiographique sur la vie - ou l'outrage fait à la vie – dans un collège de banlieue. Cet ouvrage met efficacement en scène l'impact de l'environnement sur l'apprentissage et sur l'éducation. Un autre invité, Jeff Beer, compositeur et percussionniste allemand, a créé des "mondes de sons" en contraste avec les cybermondes pour permettre de prendre conscience du rôle des perceptions sensorielles pour la reliance au monde réel. Aussi bien les deux colloques que l'ensemble de l'expérience de déscolarisation m'ont permis de prendre conscience du *rôle crucial de l'environnement dans les apprentissages,* qu'il soit naturel ou artificiel dans des dispositifs créés pour l'apprentissage par la transmission ou par l'expérience. Ne pouvant pas approfondir davantage ici cette thématique, nous renvoyons aux ouvrages de Dominique Cottereau, spécialiste en écoformation, et à son site internet[194]. Car l'effort de comprendre l'environnement est le préalable de la création d'un environnement pour apprendre.

Art'works ou la dimension transitionnelle en formation professionnelle

Les expériences et rencontres évoquées ci-dessus étaient préparatoires et se situaient *avant* le début de cette recherche doctorale. La première recherche directement en rapport avec le projet de la thèse a été celle sur l'expérimentation pédagogique "Art'works", en automne 2008. C'était la première d'une trilogie autour des *soft skills* en formation professionnelle initiale. Voici une présentation du dispositif rédigée pour le site web du CIRPP.

> Le dispositif Art'works a été expérimenté durant l'année scolaire 2008-2009; il concerne 136 étudiants de première année d'une école d'entrepreneurs entrée dans la Conférence des Grandes Écoles au cours de cette même année universitaire.
> Début Octobre 2008, toute la promotion de la Licence entrepreneuriat, après avoir réussi d'abord le bac et ensuite l'entretien de recrutement de l'école XXXX, fait sa rentrée. À peine les étudiants ont-ils eu l'occasion de rencontrer leurs professeurs et leurs camarades, qu'on les emmène déjà loin de Paris, au bord de la Méditerranée. Mais au lieu de se bronzer au soleil dans ce village de vacances conçu pour huit fois plus de personnes, ils doivent relever toutes sortes de défis, seuls ou en groupes. Du matin jusqu'au soir, ils pratiquent des activités auxquelles ils sont peu habitués: Accrobranche, dériveur, canoé de mer, fabrication de cerfs-volants, tauromachie (enfin: jeux d'arène avec des vachettes et des taurillons), théâtre d'improvisation, Slam, collages ... La quinzaine de professeurs accompagnateurs font leur possible pour provoquer les étudiants à prendre des risques (raisonnables!) et à libérer leur imagination créative.
> *À quelle(s) question(s) l'innovation pédagogique vient-elle apporter une réponse ?*
> Une des responsable du projet le formule ainsi: "Quand ils sortent du Lycée, les étudiants sont comme programmés. Ils sont trop sages, ne savent que donner des réponses préconçues. En première année, ils ne nous surprennent que rarement avec des idées d'entreprise quelque peu originales. Ici, on veut leur "libérer la tête", les rendre plus créatifs et d'une certaine façon

[194] http://www.echos-dimages.com/publications.html

plus schumpétériens: ils doivent entrer dans une dynamique de destruction créatrice, laisser les allants de soi derrière eux pour faire tout à fait autrement !"

Description de la mise en oeuvre de l'innovation pédagogique

- Un questionnaire est envoyé aux étudiants sur leurs compétences supposées d'entrepreneur.
- Accompagnés par l'équipe d'enseignants, le Dimanche midi, les étudiants prennent possession des gîtes composant le village de vacances à Port Barcarès.
- Toute la semaine, les étudiants ont des activités précises qu'ils doivent suivre en groupes, dans les rares pauses, ils sont supposés tenir un journal.
- À la fin du projet, les étudiants doivent remplir un questionnaire reprenant les questions initiales pour voir ce qu'ils pensent de l'effet sur eux du dispositif et sont invités à faire une page de commentaires libres.
-

Description du programme dans lequel s'insère l'innovation pédagogique

- Type de programme : Formation initiale |
- Nombre de participants : 136
- Age moyen des participants : 18-21
- Type de participants : Elèves d'une école d'entrepreneuriat et de management
- Type de salle :
- Matèriel nécessaire : centre de vacances équipé, moyens de transport, au moins 1 accompagnateur pour 10 étudiants. Le dispositif nécessite un investissement en temps important de la part des enseignants et un budget conséquent pour financer le voyage, le séjour, le personnel et le matériel artistique et sportif.
- Durée de l'innovation : 1 semaine

Encadré 11: Présentation du dispositif Art'works

Art'works devait permettre aux étudiants commençant une formation en Licence "Entrepreneuriat", de "quitter et brûler leur peau de lycéens"[195] pour endosser l'habit de l'étudiant-futur-entrepreneur. Jusqu'ici les initiatives des étudiants n'étaient pas forcément accueillies avec plaisir par l'institution scolaire. Dans l'école massifiée, il s'agit avant tout d'intégrer les savoirs du curriculum en restant "entre les clous". Comment alors aider les étudiants à faire leur mue et se mettre à *raisonner en entrepreneurs*. Car, à la fin de l'année, pour valider leur cursus, on attend d'eux des projets d'entreprise: "imaginatifs, audacieux et collectifs". Or, en début d'année, ils étaient – pour la plupart - sages, appliqués, anxieux et prêts à s'adapter aux exigences de leur nouvelle école. Les professeurs, eux, étaient déchirés entre le désir de voir leurs étudiants changer et celui de ne pas perdre le confort d'avoir des "classes" sages et studieuses. Cela les a amenés à mettre les jeunes bacheliers dans une situation paradoxale: ils n'avaient le droit de rien faire en dehors de ce qu'avaient prévu leurs

[195] A.D., co-organisatrice de ce projet l'exprime ainsi lors d'un entretien en faisant probablement allusion à un conte de Grimm où un prince doit quitter sa peau d'âne avant d'entrer dans son rôle princier et d'époux de princesse. La princesse se débrouille pour que la transformation soit sans retour en brûlant la vieille peau.

professeurs, mais en même temps, on leur donnait des revues et de la colle pour exprimer ce qu'est un entrepreneur. Ils étaient en grande partie cantonnés à l'imaginaire et à des tâches assignées avec des horaires stricts... comme à l'école! Les spectacles de théâtre d'improvisation étaient pour la plupart la réalisation de projets imaginés par les animateurs ne laissant aux étudiants qu'une place d'acteurs et non d'auteurs. D'où la question: que peut être une "pédagogie transitionnelle" qui permettrait d'essayer et de consolider de "nouveaux soi possibles" (Kaufmann, 2004)? Les références utilisées lors de cette recherche étaient en grande partie tirées de la littérature sur les formes initiatiques de l'éducation, car l'initiation, c'est un rite de transition. Le transitionnel a été défini en référence à Winnicott (1971):

"Winnicott (1971) utilise le terme transitionnel en relation avec l'objet qui " prend la place du sein ou de l'objet de la première relation " chez le petit enfant.
Or tout au long de sa vie en constante évolution, l'homme refait cette expérience des seuils, des transitions entre un avant (lui procurant un certain confort parce qu'il y est habitué) et un après (signifiant à la fois évolution, complexification, autonomisation, maturation et incertitude, danger, perte de repères ...).
Une pédagogie " transitionnelle " cherche à prendre cette situation de " transition " en considération et travailler sur les aspects du " passage " et de l'accompagnement pédagogique de celui-ci."

Encadré 12: "Le transitionnel" extrait du *powerpoint* sur Art'works présenté au Colloque des 40 ans de Paris 8

Art'works a servi de déclencheur dans cette recherche doctorale pour travailler sur les *dispositifs*, les *formes sociales* et leurs effets formatifs. Cet intérêt de recherche a permis d'avoir un regard nouveau sur les expérimentations pédagogiques du CIRPP, mais aussi sur le développement organisationnel, que ce soit des écoles en tant que supports (environnements) de l'apprendre ou des organisations et entreprises, y compris le CIRPP en tant que laboratoire R&D en formation professionnelle (voir annexes T 3.9.2).

Tous les dispositifs observés étaient d'une façon ou d'une autre en rapport avec la problématique générale de la thèse: produire de compléments conceptuels et pratiques pour la formation des managers. Le travail de recherche mené depuis 2009 a servi avant tout à relier les différentes expérimentations, à mettre en dialogue les enseignements que nous pouvions tirer d'elles pour forger des concepts et des modèles à mettre ensuite à l'épreuve dans de nouveaux contextes.

Un *dispositif* ici est *un environnement* créé artificiellement ou artificialisé par un cadre et des consignes, même minimalistes. Le dispositif crée une *situation* sur laquelle on agit (ou s'abstient d'agir) en vue de provoquer ou de faciliter certains processus. Dans le schéma ci-dessous la visée est le processus de professionnalisation avec toutes ses dimensions, mais

avant tout celle de développer les postures dans lesquelles pourra s'exprimer l'identité professionnelle émergente.

On voit très bien que le ou les formateurs n'ont qu'un rôle *indirect* à jouer. Ils garantissent le cadre (le dispositif, l'environnement) dans lequel les étudiants *se* professionnalisent. Ce sont eux les principaux acteurs.

Comme lors d'une mue, l'apprenant passe par un état de fragilité accrue: il lâche son état ancien et ne sait pas de quoi demain et son nouvel état seront faits. Cela peut provoquer de l'angoisse et des erreurs, en tout cas des tâtonnements, des essais prudents pour tester ce qui est – déjà - possible et ce qui ne l'est pas encore, recherche d'alliances nouvelles et inventivité face à des situations inédites pour la personne. Le rôle de l'adulte expérimenté est ici l'accompagnement avec juste ce qu'il faut comme intervention dans toute la gamme de la déstabilisation et de la réassurance, sans priver l'apprenant de la possibilité de faire ses propres expériences.

Le groupe des pairs peut jouer un rôle important d'émulation, de soutien et de co-apprentissage. L'accompagnateur ne doit pas seulement se soucier des sujets individuels, mais aussi du "sujet groupe" (Kaës, 1993). Il doit établir un lien avec cet ensemble mouvant pour pouvoir réguler les processus si nécessaire ou, au contraire, se retenir pour que les apprenants apprennent eux-mêmes à réguler leur groupe et leurs processus d'interaction sociale et d'apprentissage. Pour les futurs professionnels de l'humain comme des managers ou des formateurs, il est nécessaire de développer ce savoir-faire.

Le schéma ci-contre a été conçu à partir de l'expérience *Art'works.* Il en visualise les ingrédients, ce qui a permis au chercheur collectif de la recherche-action qui soutient le processus du changement dans les écoles de la CCIP

- de diagnostiquer les déficiences d'*Art'works*,
- et, plus généralement, de réfléchir sur les fonctions du dispositif, du formateur et du travail individuel et collectif des étudiants par rapport au résultat espéré: la contribution au processus de professionnalisation.

C'est un schéma –un outil parmi d'autres - qui ont été conçus pour le CIRPP en relation avec cette recherche: un résultat typique de R&D dans le domaine de la formation.

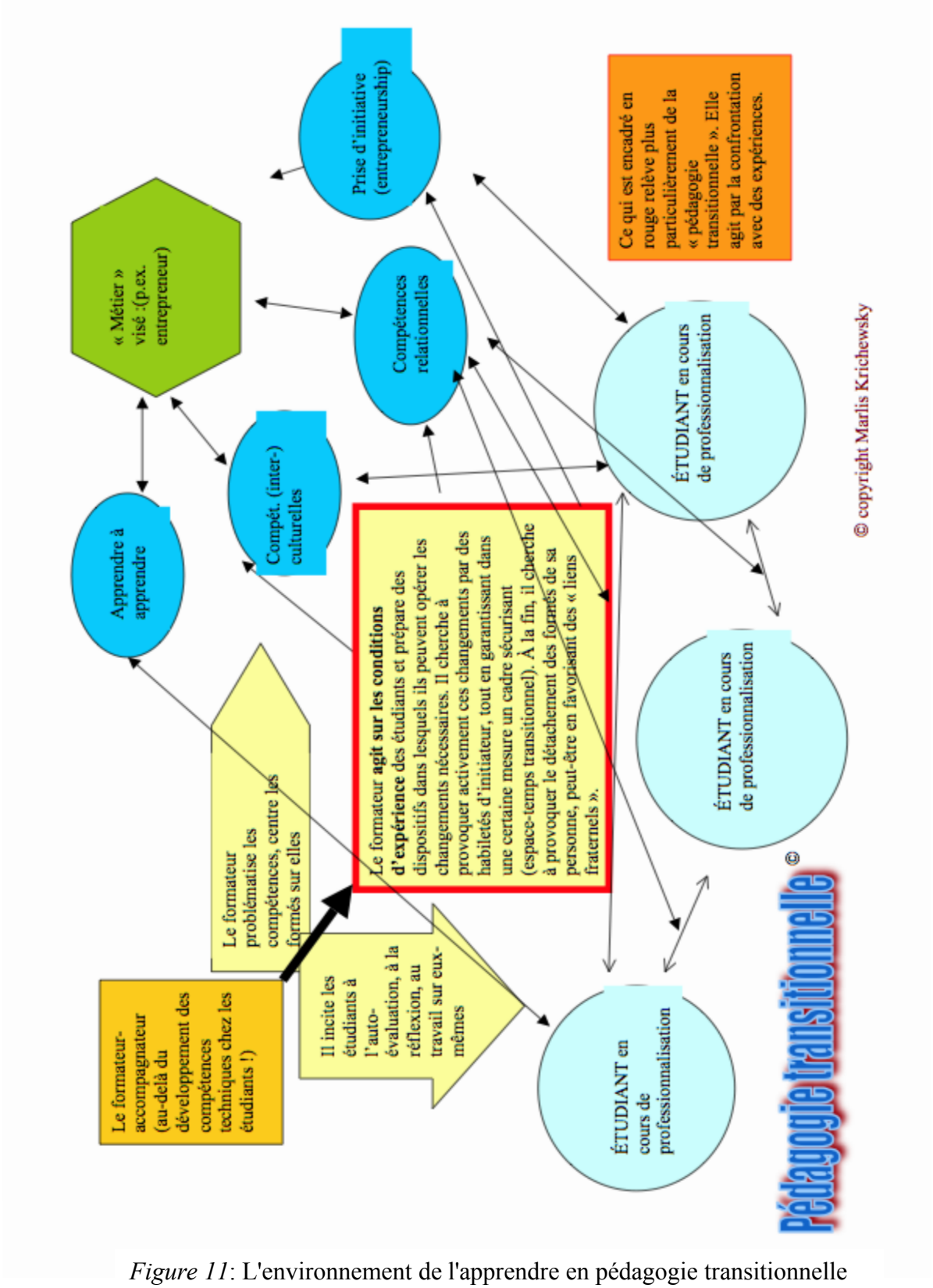


Figure 11: L'environnement de l'apprendre en pédagogie transitionnelle

Qui dit transition dit changement. Pour appréhender ce changement, le psychosociologue américain Edgar H. Schein (1995) fournit des outils conceptuels qui sont préfigurés dans les concepts *solve* et *coagula* des alchimistes (décrit par C.G. Jung, 1968).

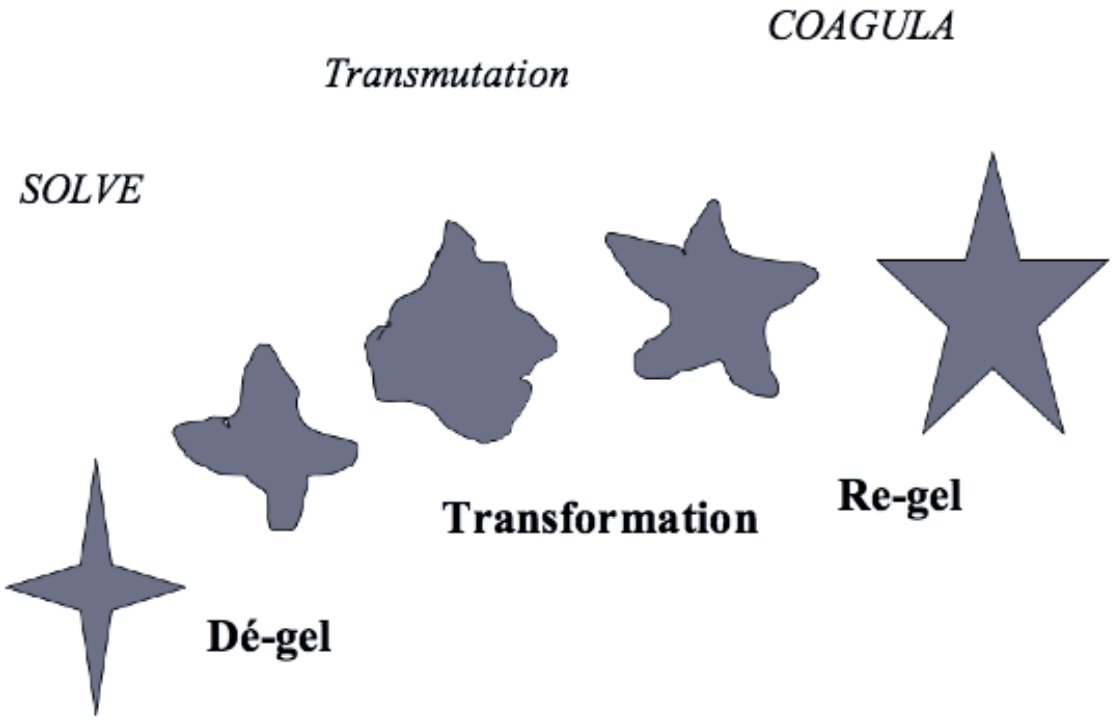


Figure 12: Modèle du changement d'après E.H. Schein (1995) en parallèle avec le changement chez les Alchimistes[196]

Le SOLVE et COAGULA était associé par la tradition à la figure du diable et à la sexualité à cause des désordres et des turbulences que provoque le changement. Il y a toujours une phase de perte de forme, le sacrifice de l'état antérieur (*solve* ou dissolution) avant l'émergence et la cristallisation du nouvel état et de l'ordre nouveau (*coagula* ou consolidation). Dans *Art'works*, en réprimant tout désordre et toute initiative propre, l'expérimentation ne pouvait pas atteindre son but d'amorcer le développement d'une nouvelle identité (audacieuse et imaginative) chez les jeunes étudiants. Le dispositif ne laissait aucun espace-temps à cela. Il était "désespéremment" plein et contrôlé. La figure 11 montre que le processus de professionnalisation, dans la mesure où il concerne le développement de soft skills, exige que le formateur n'agisse pas *directement* sur les apprenants, mais plutôt sur les conditions dans lesquels ceux-ci font leurs expériences. Ce n'est pas une question de transmission, mais d'aménagement d'un espace-temps pour l'apprentissage autonome et le co-apprentissage. Cela n'empêche bien sûr pas, tout au contraire, que dans la phase de consolidation (*refreeze*), les

expériences soient explicitées, réfléchies et cristallisées en compétences et en savoirs. Mais la posture d'*enseignant* ou *instructeur* ne saurait suffire pour stimuler le développement de la plupart des *soft skills* chez les étudiants.

L'ambivalence des dispositifs comme instruments de pouvoir, mais aussi d'étayage pour le processus d'émancipation, a été révélée au niveau théorique surtout par Michel Foucault (1975 et 1981/82), par Gilbert Simondon (1989) et, plus récemment, par le philosophe italien Giorgio Agamben (2006). Outils de contrôle et d'imposition de contraintes par le pouvoir qui les instaure et les manie, ils sont indispensables aux tyrans, aux dictateurs, mais aussi à toute institution qui se sert des humains pour atteindre ses objectifs avec, pour ou malgré eux. Les entreprises, écoles, hôpitaux, prisons et autres institutions sont constamment en danger d'exercer un pouvoir autoritaire, voire totalitaire. Face à ce pouvoir "armé" se trouve le sujet non armé, tout nu, sauf s'il apprend à s'armer, à résister. Résister, dire non (ou exercer sa *négatricité*, Ardoino, 1993), c'est une des deux racines de la subjectivation (Simondon), de la maturation du sujet qui passe par les états de soumission de l'exécutant par l'état semi-libre de l'acteur (qui a des "marges de manoeuvre", voir T 3.6.4) pour enfin devenir *auteur* de son agir. L'autre racine, c'est *l'imagination créatrice*[197], surtout pour s'autoriser. Il ne suffit pas de dire non, encore faut-il créer sa propre façon de faire, son propre chemin, faire son oeuvre. Tout dispositif exercé à l'encontre d'un sujet, force celui-ci à prendre position, à se composer une attitude: il s'y soumet, l'ignore ou s'en détourne, s'il le veut et peut, ou bien il se l'approprie, le détruit, le détourne, le combat, joue avec, le transforme ou encore le retourne contre le pouvoir qui en use. Cependant, cela exige une prise de conscience et une puissance d'agir. Nous sommes l'objet de myriades de dispositifs à tout moment sans même en prendre pleinement conscience. Nous y sommes soumis ou même cherchons à nous y soumettre sans réfléchir: le passage aux caisses au supermarché, composter son billet, s'arrêter aux feux rouges, entrer par la porte d'entrée et sortir par la porte de sortie: tout cela sont des actes réglés par des dispositifs qui ont peu à peu déposé des schèmes d'action (Piaget, 1960) en nous que nous répétons aveuglement sans jamais les questionner. Presque tout ce que nous faisons est ainsi guidé et paramétré par des dispositifs. Personne n'a plus besoin de nous dire ce qu'il faut faire. Nous le faisons tels des automates et, à force de le faire, nos habitudes nous transforment peu à peu, inscrivant les schèmes et leurs implicites toujours plus profondément en nous. Prendre conscience de nos allants de soi, schèmes d'action, habitudes, nous

[196] extrait du powerpoint de la présentation au Colloque des 40 ans de Paris 8 en 2009

déprogrammer pour ainsi dire, c'est faire oeuvre de liberté. Cela exige de faire "un pas de côté" et des métacompétences comme la réflexivité, penser par soi-même et peut-être cet état d'attention intense désigné par le courant bouddhiste par le mot "awareness". Si certains espèrent y arriver par la méditation ou la pratique philosophique, d'autres cherchent le dialogue ou pratiquent les arts, mais de façon plus radicale que cela n'a été le cas dans *Art'works*.

La Dérive créative: un dispositif basé sur "le vide" ?

Transformer la dérive de Guy Debord et des Situationnistes en dispositif de formation a été l'idée géniale de Sylvain Bureau, professeur en entrepreneuriat à ESCP-Europe. Il l'a mise en oeuvre en formation initiale et continue à plusieurs reprises en compagnie de sa collègue Jacqueline Fendt et de son ami, l'artiste Pierre Tectin. La recherche que j'ai menée sur ce dispositif était une commande du CIRPP. Elle a donné lieu à un rapport (T 2.7.4) .Voici un bref résumé de ce qu'est le dispositif de la *Dérive créative.*[198]

Mis en place fin 2009 , le dispositif expérimental de la *Dérive créative* concerne 71 étudiants venant de trois écoles différentes : ESCP Europe, Strate College of Design et l'École Centrale, filière entrepreneuriat.
L'idée vient de Guy Debord (1956) qui, avec ses amis situationnistes "dérivait" à travers la ville - parfois en état de conscience modifiée à force de dériver par les estaminets – pour explorer les ambiances (la "psycho-géographie") de la ville et se l'approprier autrement. Les étudiants, eux, supposés rester sobres, sont en groupes d'environ sept, mixtes selon l'appartenance aux trois écoles. Ils ont conçu leur *business plan* et savent que, dans deux mois, ils doivent le valider en le défendant devant un groupe d'entrepreneurs, de banquiers et de consultants.
La *Dérive* doit les mettre en situation, les inciter à penser en dehors des schémas habituels (*think out of the box*).
A quelle(s) question(s) l'innovation pédagogique vient elle apporter une réponse ?
La formation des entrepreneurs est un phénomène récent. Pendant des siècles, les gens ont créé des entreprises et fait du commerce SANS passer par une formation professionnelle formelle.
Les former est censé réduire l'échec et renforcer et dynamiser le développement des entreprises. La transmission de savoirs et de connaissances peut certes être utile, mais est-elle suffisante?
Si l'entrepreneur est un créateur, soit il apporte des réponses aux besoins de la société, soit il crée de nouveaux désirs de consommation par une offre originale de biens ou de services. Un facteur décisif pour son succès consiste à bien connaître les consommateurs et à apprendre d'eux ce qu'ils désirent ou pourraient désirer.

La dérive est une possibilité de rencontres tous azimuts avec les gens en dehors des schémas d'action habituels et, si possible, en dehors des fréquentations habituelles des étudiants.

---

[197] Je définis *l'imagination créatrice* comme celle qui crée effectivement, tandis que *l'imagination créative*, c'est l'imagination disposée à créer, un potentiel qui se réalisera ou non.
[198] descriptif écrit par la chercheure pour le site du CIRPP: http://cirpp.preau.ccip.fr/

Description de la mise en oeuvre de l'innovation pédagogique

Les étudiants reçoivent un CD avec d'une part des témoignages de ce que la dérive était au temps de Guy Debord, et d'autre part une brève explication de ce que l'on attend d'eux; Il y aura deux dérives (plus une troisième atypique, plus "touristique", à Shanghai, lors d'un séjour d'études).
Chaque dérive se déroule en quatre temps : dérive, fabrication d'un support de communication (films, *powerpoints*) de ce que cela a été dans chaque groupe, restitution aux autres, phase de réflexion. La dérive peut durer toute une journée ou moins. Les restitutions suivies de réflexion durent trois heures pour les 10 groupes qui sont regroupés en deux fois cinq pour des raisons de faisabilité.

Description du programme dans lequel s'insère l'innovation pédagogique

- Type de programme : Formation initiale |
- Nombre de participants : 71
- Age moyen des participants : 21-25
- Type de participants : Etudiants en écoles de commerce, d'ingénieurs et de design
- Type de salle :
- Matèriel nécessaire : Une bonne paire de chaussures, des K-way (selon le temps), caméscope, caméra, ordinateur et/ou de quoi faire des collages .... selon les choix des étudiants, salles de cours équipées pour la restitution par films et/ou *powerpoints*.
- Durée de l'innovation : 3 mois

Encadré 13: Le Dispositif de la *Dérive créative*.

Le dispositif *Dérive*, utilisé en formation à maintes reprises (Fendt & Bureau, 2012), était ici soumis à une utilité bien définie: élargir ses idées pour le *business plan* en allant à la rencontre de toutes sortes de personnes et de situations imprévues. N'était-ce pas possible d'en faire quelque chose encore plus ouvert et plus efficace dans la mise en question des habitudes et schèmes d'action bien incrustés ?

J'ai alors décidé d'expérimenter une forme plus "existentielle" de la *Dérive* dans le DUFA de Paris VIII, une formation de formateurs. Cette deuxième expérimentation laissait les étudiants beaucoup plus libres de se donner une thématique en fonction de leurs problématiques existentielles. (voir T 2.4.4 et T 2.4.9). Leur créativité s'est épanouie dans ce dispositif *qui laissait toute sa place* à l'initiative et aux processus de groupe. C'est en relation avec cette appropriation du dispositif inventé par Sylvain Bureau, que l'idée du "dispositif vide habitable" (DVH) est née fin 2009/début 2010. Il a donné lieu à des nombreux développements ultérieurs:

- les processus de groupe selon la présence ou non du vide (T 2.4.3),
- les DVH et les compétences transversales (T 2.4.4 et 2.4.11)
- les trois sortes de vide dans un dispositif vide habitable (DVH ou , en anglais EHF : Empty Habitable Framework) : le vide dedans, le vide autour et le vide du sens (T 2.4.5)
- les DVH comme dispositifs de changement organisationnel (T 2.4.6)

Voici une présentation synthétique des résultats de recherche autour des *dispositifs vides habitables* en formation et en développement organisationnel.

Les dispositifs vides habitables: des supports pour co-inventer le changement et prendre des initiatives

La *pratique* des dispositifs vides habitables (DVH, en anglais EHF ou *empty habitable frameworks*) n'a pas été inventée dans le cadre de cette thèse. Elle existe sans doute depuis la nuit des temps sans qu'elle ait été théorisée sous l'angle du vide. C'est donc plutôt une découverte et une conceptualisation à partir de pratiques observées et expérimentées qu'une invention. La logique de recherche a été d'explorer d'abord ce qu'est un dispositif en général et un dispositif de formation en particulier. La présentation successive d'un grand nombre de dispositifs innovants au sein du chercheur collectif rendait cette étude facile. Ensuite, grâce à l'étude de la *Dérive*, il y eût une prise de conscience qu'un dispositif de formation devrait être au moins partiellement vide pour permettre à l'apprenant d'y déployer son activité d'apprentissage et de construction de soi. Même un cours magistral doit respecter cette loi qui est fondamentale: si le maître parle trop vite et ne laisse pas "respirer" les étudiants, son discours ne sera pas retenu. L'apprentissage proprement dit se fait dans les pauses et les chuts, tout comme le plaisir de l'écoute musicale serait nul avec des sons en continu. Il n'y aurait même pas de musique à proprement parler. Le vide dans un dispositif permet aux étudiants de se l'approprier et au maître de sentir comment ses paroles résonnent chez son auditoire, donc de réguler son discours et son débit. Ceci pour le cours magistral. Dans les dispositifs *Art'works* et *Dérive*, l'attendu n'était pas la compréhension de contenus sur la base d'un discours élaboré par le maître, mais l'imagination créatrice se concrétisant en des *prises d'initiatives* et des rencontres imprévisibles. Dans *Art'works* ce n'était que marginalement possible, parce qu'il y avait un groupe important d'adultes enthousiastes, mais portés sur la maîtrise. Ils avaient des projets déjà tout élaborés dans leur tête et une peur panique du moindre vide. Les "initiatives" demandées étaient comme des solutions à des exercices... tout était prévu. Les étudiants pouvaient verser des contenus particuliers (convenables!) dans ces formes préconçues, mais impossible de lâcher vraiment son imagination ! La première *Dérive* allait bien plus loin en ce qui concerne le vide, mais en respectant la "vache sacrée" du *business plan* qu'il fallait tester . Elle n'allait pas jusqu'au bout de ses possibles.

Dans la *Dérive* à l'Université Paris 8 les consignes étaient minimalistes et l'intervention de la formatrice aussi, sauf lors du retravail de l'expérience où elle a la plupart du temps pris une posture de questionnement et veillé à la problématisation et à la conceptualisation des expériences par les étudiants, complétant par moments par des éclairages théoriques les

conceptualisations des étudiants. Suite à cette expérience décrite de façon plus détaillée ailleurs (T 2.4.4 et 2.4.5), nous avons trouvé que le vide en formation existait sous trois formes susceptibles de provoquer l'activité des apprenants de façon chaque fois différente:

- Le "vide dedans" : il y a un cadre qui limite et oriente, mais laisse une place –définie par lui – pour l'initiative et l'imagination des étudiants. C'était un peu l'intention dans *Art'works*, sauf qu'il y avait très peu de vide et un cadre très contraignant.
- Le vide autour: il n'y a pas de cadre ou un cadre juste esquissé. Mais il y a une idée comme un point de cristallisation. Par exemple: "Écrivons ensemble une pièce de théâtre !" ou "Inventons quelque chose pour animer ce quartier ennuyeux de notre ville!" L'idée est lancée, l'imaginaire se met en ébullition, les suggestions fusent et les débats permettent de donner une forme plus précise ou aussi de modifier l'idée initiale.
- Le vide (partiel) de sens: la situation est confuse et pose un problème qu'on a du mal à formuler. Avant de concevoir un projet et d'agir, on a besoin d'interpréter la situation, de la problématiser, lui donner un sens, la configurer en situation "traitable". Cette configuration de la situation, en anglais *problem framing*[199], demande bien plus d'imagination, de savoir faire évaluatif et d'intelligence que la tâche de trouver des solutions à des problèmes déjà formulés. Pour l'apprentissage du management ou de l'ingénierie, de tels dispositifs où le sens n'est pas déjà préfiguré ont une valeur bien supérieure, car c'est ce qui attend les jeunes professionnels dans la plupart des cas dans leur travail réel. L'exemple d'un tel dispositif a été donné récemment dans un film sur la banque Goldman & Sachs: des cadres sur le point d'être embauchés sont invités à s'asseoir dans une salle de réunion où le PDG allait les rejoindre. C'est le début de l'après-midi, juste avant de partir en week-end. Le temps passe: une heure, deux heures etcætera. Quelques-uns des jeunes managers perdent patience et s'en vont. D'autres restent. À 21h00 le PDG entre dans la salle. Toutes les personnes qui sont partis n'ont pas été recrutées. Comment interpréter ce dispositif et les comportements des managers et du PDG ? Ceux qui ont pris la décision soit de rester soit de partir, l'ont probablement fait sans exactement comprendre le sens de ce qu'on leur faisait: On les avait oubliés, ou bien on attendait une soumission totale d'eux, week-end ou non, ou bien on testait leur courage et leur capacité de prendre des décisions autonomes. Vu les conséquences, il est clair que c'était un test et un rituel de

[199] voir le site allemand : http://www.itas.fzk.de/tatup/091/ross09a.htm

motivation et d'adhésion au pouvoir total de l'entreprise sur ses employés. Avec de l'imagination, d'autres scenarii auraient peut-être été possibles comme faire autre chose que simplement attendre: organiser une activité collective pour se réapproprier la situation, des consignes que le groupe se serait données à lui-même. Mais l'éducation ne nous y prépare pas. Ce type de dispositifs prend la plupart des gens au dépourvu, car le système éducatif atrophie l'imagination créative.

Face au vide dans les dispositifs de formation, il peut y avoir différentes réactions:

- la *peur du vide*: elle se manifeste souvent chez les commanditaires de formation qui veulent que tout soit programmé et contrôlé avant même que le formateur ait eu le moindre contact avec son public;
- l'*hystérie* liée à la peur du vide: face au vide un *activisme* sans limites se déchaîne;
- la *paralysie* est une autre réaction possible, manifestée par certains des cadres de la banque dans l'exemple donné: on "fait le gros dos" et attend que ça passe;
- l'émergence d'une interprétation qui permet de se réapproprier la situation et permet l'initiative: une telle réaction est exigeante, mais peut être très formatrice.

Dans la présentation de nos travaux à Angers (T 2.4.5), nous avons établi le lien des DVH non pas avec le développement des CTNT, mais avec le *processus de maturation du sujet* décrit par Ardoino (2001a) dans le passage de l'agent vers l'auteur, en passant par le stade intermédiaire de l'acteur. On peut concevoir le processus de l'autorisation comme un continuum vers toujours plus de puissance de libre initiative (voir aussi le diaporama de l'exposé à Rennes T3.4.7). Dans les dispositifs (ou les situations "sauvages"), ce processus se joue dans la tension entre trois imaginaires:

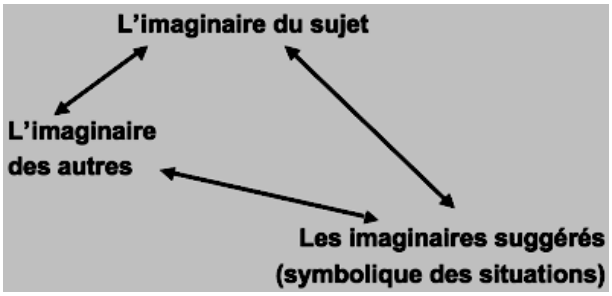


Figure 13: Interaction entre les trois imaginaires (extrait du diaporama T 3.9.5)

On pourrait nous faire remarquer que le théâtre de la rencontre de ces imaginaires c'est toujours la conscience d'un individu: la scène de son théâtre intérieur. C'est vrai, mais l'origine des imaginaires est différente à chaque fois: les sens nous imprègnent de ce que les situations et les dispositifs auxquels nous sommes exposés suggèrent. Le langage - verbal et non-verbal - des autres est une deuxième source. Notre propre histoire et nos représentations se trouvent confrontées à tout cela et doivent faire avec (le mettre entre parenthèses ou s'en servir) dans le processus d'autorisation. En ce qui concerne les DVH , l'expérience du vide (relatif) fait partie de ce qui vient de la situation et du formateur (qui se retient, voire s'efface).

Autrement dit: dans le cas des DVH où l'on cherche à accueillir des initiatives collectives et/ou individuelles, c'est moins la force de la *négatricité* qui prime dans le processus d'autorisation que celle de *l'imagination créatrice*. Pour que cela puisse se faire plus facilement, il faut agir finement sur le dispositif en tant qu'environnement : il doit être accueillant, rendu *habitable*. Les étudiants doivent pouvoir *désirer* l'investir, si possible avec l'intégralité de ce qu'ils sont et non seulement leurs facultés cognitives. Car on peut fort bien s'imaginer des DVH que l'on ne peut habiter qu'avec sa tête (son intellect), en laissant le reste "en friche", inculte. C'est une question de philosophie éducative.

Qu'est-ce qui fait alors d'un DV un DVH ?

De quoi est faite l'habitabilité? Nos observations se concentrent sur deux sources:

- l'observation et l'écoute des restitutions qui ont suivi la dérive dans le dispositif des grandes écoles comme celle pratiquée par les étudiants de Paris 8 ;
- Une mini-enquête, en partie par téléphone et peu formelle, auprès de personnes de plusieurs pays et milieux sociaux sur ce que "habitable/ bewohnbar" veut dire pour elles.

Restitution Dérive Grandes Écoles

Pour plusieurs groupes, l'alcool les a aidés à "se mettre en route" et à investir le dispositif. Les étudiants ont été nombreux à souligner le plaisir de dériver *ensemble.* Les contradictions dans les consignes ont d'abord gêné, mais ensuite été ressenties par certains comme un défi d'inventer librement. Le choix (libre) du quartier a été décisif pour le bon déploiement de la dérive ainsi que l'heure de la journée. Les dérives nocturnes dans des quartiers animés étaient particulièrement intenses. On "habite" les nuits autrement que le jour: les limites et les normes s'y estompent quelque peu.

Dans la "Dérive créative", on peut voir que le dispositif en lui-même ne veut pas être tout, mais n'est qu'une esquisse. Son incomplétude est sa vertu même. Il a besoin d'être complété par la ville, la vie de la ville. Même son habitabilité n'est pas préconçue, parce qu'elle dépend en grande partie des lieux et du temps des rencontres ... il y a beaucoup de contingence. Ce n'est pas une pédagogie de la maîtrise.

Restitution Dérive Paris 8

Le côté –trop – existentiel de leur dérive en petit groupe a mis mal à l'aise deux des participants. Habitués à des dispositifs pleins et très cadrés, ils trouvaient la dérive

"dangereuse", c'est-à-dire difficilement habitable. Ils l'ont investie fortement malgré cela. Peut-être que pour eux c'était un DVD: un dispositif vide-défi. Faut-il créer des dispositifs de ce type aussi, parce qu'on ne saurait pas tout apprendre dans le confort et en étant protégé ?
Pour les autres participants, le vécu était très différencié: joyeux à cause de l'excitation de la co-création avec leur groupe, méditatif pour ceux qui ont dérivé dans un cimetière, très philosophique aussi pour le groupe qui s'est penché sur les traces que laisse la vie dans les corps (thématique "identité")...

Encadré 14: Très courts résumés des observations lors des restitutions des Dérives "Grandes écoles" et "Paris 8"

L'expérience de la *Dérive* montre, que si le formateur n'a pas aménagé d'avance le lieu-temps du dispositif, l'*habitabilité* et sa qualité dépendent des étudiants et des dynamiques de groupes. Peuvent-ils se mettre d'accord sur la façon d'aménager le dispositif ? Dans le cas de l'expérience menée à Paris 8, les consignes étaient délibérément pauvres: chaque étudiant devait dire sur quelle problématique existentielle il avait envie de faire la dérive, ensuite les étudiants se regroupèrent selon l'affinité de leurs thématiques en groupes de 4 à 5. Le déroulement de la *Dérive* était co-décidé... ce qui pouvait se faire dans le bonne humeur, ou bien à travers des luttes de pouvoir. Un des groupes qui dérivait sur la thématique des émotions liées au changement était très conflictuel. Un autre groupe avait un conflit à un moment précis autour d'une décision, donc assez limité. Pour une formation de formateurs, l'expérience peut être très riche, à condition d'être suivie d'une phase de restitution et d'analyse réflexive bien animée. Dans le cadre de la formation de formateurs à Paris 8, la phase d'analyse réflexive a été complétée par une évaluation différée (trois mois plus tard). Peu habitués aux conflits, désireux de l'éviter, c'étaient les deux étudiants qui avaient mal vécu des conflits avec leurs groupes qui étaient les plus critiques envers le dispositif et le trouvaient "dangereux" à cause de l'absence d'un formateur-médiateur-protecteur (voir p.247 sur la peur face au vide).

Pour élargir l'idée d'*habitabilité,* nous avons fait une étude, en grande partie par téléphone, informelle et sans prétention scientifique, pour savoir ce que ce terme signifie pour douze personnes de cultures et d'origines sociales très diverses: australiennes, européennes, américaines, asiatiques, sédentaires nomades, riches ou pauvres, citadines ou rurales. Le but de l'exercice était simplement d'enrichir la notion d'habitabilité.

Résumé des notes de la mini-enquête informelle –collection d'idées- sur ce que les termes "habitat, habiter et habitable" peuvent vouloir signifier:

1. Confort physique, protection contre le mauvais temps et autrui. Chaleur, moyens de satisfaire les besoins de base
2. lieu affectif: cohabiter mais aussi créer sa bulle, vivre à sa façon, se sentir libre et à l'aise: "*my home is my castle*". Ça doit être beau, cosy, mai pas étouffant.
3. Plateforme pour agir: pour ceux qui sont très actifs dans le monde l'habitat est l'endroit du repos et de ressourcement. Le calme et un autre rythme: le contraire de la vie professionnelle et mondaine.
4. L'endroit habitable est "souple " et non contraignant, un support ("plateforme") qui soutient et rend possible l'action.
5. Le chez soi est vulnérable, à protéger contre l'intrusion. C'est l'intimité élargie.

Encadré 15 : Résumé de l'enquête "habiter"

L'habitabilité *d'un dispositif* de formation dépend en général dans une large mesure de l'organisme de formation et du formateur censés avoir anticipé sur la qualité du vécu des participants à une formation. Le formateur évalue les potentialités d'un dispositif *ex ante*. Mais l'incertitude est extraordinairement grande. Ce n'est pas une *pédagogie de la maîtrise* mais *de l'aventure*. Même les participants ne savent pas à l'avance comment cela va se passer. La présence des autres empêche en grande partie que les projets prennent un caractère programmatique, surtout si la dynamique dans le groupe est forte. Cela met les étudiants dans un certain inconfort, s'ils ont l'habitude d'un travail très planifié et contrôlé. La façon collective d'exercer l'imagination et de co-décider rapidement dans une situation continuellement changeante, rend le dispositif particulièrement intéressant pour la formation des managers, des entrepreneurs mais aussi des formateurs qui veulent être autre chose que de simples instructeurs. Ils y apprennent à développer l'intelligence collective pour relever des défis ensemble et la négociation des décisions dans des groupes non modérés, ce qui se produit aussi dans de nombreuses situations professionnelles. Dans ma double fonction de chercheure et de formatrice, je devais rester en retrait sans assister directement au déroulement des *Dérives*, mais les récits ont fait revivre les moments saillants du vécu de chaque groupe lors des restitutions.

Un autre DVH, appelé *Tenir Conseil,* m'a permis d'assister directement aux échanges entre les étudiants et entre étudiants et professeurs. J'étais invitée par les professeurs de l'école d'ingénieurs à y assister directement. Là les enjeux officiels étaient "l'autonomisation des étudiants et la régulation de la vie scolaire." (entretien avec un des responsables de l'initiative au démarrage du projet).

Tenir conseil, un dispositif pour devenir des citoyens responsables et pour changer l'organisation support

Pour présenter le dispositif "*Tenir conseil*" (TC), voici des extraits d'un article pour la revue *Transformations* 7:

> Depuis un an et demi, une minorité active de huit professeurs de première année, sur les 104 enseignants-chercheurs permanents de l'école entière, expérimentent un dispositif appelé "Tenir Conseil" (TC) issu des pédagogies institutionnelles (Freinet et, plus tard, Oury) et décrit et théorisé par Alexandre Lhotellier (2001). Le TC cherche à la fois à résoudre des problèmes qui empoisonnent la vie quotidienne à l'école et à développer le sens des responsabilités et les compétences relationelles et civiques chez les étudiants. C'est la mise en oeuvre de la conviction que la citoyenneté et l'émancipation ne s'acquièrent pas tant par la transmission de savoirs, que par la délibération et la pratique de la démocratie dès l'école. Importé dans l'enseignement supérieur, le TC doit trouver un mode de fonctionnement adapté à ce public de jeunes adultes. [...] Le *Tenir Conseil* (TC) lui-même en est à sa deuxième année de fonctionnement, mais à ce jour limité à la première année du cursus de cinq ans. Il a réuni, sous forme de réunions trimestrielles, étudiants et professeurs, managers pédagogiques et, par moments, le directeur des études et le directeur de l'établissement. La présence n'est obligatoire ni pour les 151 étudiants ni pour leurs 18 professeurs. L'ordre du jour, fixé à l'avance, est déterminé à 50% par les enseignants et à 50% par les étudiants.
> Provisoirement, ce sont deux professeurs qui co-animent les séances de deux heures en amphi. Depuis la troisième réunion, un rapporteur étudiant contribue aux comptes-rendus contenant la liste des décisions prises.

Encadré 16: Le *Tenir Conseil*, dispositif expérimenté dans une école d'ingénieurs (T 2.2.7)

Les données de cette recherche ont été utilisées avant tout pour analyser les effets du dispositif sur son contexte organisationnel. En termes de développement de nouvelles compétences, il a certes un potentiel très important, comme on a pu le constater dans les écoles pratiquant les pédagogies institutionnelles (Lhotellier, 2001), mais dans le cas de la mise en oeuvre du TC ici, dans l'école d'ingénieurs, j'estime que les conditions pour un travail efficace n'étaient pas vraiment réunies:

- L'environnement pour pratiquer le TC ne s'y prêtait pas: c'était un amphithéâtre centré sur le pupitre du professeur, suggérant déjà par l'arrangement spatial non pas qu'il y ait des citoyens scolaires sur un pied - provisoirement – d'égalité, mais plutôt une centralisation du savoir et du pouvoir. Le ressenti de l'inadéquation du lieu semble avoir été moins fort chez les professeurs et les étudiants qui y sont habitués et disaient pour la plupart: "On n'y peut rien. On n'a pas autre chose, il faut faire avec, ce n'est pas grave."
- L'animation dans ces circonstances difficiles n'a pas non plus permis d'aller très loin dans la mobilisation des étudiants. L'animateur avait du mal à se départir de son rôle habituel face à son public habituel et à sa place habituelle: devant le tableau, face à la foule des étudiants qui était bien trop nombreuse pour que la dynamique "normale" d'un *Tenir Conseil"* puisse se développer.

Malgré le manque d'efficacité le TC a produit des *effets surprenants, mais non-intentionnels*, que nous avons montrés et discutés dans l'article T 2.2.7 et dans la contribution à la " 12th

Management Conferenceà Chicago (T 2.4.12). Ces effets non-intentionnels que nous avons appelés "analyseurs", "catalyseurs" et "rétroactifs" sont les suivants :

- les *effets analyseurs* révèlent les aspects cachés (non dits) du fonctionnement institutionnel;
- les *effets catalyseurs* ouvrent des voies nouvelles au changement des pratiques et du fonctionnement institutionnel;
- les *effets rétroactifs* font évoluer le dispositif lui-même (ici le TC).

En tant qu'analyseur, TC a révélé des conflits entre imaginaires chez différents groupes de professeurs quant au sens d'une formation en ingénierie et à la façon de la mettre en oeuvre. Les "traditionalistes" souhaitent s'en tenir à la transmission de savoirs, tandis que les "modernes" viseraient plutôt des compétences, y compris les *soft skills* dans le souci de rendre les étudiants plus autonomes, débrouillards et responsables face à des situations réelles. Ce sont les mêmes professeurs qui espèrent instaurer l'apprentissage par projets et par problèmes dont l'école polytechnique de Louvain leur donne un exemple très intéressant (Frenay, Raucent & Wouters, 2006). Par rapport aux questions centrales de cette recherche (sur les managers), le cas d'une école d'ingénieurs peut sembler marginal, mais quand on sait que le travail réel des ingénieurs est autant un travail de management d'équipes et de projets que celui de résolution de problèmes techniques (Verzat & Bachelet, 2007), on se rend compte à quel point les CTNT développés par un TC pourraient être importantes si celui-ci était réalisé dans de meilleures conditions. À part l'autonomie, les étudiants pourraient y développer une pensée systémique, l'expression de leurs idées devant un grand groupe, la négociation, la prise d'initiative, l'animation de réunion et probablement d'autres. Verzat et Bachelet décrivent comment les étudiants futurs ingénieurs développent *l'esprit d'entreprise* par une pédagogie basée sur l'expérience à condition de pouvoir "s'investir" dans les projets. Le TC que plus de 90% des étudiants plébiscitent, serait encore plus efficace pour le développement des CTNT, s'il se passait dans des conditions correctes. Les participants deviendraient ainsi des interlocuteurs incontournables lors de nombreuses prises de décisions les concernant. Que cela rencontre de la résistance n'étonne pas, car pour les professeurs, cela signifie un partage du pouvoir.

Pour qu'une véritable démocratie scolaire puisse se développer, il faudrait améliorer le dispositif TC et y rallier davantage d'enseignants. L'amplification du changement - dépend donc du troisième type d'effets secondaires: la *rétroaction de l'expérimentation sur le dispositif lui-même* et sur sa montée en puissance. Pour plus de détails sur le contexte, la recherche menée et ses résultats nous renvoyons à la lecture des textes cités ci-dessus.

On peut penser que, dans une certaine mesure, un dispositif qui ne serait pas seulement innovant sur des détails, mais novateur dans le sens de Barbier (2010a) aura *toujours* une action sur son contexte organisationnel. Il "dérange" les habitudes de faire et de voir et questionne les allants de soi bien établis du contexte. Souvent cet effet est plus ressenti que pensé et ne fait partie ni des objectifs ni des questions d'évaluation *ex post*.

Pour l'apprentissage collectif, qui est une des origines du développement organisationnel, l'analyse réflexive critique (Mezirow, 2001) assure un renforcement et un approfondissement, et s'il y avait des réunions régulières d'un collège des professeurs, le changement organisationnel pourrait se faire par ce biais et avec des professionnels conscients et parties prenantes.

Apprendre par l'expérience (différents modes)

Lors du voyage à Boston en 2011, nos échanges avec les professeurs dans les quatre écoles visitées ont fait évoluer nos idées concernant l'apprentissage expérientiel.

Les rencontres avec trois membres du corps professoral de *Harvard Business School* ont donné lieu à des échanges sur la célèbre méthode des case studies, méthode dont le *Christensen Center for Teaching and Learning*[200] assure le perfectionnement continu depuis 2004. Leur méthode préférée qui consiste à apprendre par l'analyse à partir des expériences – réelles ou arrangées – d'autrui, les *cas*, contraste fortement avec les méthodes expérientielles pratiquées par la Sloan School of Management et, surtout, celles des projets et bricolages tous azimuts des ingénieurs en formation à Olin College. À partir de ces méthodes existantes et aussi de la trentaine de projets pédagogiques observés par le CIRPP, un modèle de trois niveaux d'apprentissage expérientiel a émergé. Ces trois niveaux sont

- apprendre de l'expérience d'autrui (*case studies*);
- apprendre de ses propres expériences (comme lors de la constitution d'un dossier VAE ou d'une restitution d'apprentissages à partir d'un projet ou d'un stage par exemple);
- apprentissage par le défi: on cherche délibérément une ou des expériences pour faire des apprentissages ciblés (voler pour devenir pilote, forger pour devenir forgeron, vaincre sa timidité en faisant des "micro-trottoirs").

Dans ces modes d'apprentissage par l'expérience on retrouve aussi les "trois maîtres" de Courtois (2006): le soi, les autres et l'environnement. Les trois démarches ne rendent pas les mêmes services. Les étudiants de HBS, confrontés à trois ou quatre analyses de cas par jour acquièrent:

[200]Pour s'informer sur ce laboratoire très spécialisé des Sciences de l'Éducation américaines voir: http://www.hbs.edu/teaching/

- des savoirs sur le monde des entreprises,
- des connaissances de base en psychologie,
- la capacité à analyser des données – mais pas des situations, car ils travaillent sur des textes ou des films: des situations transformées et mises en scènes par le formateur ;
- une capacité (limitée) à choisir des solutions rationnellement selon des critères précis, fixés par les enseignants, mais sans pouvoir les tester réellement;
- des compétences de communication et de négociation.

C'est non négligeable et, même si Mintzberg conteste l'efficacité de ce mode d'apprentissage, l'économie américaine, pilotée par des dirigeants d'entreprise formés majoritairement par cette méthode, est encore pour le moment la plus puissante du Monde. Il ne s'agit donc pas ici de dire que les *case studies* ne valent rien.

L'analyse critique, voire même "simplement" l'explicitation (Vermersch, 1994; Faingold, 2005; Lainé, 2005) de ses propres expériences de vie et de travail pour transformer les savoirs incorporés en savoirs consolidés, mobilise des dimensions autres chez l'être humain. S'agissant de sa propre expérience, celle-ci est imprégnée d'affectif. La retravailler et la requestionner fait surgir beaucoup d'émotions. C'est en même temps un chemin de connaissance de soi "en situation" et par rapport à autrui. Les situations sont re-configurées et leurs éléments identifiés par l'apprenant lui-même qui découvre à tous les coups qu'il en sait beaucoup plus que ce qu'il croyait de prime abord. L'observation des personnes engagées dans des processus de VAE bien accompagnés montre que souvent des dynamiques puissantes d'apprentissage tout au long de la vie y prennent racine (Vial & Mencacci, 2004). Chercher à réduire la pratique de la VAE à l'utilité immédiate d'une certification pour insérer ou réinsérer des personnes dans le monde du travail, relève d'une vision court-termiste, car en accueillant et en valorisant la dynamique naissante du goût de la formation ou de l'auto-formation, on pourrait oeuvrer pour l'employabilité de la personne à long terme.

Le troisième niveau de l'apprentissage expérientiel mobilise l'homme non seulement au niveau cognitif et émotionnel comme les deux autres, mais demande le courage d'une prise d'initiative. Il s'agit de relever des défis, de s'exposer, au moins partiellement, à l'inconnu, à la surprise. Cela peut se faire de façon à la fois ciblée et ouverte comme dans la dérive qu'ont organisée les étudiants de Paris 8, ou bien de façon très cadrée et un peu tronquée comme dans Art'works. Plus les situations sont complexes, peu cadrées et donc imprévisibles, plus on s'entraîne à l'agilité et à la sérendipité qui sont des compétences extrêmement utiles et recherchées dans le monde d'aujourd'hui fait de précarité, de changements rapides et de la nécessité de créer de la valeur avec "les moyens du bord", voire à partir de "pas grand-chosee"

(le "*boot-strapping"*, voir Lahm & Little 2005 et Ebben & Johnson, 2006 ou "l'effectuation" de Sarasvathy, 2001).

Ces trois modes d'apprentissage expérientiel peuvent être particulièrement efficaces avec l'aide de certains outils. Les techniques d'entretien et de simulation développées en rapport avec la VAE fournissent certaines ressources, mais le travail avec des portfolios semble très prometteur aussi, qu'il s'agisse de portfolios dans l'esprit du contrôle, à des fins de certification et de mise en adéquation avec des référentiels métier, ou bien de portfolios moins cadrés ou de journaux d'itinérance dans une visée d'apprentissage auto-dirigé. Comme l'approfondissement de cette thématique dépasserait les limites de cette recherche, nous renvoyons aux travaux de Trevitt, Stocks & Quinlan (2012), Bélenger (2006) et Meeus, Van Looy & Van Petegem (2006). Bien entendu, ces outils peuvent intégrer des apprentissages aussi bien issus de la transmission d'hétéro-savoirs que d'expériences vécues. Mamidenna propose d'utiliser les portfolios pour les *soft skills* (Mamidenna, 2009). Barbier (1993) propose le journal d'itinérance comme un outil parfaitement adaptable aux besoins individuels.

Les trois modes d'apprentissage expérientiels constituent des expériences en eux-mêmes qui, conscientisés et dotés d'outils, peuvent devenir des techniques puissantes pour un auto- et co-apprentissage tout au long de la vie.

Dispositifs: du changement individuel vers le changement organisationnel ?

Le travail sur les dispositifs, d'abord entrepris avec une mise en perspective par les enjeux de la professionnalisation des managers, m'a fait rencontrer un défi majeur du management: le développement organisationnel qui est à la fois une question de dispositif et une de stratégie et de leadership.

Tous les dispositifs sont des moyens d'obtenir (ou parfois d'empêcher) un changement. Déjà Peeters et Charlier (1999) insistent sur leur caractère à la fois hétérogène et fonctionnel. Pour Linhard (2002: 144) c'est " un moyen de médiation qui, de façon plus ou moins rigoureuse, organise un champ de relations fonctionnelles entre humains et outils, buts et moyens, intentions et actions. "

TC est un dispositif visant le changement des comportements et un processus de maturation chez les individus et dans des groupes. Le dispositif que nous avons proposé avec François Fourcade à YOH, une grande entreprise de services avec de graves problèmes dans le domaines des RPS, s'inscrivait de notre point de vue d'emblée dans un projet de *changement de la culture de l'entreprise*. Bien entendu, deux consultants/chercheurs ne peuvent pas, à eux seuls, provoquer un changement de culture d'entreprise si celle-ci emploie plus de 170 000

collaborateurs dont 100 000 en France, même s'ils travaillent à un haut niveau hiérarchique (directions régionales). D'ailleurs, jusqu'ici nous n'avons pas provoqué des changements notables et nous pensons comprendre pourquoi.

L'entreprise a lancé le projet "prendre ses marges de manoeuvre" (MMO). Plus de 20 000 managers de tous niveaux doivent y être sensibilisés en vue de favoriser des prises d'initiatives –dans des limites imposées - chez des employés qui, au fil des rationalisations et des suppressions de postes pendant une quinzaine d'années, semblent avoir perdu toute motivation pour leur travail. Un grand organisme de formation a conçu une formation d'une journée par laquelle passeront tous les managers. Notre intervention était greffée sur le projet MMO. En tant que consultants, notre tâche est de faire réfléchir sur les changements en cours, éventuellement d'intervenir sur le pilotage et sur l'évaluation. Comme il est pratiquement impossible de réunir régulièrement les personnes clé à la même heure dans une même salle, la recherche-action proposée par nous a été remplacée par des téléconférences et un accompagnement téléphonique de deux managers de proximité cherchant à mettre concrètement en oeuvre des projets de MMO pour leurs équipes. Sur cette base, nous envoyons aux décideurs assez régulièrement des rapports d'observation enrichis de courts textes théoriques (T3.6.1 – 4).

Nous cherchons à travailler entre autres sur l'imaginaire et le *storytelling* (Salmon, 2007) interne de l'entreprise. Pour l'illustrer, voici l'épisode du bocal.

Dans l'imaginaire des porteurs du projet MMO, le changement visé par le projet s'exprimait dans l'image suivante:

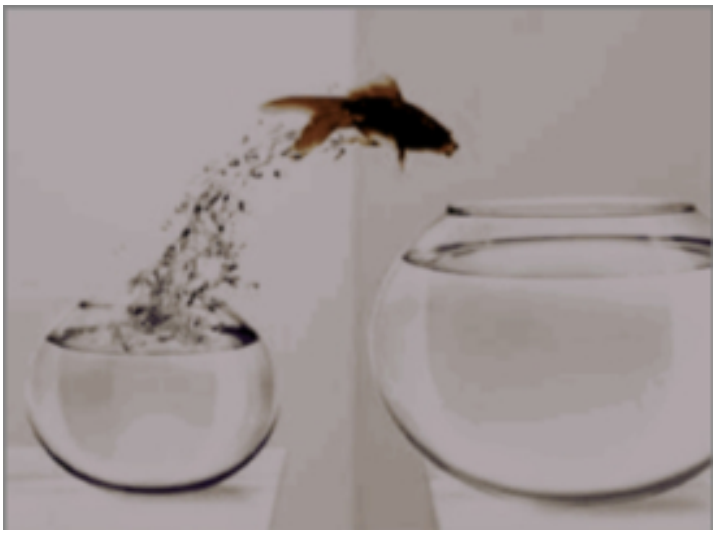


Figure 14: Image utilisée par les responsables de MMO pour exprimer leur projet

Cela pourrait prêter à rire, mais en rapprochant cette image avec les statistiques de suicide chez YOH et une brève parue peu de jours après dans le Monde, l'envie de rire s'efface:

- En 12 ans, il y eût 201 suicides et de nombreuses tentatives de suicides chez les employés et les managers de YOH, certains explicitement attribués aux conditions de travail et au style de management imposé. Grâce à une nouvelle politique sociale volontariste et un changement de direction, ce nombre diminue depuis un an. Mais il y a encore de très nombreux problèmes.
- La brève dans le Monde relate l'initiative d'un député du territoire de Belfort auprès du Ministre de l'Agriculture[201] pour protester contre l'enfer dans laquelle on transforme la vie des poissons rouges dans des aquariums boule.

Sans filtrage de l'eau, sans écotope adapté, ces petites bêtes sont prisonnières de leurs maîtres tout puissants jusqu'à ce qu'elles meurent étouffées ou empoisonnées et finissent ... dans les cuvettes de toilette. Un site dédié explique que

"le poisson rouge n'est pas seulement un être de chair et de sang. C'est aussi un être sentient. Il est capable d'éprouver stress, mais aussi peine et douleur. Sa mémoire peut remonter jusqu'à 3 mois. [..]le poisson rouge est un animal grégaire vivant en banc. Sa vie sociale est riche et essentielle à son développement."[202]

Que dire des êtres humains ? Le nouveau projet social de YOH prévoit :

- plus de proximité, de coopération et de transversalité entre les équipes,
- des séances d'expression collective,
- d'accompagner chaque salarié dans la durée,
- 270 salles de convivialité,
- un lien entre objectifs et moyens pour les atteindre,
- beaucoup de formation.

Est-ce que cela suffira pour rendre les "bocaux", ces dispositifs mortifères de contrôle total vivables ? YOH n'est pas seul en cause; Dans les centres d'appel, combien d'échanges téléphoniques entre employés et clients sont systématiquement enregistrés ou écoutés par un contrôleur anonyme et invisible. La moindre erreur, la moindre manifestation de stress du télé-conseiller sont traquées. Dans le rapport du 25 Mai 2011 à l'Assemblée Nationale par la commission des affaires sociales à propos des risques psychosociaux au travail, on découvre encore d'autres dimensions:

"33,5 % des actifs occupés estiment qu'ils doivent « *toujours* », « *souvent* » ou « *parfois* » faire dans leur travail « *des choses [qu'ils] désapprouvent* » (vente abusive, sanction ou licenciement, des équipiers, etc.). Le second concerne la « *qualité*

[201] http://questions.assemblee-nationale.fr/q13/13-112982QE.htm
[202] http://www.one-voice.fr/loisirs-et-compagnie-sans-violence/les-poissons-rouges-en-ont-ras-le-bocal/

empêchée ». Selon l'enquête SIP, 15,3 % des actifs occupés disent n'avoir que *« parfois »* ou *« jamais » « les moyens de faire un travail de qualité »*.)[203]

Le problème des RPS (risques psychosociaux) évoqué par le rapport est tout sauf marginal:

"Selon un sondage mené en octobre 2010 par IPSOS, si la majorité des personnes interrogées s'estiment satisfaites de leur niveau de bien-être au travail, 62 % d'entre elles affirment ressentir un niveau de stress élevé, et trois sur dix estiment que leur travail actuel est susceptible de leur causer de graves problèmes psychologiques. Les consultations pour risques psychosociaux sont devenues, en 2007, la première cause de consultation pour pathologie professionnelle, et il existe aujourd'hui, en France, 28 lieux de consultation hospitalière spécialisée dans la prise en charge de la souffrance au travail." (5)

Le témoignage saisissant de Talaouit (2010, voir la note de lecture T 3.2.11) permet de se rendre compte de la souffrance des employés victimes de situations de harcèlement.

Parer au plus pressé pour empêcher de nouveaux suicides est certainement nécessaire, et les décisions présentées dans le nouveau projet social de YOH sont le signe que l'on prend les problèmes au sérieux. Mais de là à questionner la culture de l'entreprise, donc son imaginaire, le chemin est encore long. D'après Dejours & Bègue (2009, voir la note de lecture: T 3.2.14), les nouvelles méthodes du management en privilégiant la gestion sur le travail, déstructurent le "vivre ensemble dans le travail" (p.32), privent les employés de la reconnaissance de la qualité de leur travail et rendent impossible que l'on s'attache à son travail, toujours précaire – y voie un sens et développe son identité grâce à son activité.

Voici un résumé des principales idées que nous avons pu élaborer pour YOH à partir de leurs problématiques:

- Le projet MMO: un pas vers une culture de la liberté et de l'initiative (voir texte pour le Colloque de Rennes T 2.4.10). Cela exigerait une "écologie" de l'initiative;
- une "typologie des initiatives" (T 3.6.4)
- une clarification des postures du praticien chercheur, du chercheur professionnel et du consultant; (T 3.6.1 et T3.6.2)
- notes sur "Chercheur collectif et production d'intelligence collective" (T 3.6.3)

Conclusions sur l'expérience chez YOH

À ce jour, notre seul succès chez YOH est que l'entreprise désire rester en dialogue avec nous. On peut d'ailleurs se demander, si une recherche-action à laquelle la direction du groupe ne participe pas régulièrement peut faire sens. Le problème que nous avons perçu chez YOH est profond et ancré dans sa culture et son histoire des vingt-cinq années passées. Une recherche-action qui interrogerait l'imaginaire de YOH à partir de l'idée du *management émancipant* (Barbier, 2010b), pourrait aider à clarifier les idées, mais mettrait sans doute des années à

[203] http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i3457.asp

produire des effets sensibles dans le quotidien des employés de base. Ici le problème ne relève plus seulement de dispositifs qui en fin de compte ne sont que des moyens, mais d'un renversement de la politique sociale et économique. La crise du travail et la crise du management chez YOH et ailleurs paraissent comme des épiphénomènes d'une crise systémique: celle du capitalisme moderne en général et de la civilisation occidentale en particulier. À partir de cette prise de conscience de la limite du travail avec et autour des dispositifs destinés à un nombre très limité de personnes comme *Art'works*, la *Dérive créative* ou bien une recherche-action classique, nous nous sommes intéressés à des formes sociales qui pourraient faire participer un grand voire un très grand nombre de personnes à des activités de recherche et de changement. Nous nous sommes intéressés à la recherche-action et à ce que nous pensons être *son potentiel non encore épuisé*. Un exemple d'une recherche-action à grande échelle est le travail autour du budget participatif dans certains quartiers de Porto Alègre. Un film tourné en 2000 par Bernard Loche montre que le dispositif mis en place dans le quartier Crystal a tout d'une recherche-action : On y élabore et négocie le changement à partir de l'exploration et de l'évaluation de l'existant. En y participant, les habitants non seulement se transforment en citoyens actifs et responsables, mais apprennent aussi intensément beaucoup de choses : discuter avec des ingénieurs, des politiques, des sociologues et des avocats, contrôler la conformité de la réalisation de projets d'urbanisme, argumenter, gérer la parole dans de grandes réunions, managers des budgets etcætera. Le modèle lui-même a été l'objet d'innombrables recherches, surtout sociologiques. Trente-mille personnes y participaient au moment du tournage du film. On ne peut donc pas dire que la recherche-action serait un dispositif exclusivement destiné aux groupes restreints. Le tout est de faire un design sociotechnique adéquat aux besoins et d'animer ce dispositif avec beaucoup d'habileté et en apprenant tout le temps pour en optimiser le fonctionnement. C'est ce que François Fourcade a essayé de faire de façon empirique et à plu petite échelle d'une part chez Sysmod, un équipementier automobile et au CIRPP, le laboratoire de R&D en pédagogie qu'il dirige. Nous avons modélisé EBAR (epicycle-based action research) à partir de la forme sociale qu'il a créée à la CCIP et trouvé, après coup, que c'est un modèle qui permet de comprendre également la forme sociale – un dispositif de R&D industrielle - mise en place chez *Sysmod*. Nous avons donc commencé à théoriser notre propre modèle d'innovation et de développement organisationnel. On pourrait d'ailleurs tout aussi bien l'utiliser pour une relecture du fonctionnement du budget participatif à Porto Allègre.

EBAR une forme de recherche-action et d'outil de management qui cherche à allier complexité et cohérence

EBAR peut être présenté sous l'angle d'une forme de dispositif vide habitable à usages multiples dérivé de la recherche-action classique créé par Lewin et développé et théorisé par de nombreux chercheurs et praticiens-chercheurs depuis. Liu (1992) a fait le point pour sa génération de chercheurs. Depuis il y a eu le *Handbook of Action Research* de Reason et Bradbury-Huang dans des rééditions toujours plus riches (2000, 2005 et 2007), de très nombreux livres, articles et même une revue "Action research "[204]. Mais notre propre démarche est un exemple de *grounded theory* et non pas l'application d'un modèle déjà là, sauf que nous partageons avec l'approche de la recherche-action existentielle de René Barbier (1996) l'idée qu'il faut inclure *tous* les aspects habituellement négligés de l'être humain: les émotions, la sensibilité et le transpersonnel. En prenant conscience du fait que la recherche-action mise en place par le CIRPP n'était pas vraiment une RA existentielle "classique ", nous avons cherché parmi des modèles existants pour étayer nos réflexions sur ce que nous avons mis en place de façon empirique et tâtonnante au CIRPP. Il devait bien y avoir des recherche-actions *éclatées sur plusieurs lieux* et très *interactifs avec le contexte* comme c'est le cas avec la nôtre. Nous avons trouvé tout d'abord des idées en milieu éducatif. Ainsi Narcy (1998) propose déjà un modèle de recherche-action contextualisée où l'expertise de multiples acteurs contingents au monde des enseignants (documentaliste, médecin scolaire) féconde le processus de la recherche-action qu'ils soient ou non membres permanents du chercheur collectif. La recherche–action puise ainsi des ressources au-delà de ses limites: la "peau" de ce dispositif est "poreuse". Mais la problématique multi-site qui caractérise le travail du CIRPP n'y est pas abordée.

Fuller-Rowell (2009) propose deux modèles pour des recherche-actions multi-acteurs et multi-sites. La première, issue d'une *coalition* entre acteurs, les réunit dans une recherche-action centrale où des projets de recherche et des idées de changements sont co-élaborés. Le CIRPP aurait pu se structurer ainsi. Les différents acteurs auraient été les représentants des écoles, la direction de l'enseignement de la CCIP et des chercheurs professionnels. Dans une certaine mesure le CIRPP a adopté cette façon de fonctionner, mais il est allé plus loin dans l'ouverture et les multi-partenariats.

La deuxième forme sociale proposée par Fuller–Rowell est une coalition non pas entre acteurs mais entre recherche-actions dans différents lieux; elle l'appelle *multisite action-research.* Cet

[204] Action Research, Revue de Sage Publishing: http://arj.sagepub.com/

aspect aussi existe dans le travail du CIRPP. Nous avons en effet commencé à accompagner des "mini recherche-actions", pas forcément “existentielles ” au sein de plusieurs écoles.
Mais nous sommes allés plus loin. Au lieu de rester centrés sur les pratiques des acteurs en interne, nous avons essayé de pratiquer ce que l'on appelle "*open innovation*" en cherchant à coopérer, en marge de la "RA CIRPP" et pour des laps de temps plus ou moins longs, avec toutes sortes d'acteurs extérieurs: académiques (autres grandes écoles et universités: Olin College, MIT, Harvard Business School, les Universités de Genève et de Rennes ...), économiques (plusieurs entreprises) et institutionnels (OCDE, UNESCO, WISE ...). Lors des restitutions et des expérimentations pédagogiques que le CIRPP met en place, nous cherchons aussi le dialogue avec les principaux bénéficiaires ou usagers des écoles: les étudiants. Tout cela dépasse les trois modèles ou bien relève des trois à la fois. Nous avons donc produit une modélisation originale inspirée à la fois par la forme classique de la spirale ascendante que voudrait être toute recherche-action et l'idée d'épicycles tirée du modèle géocentrique ptoléméen de l'Univers.
La spirale exprime l'espoir d'un changement ou d'une production d'objet ou de solution constituant un progrès par rapport à l'existant et en accord avec la visée globale de la RA. C'est là ce qui la fait avancer. Il faut continuellement entretenir la motivation du chercheur collectif par des petits succès ("*quick wins*" voir van Buren & Safferstone, 2009) d'ordre théorique, pratique, de formation ou de capital social. Parfois, il faut aider le groupe à identifier sa propre production parce qu'elle ne parvient pas toujours jusqu'à la conscience, d'où l'utilité de s'appuyer sur un outil comme EBAR qui permet la prise de distance. La recherche-action du CIRPP se donne pour but global de faire évoluer les pratiques pédagogiques des écoles de la CCIP par rapport à la mise en pratique de six valeurs éducatives.[205] L'évaluation de son travail se fait à l'aune de cette mission avec toutes les difficultés imaginables pour la construction d'indicateurs fiables au service d’une telle évaluation. La mission du CIRPP est l'axe central de la RA, autour duquel le processus cyclique d'évaluation, nouvelle conception, expérimentation, nouvelle évaluation etcætera tourne. La spirale d'une RA est la roue de Deming (ou le cycle de Shewhart) étirée sur un axe le long duquel progressent les élaborations diverses d'une problématique avec ses événements de prises de conscience, de conceptualisations, de solutions pratiques et de changements organisationnels. Le support même, le chercheur collectif, se transforme peu à peu: des liens

se nouent et se dénouent, de conflits, parfois productifs, se produisent. L'ensemble du dispositif subit des transformations silencieuses au gré des événements et des concepts dominants du moment. L'intelligence collective se construit et connaît des moments de panne comme de triomphe, d'épuisement temporaire et de bouillonnement intense.

Les épicycles peuvent se comprendre à partir d'une représentation graphique du modèle de Ptolémée (Figure 15) . Dans ce modèle, le *deferent* est la projection en 2D de la spirale RA. Les *epicycles* signifient des activités connexes qui servent à "élargir l'horizon" de la RA centrale, à expérimenter de nouvelles idées ou à apprendre à l'extérieur pour le profit de la RA mais aussi des partenaires du moment. Car la plupart du temps les épicycles sont ouverts vers l'extérieur et interactifs. Cependant, il y a également des épicycles tournés vers l'intérieur en groupes restreints pour approfondir certains aspects du travail. Ils produisent des méta-analyses ou des analyses politiques menées entre chercheurs, parfois en compagnie de représentants de l'institution. Les épicycles tournés vers l'extérieur se déroulent sous des formes très diverses: participation à des colloques, co-direction d'un numéro de revue scientifique avec des chercheurs externes, visite d'écoles étrangères, co-organisation de journées d'études, projets partagés de formation avec des ONG ou des entreprises.

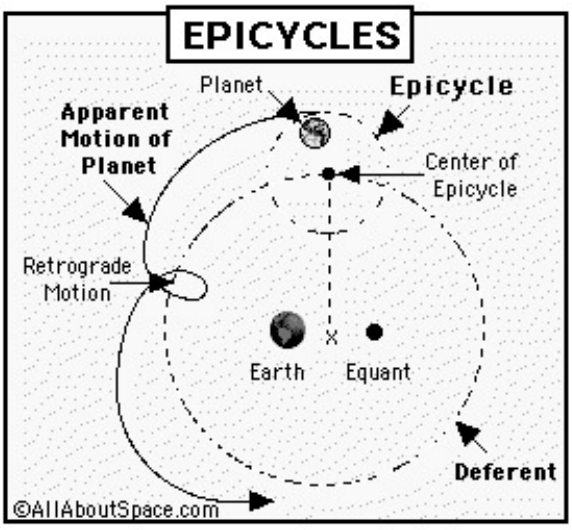


Figure 15 : Modèle ptoléméen de l'Univers

Des points particulièrement intéressants dans ce modèle sont les points de départ et de retour d'un épicycle et les centres des différents épicycles. Le point de départ s'apparente à un moment de prise d'initiative, de mise en oeuvre d'un mini-projet relié d'une façon ou d'une autre au *centre du deferent* qui est l'axe central de la recherche-action, sa visée prioritaire. Si c'est une question de recherche par exemple, c'est une *sous-problématique* de la problématique centrale. Si c'est un projet de partenariat, le but peut-être de faire connaître et de légitimer la RA à l'extérieur, par exemple auprès d'autres chercheurs. Le point de retour de l'épicycle est un moment de restitution, d'évaluation et d'intégration de résultats par l'ensemble du chercheur collectif.

---

[205] Présentation des six valeurs éducatives de la CCIP: http://www.engagement-educatif.ccip.fr/index.html

La théorie des *boundary objects* (ou “objet frontières ”, Star & Griesemer, 1989) nous aide à comprendre la signification des *centres* de chaque épicycle. Cette théorie s'intéresse à la coopération et aux *traductions* entre des univers sociaux différents (p.388) en s'adossant aux travaux de Latour (1988), Callon (1985) et Law (1987). Des *boundary objects* ne sont pas forcément des objets matériels, mais peuvent être des questions de recherche, des concepts à préciser ensemble ou des projets communs. L'essentiel est leur pouvoir de réunir des acteurs hétérogènes et de les amener à bien vouloir coopérer et co-produire pendant un certain temps. Il faut donc qu'il y ait un intérêt pour chacun lié à l'objet commun ("intéressement"). L'intérêt n'est pas forcément le même pour tous, même si l'objet l'est. Il y a traduction vers les différents mondes sociaux, leurs enjeux et leurs réseaux de significations. Dans les épicycles, il faut également veiller à produire des "satisfactions rapides", car l'absence de lien forts les rend fragiles. Ainsi la coordination d'un numéro de la revue *Pratiques de formation. Analyses* sur la formation des managers était pour le CIRPP un enjeu de légitimation et de socialisation dans le monde des chercheurs qui travaillent sur ce même sujet. Pour l'éditeur à Paris 8 l'enjeu était que le numéro de la revue soit original et de bonne qualité avec, si possible, quelques contributeurs de renommée. Pour d'autres membres du laboratoire universitaire le projet ne pouvait pas faire *boundary object*, car il était trop éloigné de leurs intérêts, voire en contradiction avec leurs valeurs: n'allions-nous pas détourner la revue pour en faire un instrument du discours néolibéral honni? De même pour certaines personnes au CIRPP, l'énorme coût en temps que présentait cet épicycle ne se justifiait pas, car le principal enjeu pour le CIRPP est de faire évoluer la pédagogie dans les écoles. Par ailleurs, la temporalité (durée avant le produit final) dépassait pour certains celle que l'on peut raisonnablement envisager pour un épicycle.

En relation avec les épicycles, on constate toujours une proximité ou un éloignement de certains acteurs de la RA avec le *boundary object* en question. Il faut donc veiller à un équilibre parmi les épicycles et pas non plus surmener les énergies disponibles par une frénésie d'activités. Il faudrait faire des bilans d'épicycles non seulement au niveau des concepts élaborés, des actions réalisées et des processus de socialisation, mais – c'est une idée de François Fourcade de son point de vue de manager- aussi au niveau énergétique (coûts et apports).

Le modèle EBAR nous permet de lire et d'interpréter l'évolution et les activités de la recherche-action très complexe et interactive que le CIRPP a mise en place. On trouve plus de détails dans T3.9.4 (en anglais) et un texte français plus court dans (T3.4.6).

EBAR ayant été développé à partir dune seule recherche-action complexe, est-il un modèle dont l'usage peut être étendu à d'autres types de *projets complexes* ? Pour répondre à cette question nous tentons de l'appliquer à:

- une recherche-action pluriannuelle en deux étapes autour d'un projet de R&D chez SYSMOD[206], un équipementier d'automobile (68 000 employés dans 28 pays);
- la relecture d'un récit de processus de professionnalisation avec sa focalisation sur un projet et ses nombreux épisodes d'apprentissage aux modalités très diverses (par transmission comme par expérience);
- une proposition –en cours d'évaluation – d'organisation d'une nouvelle RA chez YOH;
- la conception de parcours de formations pour des managers d'ONG (prévu mais financement non assuré à ce jour);
- une synthèse de l'ensemble des recherches menées dans le cadre de cette thèse (voir à la fin de ce chapitre)

À ce jour, à part le cas du CIRPP, il n'y a que le cas SYSMOD qui a été analysé et formalisé en papier de travail pour un workshop autour du *action learning* au MIT (T 3.9.4). La recherche sur les potentialités d'EBAR, y compris comme outil de management et d'évaluation de l'action organisée, est encore en cours et sera peut-être publiée sous la forme d'un livre en 2013.

La multifonctionnalité d'EBAR nous semble tenir au fait qu'il s'agit d'un DVH du type "vide dedans". EBAR à y regarder de près n'est qu'un cadre vide, une structure ou mieux: un principe organisateur que l'on peut adapter à différents besoins. EBAR, en permettant de visualiser et de relier dans un même schéma des activités très diverses, rend possible de mieux les réguler, équilibrer, relier aux intentions dont on est porteur. C'est un dispositif d'articulation qui organise l'action sans chercher à exploiter ou à soumettre les partenaires. Chaque épicycle peut être un épisode dans plusieurs recherche-actions parallèles obéissant à des finalités différentes. Elles peuvent coopérer de façon très limitée sur ce seul épicycle ou bien en organiser des semblables périodiquement ou encore hériter d'un épicycle déjà fonctionnel pour entièrement l'intégrer dans une RA spécifique. On peut en effet imaginer des *spin off* et des *spin in* à l'aide de ce modèle. Une *spin in* serait le captage et l'intégration d'un épicycle par une recherche-action: p.ex. si la RA du CIRPP avait commis un "*hold up*" (proposé un rachat) sur la revue PFA pour en devenir l'éditeur ... Une *spin off* serait le détachement d'un épicycle qui, après un temps de fonctionnement en contingence avec la RA centrale, "prendrait la tangente", c'est-à-dire s'émanciperait de la RA pour devenir

[206] nom modifié

indépendante. On pourrait s'imaginer qu'un des colloques organisés par le CIRPP pour les professeurs des écoles de la CCIP deviendrait une institution indépendante ou portée par un autre acteur, un autre service. Un tel essaimage n'est nullement contraire aux finalités du CIRPP dont l'équipe serait fière d'impulser parfois des initiatives sans en porter la charge de façon pérenne. Articulation ne signifie pas nécessairement ancrage permanent. C'est pourquoi nous avons choisi de modéliser les liens entre RA centrale et épicycles à l'aide du concept des liens faibles (Orton & Weick,1990).

Last but not least: EBAR peut servir aux chercheurs en permettant d'organiser les activités de recherche selon les rapports entre problématique centrale et sous-problématiques. Ce sera tenté ci-dessous pour une double raison: D'une part cela mettra au jour un des potentiels du modèle (organiser la recherche) et, d'autre part, cela servira de synthèse reliant les activités de recherche assez dispersées entre elles en espérant que leurs significations pour la problématique centrale deviendront plus lisibles. Car nous le reconnaissons: les sous-problématiques abordées dans le cadre de cette recherche concernent des objets de recherche très proches ou aussi parfois assez éloignés du souci de repenser la formation au management sous l'angle des *soft skills* (notre projet original). Cela tient au fait qu'il s'agit d'une recherche-développement et que l'évolution des supports organisationnels est une condition pour l'évolution des pratiques et l'appropriation des concepts et des nouvelles postures par les praticiens.

Synthèse des terrains et des résultats de recherche à l'aide du modèle EBAR

Pour tester l'hypothèse que l'outil EBAR aide par la visualisation à penser simplification abusive un processus complexe et sa dynamique "débordante" dans une cohérence relative, je l'applique ci-dessous à l'entreprise qu'a été la production de cette thèse.

La diversité des épicycles

Le graphique suivant permet une vue dynamique et globale du cheminement de la recherche avec ses terrains et ses résultats. Au fil de la progression sur la spirale centrale qui va du bas vers le haut, les conceptualisations précédentes ont été intégrées, nuancées et enrichies dans les productions qui suivaient. L'avenir de notre engagement avec YOH étant incertain, la flèche vers la recherche en cours a été mise en pointillée. Les quatre terrains en formation professionnelle initiale ont été regroupés sur la gauche. Les chantiers concernant le développement organisationnel et les sociotechniques du management se trouvent regroupés à droite.

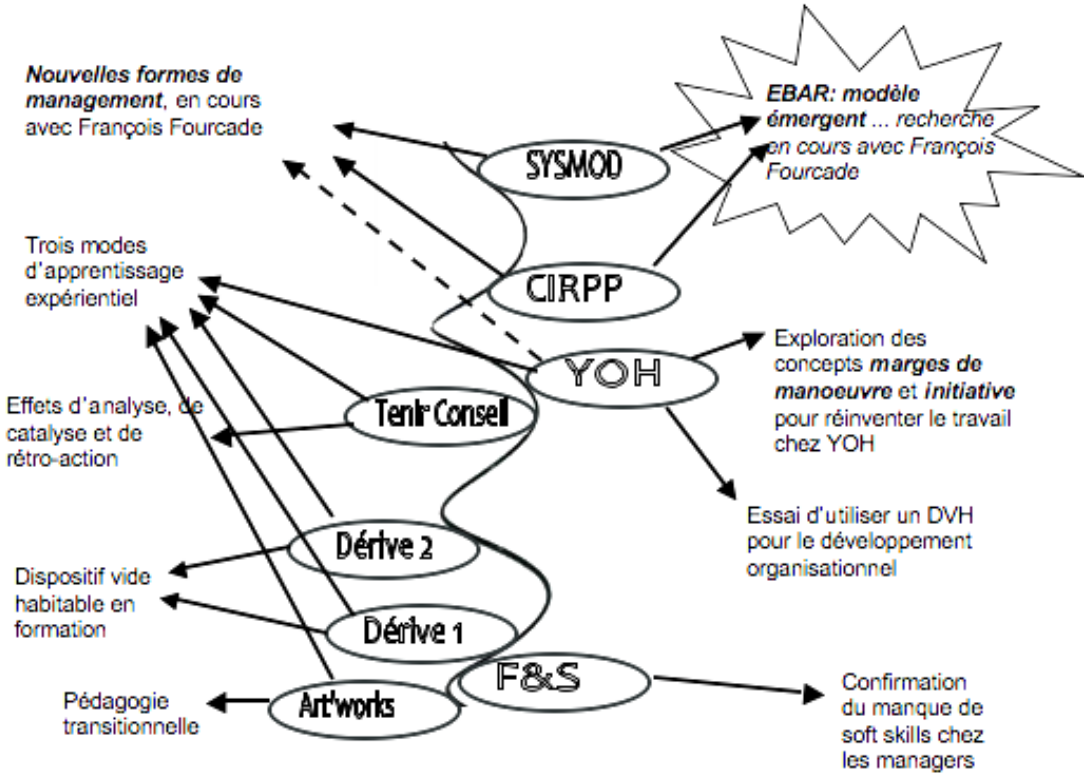


Figure 16: Cheminement de recherche "à travers les terrains" et origine des résultats

Dans les textes de recherche en annexe figurent certains terrains sur lesquels je n'ai pas *directement* enquêté, mais qui ont fait l'objet de recueils de données et de recherche par François Fourcade (thèse 2007). SYSMOD est un tel terrain ou aussi les expériences sportives et de formation par le sport pour les managers. Souvent ces terrains ont permis de tester et de nuancer des concepts ou des modèles développés à partir d'autres terrains (voir notre contribution sur la formation des entrepreneurs T2.4.7). Dans l'approche collective et ouverte de la recherche qui caractérise le CIRPP, une telle démarche est typique et nous l'avons expliquée et revendiquée dans notre texte sur l'épistémologie, les méthodes et les démarches en 2011 (T 2.4.8), mais aussi , illustré par un cas concret[207] dans la contribution au Colloque d'Athènes sur la *co-élaboration* (T.2.4.9).

Les deux items en haut du schéma "nouvelles formes de management" et "EBAR" sont des thématiques mobilisant encore beaucoup nos efforts de recherche. Même la thématique de l'apprentissage expérientiel pourrait être encore développée en relation avec deux chantiers en cours (l'un dans une école d'ingénieurs, l'autre dans une école d'entrepreneurs) et en renforçant

[207] l'exemple donnée est la coproduction d'un protocole de recherche pour les chercheurs accompagnateurs d'expérimentations pédagogiques

les liens tissés avec les chercheurs de MIT-SLOAN et d'Olin College centrés sur le "*action learning*".

Tout ne rentre pas dans ce schéma, notamment la question de l'évaluation de la professionnalisation dans toute sa dimension. Transversale aux différents terrains, elle mériterait une recherche à part entière. Ce qui a été produit comme outils (T3.8.1 et T3.8.2), ne l'a pas été à partir d'une recherche originale ici, mais sur la base de recherches et d'apprentissages antérieurs à 2007 à l'Université de Provence. L'idée – pas encore suffisamment approfondie dans le contexte du CIRPP et de ses écoles - d'un travail *d'évaluation continue à l'aide de portfolios* a été creusée entre autres par Michel Vial et Nicole Mencacci pour le rectorat de Dijon (2007, 2009, 2012). Jusqu'en 2007 j'ai pu observer comment on peut s'en servir dans un cursus de master pour futurs consultants et coachs, y compris pour la validation des résultats de leurs apprentissages qui comprennent bien sûr de nombreuses CTNT.
Il est possible, si les professionnels du terrain que je m'apprête à accompagner en 2012/2013 y consentent, qu'une recherche sera mise en place qui concernera à la fois

- l'apprentissage par problèmes comme une forme du *action learning,*
- *EBAR* comme principe organisateur d'un parcours de formation professionnelle ou bien comme outil pour lire et évaluer un tel parcours,
- les portfolios ou bien un journal d'itinérance comme support de traçabilité et de régulation continue.

Cela permettra de mieux établir la valeur pour la pratique des apports des recherches présentées ici. Nous cherchons bien sûr également à développer ces recherches au niveau des entreprises industrielles et de service au gré des opportunités qui s'ouvrent.

La cohérence de l'ensemble par les liens de sens avec l'axe central de la spirale
L'axe central de la recherche – sa thématique problématisée - n'est pas matérialisé dans le schéma. C'est qu'elle est difficile à formuler à cause de la *pluralité des effets espérés* de cette recherche si proche d'une recherche-action.
Il s'agissait *d'élaborer de nouveaux concepts et modèles pour aider à changer ce qui ne va pas dans la professionnalisation des managers ou pour la compléter*. Ce qui a été produit, l'a été sur la base du diagnostic explicité au Chapitre II.
Modèle d'une pédagogie transitionnelle: approche holistique d'une professionnalisation continue qu'il s'agit d'amorcer au cours de la formation initiale et d'entretenir par la suite pour aider à pleinement épanouir ses compétences et son identité professionnelle. Élaboré à partir

d'une expérimentation avec des étudiants futurs entrepreneurs ou managers, ce modèle est très probablement valable pour toutes sortes de professions et de métiers.

Les dispositifs vides habitables: nouveau principe pour concevoir des dispositifs de cours, voire de formation. Ils visent à éduquer les étudiants en *auteurs* de la conception, de la mise en oeuvre et de la régulation de leurs projets professionnels. Pour les futurs managers, c'est déjà une expérience de management de projet et de soi-même ainsi que bien souvent une expérience de co-management ou de leadership distribué.

L'apprentissage par l'expérience et par des situations-problèmes non préfigurés par des didacticiens prépare les trois sortes de professionnels (entrepreneurs, managers et ingénieurs) à exercer leurs métiers "grandeur nature". C'est une véritable école de la pensée indépendante, complexe et créative avec – dans le contexte d'une formation – la chance de pouvoir discuter de son vécu avec les co-apprenants et des formateurs. Ce volet de ma recherche n'a été entamé que depuis 2011 et joue un rôle important dans mon travail actuel pour le CIRPP.

Dans le *Tenir conseil,* les étudiants futurs ingénieurs et chefs d'équipe de projets techniques apprennent à être partie prenante dans l'évolution de leur école. Cela les familiarise avec le principe de la prise de décision démocratique (participative) et les problèmes du développement organisationnel. La prise de conscience des effets "secondaires" de certains dispositifs de formation, comme du reste de beaucoup d'autres dispositifs, constitue un savoir insu pour la plupart des managers qui doivent être des fins politiques et agir de façon circonspecte pour éviter des déconvenues dues à des dispositifs imposés sans *évaluation imaginative*.

L'évaluation. Le manager évalue et contrôle continuellement et, la plupart du temps, il n'a pas la moindre idée des théories de l'évaluation ni des effets psychosociaux –parfois néfastes – du contrôle. Les liens entre l'exercice du management et l'évaluation (et le contrôle) devraient faire encore l'objet de nombreuses recherches au CIRPP et ailleurs. Les thèmes sont multiples:

- l'évaluation dans le recrutement (et comment l'apprendre);
- l'évaluation des stratégies en tant que projets situés dans un contexte socio-économico-politico-culturel (et comment l'apprendre);
- l'évaluation des profils de postes (et comment l'apprendre);
- l'évaluation du travail (et comment l'apprendre);
- l'évaluation de son propre agir professionnel (et comment l'apprendre);
- l'évaluation des marchés (et comment l'apprendre);
- l'évaluation des partenariats (et comment l'apprendre).

La liste est interminable et montre que croire pouvoir former des managers sans rien connaître aux travaux théoriques sur l'évaluation menés en France et dans le monde depuis les années 1970 frôle le dilettantisme. Ce n'est qu'en connaissant ces théories et en les confrontant aux pratiques, que l'on arrivera à surmonter l'allergie contre tout ce qui s'appelle évaluation. Autrement le slogan "l'évaluation tue" restera valable, car, exercée n'importe comment, elle tue effectivement. Un des chantiers à travailler en rapport avec la formation des managers est donc: "Comment aider les managers à apprendre à bien savoir évaluer ?"

Si ce chapitre conclut sur le travail accompli et les chantiers à peine entamés, la conclusion ouvre sur une thématique connexe et importante qui se situent non seulement en marge, mais nettement au-delà de son ambition : la formation des formateurs des managers (et des entrepreneurs et ingénieurs). Cette thématique est directement concernée par les résultats de ma recherche. Sans la re-penser elle aussi, il n'y a aucun espoir de réussir rapidement un renouveau de la formation des managers ni des pratiques de management.

V. Conclusion de la thèse:

Significations et futurs possibles

La clarté, c'est une juste répartition d'ombres et de lumière.

Johann Wolfgang von Goethe, poète allemand

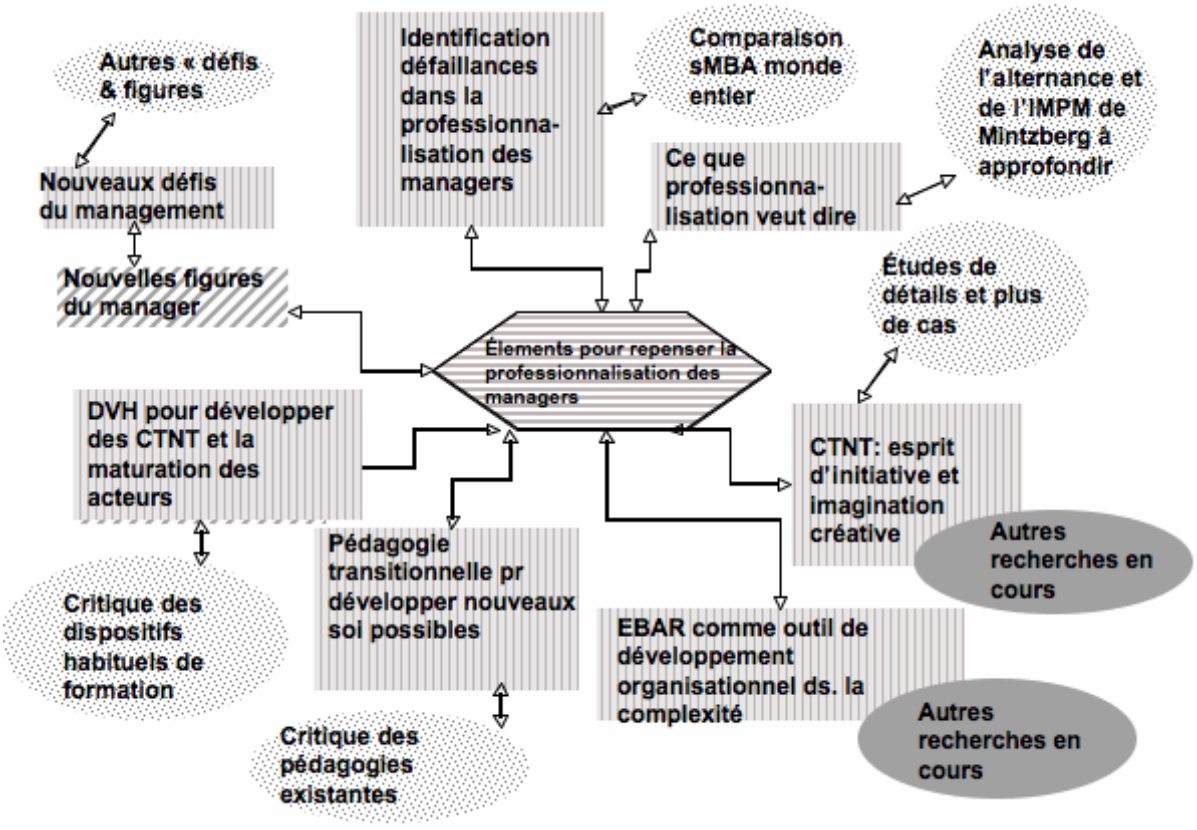
Le futur n'est autre que du présent qui se précipite à notre rencontre.

Frédéric Dard, auteur de romans policiers

Comme le dit si bien Goethe, la lumière ne doit jamais dominer totalement, car autrement on n'y verrait rien. Les zones non encore élucidées de la thématique de ma thèse ne doivent donc pas être un prétexte de se désoler, mais renforcent la mise en relief de ce qui a pu être fait ici grâce au concours de très nombreux acteurs qui ont bien voulu me livrer leurs perceptions des objets de la recherche. Je propose donc de profiter de ces dernières pages pour essayer de prendre de la hauteur et évaluer les apports de la recherche pour ensuite pointer les zones d'ombre et mes idées d'éventuelles recherches futures possibles. Je fais ensuite un court bilan de mon parcours de recherche comme aventure d'élaboration d'un nouveau soi possible caractérisé par des sensibilités conceptuelles nouvelles.

1. Synopsis

Le schéma suivant est un synopsis de ce qui a été fait dans cette recherche et de ce qui reste à faire .



Stries verticales: fait; petits points et gris: pas ou pas encore fait.

Figure 17 : État des lieux de la recherche autour de la thématique centrale (stries horizontales)

C'est une cartographie, le fruit d'une auto-évaluation de ce que cette recherche doctorale a pu apporter (ou non) à travers ses épicycles et, du coup, aussi une identification de terrains laissés en friche ou en cours de défrichage. Elle diffère du schéma sur le mode d'EBAR dans le sens qu'elle cherche non seulement à identifier ce qui a déjà été effectué, mais aussi où il y a des faiblesses et des manques, afin de mieux saisir ce qui pourrait encore être travaillé, y compris par d'autres chercheurs. Car cette thèse sur travaux ne fournit qu'un arrêt sur images, s'inscrit dans un avant et un après. Les recherches en cours (gris) sont en train de se détacher quelque peu de la thématique centrale de la professionnalisation des managers. Elles se passent actuellement dans une école d'ingénieurs qui cependant forme ses étudiants aussi au management de l'innovation et des projets.

2. Ce qui a été fait

La thématique de la professionnalisation des managers a été relativement peu travaillée en France, que ce soit par les sciences de l'éducation ou par les sciences de gestion. Il était donc pertinent de s'intéresser à la discussion très vive sur cette question dans les pays anglo-saxons depuis 2004[208], tout en valorisant, dans la mesure du possible, les éléments originaux que la recherche française en sciences de l'éducation peut y apporter. La recherche américaine dans le domaine qui nous intéresse étant presque entièrement fonctionnaliste et justifiée par sa supposée utilité immédiate pour l'action, j'estime que le complément le plus précieux que la France peut fournir consiste en sa finesse d'analyse théorique, sa sensibilité linguistique et son approche critique étayée à la philosophie. Oser le grand écart transatlantique, c'était prendre un risque important de rejet de part et d'autre. Sans l'ouverture et l'intérêt actif des chercheurs américains qui m'ont soutenue et sans l'encouragement et la coopération sans faille de mon directeur de thèse et de mon partenaire de recherche François Fourcade, l'aventure aurait sans doute été impossible. Lui, et ses collègues de la Chambre de Commerce de Paris m'ont aussi sécurisée pour un deuxième grand écart, celui d'avoir en permanence un pied dans les sciences de l'éducation et l'autre dans les sciences de gestion qui – si elles commence à prêter attention l'une à l'autre – se regardent encore d'un œil soupçonneux et, parfois, des préjugés.

L'entreprise était si ambitieuse, qu'elle prête facilement le flanc aux critiques. Elle a pourtant permis quelques synthèses de savoirs épars et quelques trouvailles originales :

[208] Date du principal ouvrage de Mintzberg sur la formation des managers. Ses idées ont déclenché un « tsunami » dans les grandes écoles de management nord-américaines.

- D'abord j'ai brossé un tableau contextualisé de la formation des managers dans les grandes écoles face aux défis que doivent relever les managers dans leur travail réel quotidien, ou bien en situation de crise, comme c'est le cas depuis 2008. Il a été possible, à partir de cette analyse, de condenser les besoins constatés en *quatre figures émergentes du manager* avec leurs principales caractéristiques. Mais comment les professionnaliser ?
- Une *théorie de la professionnalisation* a été formulée sur les bases de la recherche française en éducation (Bourdoncle, Pastré) et des sciences du travail (CNAM). Je n'ai rien trouvé d'équivalent dans la littérature anglo-saxonne.
- Cette dernière a par contre travaillé la notion de *transition* professionnelle (Rossiter, Ibarra) comme l'a fait aussi J.-C. Kaufmann. Les travaux d'Ardoino, Bonniol et Vial complètent ces théories par la conceptualisation de la *posture* de l'accompagnateur (appelé aussi « consultant »). Sur ces bases, et à partir du concept fondateur de la transition chez Winnicott, il a été possible d'élaborer l'idée de *pédagogie transitionnelle.*
- Une *synthèse du mode expérientiel d'apprentissage* a été tentée d'une façon ciblée pour étayer l'exigence de Mintzberg de former les managers par des rencontres avec des situations réelles. Cette synthèse se nourrit des sciences de l'éducation françaises (notamment à Paris 8 et à Aix-en-Provence), et du pragmatisme américain (Dewey) avec ses successeurs modernes (Kolb, Mezirow, Raelin, Marsick).
- Le concept des *dispositifs vides habitables (DVH)* a été développé à partir de cours expérimentaux organisés par des praticiens-chercheurs dans les grandes écoles de la CCIP. Comme souvent, j'ai pu obtenir mes résultats ici en théorisant les pratiques mises en œuvre de façon empirique par d'autres. Ce sont donc des « théories de pratiques » que j'ai ensuite expérimentées à petite échelle dans mes propres formations pour les « sentir de l'intérieur » et affiner ma perception des postures jouées par le formateur.
- Le défi d'aider les écoles de la CCIP, mais aussi des entreprises commanditaires externes, à renouveler leur pédagogie, voire faire évoluer leurs structures organisationnelles, m'a poussée à expérimenter avec *le concept des DVH au niveau du développement organisationnel*. L'idée de base est que pour changer, se réinventer, prendre des initiatives, il faut du vide, un espace transitionnel habitable et protégé, où les acteurs peuvent collectivement élaborer et expérimenter de nouvelles identités collectives possibles, opérer un changement culturel (Schein), questionner et

transformer leurs schèmes de sens (Mezirow) en expérimentant avec de nouveaux schèmes d'action.

- Ce détour par les sciences de l'éducation a permis de fournir des éléments pour une formation des managers différente des pratiques courantes. Mais il est bien question d'éléments seulement. D'autres aspects n'ont pas encore été suffisamment traités, principalement faute de temps (voir ci-dessous).
- Cependant, sans faire évoluer simultanément les organisations support, c'est-à-dire les écoles de management, rien n'est possible. Nous avons pour cela développé un modèle de recherche-action systémique (en multi-partenariat) d'abord de façon empirique, sur la base des idées de René Barbier et sous la direction de François Fourcade. C'est seulement début 2012 qu'il a été possible de prendre suffisamment de recul pour formaliser nos pratiques. C'est le modèle EBAR (*epicycle-based action-research*) que nous tentons actuellement de présenter aux chercheurs américains après avoir eu l'occasion en été 2012 de le discuter avec des chercheurs du MIT. Nous avons montré que depuis 2000, il était également sous-jacent au changement de l'organisation de la R&D chez SYSMOD, un fournisseur automobile d'importance mondiale. Nous pensons qu'il est généralisable pour le co-développement organisationnel (intersystémique) et peut aussi fournir un dispositif intéressant pour l'organisation de recherches complexes.

Ce sont là les principaux apports de cette recherche doctorale. Elle était foisonnante et exploratoire. Pour consolider et nuancer les résultats, il faudrait qu'ils soient expérimentés dans d'autres situations, critiqués à partir d'autres théories et par d'autres chercheurs.

3. Ce qui reste à faire

Des champs entiers restent à défricher. Je n'évoquerai que les cinq qui ont le plus d'importance à mes yeux :

- Quelle formation pour les professeurs-formateurs dans les écoles de management ? Comment promouvoir les possibles de ces autres que sont les professeurs sans leur manquer de respect en disqualifiant leurs pratiques ? J'ai pu observer quelques très bons cours magistraux où la plupart des étudiants écoutaient attentivement. L'apprentissage expérientiel n'est pas une panacée, juste un mode pédagogique complémentaire à d'autres, mais il reste terriblement sous-développé dans les organismes de formation. Les professeurs, bien que sommités dans leur discipline

scientifique, peuvent être des dilettantes dans leur deuxième métier, celui de formateur. Il y a là un malentendu aux conséquences lourdes. Ils sont encore nombreux à penser qu'ils sont *enseignants* et non pas *formateurs,* et surtout pas *éducateurs*. Les compétences comme l'éducation ne seraient absolument pas leur affaire. Quel concept de professionnalisation est le leur ? Un retravail très profond du sens de leur activité devrait être fait. Les Anglo-Saxons sont plus avancés sur ce point en parlant de *vocational education and training.* Ils ne conçoivent pour la plupart pas cette éducation professionnelle sous l'angle comportementaliste, mais sous celui de l'épanouissement de ses possibles par l'échange avec autrui (*conversational learning*). Peut-être ce qui s'en rapproche le plus en France, c'est l'analyse des pratiques.

- Comment encourager et préparer les étudiants à devenir les auteurs de leur propre processus de professionnalisation ? Comment intégrer cette ambition dans la structure organisationnelle au-delà du trop timide dispositif « Tenir conseil » ?
- Comment concevoir des *articulations ou peut-être emboîtements* (Boutinet,1990) *des différents projets* qui se rencontrent à travers la professionnalisation des managers (et des managers-entrepreneurs), c'est-à-dire:
    - les projets de vie de la personne (p.ex. viser un poste de pouvoir),
    - le projet de formation de la personne (p.ex. apprendre à conduire des équipes),
    - le projet professionnel de la personne (être un "bon" manager),
    - le projet de formation de l'école ou de l'organisme de formation (p.ex. être en tête des *rankings*),
    - les projets des futurs ou actuels employeurs par rapport à la professionnalisation des managers (performance, pouvoir leur faire confiance en tout à cause de leurs compétences et leur éthique),
    - les exigences de la société civile concernant le rôle professionnel des managers (p.ex. respectueux des salariés et pas trop avides),
    - les attentes des politiques face aux managers (performance, mais respect des normes sociétales comme la RSE et les normes de sécurité).

- Quelle *évaluation* dans une pédagogie transitionnelle ? Peut-on produire des *portfolios* spécifiques pour une professionnalisation en management tout au long de la vie? Faut-il intégrer des outils souples comme le *journal d'itinérance* ?
- Au-delà de l'ambition de professionnaliser les formateurs des managers entre autres en les initiant à la recherche, par exemple au sein de recherches-actions

transformatrices de l'organisation au sein de laquelle ils travaillent, ne faut-il pas aussi envisager la *formation* des managers – futurs ou en activité - *par la recherche*. C'est désormais pour plusieurs "métiers de l'humain" que l'on tente cette voie[209]. En 2011 le CIRPP a animé un atelier exploratoire sur cette question à l'occasion d'une journée d'études. Nous avons alors pris conscience que cette voie est prometteuse, mais exige un travail de préparation et d'évaluation *ex ante* (opportunité, faisabilité, modalités, coûts) très important.

Une thèse est à la fois une œuvre communiquée à d'autres, exposée à l'appréciation critique des chercheurs que cela intéresse, et une entreprise d'auto-construction. Je voudrais profiter de cette conclusion pour exprimer ce que j'ai pu apprendre sur la recherche même et sur ce nouveau soi possible émergent du chercheur que je suis. Me questionner sur ce point, c'est renouer avec le questionnement initial à la fin du chapitre I sur l'épistémologie et la méthode.

4. La recherche comme démarche avec des épisodes (vs. protocole planifié et contrôlé à tous les stades)

Les épisodes de recherche (épicycles) intégrés dans la recherche doctorale globale ne se limitent pas à une méthode unique, mais à une *démarche*. D'après Liu (1992), les deux se distinguent ainsi: une méthode exige d'être bien appliquée, c'est-à-dire selon les règles qui lui sont propres. Une démarche évolue avec l'objet de la recherche et peut impliquer des changements de méthodes selon la pertinence à un moment donné. S'il n'y a pas de méthode adéquate à la situation de recherche, on a recours à une "heuristique locale". La démarche recommandée par Liu est "une utilisation critique des méthodes" (294). La démarche se fraie un chemin entre les aspérités des terrains et les normes de scientificité de l'époque. Elle se veut rigoureuse plus que conforme: c'est un cheminement plus qu'un trajet, un processus plus qu'une procédure. La démarche de cette recherche-ci a produit et produit encore des théorisations, des concepts et des modèles dont le pari est qu'ils sont utilisables ailleurs : aussi bien pour éclairer d'autres objets de recherche que pour agir. Ainsi l'équipe de l'université d'entreprise de YOH nous a demandé un " travail de traduction " avec leurs managers pour tirer des projets et des outils de nos conceptualisations. Si EBAR, développé à partir d'une recherche-action complexe, peut servir d'outil pour visualiser cette recherche doctorale, cela est sans doute dû au fait qu'il s'agit ici aussi d'une forme éclatée de recherche-action multi-terrains, multi-dimensions et en multipartenariats. Elle n'est, en fin de compte, pas si éloignée

[209] C'est le cas notamment des cadres infirmiers dans les IFCS et des travailleurs sociaux et éducateurs dans les IRTS. Voir Eymard (2005) et Michaels, Handfield-Jones & Axelrod (2001).

d'une dynamique de R&D comme celle créée chez SYSMOD. On obtient ainsi un parcours avec des courbes baroques et des méandres plutôt qu'une "autoroute" ou un "canal" tout droit. Il est normal que l'on ait une image différente d'un chemin après l'avoir parcouru. Au début de mon sentier sinueux, j'avais le souci de tout contrôler et filtrer pour rester dans la pureté d'une démarche de recherche "comme il faut". Mais l'impossibilité d'une pureté de méthode fût rapidement établie. Par ailleurs, la méthode clinique devait s'associer à une démarche systémique: sans changement organisationnel, les pratiques enseignantes ne pourraient pas changer en profondeur. L'imaginaire de la recherche comme un processus d'*accumulation* de savoirs fut également mis en question. Nombreux sont les chercheurs qui ont adopté l'image des nains que nous serions, perchés sur les épaules de géants qui nous ont précédés, voyant plus loin qu'eux grâce à l'intégration de leurs travaux. On peut voir les choses autrement. Depuis la fin des années 1980, la *standpoint theory, fortement teintée de féminisme,* clame que les savoirs sont toujours des savoirs situés, c'est-à-dire portant la marque du point de vue à partir duquel ils ont été élaborés. Les tenants de cette théorie (Hartsock, 1985; Stoetzler & Yuval-Davis, 2002; Griffin, 2009) se réclament à l'origine de Hegel et de Marx. Ce qui y est intéressant n'est pas tant la tension dialectique entre différents points de vue qui s'abîmeraient en une synthèse qui leur serait supérieure, mais la possibilité de penser la "vérité" comme l'ensemble des points de vue possibles qui seraient chacun singulier et infiniment précieux. Il n'y a pas de *progrès* scientifique si l'on adopte cet axiome. Certains points de vue domineraient sur d'autres, selon leur pertinence au moment historique. Il n'y aurait pas de synthèse, mais *un dialogue qui préserverait les différences tout en permettant des déplacements relatifs de l'esprit vers d'autres points de vue.* La dialogique de Morin (1997), contrairement à la dialectique de Hegel, ne fait pas disparaître les deux termes antagonistes dans une synthèse, mais souligne leur présence constante dans un jeu dynamique continu d'équilibre instable. Ils génèrent des processus riches et d'une diversité sans fin. Les jeux de la parole et de l'écoute sont de cet ordre.

Au lieu de voir plus loin ou mieux que leurs prédécesseurs, les chercheurs contemporains verraient le monde tout simplement *autrement*, sans que les points de vue anciens ou autrement contextualisés et déterminés perdraient de leur valeur épistémique relative à leurs contextes. Il n'y a que leur valeur d'usage qui serait discutable. Certaines vues formulées de positions proches des nôtres nous semblent parfois plus pertinentes pour résoudre nos problèmes actuels. Nous sommes aussi davantage capables de les comprendre et de nous y intéresser. L'idée d'*accumulation* de savoirs serait remplacée par celle d'une *métabolisation continue des savoirs*: certains tombant dans un oubli peut-être provisoire, d'autres étant

transformés et incorporés dans nos systèmes de fonctionnement cognitifs, affectifs et pratiques. Ils échapperaient en partie à la pleine conscience, tandis que d'autres encore deviendraient des savoirs de référence plus ou moins permanents.

Une autre idée de Morin (1997)[210] a également joué un rôle important dans cette recherche: celle du *principe hologrammatique,* qui signifie que la société est dans l'individu comme l'individu dans la société, la nature dans l'esprit comme l'esprit dans la nature.

Cette idée – qui me semble de l'ordre des hypothèses vraisemblables, mais à validité générale non confirmée – peut paraître rassurante pour un chercheur devant l'impossibilité d'embrasser le réel dans toute son étendue et sa complexité. Si le tout est contenu dans chaque cas singulier, cela augmente significativement l'importance des cas singuliers et la valeur de la méthode clinique. Un nombre restreint de cas permettrait ainsi de trouver les aspects importants d'un phénomène et, au prix de l'effort de comprendre chaque fois les particularités du singulier dans son contexte, on arriverait à "faire la part des choses" dans l'interprétation du cas singulier considéré comme *pars pro toto*. Avec l'augmentation du nombre de cas d'une part, et les éclairages multiréférentiels, la granulométrie de l'interprétation s'affinerait. Cela confirmerait aussi la valeur de l'approche scientifique par les *case studies,* dont Eisenhardt (2007) recommande un minimum de huit pour affiner les interprétations et valider les conclusions. On mettrait les cas d'une certaine façon *en dialogue*. D'après Cunliffe (2010), dans la tradition de Morgan et Smircich, il s'agit là de la tradition intersubjective d'une science qui assume son caractère qualitatif.

5. Un retour sur les théories et concepts utilisés

Une recherche se sert de théories, de concepts et de méthodes élaborés par d'autres chercheurs. En s'en servant, elle les modifie un petit peu, élargit leurs champs d'application ou bien les fait jouer ensemble de façon inédite. Parfois même, elle les transforme profondément ou y ajoute de nouveaux éléments qui rétroagissent avec ce qui existait déjà. Sans prétendre avoir provoqué un changement de paradigme, nous pensons avoir ouvert des perspectives nouvelles surtout là où nous ne le pensions pas au début de la recherche:

- par la prise de conscience de l'importance cruciale du « vide habitable » dans les dispositifs;
- par une nouvelle conception de la recherche-action bien plus ouverte et complexe que dans les conceptions plus traditionnelles tout en gardant sa structure spiralée typique et en préservant son ouverture envers les dimensions existentielles, voire

transpersonnelles, qui nous semblent essentielles dans tout ce qui touche à l'homme et son travail.

Ces deux résultats de la recherche nous semblent intéressants bien au-delà des enjeux de la professionnalisation des *managers*. Le caractère relativement indiscipliné de cette recherche doctorale (sa tendance à la dispersion) – le fait qu'elle ait débordé sur les techniques d'innovation (retravail du cas SYSMOD et analyse du fonctionnement du CIRPP) et sur un chantier de réinvention du travail (chez YOH) - a été en partie transformé en atout en rendant la recherche plus riche.

Par rapport à des concepts utiles dans le processus de cette recherche, relevons d'abord celui d'*épicycle*. Trouvé dans le monde de l'astronomie qui elle, l'a puisé dans la géométrie, il nous a rendu de grands services pour arriver à visualiser de façon claire et ordonnée les nombreuses sous-activités rattachées au processus central de la recherche-action du CIRPP et, après coup, chez SYSMOD. Nous pensons que cela illustre bien l'intérêt d'un décloisonnement des disciplines scientifiques. Les "silos disciplinaires" ne favorisent pas la créativité (Reichelt-Brushett & Smith, 2012) ! Cela se confirme aussi par le cas des "objets frontière", les *boundary objects*[211].

Par leur plasticité et leur relative ambiguïté, les *objets frontière* facilitent non seulement la communication, la coopération et le changement, mais permettent aussi la cristallisation de théories ou de modèles sans pour autant avoir besoin de perdre leur caractère flou. Cette recherche doctorale par exemple comme centre peu défini d'un épicycle autour du "projet de thèse MK" a joué un rôle de point de cristallisation dans le système global du processus de recherche du CIRPP. Sans que les membres de l'équipe aient nécessairement eu une représentation fine ou exacte de ce qu'était précisément le projet de cette recherche doctorale, il a permis de donner prétexte à de nombreuses petites recherches qui faisaient sens à la fois pour le collectif de chercheurs et pour moi. L'existence d'un objet frontière commun, même vague, stimule les recherches portées par différents acteurs qui y voient chacun un sens différent. Des divergences et des synergies en naissent. C'est la vie de laboratoire. Nous avons montré que, dans le cadre de recherches-actions complexes, les *boundary objects* peuvent jouer le double rôle de "pôles d'attraction" pour des partenaires extérieurs et de liens souples entre initiatives et partenaires d'une grande diversité. Nous reconnaissons cependant la

---

[210] ibidem

[211] Ce concept, créé en 1989 par des chercheurs – Star et Griesemer - issus de l'interactionnisme symbolique fondé par Mead et Simmel, a depuis été utile pour de nombreux chercheurs comme

dangerosité des "concepts nomades" (Stengers, 1987), évoquée par Jean-Louis Le Grand (2004, 38), dans son article sur l'anthropologie en formation d'adultes. Cette dangerosité, liée à ce que le concept emporte avec lui lors de sa "migration" transdisciplinaire, ne peut être combattue que par une vigilance accrue et par une *critique* qui consiste moins en un jugement ou une destruction, mais "tente de dévoiler la face cachée de la réalité" (Le Grand, 2002, 80). Ici la face cachée des concepts et de la démarche consiste à les faire migrer (une "appropriation" ? un "vol" ?), une marque d'*indiscipline* "intéressée" nécessaire pour casser les cloisons disciplinaires. L'intérêt d'une telle rupture est le même que celui évoqué par René Barbier (1981, 64) dans son article sur l'improvisation éducative quand il parle d'analogies:

- de l'"*analogie discursive*" qui "tente de pallier la pauvreté du vocabulaire par un emprunt conceptuel à un autre champ de connaissances."
- et de "*l'analogie théorique*" qui "va dégager à travers la construction systématique de modèles, la parenté réelle de deux systèmes."

L'improvisation éducative chez Barbier concerne en effet autant les *pratiques éducatives* que *la pratique de la recherche en éducation*. Elle "force les blindages de la pensée aristotélicienne" (p.65) libère l"l'imagination radicale" et ouvre ainsi de nouvelles perspectives. Dans un tel dévoilement d'aspects cachés, elle exerce la même fonction que la critique. L'enjeu dans les deux cas est d'arriver à faire un "pas de côté" pour regarder autrement un objet trop familier et l'appréhender ainsi sous un jour nouveau.

Un autre concept qui nous a été utile sans que nous en ayons peut-être épuisé les potentialités, est celui d'*habitabilité*. Dans le cadre de cette recherche, ce n'est pas un concept importé mais utilisé spontanément comme une métaphore: *habiter* un dispositif de formation veut dire s'y installer, s'en saisir, faire quelque chose avec et y prendre plaisir (voir p. 251-252). Mais après coup, dans l'analyse réflexive sur le processus de recherche, et en interrogeant l'usage du concept d'habitabilité, nous avons découvert qu'il n'est pas seulement utilisé pour évaluer les maisons, villes ou paysages sur leur capacité à constituer un lieu d'habitation pour l'homme. Depuis longtemps certains humains s'interrogent sur l'habitabilité des planètes telluriques ou autres. Des chercheurs de différentes disciplines se servent du concept pour questionner l'habitabilité non seulement de véhicules - on parle bien d'habitacles - mais aussi d'un roman ou d'images. Le champ sémiotique du concept d'habitabilité indique bien qu'il est une notion

---

Wenger (1999) entre autres. En 2009 Trompette & Vinck ont relaté l'histoire de ce concept et les usages qui en ont été faits

clé de la pensée écologique et, qu'en l'utilisant pour des dispositifs de formation, on évoque la dimension écologique de la professionnalisation, ce qui va bien avec l'idée constructiviste du développement des compétences *en situation*. C'est le cas aussi de la notion de *synergie* que l'on pourrait élargir vers celle d'une *symbiose précaire*: au sein du biotope qu'est une formation, on œuvre, mais aussi, jusqu'à un certain point, on *vit* ensemble.

Ainsi de nombreux concepts ont joué le rôle de "concepts sensibles" ("*sensitizing concepts*", Glaser & Strauss, 1967) en ouvrant nos esprits à des champs, des objets ou des dimensions qui autrement seraient passés inaperçus. La transmission de "concepts sensibles" participe à la fertilisation croisée entre les esprits chercheurs que ce soit entre contemporains ou à travers les générations. La vie de laboratoire s'organise en partie autour de ces *objets frontière* que des chercheurs aux univers mentaux très divers peuvent partager. Les concepts sensibles deviennent alors des concepts de reliance et font partie du tissu vivant que fabriquent les chercheurs entre eux. (voir T 2.4.8) Cela dépasse bien entendu la vie d'un seul laboratoire de recherche et concerne les disciplines et comment elles vivent dans une société et au-delà d'elle.

6. Une recherche à la frontière entre deux disciplines

En 2010, lors du colloque de Septembre de l'AREF/AECSE à Genève, un chercheur assis dans la salle a dit à peu près ceci :

« Les sciences de l'éducation ne vont pas très bien après une quinzaine d'années de déconstruction sous des gouvernements qui ne jurent que par l'instruction et par l'adaptation de l'homme aux besoins des entreprises. Elles devraient vraiment, sur la base de tout ce qui a été produit depuis 1970, être capable de faire entendre un discours tout autre. Ce qui seul peut les sauver, c'est de se frotter intensément à d'autres mondes et à d'autres disciplines ! »

Cette contribution plus ou moins informelle m'avait inspiré l'idée suivante sur laquelle je voudrais clore ce travail : les trois racines – entremêlées - de renouvellement pour les sciences de l'éducation, de mon point de vue, sont les suivantes qui sont à la fois des thématiques de recherche et des tâches pratiques:

1. L'autopoïèse de l'homme entre ses aspirations profondes et les contraintes des mondes du social et du travail. C'est une thématique qui concerne entre autres le courant des

histoires de vie en sciences de l'éducation et, plus largement, l'apprendre tout au long de la vie.

2. L'autorisation (émancipation, *empowerment*...) de l'être humain grâce à la négatricité (Ardoino) et à l'imagination créative (Castoriadis). Introduire ce souci dans tous les domaines de la vie et penser toujours plus finement les conditions qui favorisent ce processus aux différents âges est une tâche inachevable dans laquelle Ardoino nous a engagés depuis les années 1970.
3. Le souci social d'aider les gens de tous les âges à épanouir leurs potentiels. Ce très vaste champ est labouré par les universités populaires, ATD Quart-Monde et d'autres acteurs qui s'inspirent des sciences de l'éducation.

Je pense que, bien que cette thèse traite de la formation des managers et que ceux-ci soient souvent mal considérés par les scientifiques de ma discipline, ma recherche n'est pas seulement compatible avec les trois tâches nommées ci-dessus mais, à sa façon, une expression de la philosophie éducative anthropocentrique qui les soustend. Quant aux attentes des sciences de gestion envers celles de l'éducation, ce n'est pas à moi de me prononcer.

Annexes

Bibliographie

Glossaire

Liste des tableaux, figures et encadrés

Liste des travaux (contenus dans les Tomes 2 et 3)

Résumés et mots clés en Français et en Anglais

Table des matières

Bibliographie

Abraham Y.-M. (2007). Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un " HEC ", *Revue française de sociologie* 2007/1, Volume 48, 37-66.

Adler, P. S., Forbes, L. C., & Willmott, H. (2007). 3. Critical Management Studies. *Academy of Management Annals*, 1, 119–179.

Adorno, T.W. (1963 [1955]). P*rismen. Kulturkritik und Gesellschaft.* München: dtv.

Agamben, G. (éd. italienne originale 2006; trad. française 2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris: Payot & Rivages.

Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P. & Somekh, B. (2008, 2e édition). *Teachers investigate their work; An introduction to action research across the professions*. London: Routledge.

Alvesson, M., Bridgman, T., & Willmott, H. (2011 [2009]). *The Oxford Handbook of Critical Management Studies* (Reprint.). Oxford: Oxford University Press.

Amsellem, N. (2003). Normes de moblisation personnelle et valeur sociale du travail. Dans Durand, C. & Pichon, A. (coord.) *La puissance des normes.* Paris : L'Harmattan, 271-298.

Ansoff, H. I. (1975). Managing strategic surprise by response to weak signals. *California Management Review*, vol. XVIII, n°2, 21-33.

Apple, M. W. (2001*). Educating the Right Way: Markets, Standards, God, and Inequality: Schools and the Conservative Alliance* (1st ed.). London: Routledge.

Ardoino, J. (1966). "*Communications et Relations Humaines"* (thèse de Doctorat de spécialité), cahier numéro 12 de la collection "Travaux et Documents" de l'Institut d'Administration des Entreprises de l'Université de Bordeaux.

Ardoino, J. (1980). "L'intervention : imaginaire du changement ou changement de l'imaginaire" in Mendel,G. (dir.1980), *L'intervention institutionnelle*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.

Ardoino, J. (1983). Polysémie de l'implication. L'analyse de l'implication dans les pratiques sociales. *Pour*, n° 88, Paris.

Ardoino, J. (1984) " Pédagogie du projet ou projet éducatif ? " *Pour* , n° 94, mars/avril, 5-10.

Ardoino, J. (1988a). La logique de l'information, stratégies de la communication. *Pour,* N°114, 1988, 59-64.

Ardoino, J. (1988b). L'analyse multiréférentielle. in Weigand,G.,Hess, R. & Prein, G. *Institutionelle Analyse.* Frankfurt a. M.: Athenaum Monografien. Sozialwissenschaften.

Ardoino, J. (1990a). " Autorisation " in *Encyclopédie Philosophique Universelle*, les notions philosophiques, dictionnaire, 2 T. Paris : PUF. Consulté le 5/1/2009 sur http://jardoino.club.fr/TextesThematique.htm .

Ardoino, J. (1990b). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. Actes du *Colloque de l'AFIRSE* "Les nouvelles formes de la Recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir. Alençon, 22-26 Mai 1990, 22-30.

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives. *Pratiques de formation - Analyses*. n°25-26, 5-34.

Ardoino, J. (1998). Education et politique aux regards de la pensée complexe. *Communication au II Congresso Internacional* – Sept. 98, Universidade de Lisboa.

Ardoino, J. (2001a). L'humain, le vivant et le vécu . Prétentaines , " *Le vivant* ", N° 14-15, Montpellier, téléchargé le 4 Avril, 2011sur http://jardoino.club.fr/publications_2.htm .

Ardoino, J. (2001b). Les dialectiques du lien social. *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, n° 8, 2001, 14-15.

Ardoino, J. & Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation. *Pour,* N°107, 120-127.

Attarça, M. & Jacquot, T. (2005). La représentation de la Responsabilité Sociale des Entreprises: une confrontation entre les approches théoriques et les visions managériales. *XIVème Conférence Internationale de Management Stratégique*, Pays de la Loire, Angers 2005.

Aubert, N. & De Gaulejac, V. (2007). *Le coût de l'excellence*. Paris: Seuil.

Aubrey, B. (2000). *L'entreprise de soi.* Paris: Flammarion.

Autry, J. A. (1994). *Life & work : a manager's search for meaning*. New York: Avon Books.

Avenier, M.-J. & Schmitt, C. (2007, sous la dir. de). *La construction de savoirs pour l'action*. Paris: L'Harmattan. Coll. Action & Savoir.

Baker, A. C., Jensen, P. J., & Kolb, D. A. (2002). *Conversational Learning: An Experiential Approach to Knowledge Creation*. Westport, Connecticut: Quorum books.

Balicco, C. (2002). *Les Méthodes d'évaluation en ressources humaines: La Fin des marchands de certitude* (2e éd.). Paris: Editions d'Organisation.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Barbier, J.-M. (dir. 1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.

Barbier, J.M. & Galatanu, O. (dirs. 2004). *Les savoirs d'action: une mise en mots des compétences ?* Paris: L'Harmattan.

Barbier, J.-M. & Chauvigné, C. & Vitali, M.-L. (2011). *Diriger: un travail.* Paris: L'Harmattan, Série Recherches.

Barbier, R. (1981). L'improvisation éducative. ″Apprendre à réapprendre″ *Pratiques de formation. Analyses*. N°2, 1981, 55-75.

Barbier, R. (1993). Le journal d'itinérance. Communication au *Congrès de l'actualité de la recherche en éducation et formation*, 26 Mars 1993, Conservatoire National des Arts et métiers, Paris.

Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris: Economica, Collection Anthropos.

Barbier, R. (2006) . *La recherche-action transpersonnelle*. Accédé le 20/08/2012 sur: http://www.barbier-rd.nom.fr/R-A.transpersonnelle.html .

Barbier, R. (2010a). *Innovation et novation en pédagogie : les expériences dans les écoles de la CCIP*. Consulté le 2 Septembre 2012 sur: http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=1411 .

Barbier, R. (2010b). *Le Management émancipant.* ©CIRPP-CCIP http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=1290 .

Barbier, R. (2011). Le management émancipant : une philosophie interculturelle du sens du travail humain, (de l'imaginaire leurrant à l'utopie créatrice). in Fourcade, F. & Krichewsky. M. (coord.) *"Former les Managers", Pratiques de Formation. Analyses*. N° 60-61,183-230.

Baron, X. (2008). Quels dialogues entre chercheurs et consultants ? . *Savoirs*, 2008/1 n° 16, 11-52.

Barriet, A. (2011). La France en queue de peloton des entreprises où il fait bon travailler. *L'Entreprise.com,* publié le 30/05/2011. accédé le 20/08/2012 à http://lentreprise.lexpress.fr/gestion-du-personnel/bien-etre-au-travail-les-entreprises-francaises-mal-classees-par-les-salaries-selon-great-place-to-work_30010.html .

Beard, D., Schwieger, D., & Surendran, K. (2008). Integrating Soft Skills Assessment through University, College, and Programmatic Efforts at an AACSB Accredited Institution. *Journal of Information Systems Education*, *19*(2), 229–240.

Beaujolin-Bellet R. & Grima F., (2011). Ces enseignants-chercheurs qui introduisent la critique dans les écoles de commerces françaises. dans Taskin L. & De Nanteuil M.(coord. 2011), *Perspectives critiques en management - Pour une gestion citoyenne*, Bruxelles : De Boeck, 197-208.

Bélanger, C. (2006). Rôle du portfolio dans le supérieur : rendre l'étudiant acteur de sa formation. *Actes de colloque du 25e congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (*AIPU), Montpellier, France.

Ben Hassel, F., & Raveleau, B. (2011). Les dimensions critiques de l'enseignement de la GRH: plaidoyer pour un management renouvelé. In L. Taskin & M. de Nanteuil (coord., 2011) *Perspectives critiques en management. Pour une gestion citoyenne.* Bruxelles: de Boeck, 210-224.

Ben Mahmoud-Jouini, S. & Charue-Duboc, F. & Fourcade F. (2007). Favoriser l'innovation radicale dans une entreprise multidivisionnelle : Extension du modèle ambidextre à partir de l'analyse d'un cas. *Finance Contrôle Stratégie* 10, 3 (2007), 5-41.

Berger P. & Luckmann, T. (1996, [1966]). *La construction Sociale de la réalité.* Paris: Colin/Masson.

Bergman, J. Z., Westerman, J. W. & Daly, J. P. (2010). Narcissism in Management Education. *Academy of Management Learning & Education*, *9*(1), 119–131.

Bernoff, J., & Schadler, T. (2010). Empowered. (cover story). *Harvard Business Review*, *88*(7/8), 94–101.

Berry, M. & Ramanantsoa, B. (2002). (Compte rendu par Corentin Curchod). "La Mondialisation, une crise d'identité pour les écoles de management ?" Entretien du 6 Décembre 2002. *L'École de Paris du Management*. Accédé le 5 Juillet 2011 à http://ecole.org/seminaires/FS1/SEM067 .

Bézille, H. (2008). De l'apprentissage informel à l'autoformation dans l'Éducation "tout au long de la vie".). *L'éducation tout au long de la vie.* Paris: Éditions Économica, Collection Anthropos, 23-38.

Bihr, A. (2007). *La novlangue néolibérale : La rhétorique du fétichisme capitaliste*. Lausanne: Éd.Page Deux.

Bishop, S. R., Lau, M., et al. (2006). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *11*(3), 230–241.

Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (2000). *Développer l'analyse des pratiques professionnelles.* Paris:L'Harmattan.

Blood, M. R. (2006). Only you can create actionable knowledge. *The Academy of Management Learning and Education ARCHIVE*, 5(2), 209–212.

Boltanski, L. (2008). Institutions et critique sociale. Une approche pragmatique de la domination. Dans *Tracés* N° 8. Hors –série 2008 "Présent et futurs de la critique, 17-43.

Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le Nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.

Bonnet, R., & Bonnet, J. (2007). L'analyse du travail des managers. Au-delà de l'analyse de la prescription et de l'activité, comprendre "l'effet manager" comme production de sens. *Communication et organisation*, (31), 248–263.

Bonniol, J.-J. (1996). La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur. *En question- Les Cahiers de l'année 1996- Cahier 1*, 9-28.

Bornarel, F. (2010). La formation d'une aptitude critique en management: La théorie de la reconnaissance d'Axel Honneth comme cadre de réflexion . *XIXème conférence de l'AIMS* 1-4 Juin 2010 Luxembourg.

Boshyk, J. & Dilworth, R.L. (dir. 2010). *Action Learning: History and Evolution.* London: Palgrave Macmillan.

Boswell, W. & Olson-Buchanan, J. (2007). The Use of Communication Technologies After Hours: The Role of Work Attitudes and Work-Life Conflict. *Journal of Management* 33.4, 592-608.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les Héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris: Minuit.

Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots "Professionnalisation, formes et dispositifs". *Recherche et Formation*, 35, 117-132.

Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris: P.U.F.

Boutinet J.P. & Robin J.Y. (coord.2007). Que peut-on attendre des injonctions au projet ? *Pratiques de Formation. Analyses.* N° 53 juin 2007, Revue internationale, Université Paris 8.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI), in R. Bar-On and J.D.A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 343-362.

Boyatzis, R. E., & Saatcioglu, A. (2008). A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education. *Journal of Management Development*, *27*(1), 92–108.

Bracey, H., Rosenblum, J., Sanford, A., & Trueblood, R. (1993 [1990]). *Managing from the Heart* (Reprint.). New York: Dell.

Brocklehurst, M., Grey, C., & Sturdy, A. (2009). Management: The work that dares not speak its name. *Management Learning*, *41*(1), 7–19.

Brogan, A.P. (1931). Objective Pluralism in the Theory of Value. *International Journal of Ethics* 41 (1931), 287-295.

Bruner, J.S. (1997). *L'éducation, entrée dans la culture (Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle)*, Col. Psychologie, Retz, Paris, 1997. [Edition américaine originale : (1996), *The Culture of Education*, Boston : Harvard University Press]

Burke, L. A., & Rau, B. (2010). The Research-Teaching Gap in Management. *Academy of Management Learning & Education,* 9(1), 132–143.

Callon, M. (1985). Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St. Brieuc Bay, in John Law (ed.), *Power, Action and Belief, Sociological Review Monograph* No. 32. London: Routledge & Kegan Paul, 196-230.

Carney, B.M. & Getz, D. (2009). *Freedom, Inc. : free your employees and let them lead your business to higher productivity, profits, and growth* (1st ed.). New York: Crown Business.

Castoriadis C., (1999 [1975]). *L'institution imaginaire de la société,* Paris, Seuil, coll. Poche.

Castoriadis, C. (1996). *La montée de l'insignifiance.* (Les Carrefours du Labyrinthe IV). Paris: Ed.Seuil.

Chakraborty, M. (2009). Soft Skills: Essential for Shaping Well-Rounded Individuals. *ICFAI Journal of Soft Skills*, *3*(2), 13–18.

Chamayou, G. (2012). Introduction à *Kubark, le manuel secret de manipulation mentale et de torture de la CIA*. Éditions Zones online, consulté le 9 Juin 2012: http://www. editions-zones.fr/spip.php?page=lyberplayer&id_article=159.

Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation. *Recherche et formation*, (64), 77–90.

Chia, R., & Holt, R. (2008). The nature of knowledge in business schools. *The Academy of Management Learning and Education* (AMLE), 7(4), 471–486.

Chuang, C.H. , Jackson, S.E. & Jiang, Y. (2010). Using Team-Based Hrm Systems And Empowering Leadership To Support Knowledge Acquisition And Sharing. *Academy of Management Proceedings*, 1–6.

Clot, Y & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail : Concepts et méthodes . In *Travailler*, vol. 4, 7 – 43.

Clot, Y (1995). *Le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie.* Paris, La Découverte.

Colin, L. (2008). Passer les frontières: une éducation tout au long de la vie ? Colin, L. & Le Grand, J.-L. (2008). *L'éducation tout au long de la vie*. Paris: Economica, 61-77.

Collardyn, D. & Bjoernavold (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. In *European Journal of Education,* Vol. 39, No. 1, 2004, 69-89.

Comte-Sponville (2004). *Le capitalisme est-il moral ?* Paris: Albin Michel, Coll. Livre de poche.

Côté, S., & Miners, C. T. H. (2006). Emotional Intelligence, Cognitive Intelligence, and Job Performance. *Administrative Science Quarterly*, *51*(1), 1–28.

Crahay, M., & Forget, A. (2006). Changements curriculaires: quelle est l'influence de l'économique et du politique? *Raisons éducatives*, 63–84.

Craig Smith, N. (2012). Banksters: The Scandals Continue. *Insead Knowledge*, Summer Edition du 23 Août 2012. http://us2.campaign-archive1.com/?u=996d3c0b33bb141e0cf56a1a0&id=a4fa22035d&e=cdfb4976ea .

Crawford, D. (2010). *Éloge du carburateur. Essai sur le sens et la valeur du travail*. Paris: La Découverte.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Seuil.

Cunliffe, A. L. (2011). Crafting Qualitative Research: Morgan and Smircich 30 Years On. *Organizational Research Methods,* October 2011, vol. 14 , No. 4, 647-673.

Cuntigh, P., Perez, C. & Personnaz, E. (2006). L'orientation professionnelle des chômeurs en Europe. CERQ, *Bref 232.* Consulté le 18 Août, 2011 à: http://www.cereq.fr/index.php/publications/Bref/L-orientation-professionnelle-des-chomeurs-en-Europe .

Cyrulnik, B. (2008, éd.2010). *Autobiographie d'un épouvantail.* Paris: Odile Jacob.

Darnil, S. & Le Roux, M. (2005). *80 hommes pour changer le monde. Entreprendre pour la planète.* Paris: Lattès Poche.

Datar, S.M. & Garvin, D.A. & Cullen, P.G. (2010). *Rethinking the MBA. Business Education at a Crossroads*. Boston : Harvard Business Press.

De Rosnay, J. (1975). *The Macroscope*. New York, Hagerstown, San Francisco, London: Harper & Row.

Debord, G. (1967 rééd. 1992). *La société du spectacle*. Paris : Gallimard.

Deetz, S., & Alvesson, M. (2000). *Doing Critical Management Research*. London: SAGE.

Dejours, C. (1998). *Souffrance en France.* Paris: Seuil.

Dejours, C. (2008). *Travail, usure mentale: Essai de psychopathologie du travail* (édition revue et augmentée.). Paris: Bayard Jeunesse.

Dejours, C. & Bègue, F. (2009). *Suicide au travail: que faire?* Paris: P.U.F.

Delaye, R., & Boudrandi, S. (2010). L'épuisement professionnel chez le manager de proximité : le rôle régulateur de l'entreprise dans la prévention du Burnout. *Management & Avenir*, *32*(2), 254.

Den Hartog, D. N., & De Hoogh, A. H. B. (2009). Empowering behaviour and leader fairness and integrity: Studying perceptions of ethical leader behaviour from a levels-of-analysis perspective. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, *18*(2), 199–230.

Derouesné, C. (2000). Mémoire et affectivité. [Memory and affectivity.]. *Revue Neurologique*, *156*(8-9), 732–737.

Dewey, J. (1907). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Dolz, J. & Ollagnier, E. (2002 [1999]). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck.

Dominicé, P. (1979). *La formation, enjeu de l'évaluation*. Berne : Peter Lang.

Driver, M. (2010). Learning as lack: Individual learning in organizations as an empowering encounter with failed imaginary constructions of the self. *Management Learning*, *41*(5), 561–574.

Dubar, C. (1995). *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.

Dufour, R.D. (2007). *Le Divin Marché : La révolution culturelle libérale.* Paris:Denoël Collection : Médiations.

Dumenil, G. & Lévy, D. (2011). *The Crisis of Neoliberalism.* Cambridge (Ma): Harvard University Press.

Dupuy, F. (2005). *La fatigue des élites.* Paris: Seuil.

Durrive, L. (1999). Une action de formation en milieu carcéral: un exemple d'approche des compétences par l'ergologie. *Raisons éducatives.* Vol 2, 1999. 169-182.

Duru-Bellat, (2008). Recent trends in social reproduction in France: should the political promises of education be revisited? *Journal of Education Policy*,Vol 23, 1 , 81-95.

Duru-Bellat, M. (2010). L'intelligence de la main. Dans *La Vie des idées*, 13 juillet 2010. http://www.laviedesidees.fr/L-intelligence-de-la-main.html

Ebben, J & Johnson, A.(2006). Bootstrapping in small firms: An empirical analysis of change over time. *Journal of Business Venturing*, 2006 - Elsevier 851–865.

Ehrenberg, A. (1991). Le *Culte de la performance*. Paris: Calmann-Lévy.

Eisenhardt, K. M., & Graebner, M. E. (2007). Theory Building From Cases: Opportunities And Challenges. *Academy of Management Journal*, *50*(1), 25–32.

Elias, N. (1987). *La société des individus*. Paris : Fayard / Pocket.

Eymard, C. (2005*). Habilitation à diriger les recherches : De la formation par la recherche aux caractéristiques d'une relation éducative en santé*. Université de Provence.

Faingold, N. (2005). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Expliciter*, n°58, Janvier 2005, 1-15.

Falcoz, C & Laroche, H. & Cadin, L. & Fréry, F. (2003). Cet obscur objet du management. Le métier de cadre tel que le voient les diplômés d'une Grande École de Commerce dans Livian Y.F. (2003) *Ce que font les cadres. Actes* de la Journée du 8 Décembre 2003 à l'IAE Lyon, 35-47.

Feldman,J. & Le Grand, J.-L. (1996). Savoirs savants, savoirs profanes. In Feldman,J. et al. (Éd.) *Éthique, épistémologie et sciences de l'homme.* Paris: L'Harmattan, 89-105.

Fellers, J.W. (1996). People Skills: using the Cooperative Learning Model to teach Students "People Skills". *Interfaces* Vol.26/5, Sept.-Oct.1996, 42-49.

Fendt, J. & Bureau, S. (2012). La dérive "situationniste". Le plus court chemin pour apprendre à entreprendre? *Revue française de gestion*, *N° 223*(4), 181–200.

Fernandez, B. (2002). *Identité nomade.* Paris: Anthropos.

Ferrary, M. (2008). L'innovation radicale: entre cluster ambidextre et organisations spécialisées. *Revue française de gestion*, *n° 187*(7), 109–125.

Fleck, L. (éd.française de 2008 [1935]). *Genèse et développement d'un fait scientifique*, préface de Ilana Löwy, postface de Bruno Latour. Paris: Flammarion.

Foucault, M. (1981-1982, éd. 2001). L'Herméneutique du sujet. *Cours au Collège de Collège de France*, Paris : Gallimard/Seuil.

Foucault, M. (1998 [1975]). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.

Fourcade, F. (2004): "*Les stratégies modulaires des équipementiers automobiles : définition, enjeux, méthodologies de conception et modèles financiers*", CRG, Paris, Thèse de doctorat Ecole Polytechnique, spé. Gestion, 22 Septembre.

Fourcade, F., & Midler, C. (2004). Modularisation in the auto industry: can manufacturer's architectural strategies meet supplier's sustainable profit trajectories? *International Journal of Automotive Technology and Management*, *4*(2), 240–260. Téléchargé le 23/07/2012 à: http://inderscience.metapress.com/content/BK9TEY3YR2AJQ7BX .

Fourcade, F., & Midler, C. (2005). The role of 1st tier suppliers in automobile product modularisation: the search for a coherent strategy. *International Journal of Automotive Technology and Management*, *5*(2), 146–165. Téléchargé le 23/07/2012 à: http://inderscience.metapress.com/content/YJV7LB9L5YTL20YR .

Fracaro, K. E. (2006). The Real Meaning of Empowerment. *Contract Management*, *46* (3), 4–7.

Frame, J.D. (1999). *Project Management Competence. Building Key Skills for Individuals, Teams and Organizations. S. Francisco* (CA): Jossey Bass Publishers.

Fraser, B. J. (2002) Learning environments research: Yesterday, today and tomorrow. In S. W.Goh and M. S. Khine (eds) *Studies in Educational Learning Environments: An International Perspective* (pp. 1-25). Singapore: World Scientific.

Frenay, M., Raucent, B. &Wouters, P. (2006). *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur: les pédagogies actives : enjeux et conditions*. Louvain: Presses universitaires.

Freud, S. (1937, trad. A. Berman 1939) " Analyse terminée et analyse interminable ", *Revue française de psychanalyse*, Tome XI, n° 1, 1939, p. 33.

Fuller-Rowell, T. E. (2009). Multi-site action research. *Action Research*, 7(4), 363–384.

Galetanu & Barbier, (dir., 1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *M.I. - New Horizons*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2009 [2005]). *Five Minds for the Future*. Harvard Business School Press.

Garvin, D.A. (1991). Barriers and gateways to learning, in C.R. Christensen, D.A. Garvin, and A. Sweet, editors, *Education for judgment*: Cambridge,MA, Harvard Business School Press, 3-13.

Gaujard, C. (2008). vers un nouvel idéaltype organisationnel: une application de la méthode wébérienne aux start-ups actuelles. *Innovations* N°27, 1, 168-182.

Gaulejac, V. de & Leonetti, E.T. (1994). *La lutte des places.* Paris: Desclée de Brouwer.

Gaulejac, V. de. (2005). *La société malade de la gestion: Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Seuil.

Gérard, F.-M., Bief (2008). *Évaluer des compétences - Guide pratique.* Bruxelles: De Boeck.

Ghoshal, S. (2005). Bad Management Theories Are Destroying Good Management Practices. *Academy of Management Learning & Education*, *4*(1), 75–91.

Ghoshal, S. (2006). Theory Über Alles. *Across the Board*, 43(1), 10.

Gilmore, J.H. & Pine II, B.J. (1999). *The Experience Economy.* Boston: Harvard Business School Press.

Glaser B.G. & Strauss A.L. (5th edition 2010, [1967]). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies For Qualitative Research.* New Brunswick & London: Aldine Transaction.

Go, N. (2010). *Le tâtonnement, art de l'action dans l'incertitude.* ©CIRPP-CCIP – 2010. Manuscrit d'auteur, non encore publié.

Gold, J., Holden, R., Iles, P., Stewart, J.& Beardwell, J. (Eds 2010). *Human Resource Development: Theory and Practice*. Basingstoke: Palgrave.

Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence : Why It Can Matter More Than IQ*. New York, Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.

Golse, B. et alii (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant : Compléments sur l'émergence du langage*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier-Masson.

Gori, R. & Del Volgo M.J. (2009). L'idéologie de l'évaluation : un nouveau dispositif de servitude volontaire ? In *Nouvelle Revue de Psychosociologie,* N.8 (Automne 2009*,* pp.11- 26.

Gosling, J. & Mintzberg, H. (2003). The five minds of the a manager. *Harvard Business Review,* November 2003, 54-63.

Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). *Introduction to action research: social research for social change.* London: SAGE.

Grey, C. (2007). Possibilities for critical management education and studies. *Scandinavian Journal of Management*, *23*(4), 463–471.

Griffin, E. (2009). *A First Look at Communication Theory: Standpoint Theory*. McGraw-Hill Higher Education. pp. 441–453.

Gronn, P. (2002). Distributed Leadership. In K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G.Furman-Brown, P. Gronn, W. Mulford and K. Riley (eds) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht: Kluwer.

Ha, B. & McInerney, C. &Tobin, S. & Torres, R. (2010). *Youth Employment in Crisis*. Discussion Paper. DP/201/2010. Genève: International Institute For Labour Studies.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, *16*(2), 250–279.

Hamel, G. (2002 [2000]). *Leading the Revolution: How to Thrive in Turbulent Times by Making Innovation a Way of Life.* New York: Plume Book (Penguin).

Hamel, G. (2012). *What Matters Now.* San Francisco (USA): Jossey-Bass.

Hamel, G., & Välikangas, L. (2003, September). Why Resilience Matters. (cover story). *Harvard Business Review*, 56–57.

Hartsock, N. (1985). *Money, Sex and Power.* Boston: Northeastern University Press.

Heidegger, M. (2006, [1927]). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.

Henri Atlan, H. (1979) *Entre le cristal et la fumée*. Paris: Seuil.

Hertz N. (2001). *The Silent Takeover. Global Capitalism and the Death of Democracy.* Portsmouth, Heinemann.

Hessel, S. (2010). *Indignez-vous!* Paris: Indigène.

Hirigoyen, M.-F. (1998). *Le harcèlement moral. La violence perverse au quotidien.* Paris: Syros.

Hochschild, A. (2012[1983]). *The Managed Heart - Commercialization of Human Feeling*. Berkeley (Ca): California University Press.

Honneth, A. (2002). Reconnaissance et justice. Dans *Le passant ordinaire*. n°38 janvier 2002 - février 2002.

Huang, H. J. (1999). Job Rotation from the Employees' Point of View, *Research and* Practice in *Human Resource Management*, 7(1), 75-85.

Huber, M. (2005). *Apprendre en projets: la pédagogie du projet-élèves*. Lyon: Chronique sociale.

Hungeling, C. (2010). *Anthropologie - Bildung - Demokratie: kulturkritische Befunde.* Würzburg: Königshausen & Neumann.

Ibarra, H. (1999). Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly*, *44*(4), 764–791.

Ibarra,H. (2007). *Identity Transitions: Possible Selves, Liminalty and the Dynamics of Voluntary Career Change.* Fontainebleau: INSEAD. Faculty & Research Working Paper.

Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.

Jacques, E. (1951). *The Changing Culture of a Factory.* London: Tavistock.

Jobert, G. (2002). La professionnalisation: entre compétences et reconnaissance sociale. Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (dir., 2002). *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation* ? Bruxelles: de Boeck, 247-260.

Joffe, M., & Glynn, S. (2002). Facilitating change and empowering employees. *Journal of Change Management*, *2*(4), 369.

Jonnaert, P. (2009 [2002]). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique* . Bruxelles: De Boeck.

Jorro, A; & De Ketele, J.-M. (dir.2011). *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* Bruxelles: De Boeck.

Jouvenet, L.P. (1998). Les missions de l'école, les jeunes et le travail. dans *Ville École Intégration* n° 113 - juin 1998.

Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité.* Paris: Grasset.

Jullien, F. (1998). *Un sage est sans idée*. Paris: Seuil.

Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses.* (Chantiers 1). Paris : Grasset.

Jung, C.G. (1933). *Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewussten*. Zürich: Rascher.

Jung, C.G. (1974, éd. originale allemande 1968). *Mysterium coniunctionis.* Collected Works. Volume 14. Second Printing. Translated by R. F. C. Hull. Bollingen Series XX. Princeton NJ: Princeton University Press.

Kabat-Zinn, J. (2002). Meditation is about paying attention. *Reflections, 3*(3), 68-71.

Kaës, R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe* . Paris: Dunod.

Kanter, R.M. (1989, new edition 2000). *When Giants Learn to Dance.* New York : Simon & Schuster. Coll. Touchstone.

Kanter, R. M. (2009). *SuperCorp: How Vanguard Companies Create Innovation, Profits, Growth, and Social Good* (First.). New York: Crown Business.

Katz, R.L. (1974). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 1974, 52 (5), 90-102.

Kaufmann J.-C. (2004). *L'invention de soi.* Paris : Hachette. Littératures.

Kay, C., Russette, J. (2000). Hospitality-management competencies. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly* 41 (2), 52–63.

Kennedy, J. W. (2010). Empowering Future Organizational Leaders For The 21st Century. *International Business & Economics Research Journal*, 9(4), 145–148.

Ketele, J.-M. de. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, *103*(1), 59–80.

Kets de Vries, M.F.R. (1999). High-Performance Teams: Lessons from the Pygmies. *Organizational Dynamics*, (3), 66-77.

Klein, N. (2007). *The Shock Doctrine: the Rise of Disaster Capitalism.* London: Allen Lane.

Knowles, M.S. (1972). The Manager as Educator. *Journal of Continuing Education and Training* Vol 2, N° 2, 97-105.

Kolb, D. A. (1984*). Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

Korpiaho, K., Päiviö, H., Räsänen, K (2007). Anglo-American forms of management education: A practice-theoretical perspective. *Scandinavian Journal of Management* Vol. 23, 1, March 2007, Pages 36-65

Kotter, J. P. (1999). What Effective General Managers Really Do. *Harvard Business Review*, *77*(2), 145–159.

Kotter, J. P., and J. L. Heskett. (1992). *Corporate Culture and Performance*. New York: Free Press, 1992.

Krichewsky, D. & Mintzberg, H. (2011). Henry Mintzberg et la crise: l'entreprise oubliée. (entretien). *Pratiques de Formation. Analyses."Former les managers."*N° 60-61, Juillet 2011, 143-152.

Krichewsky, M. (2008). *Art'titude* suivi de *Professionnaliser les entrepreneurs ? Exploration autour d'une pédagogie transitionnelle,* rapports d'analyse et d'approfondissement théorique d'une expérimentation pédagogique menée à ADVANCIA, CIRPP, 26 et 28 p. © CCIP http://www1.cirpp.ccip.fr/dispositifs-ecoles

Krichewsky, M. (2009). *Recentrer l'éducation sur l'enfant.* La Verdière: École vivante. e-book sur: sur http://www.ecole-vivante.com/pedagogie-steiner.html

Krichewsky, M. & Fourcade, F. (2011). Pris dans la crise du capitalisme, comment concevoir la formation des managers autrement ? *Pratiques de formation. Analyses,* N° 59-60, Juillet 2011, 17-97.

Kruse, W. (2005). Europäisierung beruflicher Bildung: Hemmnisse, Beiträge. In Grollmann, P. & Kruse,W. & Rauner, F. (HG.). *Europäisierung beruflicher Bildung.* Munster (DE) : LIT Verlag. Coll. Bildung und Arbeitswelt, 159- 181.

Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, Ill. USA : The University of Chicago Press. (édition française Flammarion Coll. Champs Sciences 2008).

Kükelhaus, H. (1973). *Unmenschliche Architektur*. Köln : Gaïa Verlag.

Lagace, M. & Chakravorti, B. (2009). *Creative Entrepreneurship in a Downturn.* Boston: HBS Working Knowledge, Questions & Answers, accédé le 23-4-2012 sur http://hbswk.hbs.edu/item/6118.html .

Lahm, R.J. & Little, H.T. (2005). Bootstrapping Business Start-Ups: Entrepreneurship Literature, Textbooks, And Teaching Versus Current Business Practices ? Actes de la *Allied Academies International Conference* 2005 à Las Vegas, 15-19.

Lafargue, P. (1883). *Le droit à la paresse. Réfutation du droit au travail de 1848*. Paris: Éd. Henry Oriol.

Lainé, A. (2005). *VAE,* q*uand l'expérience se fait savoir*. Paris: Erès, 2005.

Lapassade, G. (1997). *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris: Économica, Coll. Anthropos.

Latour, B. (1988). *The Pasteurization of French Society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lau, C. (2010). A Step Forward: Ethics Education Matters! *Journal of Business Ethics*, 92(4), 565–584.

Lauenstein, D. (1943). *Das Erwachen der Gottesmystik in Indien. Die Entwicklung des Bhakti-Begriffes (der gläubigen Hingabe) innerhalb der ältesten religiösen Vorstellungen.* München: Reinhardt.

Lauenstein, D. (1962). Nachwort [postface] zu Johann Gottlieb Fichte, *Die Anweisung zum seligen Leben oder auch die Religionslehre.* Stuttgart: Urachhaus.

Lauenstein, D. (1974). *Das Ich und die Gesellschaft.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Lauenstein, D. (1985). *Der Lebenslauf und seine Gesetze.* Stuttgart: Urachhaus.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Law, J. (1987). Technology, Closure and Heterogeneous Engineering: The Case of the Portuguese Expansion, in Wirbe Bijker. Trevor Pinch and Thomas P. Hughes (eds), *The Social Construction of Technological System.* Cambridge, MA: MIT Press, 111-34.

Lawrence, P. & Lorsch, J. (1967). "Differentiation and Integration in Complex Organizations" *Administrative Science Quarterly* 12, (1967), 1-30.

Le Boterf, G. (2006 [2000]). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence. Les réponses à 100 questions*. Paris: Eyrolles.

Le Grand, J.-L. (1993). Implexité : implications et complexité. *Penser la formation* (Université de Genève), *72,* 251-265.

Le Grand, J.-L. (2002). Culture de la critique et éducation en France. Un héritage à interroger. dans Bézille, H. & Le Grand, J.-L. (coord., 2002) "Dé la critique en éducation". *Pratiques de Formation.Analyses*.N° 43, Mars 2002, 77-91.

Le Grand, J.-L. (2004). Quelle anthropologie en formation d'adultes ? dans Le Grand J.-L. (coord.) "Anthropologies et formation" *Pratiques de formation.* Analyses N°47-48, Décembre 2004, 9-52.

Le Grand, J.-L. ((2008). L'histoire de vie comme anthropologie existentielle critique. Colin, L. & Le Grand, J.-L. (2008) *L'éducation tout au long de la vie*. Paris: Economica, 113-124.

Lemaître, D. (2011). Professionnalisation et modèles professionnels dans les grandes écoles françaises. *Recherche et Formation* 66 (Varia), 93-105.

Le Moigne , J.-L. (1977). *Théorie du système général. Théorie de la modélisation*. Paris: PUF.

Lerbet-Sereni, F. (2000). La relation pédagogique : Éclairage systémique et travail des paradoxes. in (coord.C. Clanet) *Les dossiers des Sciences de l'Éducation, n° 3, Approche systémique et recherches en sciences de l'éducation*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.Téléchargé le 31/07/2010 sur : http://www.mcxapc.org/atelier.php?a=display&ID=6 .

Lesourd, F. (2009). *L'homme en transition, éducation et tournants de vie*. Paris : Economica – Anthropos.

Levratto, N. & Serverin, E. (2009). *Être entrepreneur de soi-même après la loi du 4 août 2008: les impasses d'un modèle productif individuel* Document de travail 2009-20. accédé le 01/08/2010 sur: http://economix.u-paris10.fr/fr/dt/2009.php?id=122 .

Lewin, Kurt, (1946, new edition 1997). "Action Research and Minority" problems in *Resolving social conflicts and field theory in social science*, (143-152). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Leymann, Heinz (1993). *Mobbing*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil - Délibérer pour agir.* Paris, Seli Arslan.

Lichtenthaler, U., & Lichtenthaler, E. (2010). Technology Transfer across Organizational Boundaries: Absorptive Capacity And Desorptive Capacity. *California Management Review*, *53*(1), 154–170.

Lievegoed, B.J.C. (2007, 8e édition). *Entwicklungsphasen des Kindes.* Stuttgart: Mellinger.

Lièvre, P. (2004). Vers un savoir s'action en sciences de gestion. Le cas des expéditions polaires. *Gérer et comprendre* N° 75, Mars 2004, 4 à 15.

Likert, R. (1967). *New patterns of management*. New York: McGraw Hill.

Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation *Education Permanente* 152/2002-3, 143-155.

L'Institut de l'entreprise, le Cercle de l'Entreprise et du Management et la FNEGE (2010). *Repenser la formationdes managers*. Les Notes de l'Institut Juin 2010 © Institut de l'entreprise.

Liu, M. (1992). Présentation de la recherche-action: définition, déroulement et résultats. *Revue Internationale de Systémique,* Vol.6, N°4, 1992, 293-311.

Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action.* L'Harmattan.

Long Wang, Malhotra, D., & Murnighan, J. K. (2011). Economics Education and Greed. *Academy of Management Learning & Education*, 10(4), 643–660.

Longino, H. E. (1990). *Science As Social Knowledge: Values and Objectivity in Scientific Inquiry*. Princeton University Press.

Lutinier, B. (2011). Les effectifs d'étudiants dans le supérieur en 2010 : l'augmentation se poursuit. *Note d'information du Ministère de l'Enseignement supérieur & de la Recherche* 11.14. Paris: Édition DEPP-DVE.

Maffesoli, M. (2006). *Du nomadime. Vagabondages initiatiques*. Paris: La table ronde.

Maignan, F., Oberkampf, P. & Salmon, C. (2010). Un individu entrepreneur de lui-même. Entretien avec C. Salmon. *Rue Saint-Guillaume* N°158, 31-33.

Mallet, J. (2001). *L'entreprise apprenante. de l'organisation formatrice à l'organisation apprenante en passant par les théories de la complexité.* Aix-en-Provence: En Question.

Mallet, J. (2003). *Éthique et éducation: défis pour un nouveau millénaire*. Aix-en-Provence: Éditions Omega Formation.

Mamidenna, S. (2009). Use of Portfolios in a Soft Skills Course. *ICFAI Journal of Soft Skills*, *3*(1), 7–17.

Masdonati, J., & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles: Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 41*(2), 229-253.

Maturana, H.R. & Varela F.G (1980 [1972]). *Autopoiesis and Cognition: the Organization of the Living*. Dordrecht (NL): Reidel.

Maturana, H.R. & Varela F.G. (1987). *The Tree of Knowledge: Biological Roots of Human understanding*. (Revised edition) Boston: Shambala.

McGregor, D. (2006, 1ère éd. 1960). *The Human Side of Enterprise* (Annotated ed.). New York: McGraw-Hill Professional.

McLaughlin, R. (2004). Empowering Leaders. *Executive Excellence*, *21*(5), 8.

Méda, D. (1998 rééd. 2010). *Le travail, une valeur en voie de disparition*. Paris: Flammarion, Coll. Sciences.

Méda, D. (2010). *Le travail*. Paris: Presses universitaires de France.

Meeus, W., Van Looy, L. et Van Petegem, P. (2006). Portfolio in Higher Education: Time for a Clarification Framework. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education,* 17(2), 127-135.

Mencacci, N. & Vial, M. (2009). L'autoévaluation des pratiques professionnelles à travers l'usage du portfolio au second degré du scolaire. *21e colloque de l'ADMEE-Europe*, 21-23 janvier 2009 à Louvain-la-Neuve.

Merhan, F., Ronveaux, C., & Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck.

Merriam, S. B. (2005). How adult life transitions foster learning and development. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *2005*(108), 3–13.

Meyer, J. H. F. & Land, R. (2003) „Threshold Concepts and Troublesome Knowledge (1): Linkages to Ways of Thinking and Practising" in C.Rust (ed) *Improving Student Learning: Theory and Practice – Ten Years On*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University.

Meyer, J.H.F. & Land, R. (2005) „Threshold Concepts and Troublesome Knowledge (2): Epistemological Considerations and a Conceptual Framework for Teaching and Learning", *Higher Education,* 49, 373-388.

Meyer, C. & Schwager, A. (2007). Understanding Customer Experience. *Harvard Business Review,* 85/2, February, 2007, 1-12.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning.* The Jossey-Bass higher and adult education series / ed. Alan B. Knox. - San Francisco : Jossey-Bass (Vol. 1-1). San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice*. San Francisco : Jossey Bass.

Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience : Développer l'autoformation*, [trad. Bonvalot D. & Bonvalot G.], Lyon : Chronique sociale.

Michaels, E., Handfield-Jones, H., & Axelrod, B. (2001). *The War for Talent* (First Edition, First Printing.). Harvard Business School Press.

Mintzberg, H. (1984, nouvelle édition 2006). *Le manager au quotidien.: les 10 rôles du cadre.* Paris: Eyrolles.

Mintzberg, H. (1999). Managing quietly. *Leader to Leader*, *1999*(12), 24–30.

Mintzberg H. (2004). *Des managers des vrais, pas des MBAs !* Paris: Editions d'Organisation. [Titre original: "Managers not MBAs. A Hard Look at the Soft Practice of Management."]

Mintzberg, H. (2006 [1973, nouvelle édition 1999]). *Le manager au quotidien: Les dix rôles du cadre*. Paris: Editions d'Organisation.

Mintzberg, H. (2007, July). Productivity Is Killing American Enterprise. *Harvard Business Review*, p. 25.

Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Mintzberg, H., Simons, R., & Basu, K. (2002). Beyond Selfishness. *MIT Sloan Management Review*, 44(1), 67–74.

Mispelblom Beyer, F. (2003). Encadrer est-ce travailler ? dans Livian, Y.F. (éd.). "*Ce que font les cadres", Actes de la journée du 8 Décembre* organisée par l'IAE Lyon. 7-20.

Mispelblom Beyer, F. (2006) *Encadrer, un métier impossible ?*Paris: Armand Colin.

Mitchell, R. K.; Agle, B. R.; Wood, D. J. (1997). "Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts". *Academy of Management Review* 22, 4: 853–886.

Morel, C. (2002). *Les Décisions absurdes : Sociologie des erreurs radicales et persistantes.* Paris : Gallimard.

Morin, E. (1990 [1982]). *Science avec conscience*. Paris: Seuil, Coll. Points.

Morin, E. (1991) . *Les idées* (Tome 4 de *La méthode*), Paris, Seuil, 1991.

Morin, E. (1993). *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur.* Paris: Seuil.

Morin, E. (1995). Pour une réforme de la pensée. Dans *les Entretiens Nathan* des 25 et 26 novembre 1995 ; aux Editions Nathan 1996). Consulté le 31/07/2010 à: http://www.mcxapc.org/docs/conseilscient/morin3.htm .

Morin, E. (1997). Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'université. Communication au *Congrès International "Quelle Université pour demain ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université* " (Locarno, Suisse, 30 avril - 2 mai 1997) ; texte publié dans *Motivation*, N° 24, 1997. consulté le 2 Septembre 2012 à: http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/bulletin/b12/b12c1.htm .

Morin, E. & Kern, B. (1993). *Terre Patrie*. Paris: Seuil.

Morin,E. & Motta, R.& Ciurana, E.-R. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire. Une pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris: Balland.

Mumford, E. (2006). The Story of Socio-technical Design: Reflections on its Successes, Failures and Potential. *Info systemsJournal* (2006) 16, 317-342.

Narcy, J.P. (1998)**.** La problématique *action research*/recherche-action et le travail coopératif . *ASp*, 19-22 | 1998, consulté le 28 mai 2012 à http://asp.revues.org/2835

Nguyen, N. T., Basuray, M. T., Smith, W. P., Kopka, D. & McCulloh, D. N. (2008). Ethics Perception: Does Teaching Make a Difference? *Journal of Education for Business*, 84(2), 66–75.

Niemayer, B. (2006). Braucht man eine Berufsausbildung, um erwachsen zu werden?" Berufsvorbereitungsmassnahmen im europäischen Vergleich. in Gonon, P.& Klauser, F. & Nickolaus, R. (Eds.). *Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 235-246.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (2011). The Wise Leader. *Harvard Business Review*, *89*(5), 58–67.

Oddone, I. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière.* Paris: Éditions Sociales.

Orton, J. D., & Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review*. 15(2), 203–223.

Oualid, F. (2007). La supervision de coaches. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *3*(1), 167-180.

Park, H.J. (1998). Can Business Ethics be Taught ? A New model of Business Ethics Education. *Journal of Business Ethics* 17, 965-977.

Pascal, B. (1657). *Les Provinciales*. Cologne: Éd. Pierre de la Vallée.

Pask, G. (1976). Conversational techniques in the study and practice of education, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 12–25.

Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre*. Paris: PUF, 109-121.

Pastré P., Mayen P., Vergnaud, G. (2006). *La didactique professionnelle*. Revue française de pédagogie, N° 154, 145-198.

Pastré, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. Dans *Formation Emploi*, 67, 109-125. Téléchargé le 16/7/2010 sur http://portail.cereq.fr/FEM/FEM678.pdf.

Pavett, C. M., & Lau, A. W. (1983). Managerial Work: The Influence of Hierarchical Level and Functional Specialty. *The Academy of Management Journal*, *26*(1), 170–177.

Peeters, H. & Charlier, P. (1999). *Contribution à une théorie du dispositif* . Hermès. N° 25, 15-23.

Perrenoud, P. (1998). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. *Pédagogie collégiale.* Vol. 11, no. 4, 16-22.

Perrenoud, P. (1999a). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. dans *Éducation permanente* 1999/3 N° 140, 123-144.

Perrenoud, P. (1999b). La clé des champs : Essai sur les compétences d'un acteur autonome. *Contribution au programme DeSeCo de l'OCDE " Définition et sélection de compétences "*, TECFA, Genève.

Perrenoud, P. (2000). L'autonomie au travail: dévance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ? In *Cahiers Pédagogiques*, n° 384, mai 2000,14-19.

Perriton, L. (2007). Really useful knowledge? Critical Management Education in the UK and the US. *Scandinavian Journal of Management*, *23*(1), 66–83.

Personnaz, E. , Quintero, N. & Séchaud, F. (2005). Parcours de VAE, des itinéraires complexes, longs, à l'issue incertaine. CEREQ, *Bref* , n° 224.

Pesqueux, Y. (2001). Des histoires à l'Histoire dans la formation de la stratégie. *Le management stratégique en représentation*, 29–44. Retrieved from http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00477730

Peyrelevade, J. (2005). *Le capitalisme total.* Paris: Seuil.

Pezé, M. (2008). *Ils ne mouraient pas tous mais tous étaient frappés.* Montreuil: Pearson.

Pfeffer, J. (2007). A Modest Proposal: How We Might Change The Process And Product Of Managerial Research. *Academy of Management Journal*, 50(6), 1334–1345.

Pfeffer, J., & Fong, C. T. (2002). The End of Business Schools? Less Success Than Meets the Eye. *Academy of Management Learning & Education*, 1(1), 78–95.

Pfeffer, J., & Fong, C. T. (2003). Assessing Business Schools: Reply to Connolly. *Academy of Management Learning & Education*, *2*(4), 368–370.

Pfeffer, J., & Fong, C. T. (2004). The Business School "Business": Some Lessons from the US Experience. *Journal of Management Studies*, *41*(8), 1501–1520.

Phillips, R. (2003). *Stakeholder theory and organizational ethics*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Piaget, J. (1960). *Biologie et connaissance.* Paris: Gallimard.

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.

Pineau, G. (2006) Autoformation, expérience et spiritualité. Bézille, H. & Courtois, B. (2006). *Penser la relation expérience-formation*.Lyon: Chronique sociale, 209-225.

Pini, S. (2008). La Méthode Ouverte de Coordination : atout ou leurre ? dans *Nouvelle Europe.* Consulté le 29/°7/2010 sur: http://www.nouvelle-europe.eu/politiques/politiques-europeennes/la-methode-ouverte-de-coordination--atoutou-leurre-.html

Pink, D. H. (2009). *Drive: The Surprising Truth about What Motivates Us*. New York: Canongate Books Ltd.

Plimmer, G., & Schmidt, A. (2007). Possible selves and career transition: It's who you want to be, not what you want to do. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *2007*(114), 61–74.

Podolny, J. M., Khurana, R., & Hill-Popper, M. (2005). Revisiting the meaning of leadership. In B. M. Staw & R. M. Kramer (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 26, pp. 1–36).

Porter, M.E. & Rivkin, J.W. (2012). US Competitiveness at Risk (interview).*HBS Working Knowledge* (September 20, 2012) consulté le 27 Septembre 2012 à http://hbswk.hbs.edu/item/7094.html

Poulsson, S. H. G., & Kale, S. H. (2004). The Experience Economy and Commercial Experiences. *Marketing Review*, *4*(3), 267–277.

Raelin, J. (2006). Does Action Learning Promote Collaborative Leadership? *Academy of Management Learning & Education*, *5*(2), 152–168.

Raelin, J. A. (2009). The Practice Turn-Away: Forty Years of Spoon-Feeding in Management Education. *Management Learning*, *40*(4), 401–410.

Raelin, J. A. (2011). The End of Managerial Control ? *Group & Organization Management,* Vol. 36, No. 2, 135-160.

Raucent, B., Bourret, B., & Vander Borght, C. (2010). *Guide pratique pour une pédagogie active les APP, apprentissages par problèmes et par projets*. Louvain; Toulouse: Ecole polytechnique; Institut national des sciences appliquées.

Rayou, P. (2007). L'accompagnement à l'entrée en fonction. *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formations initiales.* Séminaire international organisé par le CIEP en partenariat avec l'AFD, la DGCID, l'IIPE et l'OIF à Sèvres, 11-15 Juin 2007.

Reason, P. B., Hilary (edited by), & Bradbury, P. (2000, 2005, **2007**[Second ed.], 2008). *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* London: Sage Publications.

Reichelt-Brushett, A. & Smith, J. (2012). "Connecting Silos Inviting Art and Science Interactions." *Leonardo* 45.5 (2012), 484-485. *Project MUSE*. accédé le 24 Sep. 2012 à: http://muse.jhu.edu/.

Resweber, J.P. (1995). *La recherche-action.* Paris: P.U.F.

Reynolds, M. (1998). Reflection and Critical Reflection in Management Learning. *Management Learning*, *29*(2), 183–200.

Ricœur, P. (1975). *La métaphore vive.* Paris: Seuil.

Ricœur P. (1986 & 1998). L'Initiative, dans *Du texte à l'action*. Paris: Seuil. (Points), 288-307.

Rippin, A., & Fleming, P. (2007). O Fortuna! Medieval Conduct Texts, the Collapse of Enron, and a Call for a Revolution in Management Education. *Management & Organizational History*, *2*(2), 153–168.

Riveline, C. (1993). La gestion et les rites. *Annales des Mines 1993, 82-90.*

Riveline, C. (1997) Les lunettes du prince. *Annales des Mines,* Décembre 1997, 4-15.

Rivière, C. (1996). L'initiation en procès. dans Erny, P., & Stamm, V. (1996). *Mort et vie (Hommage au professeur D. Zahan)*. Paris: Editions L'Harmattan, 201-221.

Roegiers, X. (2004*). L'école et l'évaluation: Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Rogers. C.R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the clientcentered framework. In S. Koch (Ed.) *Psychology: a study of a science, vol III. Formulations of the person and the social context*. New York: McGraw Hill, 1959, 184-256.

Ropé, F., & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences: De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise.* Editions L'Harmattan.

Roquet, P. (2007). La diversité des processus de professionnalisation : une question de temporalités. *Carriérologie*, volume 11, n°1, 190-213.

Rossiter, M. (2007). Possible selves in adult education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *2007*(114), 87–94.

Rowlinson, M., & Hassard, J. (2011). How come the critters came to be teaching in business schools? Contradictions in the institutionalization of critical management studies. *Organization*, 18(5), 673–689.

Rychen, D. & Salganik, L.H. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations.* Cambridge (Massachusetts) : Hogrefe & Huber.

Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003), *Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society.* Cambridge (Massachusetts) : Hogrefe & Huber.

Sainsaulieu, R. (1977, rééd. 2000). *L'identité au travail.* Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques et Dalloz.

Salmon, C. (2007/08). *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits.* Paris : Éd. La Découverte.

Sarasvathy, S.D. (2001). Causation and Effectuation: Toward a Theoretical Shift From Economic Inevitability to Entrepreneurial Contingency. *Academy of Management Review 26(2), April, 2001.*

Scharmer, C.O. (2009). *Theory U. Leading from the Future as It Emerges. The Social Technology of Presencing*. Foreword by Peter Senge.San Francisco: Berrett-Koehler.

Scheid, J. & Svenbro,J. (2003, rééd*.). Le métier de Zeus : Mythe du tissage et du tissu dans le monde gréco-romain.* Paris: Éditions Errance.

Schein, E.H. (1983). "Corporate culture: what it is and how to change it". *Schein, Edgar H: Free Download & Streaming: Internet Archive*. Retrieved from fhttp://www.archive.org/details/corporateculture00sche

Schein, E. H. (1987). *Process Consultation* vol.II. Reading (MA): Addison Wesley, OD series.

Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, *45*(2), 109–119.

Schein E.H. (1995). *Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning*. Téléchargé le 9-6-2012 sur http://www.docstoc.com/docs/59389278/Kurt-Lewins-Change-Theory .

Schein, E. H. (1999a). Empowerment, coercive persuasion and organizational learning: do they connect? Learning *Organization, The*, *6*(4), 163–172 .

Schein, E.H. (1999b). *The Corporate Culture Survival Guide.* San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Schein, E. H., Schneier, I & Barker, C. H. (1961). *Coercive Persuasion : A Socio-psychological Analysis of the "Brainwashing" of American Civilian Prisoners by the Chinese Communists.* New York, NY, US: W W Norton & Co.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.[trad. française, 1993: *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal: Editions Logiques.]

Schumpeter, J.A. (en langue allemande en 1926 - 2ème édition 1935). *Théorie de l'évolution économique.* Paris: Dalloz.

Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence, un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Éducation Permanente*, 133, 9-34.

Segrestin, B. & Hatchuel, A. (2012). *Refonder l'entreprise.* Paris: Seuil, Coll. La République des Idées.

Segrestin, D. (2004). *Les chantiers du manager. L'innovation en entreprise : où en sommes-nous ? Comment piloter les changements et les maîtriser ?* Paris : Armand Colin.

Semler, R. (2004*). The Seven-Day Weekend: Changing The Way Work Works*. New York: Warner Books.

Senge, P. M. (2006 new edition[1990]). *The Fifth discipline : The Art & Practice of the Learning Organization.* New York: Broadway Business.

Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism. New York.* NY, US: W W Norton & Co.

Sève, M.-M. (2011). Stress au travail : l'insidieuse laisse électronique. L'entreprise du 7-6-2011, consulté le 19 août 2012 sur: http://lentreprise.lexpress.fr/ressources-humaines/stress-au-travail-blackberry-quand-le-temps-personnel-devient-professionnel_30074.html

Shrivastava, P. (2010). Pedagogy of Passion for Sustainability. *Academy of Management Learning & Education*, *9*(3), 443–455.

Sido, X. (2005). *Répertoire des recherches sur l'enseignement professionnel.* Mémoire de Master à l'École Normale Supérieure de Cachan.

Silverthorne, S. & George, W.W. (2010). *Mindful Leadership: When East Meets West.* Harvard Business School Working Knowledge. Septembre, 7, 2010. consulté le 9 Sept. 2012 à http://hbswk.hbs.edu/item/6482.html

Simon, H. A. (1999 [original 1991). Bounded Rationality and Organizational Learning. *Reflections*, *1*(2), 17–27.

Simondon, G. (1989 et 2007). *L'individuation psychique et collective.* Paris : Aubier.

Sims, H. P., Faraj, S., & Yun, S. (2009). When should a leader be directive or empowering? How to develop your own situational theory of leadership. *Business Horizons*, *52*(2), 149–158

Sonntag, M. (2009). Approche socio-cognitive des apprentissages dans les communautés de pratique. In F. Kern et J.-P. Bootz (Dir.). *Les communautés en pratique : leviers de changement dans les organisations : décisions, apprentissage, compétences*. Paris : Editions Hermès.

Spinoza, B. (1677, éd. traduite en fr. 1842 par Saisset). *Éthique, partie III. De l'origine et de la nature des passions*. Téléchargé le: 3 Mars 2011 à: http://fr.wikisource.org/w/index.php?title=L%E2%80%99%C3%89thique/Partie_III .

Srivastava, A., Bartol, K. M., & Locke, E. A. (2006). Empowering Leadership In Management Teams: Effects On Knowledge Sharing, Efficacy, And Performance. *Academy of Management Journal*, *49*(6), 1239–1251.

Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, `Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, *19*(3), 387–420.

Stengers, I. (1987). *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*. Paris: Seuil.

Stevens & Campion (1994). The knowledge, skill, and ability requirements for teamwork: Implications for human resource management. *Journal of Management*, 20 (2), 503-530.

Stiegler,B. & Tisseron, S. (2009). *Faut-il interdire l'écran aux enfants?* Paris: Mordicus.

Stoetzler, M., & Yuval-Davis, N. (2002). Standpoint theory, situated knowledge and the situated imagination. *Feminist Theory*, *3*(3), 315–333.

Syed, J., Mingers, J., & Murray, P. A. (2009). Beyond rigour and relevance: A critical realist approach to business education. *Management Learning,* 41(1), 71–85.

Szasz, Thomas (1976). *Idéologie et folie*, Paris, Presses universitaires de France.

Tamkin, P. (2010). In search of the empowering leader. *Training Journal*, 59–62.

Taskin, L., & Nanteuil-Miribel, M. de. (2011). *Perspectives critiques en management: pour une gestion citoyenne*. Bruxelles; [Paris]: De Boeck.

Thera, N. (1998). *Abhidhamma Studies*. Boston, MA: Wisdom.

Thomas, L. & Harri-Augstein, S. (1985). *Self-Organised Learning: foundations of a conversational science for psychology.* London: Routledge and Kegan Paul.

Touraine, A. (2005). *Un nouveau paradigme : pour comprendre le monde d'aujourd'hui*. Paris: Fayard.

Tourmen, C. & Mayen, P. & Samrany, L. (2011). Qualifier, une activité méconnue des dirigeants. Dans Barbier, J.-M., Chauvigné, C., & Vitali, M.-L. (2011). *Diriger: un Travail*. L'Harmattan.

Toutain, O. (2011). Comment faciliter la mise en oeuvre d'une pédagogie entreprenante ? L'enjeu de l'apprentissage expérientiel et de la métacognition dans l'éducation entrepreneuriale. Actes du 6ème *colloque Questions de Pédagogie dans l'enseignement supérieur*, Angers,8-10 juin.

Trevelyan, G. (1977). *The Active Eye in Architecture: An Approach to Dynamic and Imaginative Seeing.* Herefordshire: Wrekin Trust.

Trevitt, C., Stocks, C., & Quinlan, K. M. (2012). Advancing assessment practice in continuing professional learning: toward a richer understanding of teaching portfolios for learning and assessment. *International Journal for Academic Development*, *17*(2), 163–175.

Trompette P. et Vinck D. (2009). Revisiting the notion of Boundary Object, *Revue d'anthropologie des connaissances* 2009/1, Vol. 3, n° 1, 3-25.

Tuuli, M. M., & Rowlinson, S. (2010). What empowers individuals and teams in project settings? A critical incident analysis. *Engineering Construction & Architectural Management 17*(1), 9–12.

Tversky, A. & Kahneman, D. (1981). The Framing of Decisions and the Psychology of Choice**.** *Science, New Series*, Vol. 211, No. 4481 (Jan. 30, 1981), 453-458.

Van Buren, M. E., & Safferstone, T. (2009). The quick wins paradox. *Harvard Business Review*, *87*(1), 54–61, 116.

Van Gennep, A. (1909). *Les rites de passage. Etude systémique des rites*. Paris: Nourry.

Vecchio, R. P., Justin, J. E., & Pearce, C. L. (2010). Empowering leadership: An examination of mediating mechanisms within a hierarchical structure. *Leadership Quarterly*, *21*(3), 530–542.

Veltz, P. (éd. 2008 [2000]). *Le nouveau monde industriel*. Paris: Editions Gallimard.

Vermersch, P. (5ème édition 2006[1994]). *L'entretien d'explicitation.* Paris: ESF, Collection Pédagogies/Outils.

Verrier, C. (2006). Expérience réfléchie et expérience non réfléchie . Dans Bézille, H.&Courtois, B. (Coord.) *Penser la relation expérience-formation.* Lyon : Chronique Sociale. pp.71–79.

Verrier, C. & S-M Kim (2009, Dir*). Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université, implication et pédagogie*. Bruxelles: De Boeck.

Verzat, C. (2012). De l'ingénieur au manager. Construction des compétences et de l'identité professionnelle dans les équipes projets en école d'ingénieurs. Contribution au *Colloque international "Formes d'éducationet processus d'émancipation"* . 22-24 Mai 2012 à Rennes.

Verzat, C. & Bachelet, R. (2007). "Les ingénieurs deviennent ils managers grâce aux projets?", *LGIL Papers, LP/07/02.* Accédé le 10/08/2012 à http://rb.ec-lille.fr/perso/papers/Les_ingenieurs_deviennent_ils_managers_grace_aux_projets.pdf.

Verzat, C., Byrne, J. & Fayolle, A. (2009). Tangling with spaghetti: pedagogical lessons from games. *The Academy of Management Learning and Education ARCHIVE,* 8(3), 356–369.

Vial, M. (1996). Le consultant et l'aide à la décision dans l'entreprise " apprenante ". *L'organisation apprenante*, sous la direction de Jeanne Mallet, En question, Aix-en-Provence, Tome 2, 159-172.

Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs et commentaires*. Postface de JJ Bonniol. Bruxelles: De Boeck Université.

Vial, M. (1997). *Modèles - Références - Méthodes en Sciences de l'éducation : L'articulation des contraires.* Synthèse présentée en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Université de Provence, UFR Psychologie et Sciences de l'éducation - Département des Sciences de l'éducation Aix Marseille I. téléchargeable sur http://www.michelvial.com/html_mv/annees_96_00_mv.html .

Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts.* Bruxelles : De Boeck Université.

Vial, M. (2009). *Des questions vives issues de l'analyse des pratiques d'accompagnement par le portfolio.* Académie de Dijon. téléchargé le 6 Octobre 2011 à: http://www.michelvial.com/html_mv/annees_06_10_mv.html .

Vial, M. & Mencacci, N. (2004). La Validation des Acquis de l'Expérience à l'Université : une occasion de prendre en considération les savoirs informels. *Education permanente* n°159, 67-78.

Vial, M. & Mencacci N. (2007a). *Évaluation des compétences et portfolio.* Conférence à Chalon organisée le 19 Septembre 2007 à Chalon sur Seine.

Vial, M. & Mencacci, N. (2007, nouvelle édition 2010). *L'accompagnement professionnel? - Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck.

Vroom, V. H., & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist*, Leadership, *62*(1), 17–24.

Vygotsky, L. S. (1930). *Mind and society : the Development of Higher psychological Processes*. Cambridge, Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1985/1934). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.

Warhurst, R. (2011). Managers' practice and managers' learning as identity formation: Reassessing the MBA contribution. *Management Learning*, *42*(3), 261–278.

Watson, T. (1994). *In search of management*. London: Routledge.

Weick, K. E., & Putnam, T. (2006). Organizing for Mindfulness Eastern Wisdom and Western Knowledge. *Journal of Management Inquiry*, *15*(3), 275–287.

Welsh, M. A., & Dehler, G. E. (2007). Whither the MBA? Or the Withering of MBAs? *Management Learning*, 38(4), 405–423.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Werle, K. (2012). Die DAX-Riesen mit den meisten Burn-out-Kranken. *Manager Magazin online* du 24.5.2012 http://www.manager magazin.de/unternehmen/karriere/0,2828,834827,00.html .

Willmott, H. (2003). Organization theory as a critical science? Forms of analysis and 'new organizational forms'. In H. Tsoukas, & C. Knudsen (Eds.), *The Oxford handbook of organization theory* (pp. 88–112). Oxford, U.K.: Oxford University Press.

Winnicott D.V. (1971, éd.1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

Wittorski, R. (2007). Professionnalisation: note de synthèse. *Savoirs* N° 17, 11–39.

Yelland, R. (2008). *OECD Initiative on Assessing Higher Education Learning Outcomes (AHELO)*. Presentation by Directorate International Association of Universities, Organisation for Economic Cooperation and Development. Utrecht, 18 July 2008. Téléchargé le 5 Février 2010 à: http://www.iau-aiu.net/conferences/Utrecht/presentations/Yelland.pdf .

Yip, J. & Raelin, J.A. (2011). Threshold Concepts and Modalities for Teaching Leadership Practice. *Boston University School of Management Research Paper Series* No. 2011-17 (à paraître dans *Management learning*).

Zarifian, P. 2004 [2001]) . *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions.* Paris : Éditions Liaisons.

Zeichner, K.M. & Hutchinson, E. (2004). Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants. *Recherche et formation*, N° 47 - 2004, 69-78.

Zhang, X., & Bartol, K. M. (2010). Linking Empowering Leadership And Employee Creativity: The Influence Of Psychological Empowerment, Intrinsic Motivation, And Creative Process Engagement. *Academy of Management Journal*, *53*(1), 107–128.

Ziller, R. C., Stark, B. J., & Pruden, H. O. (1969). Marginality and Integrative Management Positions. *The Academy of Management Journal*, *12*(4), 487–495.

Textes officiels et rapports publics

Assemblée Nationale, Commission des affaires sociales, présentée par M. Guy Legrand (2011). *Rapport d'information N° 3457* du 25 Mai 2011 sur "Les risques psychosociaux au travail."

CEDEFOP (2010). *Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020.* Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

CEDEFOP (2008). *The Shift To Learning Outcomes.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Traduit en 2009 sous le titre "La transition vers les acquis de l'apprentissage" Cedefop Reference series; 72 Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Recommandation du Parlement Européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. *Journal Officiel de l'Union Européenne* L 394/10 du 30/12/2006, téléchargées le 5/09/2012 sur: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm Dernière modification le: 03.03.2011

Décret n° 2012-557 du 24 avril 2012 relatif aux obligations de transparence des entreprises en matière sociale et environnementale NOR: JUSC1023113D, *JORF* n°0099 du 26 avril 2012 page 7439 texte n° 18.

Huyghe-Mauro, A. (2001, coord.). *Les apprentissages en milieu urbain: Formation professionnelle dans le secteur informel en Afrique*. Analyse par pays : Mali, Sénégal, Bénin et Mauritanie. Ministère des Affaires Étrangères 2001, Direction générale de la coopération internationale et du développement.

Livre blanc (1995). *Éducation et formation – Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive*. COM 590. téléchargé le 6/06/2012 sur: http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_fr.htm .

Stiglitz, J., Sen, A., & Fitoussi, J.-P. (coord. 2009, mis à jour le 10/02/2012). *Rapport de la Commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social.* Rapport public. téléchargé le 30 Avril 30, 2012, sur: http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/094000427/index.shtml mise à jour: http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/default.asp?page=dossiers_web/stiglitz/performance_eco.htm .

Lois françaises: consultables sur: *http://www.legifrance.gouv.fr/* :

Loi 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale.

Loi n°2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social

Loi du 25 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie

Articles et blogs de presse

Anonyme: A Hippocratic oath for managers Forswearing greed. MBA students lead a campaign to turn management into a formal profession . *The Economist* June 4th 2009. http://www.economist.com/node/13788418

Calvo, C. (2012). La RSE est un Humanisme. *Les Échos* du 04/04/2012. accédé le 20 Août, 2012 sur: http://lecercle.lesechos.fr/economie-societe/energies-environnement/developpement-durable/221145320/rse-est-humanisme

Corre, P. (2012)"Les classes prépas sont victimes d'idées toutes faites". *Le Nouvel Économiste* du 23 Mai, 2012. Consulté le 7 Juin, 2012 à http://www.lenouveleconomiste.fr/les-classes-prepas-sont-victimes-didees-toutes-faites-14923/ .

Deslandes,M. (2012) Dénoncer les corps intermédiaires comme Sarkozy, est-ce gaullien ? dans *Rue 89* le 14/03/2012 consulté le 15/07/2012 sur: *http://www.rue89.com/rue89-presidentielle/2012/03/14/denoncer-les-corps-intermediaires-comme-sarkozy-est-ce-gaullien* .

Fauconnier, P. (2011). *Comment HEC a enfoncé Polytechnique et l'ENA*. Consulté le 16 Avril, 2012, à http://leblogdeleducation.blogs.nouvelobs.com/archive/2011/03/15/temp-1f8fc4d7740df2db03d494222fdd10b1.html

Floc'h , B. (2012). "Accueil de boursiers : mettre les grandes écoles à l'amende ?" *Le Monde* 26-4-2 012

Mintzberg,H. (2010). The Problem is Enterprise , Not Economics. *Huffington Post* 7/07/2010 consulté le 20/08/2012 à http://www.huffingtonpost.com/henry-mintzberg/the-problem-is-enterprise_b_636852.html

Munier, F. (2010). Les classes préparatoires, intolérable exception ou modèle possible de l'enseignement supérieur ? *Le Monde* 11-02-2010 accédé le 22/08/2012 sur: http://abonnes.lemonde.fr/idees/article/2010/02/11/les-classes-preparatoires-modele-possible-de-l-enseignement-superieur-par-frederic-munier_1304062_3232.html

Livres de fiction

Bénameur, J. (2008[2006]). *Présent ?* Paris: Gallimard.

Ende, M. (1973, éd. Française 1988). *Momo ou l'étrange histoire des voleurs de temps et de l'enfant qui rendit aux gens le temps qui leur avait été volé*. Paris: Hachette

Filmographie

Annaud, J.-J. (1997). *Sept ans au Tibet.* Film franco-américain produit par Manadalay Entertainment, Reperage & Vanguard Films, Applecross.

Caillat, G. (2007). *Dominium Mundi, The Empire of Management.* © Idéale Audience / ARTE France

Ferguson, C.H. (2010, film). *Inside Job.* Produktion: Ferguson & Mars.

Fritel, J. (2012). *Goldman Sachs, une banque qui dirige le monde*. Documentaire produit par ARTE G.E.I.E. (Strasbourg)

Gibney, A. (2005, film, USA). *The Smartest Guys in the Room*. Studiocanal.

Mintzberg, H. & Moore, K. (2009). " *Henry Mintzberg on Managing - Pure and Simple* " Entretien à McGill. Accédé le 20/08/2012 à http://www.youtube.com/watch?v=TVBPhCJh-dw .

Mintzberg, H. & Semler, R. (2005). *Debating the Merits of Business Education.* (MIT- Sloan School of Management Education) accédé le 3/09/2012 à http://video.mit.edu/watch/managers-not-mbas-debating-the-merits-of-business-education-9966/ .

Viallet, Jean-Robert (2009). *La mise à mort du travail*. Film documentaire de 192 miutes. téléchargeable à http://www.imineo.com/documentaires/societe/faits-de-societe/mise-morttravailvideo-11322.htm?gclid=CN_hoYO4hqECFR2Y2AodOy_RmQ (consulté le 25 Mai 2009).

Webographie

Sites européens

Cedefop (2008): De quelles compétences les Européens auront-ils besoin dans les prochaines années? Publication des premières prévisions européennes sur les besoins en compétences... Accédé le 29/09/2011: http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/251&format=HTML&aged=1&language=FR&guiLanguage=en .

ECVET (European Credits for Vocational Education And Training): http://www.ecvet.net/c.php/ecvetreflectorfr/etude_reflector/etude_ecvet_reflector.rsys (accédé le 14/09/2012) .

Études comparatives des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE: http://www.oecd.org/topic/0,3373,fr_2649_37455_1_1_1_1_37455,00.html (accédé le 14/09/2012) .

Études comparatives des systèmes éducatifs des pays de l'Union Européenne: http://eacea.ec.europa.eu/index_fr.php (accédé le 14/09/2012) .

EU-Portfolio: http://www.europortfolio.org/ (accédé le 14/09/2012) .

Europass de compétences: http://www.europe-education-formation.fr/europass.php (accédé le 14/09/2012) .

EUROPE 2020 Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive. Communication de la commission Européenne du 3/3/2020. Consultée le 25 Juillet 2010 sur: http://www.eurosfaire.prd.fr/7pc/doc/1267688732_barroso_europe_2020.pdf?PHPSESSID=67dd4377d66249cbd473da5806f35040 .

European Qualifications Framework: http://ec.europa.eu/eqf/home_en.htm et la *Revue européenne de formation professionnelle* N° 42/43 (2007/2008) sur le European Qualification Framework . http://www.bibliotheque.iffp-suisse.ch/Periodic.htm&numrec=081919313919110 .

Le chômage en Europe: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Unemployment_statistics consulté le 23/08/2012 .

Livre blanc (1995). *Éducation et formation – Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive*. COM 590. téléchargé le 6/06/2012 sur: http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_fr.htm .

Plateforme Ploteus: http://ec.europa.eu/ploteus/home.jsp?language=fr (accédé le 14/09/2012)

Portail du site européen sur l'éducation et la formation tout au long de la vie: http://eacea.ec.europa.eu/index_fr.php (accédé le 14/09/2012)

Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Journal Officiel de l'Union Européenne L 394/10 du 30/12/2006: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:FR:NOT (accédé le 14/09/2012).

Stratégie de Lisbonne: évaluation: http://www.euractiv.fr/marche-interieur-entreprises/article/commission-fait-bilan-en-demi-teinte-de-strategie-lisbonne-002462 (accédé le 11/10/2012).

Supplément au diplôme (accédé le 14/09/2012): http://www.europe-education-formation.fr/bologne-supplement-diplome.php

Sites OCDE et ONU

OCDE (2005). La définition et la sélection des compétences clés: Résumé: DeSeCo project. Paris: OCDE, 2005. Disponible sur Internet: http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf [accédé le 7.3.2009].

Pisa 2009: Key findings: acédé le 2/09/2012: http://www.oecd.org/pisa/pisa2009keyfindings.htm (accédé le 20 Août 2012)

UNICEF: Définition de "Life Skills" et de "Life Skills Education": http://www.unicef.org/lifeskills/index_7308.html accédé le 14/09/2012

UNEP: Le programme des Nations Unies pour L'environnement (accédé le 14/09/2012): http://www.unep.org/ et http://www.unep.org/roe/ et sur le verdissement de l'économie: http://unep.org/greeneconomy/GreenEconomyReport/tabid/29846/Default.aspx

Sites web France

ADECCO (2010). Baromètre " mobilité professionnelle ", regards croisés DRH / salariés. Etude de Juin 2010 faite par le Département " Opinion et Stratégies d'Entreprises " pour le Groupe ADECCO France, consulté le 18 Septembre à: http://www.ifop.com/?option=com_publication&type=poll&id=1207

CEFI (Comité d'études sur les formations d'ingénieurs, une initiative commune des Minsitères de l'Industrie et de celui de l'Enseignement Supérieur), consulté le 18 Septembre à: http://www.cefi.org/GESTION/Listes/MBA.htm

CentreINFFO, consulté le 18 Septembre à: http://www.centre-inffo.fr/Le-dispositif-de-formation,5629.html

Débat du 28/11/2011 au Conseil d'Analyse Stratégique (présentation de l'ouvrage de Patrick Artus, La France sans ses usines.), consulté le 18 Septembre à http://cas.itislive.com/cas-30463

Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises (FNEGE) consulté le 18 Septembre à :http://www.fnege.net/

INSEE au service des entreprises, consulté le 18 Septembre à : http://insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&ref_id=FRASERV07i

ROME = Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois. Les fichiers contenus dans cette collection sont consultables sur: http://www2.pole-emploi.fr/espacecandidat/romeligne/RliIndex.do (consulté le 18 Septembre)

RNCP=registre national des certifications professionnelles. consulté le 18 Septembre sur: http://www.cncp.gouv.fr/grand-public/presentationRNCP

Autres sites

Bhagavad Gita: http://www.aayurveda.de/veda/bg1.html accédé le 14/09/2012

Catastrophe écologique, consulté le 18 Août, 2012 à: http://www.notre-planete.info/actualites/actu_1471_continent_dechets_pacifique_nord.php .

Configuration des problèmes (problem framing, Problemstrukturierung) dans des contextes transdisciplinaires: http://www.itas.fzk.de/tatup/091/ross09a.htm accédé le 14/09/2012

Débat du 28/11/2011 au Conseil d'Analyse Stratégique (présentation de l'ouvrage de Patrick Artus, La France sans ses usines), consulté le 18 Août, 2012 à: http://cas.itislive.com/cas-30463

Définition de "bodhisattva: http://www.wordreference.com/definition/bodhisattva accédé le 14/09/2012

Écoformation, consulté le 18 Août, 2012 à: http://www.echos-dimages.com/publications.html

Écoles de management en Asie, consulté le 18 Septembre, 2012 à: http://www.lepetitjournal.com/singapour/actu-singapour/88885-interview-qla-future-harvard-sera-en-asie-q.html

Faire des affaires en Chine, consulté le 18 Septembre: http://chinese-school.netfirms.com/guanxi.html et http://www.kwintessential.co.uk/intercultural/chinese-business-culture.html

Fonds Paul Ricœur à propos de Ricœur et la phénoménologie: accédé le 14/09/2012 le site du Fonds Rocoeur: http://www.fondsRicœur.fr/index.php?m=38&lang=fr accédé le 14/09/2012

Habitudes de vie – mises à mal - des poissons rouges: http://www.one-voice.fr/loisirs-et-compagnie-sans-violence/les-poissons-rouges-en-ont-ras-le-bocal/ accédé le 14/09/2012

Initiative d'un député auprès du Ministre de l'Agriculture: http://questions.assemblee-nationale.fr/q13/13-112982QE.htm accédé le 14/09/2012

LBO (achat avec endettement), consulté le 18 Septembre: http://fr.wikipedia.org/wiki/Leveraged_buyout

L'état de la compétitivité et la dynamique industrielle américaines, consulté le 18 Septembre: http://prospect.org/article/plight-american-manufacturing et : http://hbswk.hbs.edu/item/7094.html

L'évolution des salaires des PDG aux État-Unis, consulté le 18 Septembre: http://www.aflcio.org/Corporate-Watch/CEO-Pay-and-the-99/Trends-in-CEO-Pay

MBAs:

Prix des MBA (comparatif): http://www.oecd.org/pisa/pisa2009keyfindings.htm (accédé le 20 Août 2012)

Ranking des "general MBA" par le Financial Times en 2012, consulté le 18 Septembre: http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/global-mba-rankings-2012

Blog de Rollot, O. 30 Juin 2012, consulté le 18 Septembre: "Quand HEC se moque d'HEC : une vidéo à ne pas rater": http://orientation.blog.lemonde.fr/2012/06/30/quand-hec-se-moque-dhec-une-video-a-ne-pas-rater/

A Hippocratic oath for managers Forswearing greed. MBA students lead a campaign to turn management into a formal profession . The Economist June 4th 2009, consulté le 18 Septembre: http://www.economist.com/node/13788418

Patrick Artus sur l'évolution industrielle de la France, consulté le 18 Septembre: http://www.atlantico.fr/decryptage/solutions-reindustrialiser-france-sans-usines-patrick-artus-228943.html

Revue Action Research (une publication de *Sage* Publishing): http://arj.sagepub.com/ accédé le 14/09/2012

SCOPs (consultés le 24/08/2010):

http://www.scop.coop/cooperatives-europe.html

La SCOP "Ardelaine": http://www.ardelaine.fr/home.html

Site du CIRPP avec de nombreux textes ayant trait à cette thèse: http://cirpp.preau.ccip.fr/ accédé le 14/09/2012

Six valeurs éducatives de la CCIP: http://www.engagement-educatif.ccip.fr/index.html accédé le 14/09/2012

Glossaire

Mots clé ⇓	Définition ou caractérisation ⇓
Agilité	Alliance entre force et souplesse. À distinguer de l'adaptabilité qui signifie la capacité à se soumettre aux normes sans volonté propre.
Apprentissage	Activité de développement de soi provenant d'une ou de plusieurs des trois processus suivants: transmission par autrui, expérience en situation, retravail par l'évaluation, la réflexion, l'imaginaire.
Apprentissage expérientiel	Activité implicant l'être humain dans tiutes ses dimensions. Je distingue trois modes d'apprentissage expérientiel: par l'expérience d'autrui, en retravaillant ses propres expériences, en s'exposant intentionnellement à des situations pour apprendre.
Apprentissage par l'action	Tout apprentissage est actif (Senge, 2012, dans un discours au MIT), mais l'approche du action learning vise à mobiliser l'être humain tout entier et fait la plupart du temps alliance avec l'apprentissage transformationnel (Mezirow, Marsick)
Apprentissage transformationnel (ou transformatif)	Retravail de l'expérience par l'analyse critique débouchant sur une mise en question des schèmes de sens, et par conséquent, des schèmes d'action.
Appropriation	Prendre à soi: en nous appropriant des contenus ou des expériences nous les transformons. C'est proche de la métabolisation physiologique: il faut déconstruire et reconstruire pour nourrir son propre système de sens par les contenus, méthodes, formes appropriés.
Autorisation	Plus haut degré de la *maturation du sujet*, quand celui-ci devient l'auteur de son agir.
Capacité d'absorption et de désorption	ce qu'un système (humain, organisationnel …) peut intégrer de et restituer à l'environnement
Compétences transversales non techniques	Compétences transversales à plusieurs types de situations et/ou métiers que tout le monde possède un peu (non techiques), mais qui peuvent être développées à un haut degré de technicité par certains types de professionnels (exemple: l'écoute).
Complexité	À distinguer de la simplicité. Contient toujours des contradictions (la vie/la mort; vrai/faux; beau/laid, etcætera) ou au moins des potentiels de contradiction. Simplifier le complexe est de le dissoudre en supprimant le potentiel de contradiction.
Concept sensible	Concept qui nous permet d'être attentifs et réceptifs face à certains objets, aspects ou qualités dans notre expérience ou dans nos rencontres avec des univers intellectuels autres. (réf. Glaser & Strauss)
Concept seuil	Concept qui nous ouvre de nouvelles dimensions, de nouveaux

	univers voire de nouveaux paradigmes. (réf. Meyer & Land)
Coopération	Créer ensemble, à distinguer de collaboration qui n'implique pas forcément de la création (réf. Nicolas Go)
Défi	Ce qui pose problème, situation qui nécessite des efforts pour la prendre en charge
Développement organisationnel	Dépasse l'acquisition de nouveaux concepts et implique des changements dans le fonctionnement, voire les structures (institutionnalisation).
Dispositif	Forme qui soutient, contraint, provoque et/ou permet des processus ou des protocoles. Les dispositifs peuvent être simples, mais en interaction avec des sujets, provoquer des processus très complexes.
Dispositif vide habitable (*empty habitable framework*)	Dispositif qui favorise la créativité, l'initiative, le changement et l'auto-éco-poïèse en laissant de l'espace-temps pour cela , en adoptant une posture de retenue dans l'accompagnement et en laissant l'autre ou les autres eux-mêmes définir le sens de la situation.
Éducation	Relation dialogique d'accompagnement visant à laisser l'atre advenir et prendre forme, à favoriser son auto-éco-poïèse.
Entrepreneur	Prend la situation entre ses deux mains: c'est un acte en équilibre instable entre sa propre intention et les potentiels de la situation évolutive. Demande de *l'évaluation imaginative* et de la *puissance d'agir.*
Épicycle	Pirouette que décrit une planète en tournant sur son orbite autour de la terre d'après Ptolémée. Dans EBAR: épisode connexe à la recherche-action centrale.
EBAR: Epicycle-based Action research	Recherche-action particulièrement complexe en interaction avec des partenaires. Elle se caractérise par des activités connexes (*épicycles*) qui peuvent impliquer de nombreuses personnes ou organisations extérieures. Des *objets frontières* relient les épicycles avec la recherche-action centrale.
Éthique	Attitude du *sujet* face à une situation donnée en fonction de ses propres valeurs et non en fonction de normes ou de principes moraux imposés. ⇔ morale (qui est sociale) et ⇔ déontologie (conventions morales déclarées et garanties par un corps professionnel)
Évaluation imaginative	Recherche d'intelligibilité non seulement de ce qui est manifeste dans une situation, mais appréhension de la façon dont elle pourrait évoluer (voir Scharmer, 2009: "*diriger à partir du futur émergent")*
Formation	Intervention volontaire sur le processus de professionnalisation.
Formes sociales	Ici: avant tout des dispositifs pour la formation et l'éducation professionnelle. Dans un sens plus restrictif ce qont les rapports sociaux induits par ces dispositifs.

Imagination créatrice	Capacité de générer des représentations nouvelles en associant ou en recombinant des représentations habituelles, mais aussi • en "fertilisant les mondes imaginaires" par de nouveaux concepts voire des changements de paradigmes • en rencontrant des perceptions "dérangeantes" qui nous poussent à reconfigurer nos représentations
Individuation	Processus (inachevable) de réalisation de ses possibles souhaités (soi idéal) et assumés (faire avec son côté “ombre”). réf. Jung, Simondon. Proche de *subjectivation* qui concerne des situations plus limités de la relation du sujet avec le monde.
Initiative	Passage à l’acte du sujet qui se fonde sur ses expériences et tend vers les “horizons de l’espérance”. Il s’engage ainsi et devient responsible.
Innovation	Mise en oeuvre d’une invention ou importation d’une pratique, méthode, objet, service venus d’ailleurs. (Alter, René Barbier)
Leadership	À double face: qualité d’une personne et/ou rôle joué. Le leader montre le chemin aux autres, est souvent exemplaire et soude le groupe qui fait des projections sur lui.
Liens faibles/forts	Ici: des liens à plusieurs aspects, interhumains, par enjeux communs, institutionnalisés etcætera. Dans EBAR, les liens qui nous intéressent sont ceux entre l’objet frontière de chaque épicycle et l’axe central de la recherche-action. Réf. Orton & Weick, 1990)
Management	Se débrouiller pour qu’une situation évolue comme on le souhaite: ensemble ou en animant une équipe ou en donnant des ordres pour que d’autres fassent ce travail.
Management engageant	D’après Mintzberg on fait que d’autres s’engagent en s’engageant soi-même d’une certaine façon. Il faut laisser du vide, pour permettre l’initiative et le développement des autres.
Management émancipant	Ce type de management intègre le processus d’autorisation chez les employés dans les visées de l’action managériale. Leur accession à la liberté devient une valeur.
Manager sage	La sagesse dont il est question ici n’est pas un système d’explication du monde, mais une sagesse pratique qui repose sur la “*mindfulness*”.
Manager intégrateur	Face au morcellement et à la perte de sens le manager intégrateur cherche à co-élaborer des liens : de sens, sociaux, et de synergies dans les actions.
Maturation du sujet	Passage – dans certains domaines de la vie ou rôles particuliers – d'un agir en tant qu'exécutant vers un agir en tant qu'acteur (marges de manoeuvre) voire auteur (créateur de ses propres scénarii d'action. réf. Ardoino)
Métaphore	Image signifiante: “faire décoller un projet” par exemple signifie investir de l’énergie en lui au point qu’il commence à fonctionner. C’est une métaphore avionique.

Mindfulness	Présence sensible et intelligente à soi, aux autres et à la situation dans le sens large. État de reliance, de résonance avec le grand tout sans négliger les êtres présents.
Multi-dimensionnalité	Tous les objets et êtres ont des aspects innombrables. Leurs différentes dimensions ne peuvent être explorées que par une approche multiréférentielle.
Multi-référentialité	Éclairage sous différents angles, grâce à différentes références théoriques.
Négatricité	Savoir dire "non" et réfuter les projets que d'autres ont sur nous (réf. Ardoino). Permet la *maturation du sujet* si l'imagination créatrice s'y joint.
Non-savoir et Non-agir	Se retenir d'agir, suspendre son action. Il ne s'agit pas de négligence ou de laisser-aller. Il y a de l'agir dans le non agir et du savoir dans le non savoir et vice versa. (réf. René Barbier 2010)
Novation	Contrairement à l'innovation il s'agit ici d'une rupture de paradigme, quelque chose de radical qui bouleverse au lieu de rajouter. (réf. R. Barbier)
Objet frontière	Pour l'épicycle il est au coeur, mais par rapport aux partenaires réuis dans un épicycle, l'objet frontière est commun et à la frontière de leurs organisations respectives. (réf. Star & Griesemer)
Pédagogie	Le pédagogue prend soin du devenir d'autrui. Il aménage un bon environnement et nourrit le processus chez l'autre tout en visant l'émancipation.
Pédagogie transitionnelle	Pédagogie qui se préoccupe des transitions identitaires. (en référence à Winnicott)
Professionalisation	Ici surtout: le processus inachevable d'élaboration par le sujet de sa professionnalité par l'auto-éco-poïèse (réf. Varela, Morin)
Posture	Attitude du sujet dans une situation données en fonction de ses perceptions, valeurs, enjeux, intentions portées et influences subies. (réf. Ardoino, Vial,)
Professionnalité	Capacité à jouer un rôle professionnel, c'est-à-dire à prendre en charge, seul ou avec d'autres, des situations qui demandent à la fois des compétences techniques et non techniques
Puissance d'agir	Ce que le sujet peut mobiliser en lui-même pour agir: désir, confiance, projet etcætera. C'est en agissant que la puissance d'agir se développe. (Réf. Spinoza, Nicolas Go)
Recherche-action	Dispositif de recherche expérimentale et de production de changement qui réunit de façon récurrente des chercheurs et des praticiens autour d'une problématique commune. Ils forment un chercheur collectif, se donnent leurs propres règles et co-produisent quelque chose, souvent un texte, un outil ou une nouvelle *forme sociale*.
Réflexivité	Permet de prendre de la distance envers son expérience et son action pour l'évaluer et l'examiner sous un angle critique. L'expliciter et en

	déployer ses différents aspects pour commencer.
Responsabilité sociale des entreprises (RSE)	Prise en considération des conséquences des actions de l'entreprise sur les humains, mais aussi l'environnement. En rendre des comptes.
Sens	Permet de se sentir relié. "Révélé" d'après les "Réalistes", mais élaboré (construit) d'après les "Nominalistes" et leurs successeurs modernes, les Constructivistes. Je pense comme ces derniers que le sens est une affaire du *sujet* et non généralisable.
Signification	Perception (subjective, mais peut-être vraie) de la façon dont une chose affecte autre chose. Exemple 1: Le retard du train signifie mon absence à la réunion prévue. Exemple 2: Ton rire signifie (pour moi) que tu te moques de moi.
Situation	Espace-temps-acteurs considéré par un ou des sujets comme ayant une certaine unité. Son contour est la plupart du temps flou. Toujours dans un contexte spatio-temporel avec lequel elle est en interaction, la situation est sujette à des interprétations qui diffèrent selon les points de vue.
Soft skills	Dénomination en entreprise *des compétences transversales non techniques*. Souvent les compétences relationnelles et communicationnelles sont les seules vraiment prises en compte dans les entreprises et mises en avant dans les CV.
Sujet	Ce qui nous fait dire "je". Au niveau de l'autonomie une instance tiraillée entre assujettissement, résistance et révolte. Au niveau de la conscience une instance qui se pose en sujet et le monde et les autres êtres en objets (réf. Fichte, Sartre); Au niveau de l'agir l'instance qui prend des initiatives. Instance de médiation entre les autres instances psychiques (Freud)
Transformations silencieuses	Changements lents qui tendent à passer longtemps inaperçus. Souvent entre deux pôles extrêmes avec des retournements: de la prospérité vers la pauvreté, la haine vers l'amour ou vice-versa. (réf. François Jullien)
Transmission	En apprentissage c'est souvent mal pensé. Onne peut pas transmettre sans appropriation. C'est un acte à deux au minimum. Par ailleurs ce qui est transmis subit des changements en étant intégré dans le système récepteur.
Vie de laboratoire	Dans l'idéal: activité de co-création entre chercheurs autour d'objets d'intérêt communs dans une ambiance de confiance, de stimulation et d'optimisme intellectuel.
Vide	Absence ou bien retenue dans la ptrésence, dérégulation ou jeu dans la régulation.

Liste des tableaux, des figures et des encadrés

Tableaux

Chapitre I

Tableau 1: Synopsis des terrains: questions de recherche et résultats 41

Chapitre II

Tableau 2: Articulations des niveaux de la question de la formation au management 66

Tableau 3: Défis du management et figures émergentes du manager 118

Tableau 4 : Figures du manager/ caractéristiques principales 124

Chapitre III

Tableau 5: Logiques et visées de la professionnalisation 165

Tableau 6: Prix d'un MBA en France et à l'étranger. 188

Tableau 7: Exigences des figures émergentes du manager face aux faiblesses – réelles ou supposées - de leur formation à l'heure actuelle. 200

Chapitre IV

Tableau 8: Les soft skills en relation avec les figures émergentes du manager 224

Tableau 9: Les compétences du manager (Mintzberg, 2009, p.91, trad. auteur) 229

Tableau 10: Qualités des managers qui ont du succès (Mintzberg 2009, p.197, trad. auteur) 231

Figures

Chapitre I

Figure 1: Essai de visualiser la cohérence entre objets de recherche (suivis d'un point d'interrogation) 43

Figure 2: Champs théoriques interrogés: les quatre à gauche sont plutôt traités par les Sciences de gestion, les trois à droite plus par les Sciences de l'éducation élargie à la psychosociologie 52

Figure 3: Les trois forces structurantes qui co-agissent dans la genèse du résultat 54

Chapitre II

Figure 4: Thématiques dominantes dans les articles sur le management 64

Figure 5: La double fonction intégratrice du management: surmonter son propre 116

morcellement et les déchirements dans l'équipe de travail

Chapitre III

Figure 6: Facteurs influant sur le processus de professionnalisation 140

Figure 7: L'auto-éco-poïèse manifestation du sujet qui se tisse entre ce qui est devenu et ce qui advient, entre l'expérience du monde extérieur et celle du monde intérieur. 172

Figure 8: Le processus de professionnalisation progressive 177

Figure 9: Cycle de la double transformation des savoirs 181

Figure 10: Les sources de la professionnalisation (Fourcade & Krichewsky, 2011) 185

Chapitre IV

Figure 11: L'environnement de l'apprendre en pédagogie transitionnelle 242

Figure 12: Modèle du changement d'après E.H. Schein (1995) en parallèle avec le changement chez les Alchimistes 243

Figure 13: Interaction entre les trois imaginaires (extrait du diaporama T 3.9.5) 249

Figure 14: Image utilisée par les responsables de MMO pour exprimer leur projet 258

Figure 15: Modèle ptoléméen de l'Univers 264

Figure 16: Cheminement de recherche "à travers les terrains" et origine des résultats 268

Conclusion 5

Figure 17: État des lieux de la recherche autour de la thématique centrale 275

Encadrés

Chapitre II

Encadré 1: Synthèse de "Pris dans la crise du capitalisme, comment concevoir la formation des managers autrement ?" 70

Encadré 2: Fonctionnement du management dans une TPE de maçonnerie (cas observé) 102

Encadré 3: Changements anticipés pour la TPE de maçonnerie sur fond des évolutions dans les grandes et moyennes entreprises. 103

Encadré 4: Le garagiste de village et le *e-learning* (source: épisode vécu) 104

Chapitre III

Encadré 5: Définition de "professionnalisme" 150

Encadré 6: L'histoire de l'orientation professionnelle de Jean 167

Chapitre IV

Encadré 7: Synthèse des résultats de recherche 210

Encadré 8: Définition de l'UNICEF de life skills et de l'éducation aux life skills 212

Encadré 9: Extrait de Szasz, 1976 (Introduction) à propos du devenir psychique de l'homme 226

Encadré 10: Extrait du résumé de l'étude F&S (T 3.3.1) 235

Encadré 11: Présentation du dispositif Art'works 239

Encadré 12: "Le transitionnel" extrait du powerpoint sur Art'works présenté au Colloque des 40 ans de Paris 8 240

Encadré 13: Le dispositif de la "Dérive Créative". 246

Encadré 14: Résumé des observations lors des restitutions des Dérives "Grandes écoles" et "Paris 8" 251

Encadré 15: Résumé de l'enquête "habiter" 252

Encadré 16: Présentation du Tenir Conseil dans l'article pour TransFormations (T 2.2.7) 253

Liste des travaux

Liste des textes publiés (Tome 2)

T 2.1 - Chapitres d'ouvrages collectifs

2.1.1 Krichewsky, M. &Vial, M.(2007). VAE, politiques, enjeux et courants de pensée, dans HEMAR, T.*EuroguideVAL – Handbook for the professionalisation of APEL practitioners.* Arras: CIBC, 2007, 12–14. EN et FR

2.1.2 Krichewsky, M. Anastasiou, M., Edwards B-D. & Hemar T. (2007). Training appel professionals to receive disadvantaged people, dans Hemar, T.*EuroguideVAL – Handbook for the professionalisation of APEL practitioners.* Arras: CIBC, 14-18.

2.1.3 Krichewsky, M. (2007). Action research as an aid for designing vocational training courses: the example of professionalisation amongst APEL practitioners », dans HEMAR, T.*EuroguideVAL – Handbook for the professionalisation of APEL practitioners*. Arras: CIBC, *Téléchargeable à* http://m.Krichewsky.free.fr/textes_EN.html

2.1.4 Krichewsky, M. & Vial, M. (2007), Formation des personnels de la VAE (Licence expérimentale dans le département des Sciences de l'éducation à l'Université de Provence www.educaix.com) dans Hémar, T. *EuroguideVAL – Handbook for the professionalisation of APEL practitioners*. Arras: CIBC, 2007, 1-2.

2.1.5 Krichewsky, M. & Fourcade, F. (2012). Olin College: une variante de la pédagogie coopérative sur le mode communautaire. Dans Fourcade, F. & Sumputh, M. (coord.). *Oser la pédagogie coopérative*. Lyon : Chronique sociale. (en cours de parution)

T.2.2 - Articles dans des revues à comités de lecture répertoriées

2.2.1 Krichewsky, M. (2004). Note de lecture: "René Barbier (1996), La recherche-action. Paris : ECONOMICA, Coll. Anthropos: l'originalité de l'ouvrage. *Questions Vives*, Vol.2, N° 3.2004.133-135.

2.2.2 Krichewsky, M. (2005). Ausbildung von Evaluationsexperten in der Provence - Interview mit Michel Vial, Université de Provence, in *Zeitschrift für Evaluation* 2/2005 ,Verlag für Sozialwissenschaften, 303-318. Résumé en allemand et en anglais sur: http://www.zfev.de/fruehereAusgabe/ausgabe2005-2/index.htmlv

2.2.3 Krichewsky, M. (2007). De l'importance de la co-évaluation des pratiques dans la formation professionnelle initiale et continue des praticiens de la VAE. *Pratiques de Formation. Analyses. "La professionnalisation des acteurs de la VAE" Collection thématique "Reconnaissance et validation des acquis".* Septembre 2007, 125-142.

2.2.4 Krichewsky, M. (2008). Les compétences clé de l'Union Européenne, un outil de référence pour réformer nos systèmes éducatifs et de formation : réflexions critiques », dans Mallet, J. & Boutte, J.-L (sous dir.), *Questions Vives,* N° 10*,* Université de Provence*,* Décembre 2008, 93-109.

2.2.5 Krichewsky, M. & Fourcade F. (2011). Pris dans la crise du capitalisme, comment concevoir la formation des managers autrement ? » dans Krichewsky, M. Fourcade F. (dir.) *Pratiques de formation. Analyses,* (Former les managers), N° 60/61,

Université Paris 8, 2011, 17-97.

2.2.6 Krichewsky, M. (2011). Note de lecture : Datar, S.M. & Garvin, D.A. & Cullen, P.G. Boston (2010), *Rethinking the MBA. Business Education at a Crossroads*, Harvard Business Press, dans Krichewsky, M. FOURCADE F. (sous dir.), *Pratiques de formation. Analyses.* N° 60/61, Université Paris 8, 2011, 241-247.

2.2.7 Fourcade, F. & Krichewsky, M. (2012). Analyse, catalyse et retroaction : effets non escomptés d'une expérimentation de dispositif pédagogique. *TransFormations-Recherches en éducation et formation des adultes*, 7, 168-185.

T 2.3 - Articles dans des revues à comité de lecture non répertoriées

2.3.1 Fourcade F. Krichewsky, M. (2011) Dispositifs: le plein et le vide … , dans *Personnel,* n°516*,* janvier, 60-61.

T. 2.4 - Communications avec actes dans un congrès international

2.4.1 Krichewsky, M. Le Grand, J.-L. (2008). « Pour qui roule le consultant ? » Contribution au colloque "Évaluation des politiques publiques: cultures et futurs" de la SFE/DeGeVal au Parlement à Strasbourg les 3 et 4 Juillet 2008. http://www.sfe-asso.fr/sfe-evaluation.php?menu_id=190&PHPSESSID=b7f8d6fae4c619e0e48f9985b95ad337

2.4.2 Krichewsky, M. (2009). « Pédagogie transitionnelle : L'expérimentation de soi accompagnée pour développer des "Soft Skills" » Colloque des 40 ans de l'université Paris 8, Paris 8, mai 2009. http://www2.univ-paris8.fr/colloque-mai/Communications/Pedagogie_transitionnelle--M-Krichewsky_S9_.html

2.4.3 Krichewsky & M. Fourcade F. (2009). « Entre cadre et liberté : une "pédagogie transitionnelle" pour développer des compétences transversales ? Analyse critique de deux dispositifs dans l'enseignement professionnel supérieur », dans les Actes du Colloque de l'AFEC *Orientation et mondialisation*, Dijon, Juin 2009. http://iredu.u-bourgogne.fr/colloques-organises-par-liredu/colloques-deja-organises/130-colloque-orientation-et-mondialisation.html

2.4.4 Krichewsky, M.& Fourcade F. (2010). « Développer les compétences transversales non techniques (CTNT) dans l'enseignement supérieur : quels dispositifs de formation ? », Colloque de L'AREF, Genève, 12- 16 septembre 2010. Actes Actes coordonnés par Lucie Mottier Lopez, Catherine Martinet et Valérie Lussi en ligne à: http://www.unige.ch/aref2010/index.html

2.4.5 Krichewsky M. & Fourcade F. (2010). « (Se) construire autour du vide : à propos de dispositifs de formation « vides mais habitables » en formation professionnelle universitaire? », - Actes du Colloque *Imaginaires, connaissances, savoirs*. du 25 au 27 Novembre 2010, Angers: Éd. CNAM Pays de Loire, 383-396. http://ouest.pleiad.net/Fr/ressource-0-8620-49221-150063-no.html#49221

2.4.6 Krichewsky, M. & Fourcade, F. (2011). "Empty habitable frameworks (EHF): a new concept for organizational change." "*6th Colloquium on organisational change and development: advances, challenges and contradictions*"(EIASM)- Malte-

Septembre 2011 Actes en cours de publication. Téléchargeable actuellement à http://cirpp.preau.ccip.fr/publications-colloques

2.4.7 Krichewsky, M. & Fourcade, F.(2011). " Pour une formation à l'entrepreneuriat qui apprenne à prendre des risques: analyse réflexive de quatre moments clé issus de formations initiales pour futurs entrepreneurs." - *Workshop international en ENTREPRENEURIAT (AGROSUP Dijon & EM-Lyon*) 26 et 27 septembre 2011. Film sur: http://www.canal-eduter.fr/videos/detail-video/video/enseignement-superieur-et-entrepreneuriat.html Publication prévue.

2.4.8 Krichewsky, M. & Fourcade F. (2011). « Maîtriser le "mou" : stratégies pour rendre fiable, identifiable et critiquable un dispositif de recherche souple, vague et foisonnant. » dans Actes du *Congrès AFIRSE/UNESCO*, Paris, 14 au 17 Juin 2011.

2.4.9 Krichewsky, M., Fourcade, F. & Sumputh, M. (2011). " Empty Habitable Frameworks for Transformative Learning: A Concept to Foster Soft Skill Development in Management and Management Education?" Athènes 27 au 30 Mai 2011: *Transformative Learning Conference*. University of Columbia. Actes téléchargeables sur: http://www.sunkhronos.org/books/ 609-616.

2.4.10 Krichewsky, M. & Fourcade, F. (2012). L'esprit d'initiative: Essai de clarification en vue d'y former les managers. Actes du *Colloque "Formes d'éducation et processus d'émancipation*" CREAD & IUFM à Rennes du 22 au 14 Mai, 2012. (sur clés USB).

2.4.11 Krichewsky, M. & Fourcade, F. (2012). « Training & Education: Emptiness as a Condition for Soft Skill Development.», *Twelfth International Conference on Management Knowledge, Culture and Change Management,* Chicago, 2012. http://m12.cgpublisher.com/proposals/20

2.4.12 Fourcade, F., Krichewsky,M. & Go, N. (2012). « From competition towards cooperation », *Twelfth International Conference on Management Knowledge, Culture and Change Management,* Chicago, 2012 http://m12.cgpublisher.com/proposals/21.

2.4.13 Fourcade, F. & Krichewsky, M. (2013), L'entrepreneur et le cycle de la double transformation des savoirs., *2èmes rencontres de la Recherche et de l'Action "Enseignement, formation et accompagnement dans le champ de l'entrepreneuriat."* 31/01-1/02/2013 à Chambéry. EM Lyon & Savoie Technolab.

2.5 - Communications avec actes dans un congrès national

2.5.1 Krichewsky M. (2004) " A propos de la validation des acquis de l'expérience... et du pari sur le potentiel humain (à tout âge). Réflexions politiques." *Colloque "Validation des Acquis de l'Expérience*" Mai 2004 à Lambesc (Université de Provence, Sciences de l'Éducation). Contributions aux Colloque, 10-11.

2.5.2 Krichewsky, M. (2005). « Éthique - évaluation - développement durable , Colloque *"La prévention des risques: quel pilotage et quel accompagnement ? Du changement dans les pratiques de l'intervenant en organisation",* Université de Provence, Lambesc, mai 2005. Actes p.26-28.

2.5.3 Krichewsky, M. (2006). " À propos de l'identité nomade du consultant."Colloque Université de Provence, Sciences de l'Éducation Lambesc Mai 2006. *"La polyvalence : quelle identité professionnelle ?Un pluriel composite ou des*

dynamiques conflictuelles ?" http://m.Krichewsky.free.fr/textes_FR/texte_FR_2.pdf

2.5.4 Krichewsky, M. (2009) "Le pédagogue voleur de temps ou passeur vers le sens?" 1ère Université d'été pour les Enseign*ants de la CCIP: "Enseignant à la CCIP: Quelles innovations dans ma pédagogie?*" Noisy-Champs Juin 2009. Actes, 73-93. © CCIP.

2.6 - Communications orales sans actes dans un congrès international ou national

2.6.1 Fourcade, F. & Krichewsky, M. (2012) "EBAR – a Framework for Managing Multi-partner and Multi-site Action Learning". *New Dimensions in Action Learning: Reinventing Leadership Development*. Conference August 1-2, 2012 MIT Sloan School of Management, Cambridge , MA. (Conference Book)

2.7– Rapports de recherche

2.7.1a Krichewsky, M. (2006). « Former les professionnels à accueillir des populations en risque d'exclusion dans les dispositifs VAE » Rapport de recherche pour la Commission Européenne dans le cadre du projet EuroguideVal. 2006.Téléchargeable à : http://m.Krichewsky.free.fr/textes_FR/texte_FR_1.pdf.

Peut être acheté à *European Training Village*

2.7.1 *Version anglaise (non reproduite ici):*

b Krichewsky, M. (2006). *Training APEL professionals to respond to the special needs of high-potential drop-outs,* EuroguideVAL – Projet Leonardo da Vinci, Research Report 2006. CEDEFOP Library: http://www.siov.sk/refernet/public/.../nal200606.pdf Also: http://m.Krichewsky.free.fr/textes_EN/texte_EN_1.pdf

2.7.2 Krichewsky, M. (2008) *Professionnaliser les entrepreneurs ? Exploration autour d'une pédagogie transitionnelle,* (papier de recherche fondé sur ART'TITUDE) décembre 2008, 28 p. CIRPP © Chambre d'Industrie et de Commerce de Paris.

http://cirpreau.ccip.fr/arttitude-1

2.7.3 2.7.3 rapport confidentiel, voire *Tome 3*

2.7.4 Krichewsky, M. (2009)" *Dérive créative » Expérimentation pédagogique dans une école supérieure de commerce*." © CIRPP2009. Chambre d'Industrie et de Commerce de Paris..39 p. http://cirpreau.ccip.fr/la-derive-creative

2.7.5 Krichewsky, M. (2010) "*Du dispositif de formation au dispositif de développement organisationnel :Du changement et de la vertu du vide*. (fondé sur la Dérive à l'ESCP et dans le DUFA de Paris 8) 22 pages. Rapport CIRPP © Chambre d'Industrie et de Commerce de Paris.

http://cirpreau.ccip.fr/sites/cirpreau.ccip.fr/files/Rapport%20la%20d%C3%A9rive%20VF%20%20MK.pdf

Liste des textes non publiés (Tome 3)

- Comptes rendus d'ouvrages

3.1 Krichewsky, M. 2001/2002: six fiches de lecture téléchargeables sur http://www.barbier-rd.nom.fr/ficheslectures.html et sur http://1libertaire.free.fr/SixFicheslecture.html

3.1.1 Ardoino, J. (1980). L'intervention: imaginaire du changement ou changement de l'imaginaire? In Ardoino, Dubost, Lévy, Gattari, Lapassade et al., *L'intervention institutionnelle*. Paris: Payot.

3.1.2 Barbier, R. (1996). *La recherche-action.* Paris: Economica, coll. Anthropos.

3.1.3 Boutinet, J.-P. (1987) *Anthropologie du projet.* Pris: P.U.F.

3.1.4 Coulon, A. L'Ethno-Méthodologie. Paris: P.U.F. coll. Que sais-je?

3.1.5 Jullien, F. (1998). *Un sage est sans idée ou l'autre de la philosophie.* Paris: Seuil.

3.1.6 Morin, E. (1991). *La méthode4. LES IDEES : leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation.* Paris: Seuil.

3.2 Krichewsky, M. 2003-2012: Quatorze autres fiches de lecture téléchargeables sur:

http://m.Krichewsky.free.fr/

3.2.1 Salmon, C. (2007/08). *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits.* Paris : Éd. La Découverte.

3.2.2 Veltz, P. (2008 nouv. édition). *Le nouveau monde industriel.* Paris: Gallimard.

3.2.3 Segrestin, D. (2004). *Les chantiers du manager : L'innovation en entreprise : où en sommes-nous ? Comment piloter les changements et les maîtriser ?* Paris : Armand Colin. 343 pages.

3.2.4 Alter N. (2000/2005). *L'innovation ordinaire.* Paris : PUF Coll. Quadrige. 284 pages.

3.2.5 Enriquez, E. (1999). *Le goût de l'altérité.* Paris: Desclée de Brouwer; Coll. Sociologie clinique

3.2.6 Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience.* Paris Édition Seuil, Collection "La couleur des idées."

3.2.7 Plusieurs articles de la Revue *Le Télémaque N° 1 : "Éducation et philosophie"*. (Janvier 1995).

3.2.8 Castoriadis, C. (1996), *La montée de l'insignifiance. Carrefours du Labyrinthe IV*. Paris: Ed. Seuil.

3.2.9 Morin, E. Motta & Ciurana (2003), *Éduquer pour l'ère planétaire: La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines.* Paris: Éd. Balland.

3.2.10 Kuhn,T. (1962) *La structure des révolutions scientifiques*. et François Jullien (2009), *Les transformations silencieuses.*

3.2.11 Talaouit, V. (2010, avec Nicolas, B.). *Ils ont failli me tuer. Témoignage.* Paris: Flammarion.

3.2.12 Cristol, D. (2011). *Innover en formation. Dynamiser l'apprentissage en entreprise.* Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

3.2.13 Scharmer, C.O. (2009). *Theory U. Leading from the Future as It Emerges. The Social Technology of Presencing*. Foreword by Peter Senge.San Francisco: Berrett-Koehler.

3.2.14 Dejours, C. & Bègue, F. Dejours, C. & Bègue, F. (2009). *Suicide et travail: Que faire ?* Paris: P.U.F. coll. Souffrance et théorie.

T 3.3 Rapports non publiés pour la Chambre d'Industrie et de Commerce de Paris

3.3.1 Krichewsky, M.(avec Fourcade, F.) pour l'École Supérieure de Commerce de Paris et le groupe industriel F&S[212]: *"Les besoins de formation des top managers de F&S."* © Chambre d'Industrie et de Commerce de Paris. Étude remise aux commanditaires en Juin 2009.

3.3.2 Krichewsky, M. *"La professionnalisation comme élaboration de soi entre transmission et expérience"* Rapport CIRPP © Chambre d'Industrie et de Commerce de Paris. Septembre 2010.

Textes professionnels divers (notes et réflexions, outils, textes germinatifs ou en attente)

T 3.4 Petits écrits professionnels, rédigés la plupart du temps suite à des discussions avec François Fourcade qui peut être considéré comme leur co-auteur.

3.4.1 Synthèse de la visite d'études à Boston en Mars/Avril 2011 avec François Fourcade

3.4.2 Fourcade , F & Krichewsky, M. (Octobre 2011) Contribution CIRPP pour préparer un livre blanc sur "*Préparer les Etudiants à réinventer le futur de l'entreprise »*

3.4.3 Réussite scolaire. Juin 2012

3.4.4 Évaluation (Juin 2012)

3.4.5 Confiance (Juin 2012): Exemple de co-élaboration d'idées dans le CIRPP autour du concept de "Confiance" (extraits d'échanges mail):

3.4.6 EBAR – support de stratégie pour le CIRPP

[212] Ce nom a été déguisé par obligation de confidentialité

3.5 Contributions aux forums de discussion de Harvard Business Review intégrées dans la synthèse thématique finale par J. Heskett :

- Heskett, J. (October 2009). Can the "Masks of Command" Coexist with Authentic Leadership?
- Heskett, J. (November, 2009). What is the Role of Government Vis-à-Vis Capitalism?
- Heskett, J. (November, 2011) . The Ultimate Question in Management.
- Heskett, J. (July 2012). Why Is Trust So Hard to Achieve in Management?

Les textes de Heskett ne seront pas inclus dans ce volume. On peut les consulter sur: http://hbswk.hbs.edu/faculty/jheskett.html

3.6 Vignettes dans le cadre de l'intervention chez YOH [213] et des politiques éducatives

3.6.1 Réinventer le travail en devenant un praticien-chercheur (Juillet 2011)

3.6.2 Praticien chercheur, chercheur professionnel et consultant (Juillet 2011)

3.6.3 Qu'est-ce qu'un chercheur collectif ? (Juillet 2011)

3.6.4 Marges de manoeuvre et esprit d'initiative. (Février 2012)

Prototypes d'outils pour pratiquer des diagnostics sur la formation au management (en dialogue avec François Fourcade)... (non inclus pour raisons commerciales)

- Octobre 2011: SWOT on Management Education
- Décembre 2011: Cartographie "Activer tout le cerveau de l'organisation
- Décembre 2011: Cartographie "Extenseur" pour aller plus loin dans le développement de la puissance d'agir.
- Décembre 2011: RA-DOP (recherche-action pour le développement organisationnel et professionnel). Conception d'un dispositif et d'une méthode.

3.7 Notes et réflexions en relation avec le chantier IDFE[214]/Olin "Food for thought concerning autonomy"

3.7.1 Mapping thematic fields (sur la base de nos échanges à Boston (Avril 2011)

3.7.2 Benchmarking, ranking et peer learning dans l'enseignement supérieur : Imaginaires, enjeux et modèles d'évaluation. (Oct. 2010-)

3.7.3 L'analyse systémique comme instrument de conception et de régulation d'un dispositif d'évaluation. (MK & FF) (Juillet 2010)

---

[213] voir note 1

[214] nom déguisé d'une école d'ingénieurs

3.7.4 Artistes-évaluateurs : le *storytelling* comme méthode d'évaluation ?

T 3.8 *Outils* (non inclus)

3.8.1 Krichewsky, M. "Outil ouvert d'auto-évaluation pour les écoles de la CCIP" (non publié, à usage interne) CIRPP © Chambre d'Industrie et de Commerce de Paris. Septembre 2010.

3.8.2 Guide d'évaluation pour le Projet 3G à ESCP-Europe.

3.9 *Quelques textes non publiés ou en attente de publication*

3.9.1 Se pendre ... ou faire une thèse. (22/2/2010)

3.9.2 Tâtonnement pour modéliser l'innovation au CIRPP (avant le modèle EBAR)

3.9.3 Management education and organizational development : Three ways of experiential learning . (Avril 2011)

3.9.4 Fourcade, F. & Krichewsky, M. (2012). Epicycle-based Action Research (EBAR): a framework for open innovation; (working paper en vue de publier dans une revue américaine)

Résumé

Titre : ***ÉLÉMENTS POUR REPENSER LA PROFESSIONNALISATION DES MANAGERS à partir des travaux du Centre d'Innovation et de Recherche en Pédagogie de Paris (CIRPP)***

Mots clés : professionnalisation, managers, écoles de la CCIP, pédagogie, dispositifs, changement organisationnel

Thèse sur travaux (trois tomes) résumant une série de recherches menées depuis 2008 dans trois grandes écoles et une université pour le compte d'un centre de recherche pédagogique fondé par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. Comment repenser la formation des managers dans un contexte politique, économique et social entré en crise depuis 2008, en partie sous la gouvernance de personnes issues des grandes écoles occidentales de management ou y enseignant. La démarche scientifique mutiréférentielle choisie est double: *l'analyse systémique* sert à comprendre de façon contextualisée la crise des écoles de management et à penser un renouveau de leurs politiques éducatives. *L'étude clinique* d'une série d'expérimentations pédagogiques permet de créer des dispositifs et outils au service d'une part de la professionnalisation tout au long de la vie des étudiants en management et, d'autre part, du changement organisationnel dans les institutions supports. Nos études et observations dans deux grandes entreprises dans les secteurs des télécommunications et de l'avionique/armement permettent d'identifier quatre figures émergentes du manager face aux défis de notre temps. Résultats de recherche: conception d'une *"pédagogie transitionnelle"* facilitant au sujet l'élaboration dialectique de sa professionnalité entre la transmission et l'expérience; les *"dispositifs vides habitables*" favorisant le développement de compétences transversales par l'action, souvent collective, et le développement de l'esprit d'initiative; *"EBAR"*: développement de la recherche-action existentielle (René Barbier), 1996) vers un dispositif de recherche-action existentielle intersystémique.

Abstract

Title : ***Elements for a new conception of management education and learning based on research organized by the Paris Centre for R&D in Education and Training (CIRPP)***

Key words: professionnalization, managers, schools operated by Paris Chamber of Commerce and Industry, pedagogy, frameworks, organizational development

This dissertation in three volumes gives the synopsis of a series of research projects realized since 2008 in higher education institutions (three *grandes écoles and a university)* for a center for R&D in vocational education and training belonging to the Paris Chamber of Commerce and Industry. It attempts to produce elements of renewal in answer to the crisis in management education due to ta political, economic and social context completely de-stabilized by a downturn for which bad governance and ruthless management are held responsible. The multi-referential scientific approach relies on two methods: systems analysis for decrypting the situation and the challenges managers have to face nowadays and clinical research for understanding processes of professional education and training in the course experiments we observed and evaluated. A training needs study in an industrial group (avionics and armament) and counselling in a big service company helped us understand the challenges modern managers have to face and to identify four emerging roles they have to perform and what caracterizes them. Research results: the concept of "transitional pedagogics" for fostering the lifelong elaboration of professionality in a come and go movement between the transmission of knowledge and active experiential learning; "empty habitable frameworks" for the development of transversal competencies and specially the spirit of initiative through mostly collective action learning; "epicycle-based action research" (EBAR) derived from existential action research (René Barbier, 1996) and designed for intersystemic development in complex projects.

Table des matières

Remerciements 5

Sommaire 9

Liste des sigles et acronymes 11

Introduction générale 15

Du paradoxe de faire de la recherche sur le management à l'heure où l'on nous annonce sa fin

Donc: que peut-on encore faire pour les écoles de management occidentales ? **18**

Chapitre I **21**

Racines et cheminement de ma vie intellectuelle

1. Préhistoire **23**

Étudiante dans les années 1970: exploration de nouveaux univers sociaux et épistémiques **27**

2. Enracinés dans ma vie: choix méthodologiques, terrains et objets, questions de recherche, enjeux et postures **36**

Quelles cohérences entre les terrains multiples ? **40**

Synthèse de l'évolution de la problématisation **44**

Enjeux et postures du chercheur: explication des implications **47**

3. Essai d'une multiréférentialité structurée **50**

Multiréférentialité, multidimensionnalité, complexité et clinique **50**

Le développement de la multiréférentialité par le déploiement progressif des dimensions **51**

Chapitre II **57**

Nouveaux défis du management et figures émergentes du manager

1. Introduction ***59***

Question de recherche, niveaux d'analyse et articulations **64**

2. Discussions d'un article PFA paru en 2011 ***69***

Résumé de l'article PFA de 2011 **69**

Prises de position sur les critiques faites à l'article PFA **71**

** Le reproche du manque de radicalité* *71*

** Le reproche de la glorification du sujet* *72*

** L'incomplétude de la revue de la littérature* *74*

3. Compléments à l'article de 2011 sur les défis du management au début du XXIe siècle ***77***

D'abord: qu'est-ce qu'un défi en management ? **77**

Stratégie managériale et hommes au travail **79**

Les débuts du courant lewinien aux États *79*

Contre l'injustice sociale: les Critical Management Studies (CMS) *81*

Le tournant spiritualiste des penseurs de la deuxième et de la troisième génération du courant lewinien *82*

Soi-même comme principal "outil" de travail *84*

Le management a-t-il vraiment changé ? **87**

La révolution- en cours, mais inachevée - du management **87**

La co-évaluation comme source de régulation: qualifier la situation avec l'équipe **90**

Théorie de la contingence: le management comme pratique située **92**

Questions de responsabilité: le manager pollueur et harceleur ? **95**

Une longue histoire de scandales *95*

Management: traditions et valeurs à l'heure de la mondialisation *97*

Concrètement: comment le manager est-il "pris" dans la situation ? **99**

Impossible de bien faire ? *99*

Les entreprises différentes: signes d'espoir pour un changement de l'économie? *104*

Critical Management studies : Aller au-delà du cloisonnement des disciplines et du morcellement des savoirs **107**

Vers un management émancipant ? **109**

En France et au-delà *109*

Empowerment et émancipation dans les entreprises *112*

La force intégratrice de l'esprit d'initiative **114**

4. Les figures émergentes du manager (essai d'une synthèse) **116**

Description des figures émergentes du management **118**

Le manager sage (mindful) *119*

Le manager intégrateur *120*

Le manager engageant *120*

Le manager-entrepreneur responsable *121*

5. En conclusion de ce chapitre ***123***

Chapitre III **127**

De la professionnalisation en géneral et de celle des managers en particulier

Introduction **129**

1. La Professionnalisation dans un paysage bouleversé par la globalisation, la stratégie de Lisbonne et la crise du capitalisme. ***129***

De l'acquisition d'une qualification vers une professionnalisation continue et inachevable **129**

Le verdissement de l'économie et l'émergence de l'économie solidaire et sociale **133**

Globalisation et dimension interculturelle **134**

La professionnalisation, une thématique carrefour entre praticiens, chercheurs et ... politiciens **134**

L'entrée difficile des jeunes dans un monde du travail en crise de sens **137**

La R&D en formation professionnelle: un aspect insuffisamment conscient chez les décideurs **139**

Que fait l'Europe pour relever les défis dans le champ de la formation professionnelle ? **143**

Impacts sur les politiques de formation professionnelle en France **144**

L'urgence d'une meilleure professionnalisation des managers **147**

2. La professionnalisation : clarification du concept *149*

Professionnalité, professionnalisme et professionnalisation. **149**

Individualisation des parcours et de l'orientation[215] tout au long de la vie **152**

Apprentissage individualisé, actif et par l'expérience **155**

La transition vers les acquis de l'apprentissage : penser la formation autrement *155*

Le développement rapide de l'usage des TIC et des FOAD *158*

3. La Professionnalisation, un processus complexe aux aspects multiples centré sur l'individu, mais au service de l'économie *160*

Différents aspects de la professionnalisation: identité/socialisation, expérience, conscientisation de celle-ci **160**

L'expérience *161*

La montée en puissance des compétences transversales non techniques (CTNT, compétences génériques, soft skills ...) et de leur évaluation *161*

Le développement professionnel comme initiation *163*

L'homme-marque-marchandise *164*

La professionnalisation entre deux visées et deux logiques **165**

Se professionnaliser : une auto-éco-poïèse dans un contexte social et historique. **168**

Prendre soin de l'auto-éco-poïèse professionnelle en créant un " oikos " favorable **178**

Le monde du travail comme lieu de formation **180**

4. La professionnalisation des managers dans les écoles de management: ce qui pourrait évoluer *186*

Les principales réflexions critiques adressées aux écoles de management **187**

[215] voir le site officiel du gouvernement: http://eduscol.education.fr/pid23131/orientation.html

La difficulté d'y accéder *187*

L'homogénéisation provoquée par les classements internationaux (rankings) *189*

Savoirs techniques, recettes ou compétences ? *190*

Pourquoi changer un business model qui marche et se plier aux nouvelles normes dans le domaine de la formations? *192*

Académisme, mais en même temps un divorce entre recherche et pratique: *193*

Intellectualisme *193*

Absence de morale et d'éthique : *194*

Conservatisme *195*

Incapacité de former les managers du futur *196*

Manque de savoir-faire pédagogique *196*

Dilettantisme *197*

Des mouvements de réforme ? **197**

Chapitre IV **201**

Contributions conceptuelles et pratiques à un renouveau dans la formation de managers

Introduction **203**

1. Résumé des résultats des recherches 2008 – 2012 ***204***

2. Réflexions transversales ***210***

Le caractère *appliqué* de nos recherches **211**

Le "soft": nouvelle visée (et vision) dans le monde de l'éducation et de la formation **212**

Du "soft" pas si soft **218**

***Soft skills* en management** *221*

"East meets West" *221*

Liste de compétences et liste de "qualités fondamentales" (les référentiels de Mintzberg) *229*

Une recherche empirique sur les besoins de formation des managers de haut niveau dans un groupe d'avionique et d'armement (F&S) *233*

Éléments de réponse (aux questions et aux besoins) **236**

Environnements et dispositifs d'apprentissage: intégrer les apprentissages sauvages *236*

Art'works ou la dimension transitionnelle en formation professionnelle *238*

La Dérive créative: un dispositif basé sur "le vide" ? *245*

Les dispositifs vides habitables: des supports pour co-inventer le changement et prendre des initiatives *247*

Tenir conseil, un dispositif pour devenir des citoyens responsables et pour changer l'organisation support *253*

Apprendre par l'expérience (différents modes) *257*

Dispositifs: du changement individuel vers le changement organisationnel ? *257*

EBAR une forme de recherche-action et d'outil de management qui cherche à allier complexité et cohérence *262*

3. Synthèse des terrains et des résultats de recherche à l'aide du modèle EBAR ***268***

La diversité des épicycles **268**

La cohérence de l'ensemble par les liens de sens avec l'axe central de la spirale **270**

Conclusion de la thèse: **273**

Significations et futurs possibles

1. Synopsis ***275***

2. Ce qui a été fait **276**

3. Ce qui reste à faire **278**

4. La recherche comme démarche avec des épisodes (vs. protocole planifié et contrôlé à tous les stades) ***280***

5. Un retour sur les théories et concepts utilisés ***282***

6. Une recherche à la frontière entre deux disciplines ***285***

Annexes : ***289***

Bibliographie 291

Glossaire 325

Liste des tableaux, des figures et des encadrés 331

Liste des travaux (contenus dans les Tome 2 et 3) 335

Résumé / Abstract 341

Table des matières 343