

## SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	2
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	3
PREMIÈRE PARTIE.....	5
APPROCHE CONTEXTUELLE ET THÉORIQUE.....	5
INTRODUCTION.....	6
CHAPITRE PREMIER.....	7
DE LA GENÈSE DU QUESTIONNEMENT À SA PROBLÉMATIQUE.....	7
CHAPITRE II.....	24
LE CONCEPT DE PROFESSIONNALISATION.....	24
CHAPITRE III.....	41
LES CONCEPTS DE STRATÉGIES ET D'INGÉNIERIES DE FORMATION.....	41
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE.....	62
DEUXIÈME PARTIE.....	65
DE LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE À L'ANALYSE DU CONTENU DES ENTRETIENS.....	65
INTRODUCTION.....	66
CHAPITRE IV.....	67
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	67
CHAPITRE V.....	83
ANALYSE QUALITATIVE ET COMPARATIVE DU CONTENU DES ENTRETIENS RELATIVE AUX ACTIVITÉS ET AUX COMPÉTENCES DES MANAGERS.....	83
CHAPITRE VI.....	100
ANALYSE QUALITATIVE ET COMPARATIVE DU CONTENU DES ENTRETIENS RELATIVE À LA PROFESSIONNALISATION DES MANAGERS.....	100
CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE.....	125
TROISIÈME PARTIE.....	128
SYNTHÈSE ET PRÉCONISATIONS.....	128
INTRODUCTION.....	129
CHAPITRE VII.....	130
SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE.....	130
CHAPITRE VIII.....	153
PRÉCONISATIONS DE STRATÉGIES ET D'INGÉNIERIES CONTRIBUANT À LA PROFESSIONNALISATION DE MANAGERS DE PROXIMITÉ.....	153
CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE.....	167
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	171
BIBLIOGRAPHIE.....	176
ANNEXES.....	185
LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX.....	367
INDEX DES AUTEURS.....	368
TABLE DES MATIÈRES.....	370

## REMERCIEMENTS

Avant d'aborder le contexte de ma recherche, je souhaite en une brève rétrospection évoquer l'accompagnement efficace de Marie-Christine Thibault visant l'élaboration d'un dossier VAP (Validation des Acquis Professionnels et Personnels), prélude à mon admission au sein de l'université (en Master 1 « Ingénierie de Formation »), l'élaboration de ce dossier VAP et l'année universitaire de Master 1 marquant une transition à l'importance capitale entre une première partie de ma carrière professionnelle et une seconde, actuellement entamée. En effet l'accompagnement efficace de Marie-Christine Thibault a indubitablement contribué à cette admission. Je l'en remercie donc très sincèrement.

Ensuite, je souhaite remercier les professeurs qui m'ont accompagnée pendant les deux années maintenant écoulées de Master1 et de Master2 et plus particulièrement Catherine Guillaumin qui m'a guidée lors de mes travaux de recherche, mais aussi Noël Denoyel prolongeant l'esprit de ses illustres prédécesseurs quant à l'ouverture intellectuelle qu'il insuffle à ses collègues du département des Sciences de l'Éducation et de la Formation. Aussi, aurai-je une pensée toute particulière pour les étudiants avec lesquels j'ai pu échanger au cours de ces deux années.

J'adresse également de cordiaux remerciements à mon époux pour l'indéfectible et appréciable soutien qu'il m'accorda au cours de ces deux années mais aussi tout au long de ma carrière professionnelle.

Enfin, je tiens aussi à remercier chacun des managers ayant participé à ma recherche et sans qui celle-ci n'aurait pu voir le jour.

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les années 1990 virent l'accroissement progressif du nombre d'unités commerciales succursalistes, entre autres, dans le domaine de l'équipement de la personne. Ces unités doublèrent ou remplacèrent des boutiques appartenant en propre à des commerçants indépendants, ces boutiques étant gérées mais aussi managées généralement par leurs propriétaires. Les unités commerciales succursalistes constituant des entités de quelques dizaines, voire d'une centaine, ou plus encore d'unités regroupées donc au sein d'une même organisation, se voient, quant à elles, gérées de manière centralisée. Le capital social des organisations structurées ainsi relève essentiellement de capitaux provenant de fonds de pension détenus par différents actionnaires. Ces organisations se voient donc administrées par des délégués de ces actionnaires qui sont amenés à déléguer eux-mêmes la gestion de chacune de ces unités à des managers dits de proximité. Lors de l'avènement du troisième millénaire, le développement croissant de ces unités entraîne une demande accrue, de la part de ces organisations, de salariés en capacité d'exercer la profession de manager de proximité. Il convient de préciser que l'activité de ces managers se voit essentiellement évaluée en fonction des résultats quantitatifs et qualitatifs de l'unité commerciale dont les managers dirigeants leur ont confié la responsabilité. Le management appliqué à ces managers de proximité repose ainsi, principalement, sur le management par objectifs. Aussi, la multitude d'activités à accomplir au sein de chaque unité commerciale, le contingentement de l'embauche des collaborateurs, la rentabilité comptable de chaque salarié ainsi que la pression permanente des objectifs à atteindre demandent à ces managers de proximité un réel professionnalisme, un professionnalisme des plus efficaces, des plus efficaces. L'expérience du chercheur au sein d'organisations telles que celles évoquées plus haut, en qualité de manager de proximité puis en qualité de manager intermédiaire, formateur aussi de managers de proximité, ainsi que la récente création de sa micro-entreprise dont l'activité relève du conseil en ressources humaines, amènent celui-ci à s'intéresser au cours de ce mémoire de recherche aux stratégies et aux ingénieries, articulant des savoirs théoriques et des savoirs d'action, et pouvant être mises en œuvre afin de contribuer à la professionnalisation du manager de proximité d'une unité commerciale et, ce, tout particulièrement, dans le domaine de l'horlogerie-bijouterie.

Au cours de cette recherche, la professionnalisation de managers de proximité se verra interrogée en tant que processus de formation (Wittorski, 2008). Pour ce faire, les activités de ces managers et les compétences (Le boterf, 2000) inhérentes à ces activités se verront identifiées ainsi que se verra identifié le processus de professionnalisation emprunté par quatre managers interviewés mais aussi les stratégies (Mintzberg, 1989/1990) et les ingénieries (Ardouin, 2003) articulant des savoirs théoriques et des savoirs d'action, potentiellement contributives aux processus de professionnalisation de managers de proximité. L'hypothèse de cette recherche postule qu'au cours de leurs activités, ces managers articulent des savoirs théoriques et des savoirs d'action (J.-M. Barbier, 1996), se professionnalisant ainsi, et ce, en alternant l'apprentissage de savoirs théoriques et leurs activités. Aussi présumons-nous qu'une ingénierie andragogique fondée sur l'analyse de pratiques (Clot, 2000) et l'apprentissage de la posture réflexive (Perrenoud, 2001) pourraient contribuer à leurs processus de professionnalisation.

Dans la première partie de ce mémoire de recherche, nous évoquerons tout d'abord notre expérience professionnelle, le contexte dans lequel évoluent les quatre managers interviewés au cours de cette recherche ainsi que la problématique de celle-ci et son hypothèse. Ensuite nous étudierons le concept de professionnalisation, puis les concepts de stratégies et d'ingénieries ainsi quelques notions afférentes à ces concepts.

Dans la deuxième partie, nous exposerons la méthodologie employée au cours de cette recherche, puis nous rédigerons l'analyse qualitative et comparative du contenu de quatre entretiens conduits de manière semi-directive et interrogeant les activités, les compétences de quatre managers de proximité ainsi que leurs processus de professionnalisation.

Dans la troisième et dernière partie, nous synthétiserons cette analyse afin de tenter de produire des préconisations en stratégies et en ingénieries andragogiques susceptibles de contribuer à la professionnalisation de managers de proximité d'unités commerciales.

Ces préconisations que nous avancerons à la fin de ce mémoire, constituent des propositions, des suggestions seulement. Au cours de cette recherche, toujours, en effet, une pensée développée par Jean-Louis Le Moigne (1995 : 120) et relative aux épistémologies constructivistes nous accompagne : « *L'épistémologie doit savoir poser la question sans prétendre arrêter le choix des réponses.* ».

**PREMIÈRE PARTIE**

**APPROCHE CONTEXTUELLE ET THÉORIQUE**

## INTRODUCTION

La question de la professionnalisation des managers de proximité d'unités commerciales se situe au centre de notre recherche. Afin de préconiser au cours de la troisième partie de notre mémoire, des stratégies et des ingénieries andragogiques, articulant des savoirs théoriques et des savoirs d'action, pouvant contribuer à la professionnalisation de ces managers, dans une première partie de ce mémoire, nous contextualiserons cette recherche puis nous aborderons son champ conceptuel. Ce champ conceptuel, nous l'appréhenderons sous la forme de deux chapitres.

Lors du premier chapitre, nous exposerons tout d'abord, et ce, brièvement, la genèse du questionnement en relatant quelque peu notre parcours professionnel. Ensuite nous nous attacherons à considérer le contexte des managers de proximité interviewés, puis nous terminerons ce chapitre par l'exposition de la problématique de notre recherche et son hypothèse.

Lors du deuxième chapitre, premier chapitre conceptuel, nous essaierons de définir le concept de la professionnalisation à la lumière de quelques théories et en relation avec l'objet de notre recherche, en l'occurrence la professionnalisation des managers de proximité. Ce concept de professionnalisation se verra élargi aux notions de compétence, de savoirs et d'expérience. Ce chapitre se clôturera par la représentation schématique du concept de la professionnalisation telle que le chercheur l'appréhende conséquemment à l'étude de ce concept et de ces notions. Ce chapitre définit donc ce que le chercheur entend par professionnalisation de managers, dans le contexte donné.

Le chapitre suivant définit les éléments conceptuels contribuant au processus de professionnalisation de ces managers. Ainsi, lors de ce troisième chapitre, deuxième chapitre conceptuel, nous développerons quelques théories relevant de stratégies et d'ingénieries possibles quant à la professionnalisation de managers de proximité. Les ingénieries andragogiques s'appuieront, entre autres, sur l'analyse de pratiques et la réflexivité.

## **CHAPITRE PREMIER**

### **DE LA GENÈSE DU QUESTIONNEMENT À SA PROBLÉMATIQUE**

En préambule du premier chapitre de ce mémoire de recherche et afin de contextualiser celle-ci, nous évoquerons la genèse de notre questionnement, ensuite le management, défini en tant que l'activité essentielle du manager de proximité, puis nous dévoilerons certains éléments inhérents à l'organisation employant les managers que nous sollicitâmes et relatifs à la formation de ces managers. Pour terminer ce chapitre, nous formulerons la problématique de cette recherche ainsi qu'une hypothèse.

#### **1. LA GENÈSE DU QUESTIONNEMENT**

Lorsque j'obtins enfin, voici quelque vingt années, le poste tant convoité de manager d'une unité commerciale, ma formation scolaire initiale ne m'avait guère préparée à de telles responsabilités. Cependant, mon éducation familiale m'avait initiée au sens des responsabilités. Afin d'acquérir quelques techniques de management, j'eus, en tout et pour tout, en guise de formation, une semaine d'immersion dans un magasin pilote de l'enseigne concernée. Donc, pendant cette semaine, j'observai et notai la méthode de travail du manager de ce magasin, les différentes activités réalisées par ce dernier et sa manière de les réaliser. Pour être objective, outre les compétences<sup>1</sup> techniques, en l'occurrence ma capacité à négocier, mes connaissances en marketing maîtrisées grâce à mon expérience antérieure, lors de ma nomination je ne possédais que les balbutiements des compétences humaines du manager (capacité à animer une équipe, à développer ses compétences, à la motiver) et des compétences conceptuelles (capacité à analyser une situation afin de prendre une décision). Dans un premier temps je manageai donc à l'intuition, faisant confiance à mon bon sens. J'appris en faisant et je fis pour apprendre, méthode s'apparentant au « *Learning by doing* »<sup>2</sup> de Dewey (1859-1952), mais aussi au « *Réussir*

---

1 La notion de compétence sera développée au chapitre suivant.

2 « *Apprendre par l'action* » (<http://formation.paris.iufm.fr/archiv> : 17.03.2009).

*pour comprendre*»<sup>3</sup> de Piaget (1896-1980). Ensuite, je participai à de nombreuses formations relatives à différentes théories de management, aussi, je lus de multiples ouvrages et revues professionnelles. Mon expérience réussie, ces formations ainsi que la lecture de ces ouvrages et revues me permirent, à nouveau, d'évoluer hiérarchiquement ; de manager de proximité je devins manager intermédiaire.

Ensuite, au cours de ma carrière professionnelle, ma fonction de manager intermédiaire m'amena à former des managers de proximité, débutants ou confirmés, d'unités commerciales dans le domaine de l'ameublement puis dans celui de l'horlogerie-bijouterie. Mes compétences de formatrice proviennent, pour une large part, de ma propre expérience de manager de proximité dans différents domaines d'activités et quelque peu de formation théorique. Les formations que je dispensais, s'adressaient à des managers n'ayant la plupart du temps reçu que quelques rudiments théoriques relatifs au management lors de leurs formations initiales. Les formations dispensées relevaient de différentes méthodes. Elles évoluèrent au fur et à mesure du temps, mais comprenaient toujours une partie théorique et une partie pratique. Je n'ai jamais pris le temps d'évaluer la proportion due à ces différentes parties ou à ces différentes méthodes dans la réussite des managers ; je n'éprouvais qu'une impression quant à leur réussite. La tâche ne fut pas toujours simple. Je manquais d'outils conceptuels mais aussi de recul vis-à-vis du métier.

Par ailleurs, lorsque j'effectuai mon stage de Master 1 « Ingénierie de la formation », je le fis au sein d'un organisme de formation et plus particulièrement au sein d'un de ses services. Observant et écoutant les différents acteurs chargés d'un rôle managérial dans cet organisme, je mesurai là encore l'importance de la fonction de manager ainsi que la difficulté de son exercice. Ces managers, professionnels dans leurs métiers initiaux, formateurs et/ou gestionnaires, dans quelle mesure, et comment, avaient-ils eu la possibilité de construire les compétences propres à l'activité de management ? Avaient-ils, ou non, bénéficié d'un apport théorique, d'une instruction, même rudimentaire seulement, relativement à l'exercice de fonctions managériales, et, si oui, sous quelles formes ? Je rapprochai mes expériences de manager de proximité d'unité commerciale débutant, de manager confirmé dans le même secteur d'activité, de formateur de managers relevant de ce même secteur et y découvrit des similitudes. Cela renforça mon désir d'étudier les mécanismes contribuant à la construction des compétences de managers.

---

3 Cf. chapitre III.



J'orientai ma recherche, ayant exercé de nombreuses dans cet univers, sur les managers de proximité d'unités commerciales.

Donc, c'est pourquoi je pensais, depuis quelques mois déjà, étudier des stratégies et des ingénieries de formation à l'intention de managers de proximité. Aussi, la création de ma micro-entreprise à l'aube de l'année 2009, micro-entreprise relevant du conseil en ressources humaines auprès des entreprises, m'engagea à approfondir un thème de recherche relevant de la professionnalisation des managers de proximité. Ma question de recherche se précisa seulement en octobre 2008 quand il me fallu la formuler en vue de mon mémoire de Master 2 « Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes » ; je la rédigeai donc ainsi : « Quelles stratégies et ingénieries de formation, articulant savoirs théoriques et savoirs d'action, peuvent-elles être mises en œuvre afin de contribuer à la professionnalisation du manager de proximité d'une unité commerciale dans le domaine de l'horlogerie-bijouterie ? ». De plus, ce travail de recherche s'inscrit dans mon projet professionnel. En effet, mon mémoire de recherche aboutira à une préconisation de stratégies et d'ingénieries de formation relative aux managers de proximité, cette préconisation sera finalement élaborée en tant que modèle. Ensuite ce modèle se verra proposé à des organisations, clientes potentielles de ma micro-entreprise.

Ainsi donc, dans la posture de chercheur qui dès à présent se trouve être la nôtre, la genèse de notre questionnement ainsi posée, nous intéressons-nous maintenant aux managers situés au centre de cette recherche aussi à leurs environnements de travail.

## **2. LE MANAGEMENT ET LES ORGANISATIONS**

Le dictionnaire Le Grand Robert (2001) attribue la fonction de management au manager. Celui-ci met en œuvre différentes théories managériales ayant sensiblement évoluées au cours du siècle dernier. Afin de mieux appréhender l'évolution du management liée à l'évolution des organisations, nous estimons judicieux de nous livrer, et ce après un bref préambule définissant le management, à un nécessaire retour historique. Ensuite nous livrerons-nous à une approche spécifique de l'organisation elle-même, à laquelle appartiennent les managers dont les interviews constituent l'essentiel du corpus figurant en annexe de nos présents travaux.

## 2.1. Définition du management

« *Le management est une activité humaine et sociale visant à stimuler les comportements, à animer des équipes et des groupes, à développer les structures organisationnelles et à conduire les activités d'une organisation en vue d'atteindre un certain niveau de performance.* », telle est la définition du management avancée par Jean-Michel Plane (2003 : 3). Nous la complétons par celle de Raymond-Alain Thiétart (1980 : 7) pour qui « *Le management, action ou art ou manière de conduire une organisation, de la diriger, de planifier son développement, de la contrôler, s'applique à tous les domaines d'activités de l'entreprise.* ». De plus, humanisant et valorisant un tant soit peu cette action, cet art, ce dernier auteur rapproche la racine latine du mot *management* à celle du mot *ménagement* et non à l'origine anglo-saxonne du mot *management* communément alléguée. Quant au mot *ménagement*, il est dérivé de verbe *ménager* qui signifie lui : « *conduire, disposer, régler [...] avec soin, mesure, prudence...* » mais aussi « *manier, diriger, administrer ... avec adresse* » (Le Grand Robert, 2001). À l'instar de Raymond-Alain Thiétart, Michèle Virol (2003 : 243), dans une biographie dédiée au Maréchal Vauban (1633-1707), souligne l'utilisation du terme *ménagé* employé dans le sens actuel du terme *manager* par De Rosny dans son ouvrage intitulé « *Le parfait Économe* » paru à Paris en 1700.

## 2.2. Retour historique sur le management des organisations

Le début du XX<sup>ème</sup> siècle vit la naissance d'une méthode de travail selon les principes du *management scientifique* émanant du traité intitulé *Principles of Scientific Management*, écrit par Frederick Winslow Taylor (1856-1915), suite à ses observations. Il fut l'un des membres fondateurs de la théorie des organisations (Barabel, Meier, 2006 : 14-18). Après avoir analysé le travail, la recherche de la meilleure méthode pour le réaliser le plus rapidement possible s'impose, et ce en divisant les tâches par postes de travail, en rationalisant les gestes, en formant les individus, en contrôlant l'exécution du travail, ainsi qu'en rémunérant les salariés de manières proportionnelles à leurs rendements. Aussi le bureau d'étude et les ateliers forment-ils donc deux entités bien distinctes et le management se trouve-t-il fortement impliqué. Dans la mouvance des principes de F. W. Taylor, Henri

Ford (1863-1947) inventa le travail à la chaîne automatique. Il augmenta fortement le salaire de ses ouvriers afin que ceux-ci consomment, achètent, entre autres, les véhicules fabriqués puis commercialisés par sa propre firme, la *Ford Motor Company*. Quant à Henri Fayol (1841-1925), l'un des précurseurs du management tel qu'actuellement nous le concevons encore généralement, il s'intéressa à l'organisation administrative de l'entreprise et plus particulièrement à son management. Il formula, par lesquelles devaient se distinguer à son sens les principales qualités d'un manager, les cinq composantes indispensables selon lui à l'organisation administrative : prévoir et planifier, organiser, commander, coordonner, contrôler, cinq composantes d'ordres physique, mentale, morale, d'éducation et technique.

Contrairement aux trois précédents auteurs, le premier ingénieur en chef et les deux autres dirigeants d'entreprises, ayant édictés des principes d'organisation en relation avec leurs propres expériences au travail, Max Weber (1864-1920), sociologue, l'un des fondateurs de la sociologie moderne et auteur majeur de la théorie des organisations, n'est pas un manager. Il prôna l'*administration bureaucratique* des organisations fondée sur une autorité formelle, des règles et des procédures. En réaction aux préceptes de l'école classique, exposés ci-avant, prenant peu en compte l'individu et ses compétences, l'émergence de l'école des relations humaines<sup>4</sup> replaça l'individu au centre de l'organisation en privilégiant le management basé sur l'expertise et la compétence. George Elton Mayo (1880-1949) mit en lien les conditions matérielles de travail, les relations ainsi que les interactions à l'intérieur de l'unité de travail et l'impact sur la productivité. La théorie des relations humaines fonde son principe de management sur l'écoute, l'intérêt des managers vis-à-vis des ouvriers, la sécurité au poste de travail, la sécurité de l'emploi et laisse une part d'initiative au groupe. Les travaux de recherche de George Elton Mayo démontrent l'importance du sentiment d'appartenance au groupe de la part des individus. À la même période, Kurt Lewin (1890-1947) étudia les comportements humains dans des ambiances différentes et la dynamique des groupes. Quant à Peter Ferdinand Drucker (1909-2005) il introduisit dans les organisations les notions de management par objectifs orientés vers le client, le respect des salariés et des actionnaires. Il érigea le chef d'entreprise en chef d'orchestre construisant une stratégie cohérente concentrée sur l'activité la mieux maîtrisée par l'entreprise. La communication et le savoir se situe au cœur de cet organisation.

---

4 Mary Parker-Follett (1868-1933) : un des premiers auteurs de l'école des relations humaines.

Ancien élève de Kurt Lewin, dans les années 1970, Chris Argyris développa l'idée selon laquelle il convenait de mieux employer le potentiel humain dans les organisations. Celles-ci doivent dépasser la notion centrée sur l'obtention des résultats, en allant plus loin, permettant aussi aux salariés d'atteindre le *succès psychologique* (Plane, 2003 : 96). Il s'agit de favoriser leurs apprentissages, de stimuler l'action collective ainsi que de stimuler le désir d'améliorer ses compétences. L'organisation, telle que décrite par Chris Argyris, offre à ses salariés plus de responsabilités et la possibilité de donner un sens à leurs actions. Plus récemment, Chris Argyris prôna la théorie de *l'apprentissage organisationnel* permettant l'acquisition de nouveaux savoirs dans les organisations. Ces organisations deviennent alors des *organisations apprenantes*. À la fin des années 1990, l'évolution des organisations favorisa l'accroissement du nombre de postes de travail régis par un management à prescription ouverte. L'individu se voit alors confronté à des événements imprévus, aussi est-il dans l'obligation de communiquer, d'interagir avec autrui. Au cours de ses activités, celui-ci est donc amené à anticiper et à résoudre des problèmes variés et complexes. Conséquemment à cette évolution, Philippe Zarifian (2001) développe le *Modèle de la compétence*. Dans ce modèle, l'individu se réapproprie son travail, prend des initiatives, acquiert de l'autonomie. Parallèlement, dans un contexte d'emploi où restructuration, rentabilité, diminution de coût apparaissent comme le lot quotidien du manager, celui-ci se trouvant souvent placé dans l'incertitude, David Autissier et Frédéric Wacheux (2006) proposent au manager l'appropriation de la théorie du *sensemaking* développée par Karl Emmanuel Weick. Le fondement de cette théorie repose sur le sens que l'individu peut donner à ses propres activités ainsi qu'au sens des interactions produites avec autrui au cours de celles-ci. Appliquant cette théorie, les managers dirigeants de l'organisation se doivent de développer un projet collectif, des valeurs communes ainsi que de les expliciter à l'ensemble des membres du personnel en charge du management opérationnel afin que celui-ci le diffuse voire l'insuffle à l'ensemble des salariés de l'organisation ; tous les individus formant l'organisation s'approprient ainsi ce projet, ces valeurs. Aussi, ces valeurs, ce projet collectifs participent à la maïeutique d'un sens individuel favorisant la motivation et l'implication des salariés.

Après ce retour historique relatif au management des organisations, relatons quelques caractéristiques liées à l'organisation dans laquelle les managers de proximité d'unités commerciales participant à cette recherche, pratiquent leur profession.

### 2.3. L'organisation concernée

« *Une organisation est un groupement humain et structuré* » (Beaugrand, Druesne, 2004 : 9) : tel est énoncé le concept de l'organisation aux élèves en BTS MUC<sup>5</sup>. Henry Mintzberg (1989/1990 : 21) complète la définition de ce concept en se rapprochant ainsi du modèle de l'organisation concernée : pour cet auteur ce modèle d'organisation possède « [...] *un système d'autorité et d'administration, personnifié par un ou plusieurs managers dans une hiérarchie plus ou moins structurée et dont la tâche est d'unir les efforts de tous dans un but donné.* », en l'occurrence dans un but commercial lucratif.

L'organisation employant les managers interviewés au cours de cette recherche, fût créée dans les années 1980 par des entrepreneurs indépendants. Suivant le classement proposé par Henry Mintzberg (1989/1990 : 175-533), pendant la première dizaine d'année de son existence, cette organisation releva du type d'*organisation entrepreneuriale* ou *structure simple*. En effet cette organisation était composée d'une ligne hiérarchique réduite construite autour du créateur de l'organisation, elle générait peu de procédures, sa stratégie s'adaptant en fonction des visions de son leader. Au cours des années 1990, elle changea de propriétaire, son capital fut acquis par des sociétés gérant des fonds de pension ; aussi sa gestion fut-elle confiée aux actionnaires de ces fonds. Au fil des années, l'augmentation du nombre de ses succursales entraînant l'augmentation du nombre de ses salariés, provoqua l'évolution de cet organisation. Elle tendit quelque peu vers une organisation de type *mécaniste*. Actuellement, elle possède une bureaucratie centralisée avec des procédures formalisées et une division du travail maximisée, toutefois autant que peut le permettre son activité à caractère commercial. Cependant donc, compte tenu de sa croissance relativement rapide et de ses besoins en personnels qualifiés, elle emprunte aussi quelques traits de gestion à l'*entreprise modernisée* (Osty, Sainsaulieu, Uhalde, 2007 : 237-259). En effet, cette organisation a réussi sa mutation marketing malgré une concurrence accrue et développe la formation professionnelle de l'ensemble de ses salariés.

Depuis ses débuts, cette organisation commercialise des articles relevant du domaine de l'horlogerie et de la bijouterie. D'abord, principalement implantée en région parisienne et ce au sein de centres commerciaux, elle compte actuellement près de deux cents unités commerciales gérées en son nom propre et réparties en France mais aussi en

---

5 Brevet de Technicien Supérieur Management des Unités Commerciales.

Europe. Elle emploie plus d'un millier de salariés. Le siège social de cet organisation est, quant à lui, en région parisienne ; il s'y effectue l'essentiel de la gestion de l'organisation. Suivant le modèle proposé par Michel Barabel et Olivier Meier (2006 : 168-176), sa ligne hiérarchique peut se résumer en trois principaux types. Tout d'abord, le type qui nous intéresse tout particulièrement, celui des managers de proximité que nous développerons plus loin. Ensuite celui des managers intermédiaires, dénommés directeurs de secteur dans l'organisation concernée, qui se situent entre les managers dirigeants et les managers de proximité, comme l'indique parfaitement leur qualificatif et se voient octroyer une délégation de pouvoirs relative à une région composée d'un certain nombre d'unités commerciales (de dix à vingt, environ). Chacun des managers intermédiaires doit veiller à la mise en œuvre sur le terrain des décisions stratégiques, gérer un ensemble de ressources humaines et matérielles, ainsi que d'être garants des résultats de sa région. Pour ce faire, il incombe à ces managers la responsabilité du recrutement de l'ensemble des salariés de sa région ainsi que de leurs formations. Jusqu'en 2003, au sein des unités commerciales dont ils ont la charge, ils possèdent une certaine latitude quant à l'application de la politique générale de l'organisation. Ensuite l'organisation tendant vers une organisation de type *mécaniste*, cette latitude s'amenuise: avant 2003, ponctuellement, les managers intermédiaires menaient parallèlement à leurs responsabilités premières, des projets relevant de l'organisation globale. Puis le troisième et dernier type de managers qui terminera la présentation de la ligne hiérarchique de cette organisation, est celui dont relève les managers dirigeants: aux côtés des actionnaires, ils élaborent la stratégie économique et financière de l'organisation, et ils ont en charge la gestion globale de l'organisation et sont garants, responsables, des résultats de celle-ci.

La culture des résultats est fortement ancrée dans cette organisation. Les managers dirigeants élaborent les objectifs quantitatifs et qualitatifs inhérents à l'organisation dans sa globalité, ceux-ci étant ensuite validés par les actionnaires, puis ces objectifs se voient répartis entre les managers intermédiaires qui, eux-mêmes, les répartissent aux managers de chaque unité commerciale. Ces derniers ont ensuite la charge de la répartition journalière des objectifs quantitatifs. À tous les niveaux, une partie variable de la rémunération de chacun des acteurs se fonde sur la conformité des résultats obtenus avec les objectifs. Suivant leurs niveaux de responsabilité, les managers perçoivent cette partie de rémunération mensuellement ou annuellement.

## 2.4. La formation au sein de l'organisation concernée

Au sein de l'organisation, un service de formation, réduit à quelques salariés, opère. La stratégie de l'organisation relevant de la formation des salariés est décidée par les managers dirigeants. En référence aux quatre étapes de l'ingénierie de la formation proposées par Thierry Ardouin (2003), dans un premier temps, les personnels de ce service recherchent les besoins de formation inhérents à la stratégie de développement de l'organisation, mais aussi les besoins de formation de l'ensemble des salariés en regard des entretiens annuels d'évaluation de chacun de ceux-ci. En effet il y figure un bilan relatif aux besoins et aux souhaits de formation de chacun d'entre eux. À la fin de la première étape, ces personnels analysent et formulent l'ensemble de ces besoins annuels. Lors de la deuxième étape, dite de conception, les personnels du service de formation sont épaulés par un ou plusieurs consultants externes à l'organisation ainsi que par un certain nombre de managers de proximité et intermédiaires. Tous ensemble et en concertation, ils élaborent les projets d'action de formation en adéquation avec le cahier des charges et le contexte préalablement défini. Ces projets se verront ensuite validés par les managers dirigeants. Ces actions de formation relèvent aussi bien de la connaissance des produits vendus, que des techniques de vente, de management, de gestion administrative voire de formation de formateurs. Lors de la troisième étape, les actions de formation se voient réalisées aussi bien collectivement au siège social de l'organisation qu'individuellement au sein des unités commerciales. Les premières actions sont animées par des formateurs permanents de l'organisation, des formateurs externes à celle-ci ou ponctuellement par des managers issus de l'organisation ; quant aux secondes elles sont assurées par les managers de proximité ou intermédiaires. La quatrième et dernière étape est constituée des différentes phases de l'évaluation.

Ces phases de l'évaluation, au nombre de quatre, s'apparentent à celles suggérées par Donald Kirkpatrick et retenues par Alain Meignant (1991 : 365-407). En fin de formation, à *chaud*, le salarié-apprenant complète deux types de documents qui correspondent aux niveaux un et deux, respectivement à l'*évaluation de satisfaction* et à l'*évaluation pédagogique*. L'apprenant répond donc à quelques questions concernant la logistique de la formation et à son processus pédagogique. Le premier niveau permet de s'assurer que toutes les conditions étaient présentes pour faciliter l'apprentissage et le

second de s'assurer des connaissances acquises. Les managers de proximité pratiquent le troisième niveau, *l'évaluation du transfert en situation de travail*. Ce niveau évalue l'application des connaissances nouvellement acquises et leur transformation en nouvelles compétences ou le développement de celles acquises auparavant. Le quatrième niveau, *l'évaluation des effets de la formation*, peut être déterminée au regard de l'atteinte des objectifs individuels et/ou collectifs fixés, ainsi qu'aux vues de diverses statistiques, quotidiennes, mensuelles et annuelles, concernant des résultats chiffrés. Ces effets de la formation sont également mis en exergue lors de l'évaluation du salarié même, ainsi que lors de l'évaluation des prérequis indispensables à une action de formation future. À notre connaissance, la phase cinq ajoutée par Alain Meignant aux quatre phases préconisées par Donald Kirkpatrick, phase d'évaluation du système, n'est pas ou que peu appréciée et pratiquée.

Depuis la création de cette organisation, relativement aux managers de proximité, les managers dirigeants privilégient la promotion hiérarchique interne. Ceux-ci sont donc en grande majorité issus du terrain. La formation organisée au sein de l'organisation favorise grandement cette promotion. Cependant, il existe plusieurs voies pour accéder au poste de manager de proximité.

### **3. LES MANAGERS**

#### **3.1. Définition et rôles du manager**

Michel Barabel et Olivier Meier (2006 : 165) définissent le manager comme un « *membre d'une organisation ayant en charge une de ses parties, pour lesquelles il engage sa responsabilité sur un ensemble d'objectifs et au sein de laquelle il exerce nécessairement une activité de commandement sur un nombre de salariés plus ou moins étendu.* ». Quant à Pascale Auger (2008 : 21), elle précise que « *Le manager est un acteur de l'entreprise ayant en charge la gestion et le développement d'équipes de travail en vue d'atteindre des objectifs de performance et d'efficacité* ». Selon Henry Mintzberg (1973/1984 : 65-111), le manager assume dix rôles qu'il regroupe toutefois en trois rôles principaux. Le premier, rôle interpersonnel, le manager en sa qualité de leader et d'agent de



liaison, représente symboliquement l'organisation à l'extérieur de celle-ci mais aussi vis-à-vis de ses collaborateurs. Le deuxième, rôle informationnel, le manager agit comme un observateur actif face à son environnement et diffuse l'information en véritable stratège et ce, de manière descendante ainsi que de manière ascendante en tant que porte-parole de ses collaborateurs. Le troisième rôle amène le manager à prendre des initiatives, des décisions ; aussi délègue-t-il différentes responsabilités, différentes tâches aux collaborateurs qu'il anime. Il régule les changements, adapte ses actions en considération des ressources disponibles. Au cours de ce troisième rôle à caractère décisionnel, le manager est amené à négocier avec différents individus ou groupes d'individus.

Les définitions évoquées ci-dessus résument à elles seules l'engagement du manager vis-à-vis de l'organisation qui l'emploie. L'évocation de ses multiples rôles atteste la variété de son travail. Bien que généraliste, ces définitions et rôles semblent coïncider majoritairement, avec ceux du manager de proximité.

### **3.2. Le manager de proximité**

Le manager de proximité dans une unité commerciale dirige et coordonne l'ensemble des activités de celle-ci. Il travaille sur le lieu de la commercialisation en interaction permanente avec ses collaborateurs ainsi qu'avec les clients de l'unité commerciale. Son principal rôle peut se résumer ainsi : il traduit les objectifs stratégiques décidés par les managers dirigeants, transmis par le manager intermédiaire, en décisions opérationnelles. Aussi, il garantit l'atteinte de ces objectifs. Il subit, le plus souvent, une forte pression relativement à la traduction en résultats conformes des objectifs quantitatifs mais aussi qualitatifs, de la part de la hiérarchie intermédiaire qui elle-même subit une forte pression de la part de la hiérarchie dirigeante. Cette forte pression peut être atténuée lorsque le manager intermédiaire relativise la pression subie et ainsi ne reporte cette dernière que partiellement. Le manager de proximité est le véritable moteur de l'unité commerciale. Henry Mintzberg (1973/1984) évoque la charge symbolique s'attachant à la personne du manager de proximité ; nous traduisons ce symbole que devient malgré lui le manager de proximité en affirmant qu'aux yeux de ses collaborateurs et des clients, assumant le rôle d'interlocuteur privilégié et souvent incontournable auprès de l'organisation, il en vient, à son corps défendant même parfois, à incarner l'organisation.

Quand le matin, il lève le rideau métallique du magasin dont il assume la responsabilité, il devient à la fois le metteur en scène de la pièce, qui chaque jour de travail se joue au sein de l'unité commerciale, mais aussi son acteur principal. Metteur en scène, dans le sens où il donne le ton à tous les autres acteurs de l'unité commerciale, ton en partie transmis par sa hiérarchie ; cependant, il possède le pouvoir de créer une atmosphère plus ou moins favorable à l'activité commerciale, plus ou moins conviviale, pouvoir toutefois pondéré par les intérêts financiers communs mis en jeu dans la pièce et tributaire de son succès, de son insuccès (ce manager perçoit ou non des primes d'intéressement en fonction du niveau de la réussite de ses objectifs) ; il organise aussi l'ensemble des tâches de cette unité. Acteur principal, parce qu'il participe activement à toutes les activités de celle-ci. La finalité de l'organisation, en l'occurrence la commercialisation de produits relevant de l'horlogerie-bijouterie, repose essentiellement sur les compétences du manager de proximité. En effet, l'organisation peut offrir les meilleurs produits, aux meilleurs prix, présentés de manière la plus valorisante possible, c'est en définitive le manager de proximité qui négocie avec les clients potentiels, directement ou par l'intermédiaire des conseillers de vente dont il est responsable.

Aussi mesurons-nous mieux l'importance des managers de proximité au sein d'une organisation et tout particulièrement au sein de celle concernée. Cette importance se trouve confortée au regard des recherches de C.P. Hales (2005), évoquées par Michel Barabel et Olivier Meier (2006 : 172). Ces derniers attirent l'attention sur cette importance toute caractéristique des managers de proximité, indiquant qu'« *Il s'agit en particulier de revaloriser cette fonction [...] dans l'entreprise en faisant en sorte que les managers de proximité soient pleinement reconnus (complexité du travail, rôle stratégique...)* ». Déjà en 1927, André Gide, dans son ouvrage relatant son voyage au Congo, avance une remarque que nous pouvons rapprocher certes ardemment, de notre sujet relativement aux compétences du manager. En effet André Gide avance que : « *Je continue de croire, et crois de plus en plus, que la plupart des défauts que l'on entend reprocher continuellement aux domestiques de ce pays, vient surtout de la manière dont on les traite, dont on leur parle. Nous n'avons qu'à nous féliciter des nôtres — à qui nous n'avons jamais parlé qu'avec douceur, [...]. Il s'établit, entre nos gens et nous, une confiance et une cordialité réciproques, et tous, sans exception aucune, se montrent jusqu'à présent aussi attentionnés pour nous, que nous affectons d'être envers eux.* ». André Gide (2001 : 420) précise même

en note de bas de page : « *Mais je me persuade volontiers que chaque maître a les serviteurs qu'il mérite.* ». Ici, nous mettons en parallèle les relations que purent entretenir un maître et ses domestiques au début du XX<sup>ème</sup> siècle et les relations que peuvent entretenir un manager de proximité avec ses collaborateurs mais aussi leurs relations interhiérarchiques, voire même, toute relation humaine.

Relativement à l'importance des managers de proximité concernés par cette recherche, interrogeons-nous maintenant sur leur formation. Il convient de préciser que ces managers relèvent du statut cadre.

### **3.3. La formation du manager de proximité**

Pour assumer leurs rôles complexes et stratégiques, les managers de proximité participant à notre recherche suivirent un processus de professionnalisation. Pour certains, ce processus commença dès leurs formations initiales, pour d'autres seulement au cours d'action de formation continue. Nous reviendrons plus en détail sur la formation de chacun d'eux au cours de notre chapitre relatif à notre méthodologie de recherche, mais ici nous aborderons seulement à grands traits, les différents processus de professionnalisation offerts par l'organisation concernée. Nous pouvons diviser ces processus selon les trois groupes de managers auxquels donc, ici, ils se rapportent.

À l'intérieur du premier groupe, le manager nouvellement embauché possède déjà une expérience similaire dans le même domaine ou dans un domaine approchant et/ou bien encore une formation initiale et une certaine maturité pouvant lui permettre d'appréhender un poste de manager. Auquel cas, après quelques semaines ou quelques mois de formation relative aux procédures internes à l'organisation et le cas échéant aux produits, il se voit attribué son affectation en qualité de manager. Pendant la période de formation, après la découverte des différents services centraux de l'organisation, le manager, statutairement apprenti manager, est immergé dans une unité commerciale où le manager de cette unité est habilité à la formation de ses futures pairs. Le manager apprend alors son métier essentiellement en participant à toutes les tâches de l'unité commerciale et principalement les tâches réservées au manager, accompagné en cela par le manager de proximité en titre, et ponctuellement par le manager intermédiaire de celle-ci. Il bénéficie de sources documentaires spécifiques à l'organisation, et de quelques journées

de formation théorique. Au cours de ce processus, l'apprenti manager se soumet à une ou plusieurs évaluations formatives réalisées par ses accompagnateurs et le responsable de la formation de l'organisation puis en fin de formation à une évaluation sommative.

Le manager dépendant du deuxième groupe, s'est vu, dans la plupart des cas, embauché en possession d'un BTS à caractère commercial, avec ou sans expérience professionnelle. Il débute sa carrière avec le statut de conseiller de vente mais aussi l'ambition affichée d'un désir ainsi que d'une certaine capacité à évoluer hiérarchiquement et ce, relativement rapidement (entre deux et cinq ans). Cette évolution dépend de la vélocité d'apprentissage du conseiller mais aussi de sa disponibilité géographique et des postes à pourvoir. Il bénéficie d'une formation individualisée assurée par le manager de proximité de l'unité commerciale dans laquelle il exerce, par le manager intermédiaire, et de formations essentiellement théoriques en groupe de pairs de quelques journées par an. Dans un premier temps, il apprend le métier de conseiller spécialisé dans le domaine de l'horlogerie-bijouterie en empruntant les différents postes de travail afférents à ce métier. Puis dans un deuxième temps, lui sont confiées, au fur et à mesure de la réussite de ses apprentissages validés lors d'évaluations formatives, les responsabilités relevant du métier de manager. Toujours en fonction de sa disponibilité géographique et des postes à pourvoir, il évolue, soit en accédant directement à un poste de manager de proximité, soit en passant par le poste intermédiaire d'adjoint au manager, (ce dernier poste n'existant que dans les unités commerciales d'un certain niveau de chiffre d'affaires et employant un certain nombre de salariés).

Le manager relevant du troisième et dernier groupe, débute sa carrière professionnelle en qualité de conseiller de vente. Il possède généralement un niveau scolaire allant du BEP<sup>6</sup> au baccalauréat, professionnel ou non, voire correspondant à l'accomplissement d'une ou deux années universitaires. Pour des raisons qui lui sont propres, son ambition professionnelle de départ n'est pas prioritairement l'évolution hiérarchique ; cette ambition n'apparaît parfois qu'après de nombreuses années d'exercice de son métier. Son manager assure en grande partie sa formation et dans certains cas, il ne bénéficiera de formation théorique de groupe que plusieurs années après son embauche. Son processus de formation ressemble à celui emprunté par le deuxième groupe de

---

6 Brevet élémentaire professionnel.

manager, à la différence près que celui-ci peut s'étaler sur beaucoup plus longtemps voire parfois même sur une dizaine d'années ou plus.

Quoi qu'il en soit, lors de leurs nominations, tous les managers de proximité de cette organisation possèdent préalablement une expérience professionnelle mercantile dans le domaine de l'horlogerie-bijouterie. De plus, leurs formations reposent toujours sur des théories manageriales, sur des savoirs construits au cours de leurs propres actions, aussi bénéficient-ils tous de l'expérience de leurs supérieurs hiérarchiques, tout aussi bien que de celle de leurs pairs.

### **3.4. Les perspectives d'évolution de carrière professionnelle du manager**

Une fois nommé à son poste, le manager de proximité appartient au groupe de managers débutants<sup>7</sup>. L'unité commerciale qui lui est confiée comprend un nombre restreint de salariés (de trois à cinq environ), nombre en étroite relation avec le montant du chiffre d'affaires. Ensuite celui-ci bénéficiant de la formation tout au long de la vie et/ou de sa propre expérience, devient un manager professionnel confirmé. En qualité de professionnel confirmé, il peut prétendre diriger une équipe plus conséquente (de cinq à huit salariés environ), puis accéder enfin au niveau du manager professionnel expert. À ce niveau il pourra manager jusqu'à quinze personnes environ, nombre correspondant aux unités commerciales les plus importantes de l'organisation concernée. Enfin, exceptionnellement, en raison du nombre de postes limités, il peut parvenir à un poste de manager intermédiaire voire bénéficier d'une promotion interne hiérarchique ou non, obtenir un poste au sein des services centraux de l'organisation. Cependant, certains managers professionnels experts renoncent à ces évolutions essentiellement pour des raisons de qualité de vie ; en effet les unités commerciales les plus conséquentes se situent dans les grandes métropoles françaises et certains managers ne souhaitent pas y vivre.

L'émergence du sujet de recherche ainsi évoquée, puis son contexte, la problématique de celui-ci peut être formulée mais aussi son hypothèse.

---

7 Cf. Les trois niveaux de professionnalisme. (Le Boterf, 1998 ; 100-109).

## 4. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE ET HYPOTHÈSE

### 4.1. La problématique

« Quelles stratégies et ingénieries de formation, articulant savoirs théoriques et savoirs d'action, peuvent-elles être mises en œuvre afin de contribuer à la professionnalisation du manager de proximité d'une unité commerciale ? » : de quelle manière cette question de départ peut-elle être considérée ? Afin d'essayer de l'éclaircir, voyons quelles questions complémentaires, auxquelles nous tenterons de répondre, elle engendre. La première série de questions interroge les éléments constitutifs de la professionnalisation ; la seconde les stratégies et ingénieries participant au processus de professionnalisation. Le chapitre intitulé professionnalisation essaiera de répondre à cette première série, puis, lors du chapitre intitulé stratégies et ingénieries, nous nous efforcerons de résoudre la seconde série de questions.

Une question à caractère fondamental se pose en premier lieu : est-ce en agissant lors de ses activités que le manager contribue à sa professionnalisation ou lorsque celui-ci participe à des formations théoriques, ou bien encore en alternant ces agissements et ces participations ? Surgissent alors d'autres questions auxquelles nous nous efforcerons de répondre. De quelles activités s'agit-il ? Aussi, quelles compétences met-il en œuvre au cours de ces activités ? Et de quoi ces activités se composent-elles ? Et ces compétences évoquées et construites par ce manager de proximité, articulent-elles des savoirs théoriques et des savoirs d'action ? Mais alors, comment pouvons-nous définir ces savoirs théoriques et ses savoirs d'action ? Ensuite nous chercherons à découvrir ce que cache les expressions *faire des expériences* et *avoir de l'expérience* eu égard à la professionnalisation.

Puis une question majeure, à n'en pas douter, apparaît : quelles stratégies de formation peuvent-elles être envisagées afin de contribuer à la professionnalisation de ce manager ? Les sens accordés par les anciens, grecs et latins, au mot stratégie, participeront-ils à la découverte de stratégies en adéquation avec la professionnalisation des managers de proximité ? Nos ingénieries s'apparenteront-elles à *l'ingenium* ou à *l'engineering* ? Aussi convient-il d'étudier comment ce manager construit ses compétences, d'étudier comment il construit ses savoirs ? Alors se révèlent des interrogations quant aux ingénieries de formation les plus appropriées aux stratégies que, ultérieurement, nous développerons par

ailleurs. Ces ingénieries conjuguent-elles des ingénieries andragogiques fondées sur des formations par l'alternance, et/ou fondées sur l'analyse de pratiques, et/ou fondées sur l'apprentissage d'une posture réflexive? En quoi l'écriture peut-elle concourir à la professionnalisation des managers lors de séance d'analyse de pratiques et/ou lors de l'apprentissage d'une posture réflexive. Mais aussi, l'accompagnement joue-t-il un rôle lors du processus de professionnalisation du manager de proximité ?

Ainsi donc, notre problématique recouvre des questions relevant du processus de professionnalisation d'un manager de proximité, de l'identification de ses compétences, de la contribution à leurs constructions, ainsi que des stratégies et des ingénieries de formation inhérentes à celles-ci. L'hypothèse formulée ci-après, suggère donc une esquisse de réponses vis-à-vis de ces multiples questions.

## **4.2. L'hypothèse**

Notre hypothèse présume que le manager de proximité d'une unité commerciale construit ses compétences en articulant des savoirs théoriques et des savoirs d'action, contribuant ainsi à sa professionnalisation. De plus nous supposons que l'articulation de l'apprentissage de savoirs théoriques et de savoirs d'action peut être assimilée à une formation par l'alternance. L'ingénierie andragogique de cette formation pourrait être fondée sur l'analyse de pratiques, ainsi que sur le développement de la posture réflexive du manager.

Le processus de professionnalisation du manager de proximité apparaît complexe. Nous le constatons, celui-ci soulève un certain nombre de questions, inspirées par notre expérience de manager et de formateur de managers. Le contexte où évoluent les managers participant à cette recherche est maintenant situé, de l'examen des théories en cours, spécifiques des concepts étudiés, émergera, présumons-nous, quelques éclaircissements.

## **CHAPITRE II**

### **LE CONCEPT DE PROFESSIONNALISATION**

Afin de situer le questionnement, « Quelles stratégies et ingénieries de formation, articulant savoirs théoriques et savoirs d'action, peuvent-elles être mises en œuvre afin de contribuer à la professionnalisation du manager de proximité d'une unité commerciale ? », les concepts le sous-tendant sont étudiés au regard d'un certain nombre de théories. Au cours de ce chapitre, premier chapitre relatif aux concepts, il nous sembla opportun de traiter du concept de la professionnalisation, concept constitutif du fondement de cette recherche, de la notion de compétence, intrinsèquement attachée à celui-ci ainsi que des composantes inhérentes à la compétence identifiées comme étant les savoirs théoriques, les savoirs d'action ainsi que l'expérience.

## **1. LA PROFESSIONNALISATION**

### **1.1. Émergence de la professionnalisation**

Selon le dictionnaire Le Grand Robert (2001), le mot *professionnalisation* apparaît dans la langue française vers 1970. Le sens de ce mot est défini comme « *l'action de se professionnaliser* ». Se professionnaliser veut dire, toujours selon Le Grand Robert, « *devenir un professionnel* ». Le mot professionnel, datant, lui, de 1893, signifie « *personne de métier, spécialiste* ». Janine Roche (1999 : 43-44), quant à elle, indique qu'en ce qui concerne l'évolution de l'individu qualifié de professionnel, qu'avant le taylorisme<sup>8</sup>, le professionnel s'engageait moralement et civiquement vis-à-vis de son travail, qu'après l'avènement du taylorisme le professionnel appliqua des méthodes et des procédures pensées par des bureaux d'étude, et précise enfin, qu'aujourd'hui la notion de professionnel recouvre la notion de complexité du travail. Janine Roche (1999 : 44) ajoute

---

<sup>8</sup> Modèle d'organisation scientifique du travail industriel, du nom de l'ingénieur F. Taylor (1856-1915). (Le Grand Robert, 2001).



« [...] la preuve que le monde de la production a bien changé de paradigme, qu'il est passé du pari de l'obéissance à celui de l'intelligence ». En 1994, G. Latreille (Roche, 1999 : 40) caractérise un professionnel comme quelqu'un qui a les connaissances, qui prend en compte le client, qui a un statut social et qui bénéficie d'une certaine responsabilité. Dans le domaine de l'éducation, le gouvernement français introduit la notion de *professionnel* par la loi Savary du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, concernant la formation, en créant les E.P.S.C.P (Établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel)(<http://www.senat.fr> :02.03.2009). Fin 1991, un autre pas est franchi, il présente « [...] son plan de professionnalisation des formations initiales » (Roche, 1999 : 47). Avec la loi du 4 mai 2004 (<http://www.legifrance.gouv.fr> :02.03.2009), le contrat de professionnalisation remplace les contrats de qualification, d'orientation et d'adaptation pour les jeunes de moins de 26 ans. La pédagogie se fonde alors sur l'articulation de périodes en entreprise et de périodes en centre de formation. Ainsi, cette formation allie la pratique et la théorie et ceci en alternance. Le mot professionnalisations'intègre définitivement au langage courant.

## **1.2. Niveaux et dimensions de la professionnalisation**

Dans la note de synthèse de la revue *Savoirs* relative à la professionnalisation, Richard Wittorski (2008) appréhende celle-ci selon trois niveaux. Le premier définit la professionnalisation au regard de la sociologie visant l'ordonnancement social des activités, des métiers. Au deuxième niveau, la professionnalisation se voit étudiée d'un point de vue des organisations; en effet, l'organisation, tendant vers la flexibilité du travail, forme ses salariés afin d'optimiser leurs compétences et leur efficience au travail. Le troisième et dernier niveau concerne les individus considérés du point de vue de la formation, mais concerne aussi la professionnalisation du dispositif de formation. Quant à Janine Roche (1999), elle expose cinq dimensions de la professionnalisation. Tout d'abord la dimension économique, situation où, contrairement au bénévole, le salarié vit du produit de son travail. Ensuite la dimension éthico-philosophique lie les notions de rétribution et de contribution sociale. Puis la dimension sociale met en exergue la reconnaissance d'une profession par la société, associant les notions de reconnaissance, de stabilisation du statut et de la rémunération. Il faut compter aussi avec

la dimension psychologique de la professionnalisation caractérisant l'individu professionnel en possession de savoirs, de qualités cognitives et socio-affectives. Enfin la dimension pédagogique recouvre la construction de ces savoirs, de ces qualités cognitives et socio-affectives. Lors de cette recherche, nous nous intéresserons plus particulièrement à la professionnalisation comme processus de formation reliant ainsi cette dernière dimension, évoquée par Janine Roche, au troisième niveau apparenté aux sciences de l'éducation et défini par Richard Wittorski.

### 1.3. La professionnalisation comme processus de formation

Guy Le Boterf (2007 : 21) explique l'engouement des entreprises à recruter des salariés professionnels par l'évolution des tâches à prescription stricte vers des tâches à prescription ouverte, ceux-ci devant « [...] *savoir agir et réussir dans des situations complexes et souvent inédites* », le salarié pouvant même être amené à aller au-delà de la prescription. Dans le contexte étudié, selon Maryvonne Sorel et Richard Wittorski (2005 : 186), la professionnalisation correspond « [...] à un *processus de formation d'individus aux contenus d'une profession existante* ». Quant à Thierry Ardouin (2003 : 119-120), il présente la professionnalisation de manière très intelligible : « [...] *la professionnalisation est le fait d'acquiescer ses compétences et de passer d'un statut d'amateur à un statut professionnel [...]* ». Il précise que les compétences du professionnel s'acquièrent « [...] *par l'expérience mais aussi par la formation [...]* ». Richard Wittorski (2005 : 238), en accord avec cette dernière remarque, indique que « *Les formes dominantes de professionnalisation relèveraient de la logique de l'action (formation sur le tas), de la réflexion et de l'action (résolution de problèmes inédits en situation de travail), de la traduction (accompagnement) et de l'assimilation (formation de type déductive)[...]* ». Pour Janine Roche (1999 : 35) « [...] *la professionnalisation pourrait être l'acte volontaire de recherche d'adéquation entre les exigences de cet environnement (économique et social) et les ressources naturelles ou acquises des individus pour évoluer dans ce type d'environnement* ». Philippe Perrenoud (Roche, 1999 : 44) intensifie les exigences : « *La professionnalisation s'accroît, lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique* ». Janine Roche (1999 : 48) abonde dans ce sens, en indiquant que la professionnalisation se

constitue de « *L'ensemble des actions qui transforment un individu en professionnel apte à tenir un rôle dans les configurations professionnelles complexes* ». Il convient de noter qu'à la fin de son article elle souligne que la professionnalisation se construit pas seulement avec des savoirs professés.

Chacun s'accorde donc à dire que la professionnalisation se construit par un processus de formation et/ou au cours de situations de travail en construisant de nouvelles compétences et/ou en transformant celles précédemment construites. De plus, il ressort que pour accéder à cette professionnalisation un certain nombre de compétences se révèlent nécessaires. Mais quelles sont ces compétences et comment pouvons-nous les définir ?

## **2. LES COMPÉTENCES**

### **2.1. Émergence des compétences professionnelles**

Sous l'Ancien Régime, les corporations codifiaient les relations entre maîtres, compagnons et apprentis. La loi Le Chapelier de 1791 instaura la liberté d'entreprendre et supprima, entre autres, les corporations ainsi que le compagnonnage. Elle entraîna le démantèlement de la formation professionnelle assurée par les corporations. Au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle, avec la généralisation du jeu de l'offre et de la demande, avec aussi la disparition de l'engagement liant l'employeur et l'employé se développa un appauvrissement de certains groupes de la population, entraînant ainsi « [...] *une rupture dans le processus de transmission des savoirs* [...] » (Dugué, 1999 : 8). En effet, l'avènement de l'ère industrielle participait grandement à la détérioration des conditions de travail et d'existence des ouvriers entraînant de grandes revendications visant d'abord la reconnaissance de droits sociaux. Après la loi de 1848 proclamant la liberté d'association, les premières chambres syndicales ouvrières se constituèrent. Les mouvements sociaux de 1936 aboutirent au vote de lois sociales, entre autres, l'institution de délégués du personnel, le relèvement des salaires, les quinze jours de congés payés et la semaine de quarante heures. C'est seulement au sortir de la guerre, en 1945, que les conventions collectives furent édictées et que s'organisa l'enseignement professionnel. Les entreprises se trouvèrent dans l'obligation de hiérarchiser les postes de travail et l'enseignement professionnel de

graduer les savoirs et de les classer en fonction des diplômes. De l'intérêt commun des entreprises et de l'enseignement professionnel naquit la notion de qualification professionnelle. Le dictionnaire Le Grand Robert (2001) date cette naissance de 1947 en la définissant ainsi : « *formation et aptitude d'un ouvrier, d'un employé* ». Le dictionnaire Larousse (2004) détaille la notion de la qualification en ces termes : « *Appréciation, sur une grille hiérarchique, de la valeur professionnelle d'un salarié, en fonction de sa formation initiale, de son expérience professionnelle, de la nature de son travail et de son niveau de responsabilité* ».

Ce n'est qu'à partir des années 1970 que la notion de compétence émerge peu à peu. Pour Philippe Zarifian (2001 : 13), cette nouvelle notion ne se substitue pas à la qualification puisque celle-ci « [...] *est la boîte à outils que détient un salarié. La compétence désigne la manière d'utiliser concrètement cette boîte à outils, de la mettre en œuvre* ». Le terme qualification coïncide avec une organisation du travail conforme au modèle du taylorisme, donc concernant une prescription stricte du travail. Ce travail strictement prescrit, correspond à un poste dont le contenu est fixé par avance, prédéterminé. Mais bientôt, l'évolution des emplois industriels avec l'automatisation des postes de travail dans le cadre de procès industriels complexes, requit des personnels autonomes, polyvalents et capables de s'adapter à des situations nouvelles. La prescription du travail devient, de plus en plus fréquemment ouverte à la manière des emplois dans les services. Guy Le Boterf (2000 : 54) qualifie d'*ingéniosité* les facultés déployées par le salarié dans ses activités à un tel poste de travail. La reconnaissance individuelle se substitue à la reconnaissance collective. La notion de compétence se substitue alors à la notion de qualification. Au milieu des années 1980 la notion de compétence se généralise donc dans les milieux professionnels et dans ceux de la formation. Apparut ainsi selon Marcelle Stroobants (1998 : 14) « [...] *le fameux trio "savoirs, savoir-faire, savoir-être"*. *La compétence était alors très généralement définie comme "capacité à mobiliser" ces trois types de savoirs* ».

## 2.2. Quelques définitions de la compétence

La norme AFNOR X 50-750 (<http://www.dfpc.gouv.nc> : 03.03.2009) définit la compétence comme telle : « *Compétence professionnelle : mise en œuvre, en situation*

*professionnelle, de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité* ». Philippe Perrenoud (1997 : 13) définit la compétence comme « [...] *une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais qui ne s'y réduit pas.* », aussi il précise que « [...] *les compétences se construisent en s'exerçant face à des situation d'emblée complexes* » (Perrenoud, 1997 : 71). La compétence n'existe donc que lors de l'action quand l'individu met en relation pertinente, en synergie un ensemble de ressources cognitives, de savoirs, de schèmes<sup>9</sup> pour agir afin d'aboutir à un résultat, à une performance. Richard Wittorski (1998 : 59) souligne « [...] *qu'elle est produite en fonction non pas seulement des caractéristiques de la situation mais aussi de la représentation que s'en fait/construit l'acteur (sa production est dépendante des façons de voir et de penser la situation).* ». Cela revient à dire que la compétence diffère en fonction de l'acteur et de la situation, aussi qu'elle appartient en quelque sorte à l'acteur. Par ailleurs Richard Wittorski (2005 : 186-196) ajoute que la mise en œuvre de la compétence nécessite de la part de l'individu une vue d'ensemble de la situation prenant en compte la tâche à accomplir et son environnement. La présence de compétences est reconnue seulement au vu des résultats de l'action. Sur le même registre, Guy Le Boterf (2000 : 97) définit la compétence comme un savoir « [...] *combiner et mobiliser un ensemble de ressources appropriées personnelles [...] et de son environnement [...], pour gérer un ensemble de situations professionnelles, afin de produire des résultats [...] satisfaisant à un certain nombre de critères de performance pour un destinataire [...].* ». Maryvonne Sorel souligne que la compétence s'apparente à une forme mouvante, adaptée lors de l'action par l'individu. Michel Develay (2007 : 23) complète ces définitions en suggérant que la compétence est un *savoir-agir réfléchi* où se dessinent les notions de *savoir, d'agir et de réflexivité*. Le professionnel compétent met en symbiose des savoirs théoriques et des savoirs d'action et, pour le professionnel expert de manière récursive. Quant à Philippe Zarifian (2001 : 81), il avance une précision en adéquation avec les compétences du manager : « *La compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations de travail auxquelles il est confronté...* ». Gérard Vergnaud (1999 : 220-221) dénomme certaines compétences du professionnel de

---

9 « Dans sa conception piagétienne, le schème, comme structure invariante d'une opération ou d'une action, ne condamne pas à une répétition à l'identique. Il permet au contraire, au prix d'accommodations mineures, de faire face à une variété de situations de même structure ». (Perrenoud, 1997 : 29).

« [...] *compétences critiques* ; ce sont les compétences acquises par l'individu au cours de son expérience et qui font de lui quelqu'un d'irremplaçable dans certaines tâches. ».

Malgré certaines subtilités langagières, Philippe Perrenoud évoque la synergie, Guy Le Boterf la combinaison, Michel Develay la symbiose, un certain nombre d'auteurs s'accordent à définir la compétence comme un ensemble de ressources au service d'une action contextualisée dans le but d'un résultat, d'une performance. Certains auteurs répertorient les compétences par types, au cours du prochain paragraphe, nous en exposerons quelques uns.

### **2.3. Différents types de compétences**

Guy Le Boterf (2000 : 53-65) distingue deux types de compétences en fonction des différentes situations de travail. Lors de situations à prescription stricte se rencontrant habituellement dans les organisations de modèle taylorien, la compétence va être un savoir exécuter une tâche, un savoir appliquer une procédure ; par contre lors de situations à prescription ouverte répandues initialement dans des organisations de service mais se généralisant de plus en plus et ce jusque dans le secteur industriel, la compétence va être un *savoir agir et réagir*, l'individu devant savoir adapter, modifier son action avant et en cours de celle-ci. Lors de cette dernière situation l'individu se trouve en position de *savoir agir*, de *vouloir agir* mais aussi de *pouvoir agir*. Cependant en fonction des tâches à accomplir, l'individu peut être amené à répondre à l'une et l'autre de ces deux prescriptions.

Quant à Maryvonne Sorel et Richard Wittorski (2005 : 17-18), ils avancent quatre groupes de compétences au service principalement d'activités à prescriptions ouvertes. Premièrement, lors de ses activités, les compétences de l'individu relèvent de l'ordre de l'adaptabilité, de la flexibilité. Deuxièmement, il construit des compétences sociales et collectives, lui facilitant le travail en équipe et la coopération. Troisièmement, l'individu analyse des situations, résout des problèmes, mettant ainsi en œuvre des compétences méthodologiques et cognitives. Quatrièmement, les compétences de processus permettent à l'individu de prendre du recul par rapport à ses pratiques.

En ce qui concerne Marcelle Stroobants (1998) elle différencie trois types de compétences. Tout d'abord les capacités d'observation, d'analyse, de réflexion,

d'abstraction, de synthèse acquises *a priori* lors du cursus scolaire et qui relèvent des compétences cognitives, ensuite, les capacités créatives et inventives qui correspondent aux compétences construites sur le tas, par l'expérience, lors de résolution de problèmes et pour finir, l'autonomie, la prise d'initiative, de responsabilité, les capacités relationnelles de l'individu qui composent les compétences sociales.

Plus particulièrement dans le domaine qui nous intéresse, les compétences du manager, R. Katz (Barabel & Meier, 2006 : 197-199) discerne trois familles de compétences. La première, les compétences techniques du manager, comporte les outils de base : la connaissance des produits et des différentes procédures ou autres méthodes ainsi que l'appréhension de l'organisation et de l'environnement externe à celle-ci. La deuxième, les compétences humaines ou relationnelles, interpersonnelles, permet au manager de s'assurer la coopération de ses collaborateurs afin d'atteindre les objectifs de l'unité commerciale, d'animer son équipe, de développer les compétences individuelles et collectives ainsi que de gérer avec efficacité son temps. La troisième et dernière famille, se composant des compétences conceptuelles ou cognitives, autorise le manager à gérer des situations imprévues, complexes et paradoxales, à comprendre, à analyser, à synthétiser, à négocier, à résoudre les problèmes.

Nous remarquons essentiellement un point de convergence relatif aux classements des cinq auteurs : les compétences cognitives, même si celles-ci ne se voient pas toujours nommées ainsi. Cependant ces classements demeurent difficiles à comparer étant donné que certains se trouvent être généralistes, se rapportant à la compétence en générale, et d'autres, plus spécifiques, à une situation ou à une profession. Précédemment nous évoquions les ressources composantes de la compétence, dans le paragraphe suivant nous essaierons d'en discerner quelques-unes.

## **2.4. Ressources inhérentes aux compétences**

Maryvonne Sorel et Richard Wittorski (2005 : 191-196) divisent les ressources inhérentes aux compétences en cinq catégories de composantes se combinant entre-elles et ce, de manière inordonnée. Premièrement, les données cognitives directement utilisées dans l'action recouvrent les savoirs et les connaissances de l'individu, ses propres représentations de la situation, les théories tacites, son fonctionnement cognitif, primordial

aux yeux des auteurs et lié aux activités d'anticipation, d'organisation, de coordination, de régulation, d'identification de la situation, d'analyse, de représentation du problème, de la production de réponses quant à la conduite à activer pour et dans l'action. Deuxièmement, les données affectives et émotionnelles mettent en jeu l'image de soi ainsi que les sentiments générés avant, pendant et après l'action. Troisièmement, la motivation de l'individu relève de ses besoins, de ses intérêts. Quatrièmement et cinquièmement, les données sociales et culturelles de l'individu correspondent à l'image reflétée par ses collègues ou par ses proches, leurs reconnaissances, ses représentations sociales, ses codes, ses valeurs.

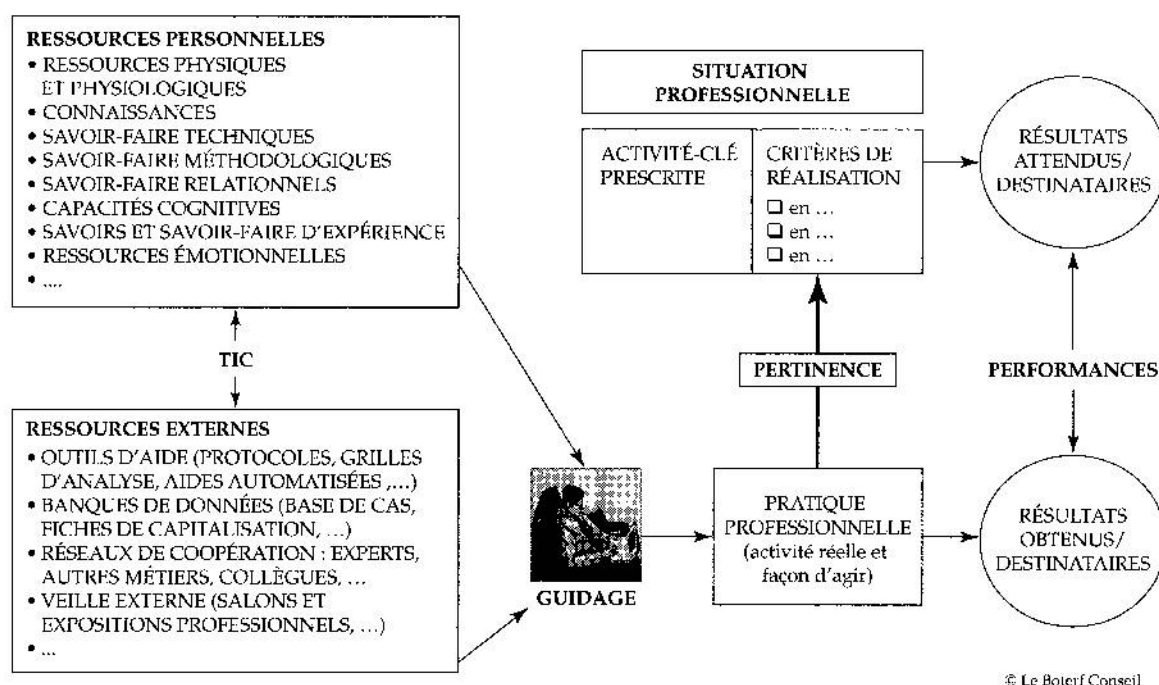
De manière différente, Francis Minet (1995) décompose la compétence en quatre types de ressources qu'il dénomme savoirs. Le premier, le savoir théorique, correspond à des connaissances abstraites nécessaires à la description ou à la compréhension de l'action. Le deuxième, le savoir procédural, interagit avec le savoir théorique mais s'investit, lui, directement dans l'action. Le troisième, le savoir pratique, est construit par le sujet en vue d'une action précise ou au cours de cette action. Le quatrième, le savoir-faire, est un registre d'actions mémorisées préalablement par le sujet.

Plus proche de la précédente répartition que de la première, quoique moins subtile, celle de Guy Le Boterf (2000 : 98) répartit les ressources en deux catégories. Il s'agit premièrement des ressources personnelles, de ressources physiques et physiologiques, de connaissances, d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire techniques, méthodologiques, relationnels, d'expérience, de capacités cognitives, de ressources émotionnelles ; et deuxièmement des ressources externes dans lesquelles sont répertoriées les outils d'aides à l'analyse, à la décision, les procédures, les outils de gestion, de banques de données, de réseaux de coopération et de veille externe. Ces listes de ressources ne sont pas exhaustives et Guy Le Boterf y intègre les T.I.C<sup>10</sup>. Les différentes ressources énoncées ci-avant sont figurées dans le schéma reproduit ci-dessous et intitulé « *Le processus "agir avec compétence"* » (Le Boterf, 2000 : 98).

---

10 Techniques d'Information et de Communication.





Le processus « agir avec compétence » selon Le Boterf

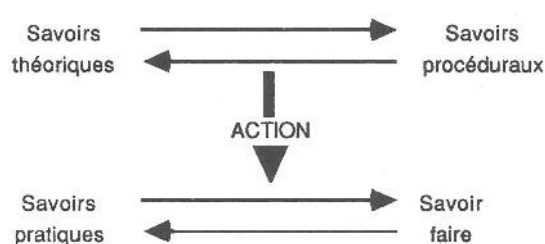
Nous observons que la répartition des ressources inhérentes à la compétence définies par ces trois auteurs, diverge quelque peu, que les différentes ressources de la compétence s'y voient présentées de manières plus ou moins complexes ou plus ou moins pragmatiques. Pour en terminer provisoirement avec la compétence, le schéma ci-dessus emprunté à Guy Le Boterf illustre donc et résume celle-ci, il complète aussi notre exposé précisant que la compétence ne se réduit pas à une liste de ressources mais qu'elle doit indubitablement être envisagée en tant que processus.

### 3. LES SAVOIRS

#### 3.1. Quelques définitions

Depuis le début de notre chapitre, et ce à plusieurs reprises, nous évoquâmes les savoirs ; essayons maintenant de les définir. Le dictionnaire Le Grand Robert (2001) situe l'apparition du mot savoir au XII<sup>ème</sup> siècle. Il vient des mots « *saveir* ; *savir* "sagesse, intelligence" » remarqué pour la première fois dans le document relatant « *Les serments de*

Strasbourg » en 842. Le mot savoir se voit défini comme « *Ce que l'on sait ; ensemble de connaissances assez nombreuses, plus ou moins systématisées, acquise par une activité mentale suivie* ». Le Dictionnaire Larousse (2004) précise que les connaissances sont acquises par l'étude mais également au contact de la réalité. Le savoir est présenté par Michel Develay (2007 : 17) comme « [...] *le fruit d'un processus d'objectivation de ses connaissances [...]* », l'individu interroge, extériorise, matérialise ses connaissances et crée ainsi un savoir. Quant à Jacques Legroux (1981 : 119), il avance que « *Le savoir est constitué d'informations mises en relation, organisées par l'activité intellectuelle du sujet* », le sujet construit donc ses propres savoirs à partir d'informations. Gérard Malglaive (1990 : 38) évoque l'infinité, la multiformité, les contours indiscernables du savoir, dénommé savoir pour la pensée, savoir-faire pour l'action. Il regroupe ces savoirs sous l'appellation *savoir en usage*. Ce *savoir en usage* (Malglaive, 1990 : 87-96) comprend tout d'abord, les savoirs théoriques, qui ont pour rôles de *faire connaître* ; ensuite les savoirs procéduraux dont l'objectif se trouve être la manière de faire ; puis les savoirs pratiques, issus de l'adaptation de savoirs théoriques mis en action, et qui permettent d'agir ; enfin, le savoir-faire, qui, directement mis en œuvre, peut être synonyme d'une compétence globale, d'un métier ou plus simplement correspondre aux gestes singuliers utiles à la réalisation d'un acte. L'individu ayant en sa possession un ou des savoir-faire est qualifié de professionnel, d'expert dans son domaine d'activité.



Le savoir en usage selon Malglaive

### 3.2. Interaction de savoirs théoriques et de savoirs d'action

Dans son introduction relative au savoirs théoriques et aux savoirs d'action, Jean-Marie Barbier (1996 : 1-17) remarque que les organisations s'orientent de plus en plus

vers des tâches à prescriptions ouvertes. Dans de telles organisations les savoirs d'action se trouvent souvent formalisés et tendent à devenir à leurs tours des savoirs théoriques : ces savoirs d'action accédant de la sorte au rang de savoirs théoriques se voient donc considérés comme des connaissances abstraites et se trouvent ainsi relativement dépréciés aux yeux des opérateurs. Il avance le paradigme suivant : « *La théorie, c'est ce qui appartient à l'ordre universel, de l'abstrait, des "hautes terres", du déductif, de l'applicable, du transformable dans la pratique. À l'inverse, la pratique, c'est ce qui appartient à l'ordre du contingent, du local, de l'éphémère, du complexe, de l'incertain, des "basses terres", de l'inductif, de ce qui nourrit la théorie.* » (Barbier, 1996 : 6). Ce paradigme étant posé, observons en quelques applications dans différents domaines.

Dans le domaine médical, Alain Bernadou (1996) constate que l'interaction des savoirs théoriques et des savoirs pratiques est omniprésente, d'une part par l'activité propre du médecin hospitalier, d'autre part à travers ses travaux de recherche menés parallèlement et les cours qu'il dispense aux étudiants. Lors de sa pratique il réinvestit l'ensemble de ses savoirs. Alain Bernadou (1996 : 31) propose de multiples formes de savoirs : « [...] *savoir académique ou non, savoir officiel et officieux, savoir des livres et savoir d'expérience, sans parler de l'irruption dérangeante du nouveau savoir qu'est l'innovation.* », ceux-ci provenant essentiellement de la vie et non de l'école. La transmission de savoirs théoriques semble plus aisée que celle de savoirs d'action reposant sur l'activité elle-même produite par des professionnels n'ayant pas toujours du temps à y consacrer. Toujours d'après Alain Bernadou, l'acquisition de savoirs d'action couplés aux savoirs théoriques est pourtant la seule solution pour atteindre la professionnalisation.

Plus particulièrement en rapport au sujet nous intéressant, dans les années 1960, lors de la professionnalisation du manager, dont l'activité se trouve basée sur la relation et la négociation interpersonnelle, Michel Berry (1996 : 46-47) souligne l'importance des savoirs d'action, notant que l'« *On connaît d'ailleurs de grandes réussites en affaires de la part de personnes qui n'ont pas suivi de cours de management* ». À cette période, il existe une certaine scission entre les savoirs théoriques et les savoirs d'action, entre les chercheurs et les managers-praticiens gestionnaires. Quelques années plus tard, des recherches s'organisent, faisant appel à la fois à des théoriciens-chercheurs et à la fois à ces managers, chacun apprenant l'un de l'autre, rééquilibrant ainsi les notions de savoirs théoriques et savoirs d'action dans les métiers dédiés à la gestion.

La formation des ingénieurs évoquée par Bernard Decomps et Gérard Malglaive (1996) repose sur des connaissances théoriques, des connaissances technologiques et méthodologiques mais aussi sur du savoir pratique acquis par l'expérience. Ces connaissances mises en pratique permettent de réapprendre autrement, transformant ces connaissances *livresques* en connaissances *opératoires*, « [...] *le savoir pratique devient le principe même de l'alchimie des compétences* [...] » (Decomps & Malglaive, 1996 : 62). Toujours relativement à la formation d'ingénieurs, selon Jean-Jacques Gagnepain et Jean-Claude André (1996 : 100) « *Les deux formes de savoir se fécondent mutuellement, assurant ainsi leur renouvellement et leur évolution.* » sans pour autant que les savoirs théoriques soient au commencement et les savoirs d'action à la fin ou inversement.

Contrairement aux deux derniers auteurs, Jean-Blaise Grize (1996) place les savoirs d'action préalablement aux savoirs théoriques en s'appuyant sur les travaux de Piaget et de son école, relatifs aux comportements de l'enfant agissant en premier sur les choses, puis intériorisant des actions concrètes pour enfin passer au stade des opérations formelles, abstrayant ainsi ses actions. Cependant, Jean-Blaise Grize (1996 : 129) conclut ainsi son propos : « *Les deux types de savoirs sont interdépendants. Toute action s'inscrit dans un cadre théorique plus ou moins explicité, toute élaboration théorique prend appui sur des pratiques antérieures et l'efficacité consiste à apprendre à se servir des savoirs théoriques pour agir sur la réalité* ». Aussi précise-t-il que les savoirs théoriques ou pratiques sont complémentaires ne valant que s'ils peuvent être communiqués et ce, essentiellement par le langage.

Nous constatons que les savoirs théoriques et les savoirs d'action, parfois opposés, se voient considérés comme interagissant dans la plupart des cas : Bernard Decomps et Gérard Malglaive évoquant l'alchimie, Jean-Jacques Gagnepain et Jean-Claude André la fécondation, Jean-Blaise Grize l'interdépendance et la complémentarité. Maryvonne Sorel (2008 : 43), quant à elle, précise que « [...] *la pratique n'est pas l'application de savoirs théoriques (savoirs sur le réel ou savoirs pour agir) mais une construction opérante qui se réalise dans l'agir.* ». Ainsi donc pouvons-nous considérer que la pratique, dans l'action qu'elle implique, selon ces auteurs, cause, élabore, réalise des effets, se révèle produire en conséquence ce que, peut-être, sommes-nous, justement,

fondée à considérer comme un savoir, un nouveau savoir à part entière, dont la source réside dans l'expérience.

## 4. L'EXPÉRIENCE

### 4.1. Émergence du mot expérience

Précisons qu'en grec expérience se signifiait par le terme [*empereia*]. Selon Eschyle (Encyclopédie Universalis, 2007) (525-456 avant J.-C.) un certain nombre de choses s'apprennent en souffrant: l'homme pour mériter le nom d' ([*empeiros*] expérimenté) doit passer par des épreuves. Pour Aristote (384-322 avant J.-C.) [*empereia*] désigne les capacités acquises par l'homme au cours de sa vie, l'apprentissage accompagné de la notion de labeur. Les racines grecques [*empeiros*] et [*empeirikos*] sont, par le latin *empericus*, à l'origine du terme français empirique (apparaissant dans la langue en 1314 dans un contexte médical, et au cours du XVII<sup>ème</sup> siècle dans son sens général actuel) (Dauzat & Al., 1964) signifiant « *qui se guide seulement par l'expérience ; qui résulte de l'expérience et ne se déduit d'aucune loi ou système [...]* » (Le Grand Robert, 2001).

L'étymologie la plus évidente du mot expérience est latine : « [...] lat. *experientia, de experiri, faire l'essai de. [...]* » (Dauzat & Al., 1964), et ce mot apparaît de façon avérée en français en 1265 sous la plume de J. de Meung avec le sens d'« *acquisition de la connaissance* » (Dauzat & Al., 1964), et en 1364 sous celle de Mondeville, avec le sens d'« *épreuve de vérification* » (Dauzat & Al., 1964); expérience provient ainsi de *ex-* et *peritus* « *qui a l'expérience de..., habile en...* » (Dauzat & Al., 1964).

La définition de *faire l'expérience de quelque chose* est « *le fait d'éprouver (qqch), considéré comme un élargissement de la connaissance, du savoir [...]* » (Dauzat & Al., 1964). Dans le langage courant et ce depuis 1265 environ, l'expérience comprend l'« *ensemble des acquisitions de l'esprit résultant de l'exercice de nos facultés (au contact de la réalité, de la vie)* » (Le Grand Robert, 2001). Donc faisons-nous des expériences et avons-nous de l'expérience. Ce sont ces deux définitions que nous nous proposons d'explorer.

## 4.2. Faire des expériences

Francis Bacon (1561-1626) (Greisch, 2004 : 391) propose « *l'expérience instruite* » (*experientia literata*) fondée sur la rigueur, l'écriture et la diffusion. Il s'agit de varier les expériences en croisant les résultats, d'écrire de manière détaillée la procédure ainsi que les résultats afin de diffuser l'ensemble à la communauté savante. Dans la sixième partie du « *Discours de la méthode* » Descartes (1596-1650) (1990 : 133) remarque que « [...] *touchant les expériences, qu'elles sont d'autant plus nécessaires qu'on est plus avancé en connaissance* ». En effet, il pense que les expériences participent au développement de la connaissance et que, donc, plus la connaissance s'élargit, plus il faut privilégier les expériences. Plus tard Diderot (1713-1784) dans son essai « *De l'interprétation de la nature* », expose les trois moyens principaux de l'étude de la nature (De Chabaudy & Rolland, 1971 : 146). Au début du processus, il s'agit d'observer les faits de manière assidue, ensuite lors d'une réflexion profonde, de combiner ces faits, puis enfin de mettre en œuvre une expérience rigoureuse afin de vérifier le résultat de cette combinaison. Hume (1711-1776) adepte de l'empirisme, pense que toutes nos connaissances se forment en partant de l'expérience et que par conséquent il n'existe pas d'idée innée. En réaction à la philosophie de Hume, Emmanuel Kant (1724-1804) distingue les jugements de perception et les jugements d'expérience, faisant ainsi la différence entre le pensable et le connaissable. « *L'expérience, écrit Kant, est une connaissance empirique, c'est-à-dire une connaissance qui détermine un objet par des perceptions. Elle est donc une synthèse de perceptions qui elle-même n'est pas contenue dans ces perceptions, mais renferme l'unité synthétique de leur diversité au sein d'une conscience [...]* » (De Chabaudy & Rolland, 1971 : 525).

Quant à G. W. F. Hegel (1770-1831), révélateur du concept moderne de l'expérience, il avance que la source première de la connaissance est l'expérience. Après avoir effectué une action, l'individu réfléchissant à son action, la conscientise, la transformant ainsi en savoir: « *En se retournant réflexivement sur elle-même la conscience transforme chaque expérience en savoir.* » (Greisch, 2004 : 392).

Francine Landry (1991 : 21), quant à elle, de nos jours, transcrivant la pensée de Dewey relative à l'expérience, note que celle-ci « [...] *donne à la théorie son élan vital et son énergie [...]* ».

### 4.3. Avoir de l'expérience

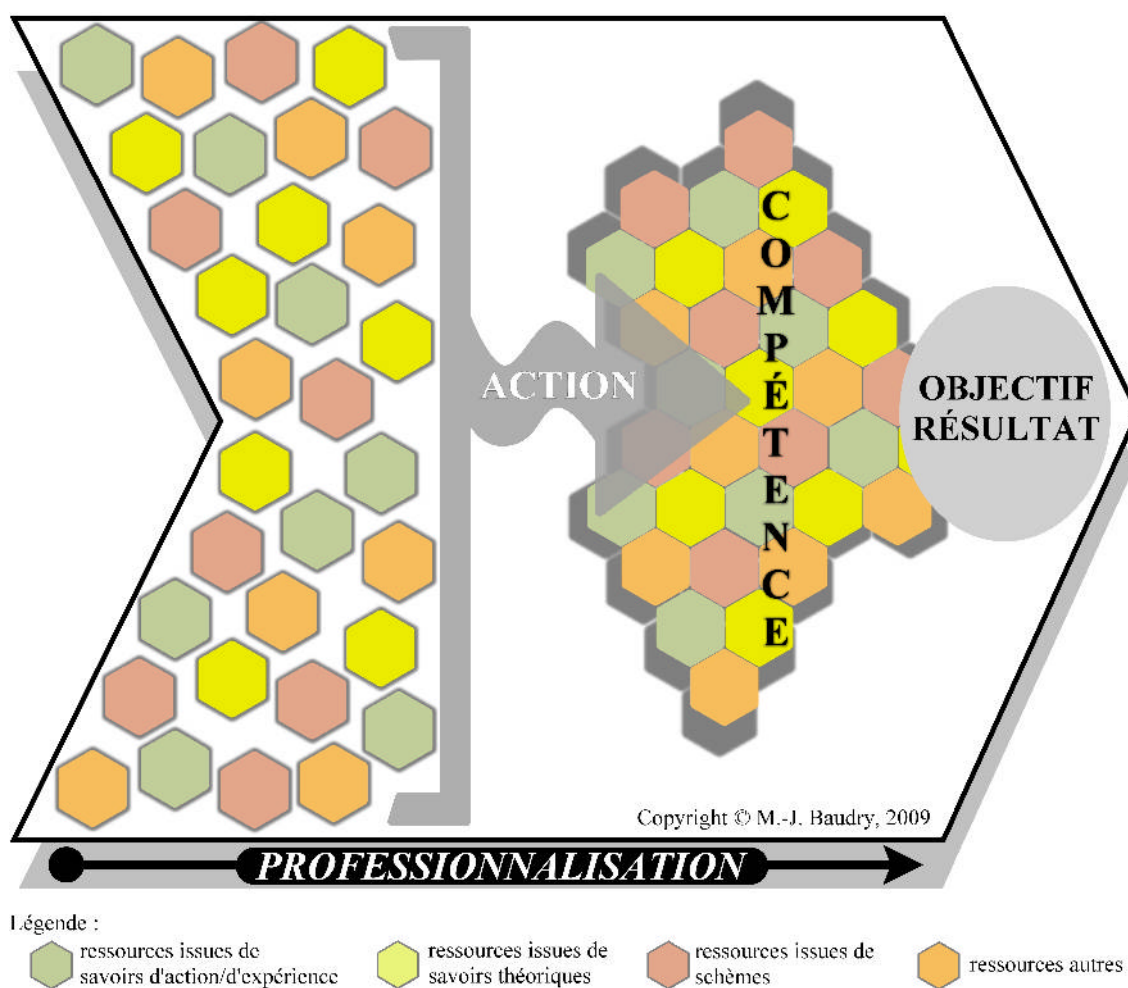
Selon Guy Jobert (1991 : 75) « [...] *l'expérience c'est ce qui s'est constitué, au fil du temps, individuellement et collectivement, dans l'intimité des personnes, dans leur corps, leur intelligence, leur imaginaire, leur sensibilité, dans la confrontation quotidienne avec le réel et la nécessité de résoudre des problèmes de toute nature.* ». Cette expérience constitue une ressource mobilisable à chaque instant, en toutes circonstances. Cette ressource, véritable connaissance individuelle ou collective, expérimentée peut devenir savoir dans la mesure où celle-ci se voit formalisée et devient donc ainsi transmissible. Quant à Édmée Ollagnier (1991 : 141-142), elle différencie l'expérience individuelle et l'expérience collective tout en les considérant complémentaires et interagissant. Chaque individu constitue son expérience individuelle à partir de son vécu au travail mais aussi à partir de l'ensemble de sa vie, de son histoire de vie alors que l'expérience collective se forge à l'intérieur de l'organisation lors d'activités communes. Pour Noël Denoyel (1991), l'expérience se trouve valorisée lorsque son détenteur la transmet; en effet pour la transmettre il se doit de la conscientiser. D'autre part, il remarque que l'expérience est faiblement reconnue par les institutions. Celle-ci est essentiellement mise en exergue dans les formations artisanales mais bien peu dans les formations technologiques. Cependant, l'expérience se construit à partir de savoirs théoriques et savoirs d'action, participant aussi à la construction des compétences et de la professionnalisation de l'individu.

Pour conclure ce chapitre relatif à la professionnalisation, nous pouvons esquisser un paradigme du concept de la professionnalisation. En effet, l'apprenant se professionnalise au cours d'un processus que nous qualifierons de processus de professionnalisation, construisant ses compétences lors de ses actions, conjuguant ainsi un certain nombre de ressources diverses, certaines de ces ressources se constituant notamment, de savoirs théoriques mais aussi de savoirs d'action, d'expérience, de schèmes et ce dans la perspective d'un objectif, d'un résultat. Au fur et à mesure de ses actions, de ses expériences, de son expérience, l'apprenant améliore ainsi ses compétences, les transforme. Le processus de professionnalisation s'apparente donc à quelque matrice<sup>11</sup> où

---

11 En littérature. « *Milieu d'où un être vivant, un organisme, un sentiment, etc. tire son origine, ou dans lequel il se développe, se nourrit...* ». (Le Grand Robert, 2001).

par l'action s'opère la conception, la gestation, la naissance, le développement et la croissance des compétences de l'apprenant. Le schéma ci-dessous illustre ce paradigme.



Principe d'un processus de professionnalisation



### **CHAPITRE III**

## **LES CONCEPTS DE STRATÉGIES ET D'INGÉNIERIES DE FORMATION**

Après avoir précédemment avancer un paradigme de la professionnalisation inhérente aux managers de proximité d'unités commerciales, dans ce chapitre, nous définirons les stratégies et ingénieries de formation participant à la construction de cette professionnalisation. Pour débiter, nous verrons l'émergence de la stratégie, son arrivée dans les organisations, puis en formation. Ensuite nous situerons les ingénieries et plus particulièrement les ingénieries de formation ainsi que différentes formes d'andragogies telles que l'alternance, l'analyse de pratiques et la réflexivité. Pour finir, relativement à ces ingénieries andragogiques, nous préciserons la notion d'accompagnement et plus particulièrement celle d'accompagnement en formation.

### **1. LES STRATÉGIES**

#### **1.1. L'émergence de la stratégie**

Les chefs de guerre, incarnant parfois le génie, parfois fugace, de tout un peuple, ces conducteurs d'armées, ces stratèges, ces tacticiens, bien inspirés un temps, un temps favorisés des dieux, bien ou mal servis un temps par le destin, la fatalité, le *fatum*, ont imprimé souvent des marques longtemps indélébiles à notre monde. Ces « grands hommes », les Alexandre Le Grand, Démétrios Poliorcète, Hannibal Barca, Scipion, Jules César, Aetius, Charlemagne, Guillaume Le Conquérant, et plus tard Vauban, cet autre *poliorcète*, qui développa une stratégie minimisant les pertes humaines lors des sièges, et tant d'autres... ont parfois innové, souvent ont mit en pratique des théories, relevant de la tradition, ou relevant d'exemples rapportés dans des annales, mais souvent développées, compilées par des théoriciens, tels que, parmi de nombreux auteurs qui furent souvent des militaires eux-mêmes, Énée Le Tacticien « [...] – *apparemment un chef de mercenaires*,

doté d'une honorable culture et d'un solide bon sens – [...] » qui « [...] rédigea une sorte d'encyclopédie militaire dont un seul livre, consacré à la défense des places, est parvenu jusqu'à nous » (Garlan, 1972 : 5). Végèce, et plus près de nous Vauban, von Clausewitz, et plus proche de nous encore à bien des égards de Gaulle. Tous ces grands hommes, tous ces théoriciens, ont mis en pratique, ont spécifié des principes semblant immuables en matière d'activités guerrières. Ces principes exposent en fait seulement des préceptes empreints de la marque du bon sens et susceptibles de concerner toute confrontation militaire ou non, toute entreprise collégiale, collective. Ces principes, ces *règles de bon sens* peuvent s'exposer, se résumer, en quatre points cruciaux, comme suit : « *Éviter d'être surpris et chercher à surprendre. Économiser strictement les moyens dans les zones secondaires pour les prodiguer aux points névralgiques et faire converger tous les efforts en vue du résultat recherché. Proportionner les buts aux moyens, et inversement les moyens aux buts. Recourir à l'offensive toutes les fois qu'elle est possible et qu'on possède des moyens adéquats parce que, si la défensive est la forme la plus forte de la guerre, avec des buts négatifs, l'offensive est la seule décisive.* » (Perré, 1961 : 353). Mais les résultats obtenus ne se montrent pas toujours conformes aux attentes des théoriciens, des tacticiens, des éminents stratèges organisateurs, devant aussi composer avec les décisions du pouvoir politique dont ils dépendent, souvent très largement, dans la conduite des opérations et leur attribuant des moyens plus ou moins appropriés à leurs espérances, à leur projets. Des exemples parmi les plus récents de stratégies militaires inappropriées se révélèrent de manière flagrante, notamment, en son début, lors de la seconde guerre mondiale.

Le mot stratégie (dont les racines sont grecques : « [stratêgos], chef d'armée, de ..... [stratos], armée, et ..... [ageîn], conduire ») (Dauzat & Al., 1964 : 733) se trouve déjà référencé, en ce qui concerne le français, par l'abbé Mozin dans son *Dictionnaire complet des langues française et allemande* de 1811-1812 (Dauzat & Al., 1964 : XLIV). Au XVIII<sup>ème</sup> siècle, il succède au terme « *grande tactique* » (Nouveau Larousse Encyclopédique, 2003). Stratégie, utilisé initialement dans le domaine militaire, investit peu à peu d'autres domaines. Ce mot stratégie se voit défini dans le dictionnaire Le Grand Robert comme « *Partie de la science militaire qui concerne la conduite générale de la guerre et l'organisation de la défense d'un pays* », ou, dans son sens figuré, plus justement relatif au sujet étudié comme « *Ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres*

*en vue d'une victoire* », ou, plus modestement, comme « *Manière d'organiser un travail, une action, pour arriver à un résultat* » (Le Grand Robert, 2001).

À ce stade, nous citerons un extrait, tout à fait synthétique et en relation directe avec notre propos, du Nouveau Larousse Encyclopédique (2003): « *Avec la tendance à exporter les règles générales abstraites de la stratégie militaire vers des domaines non militaires, la stratégie finit par qualifier la conception et l'exécution de toutes les opérations permettant, grâce aux moyens dont on dispose, d'atteindre un but déterminé quelles que soient la nature et la dimension de ce but. Elle est donc théorie et pratique de l'action dans un environnement compétitif, voire même conflictuel* ».

## **1.2. Les stratégies dans les organisations**

Dans les années 1950, certaines organisations, réputées bien gérées, accusent de mauvais résultats à cause d'une insuffisance de prévisions de l'évolution du marché. Il ne suffit plus de produire pour vendre mais il faut produire un produit désiré par le client. Issue de cette insuffisance, l'école de la performance par la stratégie naît aux États-Unis. Gérard Donnadiou (1999) augure l'importance de la stratégie dans les organisations, elle détermine les moyens à mettre en œuvre afin que celles-ci soient gagnantes. Cette école arrive en France dans les années 1960. Michel Barabel et Olivier Meier (2006: 306) définissent la stratégie d'entreprise comme « [...] *l'ensemble des décisions et actions qui orientent de façon déterminante, et sur le long terme, la mission, les métiers et activités de l'entreprise, ainsi que son mode d'organisation et de fonctionnement*. ». Ensuite, ils précisent qu'en fonction de la nature des décisions, la stratégie est envisagée à plus ou moins long terme ainsi qu'à un niveau hiérarchique plus ou moins élevé. Richard Soparnot (2006 :18-19) distingue deux modèles de stratégies, la stratégie délibérée et la stratégie émergente. La première est planifiée et ce, généralement à long terme, elle s'inscrit dans un plan prévisionnel et se voit appliquée indépendamment de l'évolution de l'environnement. Fondée sur des procédures analytiques et décisionnelles, elle relève des prérogatives de la direction stratégique de l'organisation. Contrairement à la précédente, la stratégie émergente obéit à un processus incrémental, évoluant en fonction de l'environnement suivant un processus progressif. Cette stratégie correspond à une vision de la politique de l'organisation à court terme. Dans le même registre, Henry Mintzberg

(1989/1990 : 55-86) critique quelque peu la stratégie planifiée, qu'il appelle aussi stratégie de type *serre* (par référence au milieu clos, coupé du terrain, qu'elle suppose), préconisant de la pondérer par la mise en œuvre corrélative d'une stratégie qu'il dénomme « *la stratégie de l'artisan* ». Il postule que l'organisation assoit son plan stratégique sur l'analyse des réussites et des erreurs antérieures. Henry Mintzberg précisant que la stratégie mise en action provient d'une juste proportion de stratégie planifiée et de stratégie émergente, rejoint Richard Soparnot concernant cette stratégie émergente, celle-ci relevant en effet d'actions plus ou moins révolues tout en s'adaptant à l'évolution de son environnement ; Henry Mintzberg la nomme aussi *stratégie de l'enracinement*. La stratégie se doit donc de juger et de conjuguer en proportions aussi justement appréciées que possible, changements et facteurs de changement, utilité et pertinence de la constance dans la démarche, et détermination des objectifs à atteindre. Quant à Renaud Sainsaulieu (2007 : 286), il étudie la stratégie des organisations en terme d'objectifs, de performances visés. Aussi emprunte-t-il cette définition de la stratégie à R. Salais et à M. Storper : « [...] *principe d'allocation de ressources qui engage de façon durable, voire définitive, le devenir de l'entreprise* ». La stratégie de formation s'inscrit dans la stratégie globale de l'organisation.

### 1.3. Les stratégies de formation

Pour bâtir le plan de formation d'une organisation, Christophe Parmentier (2008 : 151) avance deux stratégies : la première « [...] *descendante, construite à partir des orientations définies par le management opérationnel* ; », la seconde « [...] *ascendante, élaborée à partir des besoins individuels des salariés, voire des équipes*. ». Selon Christophe Parmentier, la stratégie de formation recense les objectifs prioritaires du dispositif de formation, les principes d'organisation des moyens, les ressources ainsi que les normes et valeurs de l'entreprise relativement à la formation. Quant à Alain Meignant (1991) dans son ouvrage « *Manager la Formation* » il n'emploie pas l'expression stratégie de formation mais politique de formation. Cette politique de formation décidée par la direction générale de l'organisation, traduit les priorités et les objectifs à atteindre, identifie les acteurs concernés, les moyens à mettre en œuvre ainsi que les ressources mobilisées. Les grandes orientations stratégiques décidées se traduiront dans les faits grâce à l'ingénierie de formation.

## 2. LES INGÉNIERIES DE FORMATION

### 2.1. L'émergence de l'ingénierie

À la source de l'ingénierie apparaît l'*ingenium* latin tel que défini par G.-B. Vico (1668-1744). Vico fut traduit par A. Pons, puis repris par Jean-Louis Le Moigne (2002 : 33-34). Dans un premier sens « *L'ingegno (en latin ingenium) désigne au sens large, l'ensemble des qualités innées d'un individu, en particulier ses qualités intellectuelles.* », puis dans un sens plus précis « [...] *"la faculté mentale qui permet de relier de manière rapide appropriée et heureuse des choses séparées" faculté avant tout synthétique, et opposée à l'analyse stérile, [et qui] permet l'invention et la création* ». Paul Valéry (1871-1945) poète, philosophe et épistémologue, découvre dans les *Cahiers de Léonard*, que Léonard de Vinci (1452-1519, ingénieur et inventeur) transpose ses idées en dessins puis les modélise ou inversement, il qualifie l'*ingenium* d'« [...] *étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier..., pour comprendre c'est-à-dire pour faire* » (Clenet, 2002 : 11). À l'instar de Jean-Louis Le Moigne, Jean Clénet relativement à l'ingénierie se réfère également à l'*ingenium* mais complète encore la définition qu'il donne de ce concept par l'origine anglo-saxonne de l'ingénierie, engineering, évoquant l'idée de génie (en anglais : *genius*). L'engineering est définit comme l'« *étude globale d'un projet industriel, qui est la synthèse d'études particulière faites par des spécialistes (aspects technique, économique, financier, monétaire, social)* » (Le Grand Robert, 2001). La première définition d'ingénierie est sensiblement identique à celle d'engineering, mais une seconde élargit ce terme à toute « *discipline d'application scientifique correspondant à un domaine de connaissance en science pure* » (Le Grand Robert, 2001). Gaston Pineau (2005 : 10) conçoit le terme ingénierie comme un concept qu'il dénomme les trois C : conception, construction, contrôle.

### 2.2. Historique de l'ingénierie de formation

Françoise Laot (2009) attribut l'utilisation du mot ingénierie dans le domaine de la formation au fait que les ingénieurs venant du monde industriel jouèrent un rôle dans le secteur de la formation professionnelle des adultes et ce depuis le XIXème

siècle en créant, entre autres, les cours du CNAM<sup>12</sup>. Après la seconde guerre mondiale, pour répondre à l'essor économique, il fallut concevoir une véritable pédagogie de formation pour les adultes afin de former en nombre de futurs ingénieurs devenus indispensables à l'industrie française. En 1959 Michel Debré fit voter la loi dite de *Promotion sociale* accélérant encore la demande de formation. En 1961, afin de former ces futurs ingénieurs, des ingénieurs confirmés dans leur profession se formèrent au métier de formateur. Au cours des années 1960, apparaissent donc des ingénieurs-formateurs dans le domaine de l'industrie. Thierry Ardouin (2003 : 12-23) s'intéressant aux quatre décennies suivantes les divise en quatre périodes. Lors de la première, de 1971 à 1975, après la loi Delors relative à la formation professionnelle, entre en vigueur le financement de la formation par les entreprises. L'offre de formation augmente considérablement, quand bien même alors les entreprises considèrent la formation comme une dépense à la rentabilité problématique. Au cours de la deuxième période, de 1976 à 1982, commençant juste après la première crise pétrolière, les salariés bénéficient de la formation professionnelle continue afin de se perfectionner et aussi les demandeurs d'emploi afin de se trouver en mesure d'acquérir une qualification professionnelle correspondant aux offres d'emplois. Les entreprises considèrent toujours la formation comme une dépense et non comme un investissement. C'est l'*ère du catalogue* où les entreprises choisissaient les formations dispensées à leurs salariés sur les catalogues diffusés par les organismes de formation sans prendre en compte leurs besoins réels. Pendant cette période la demande de formation est supérieure à l'offre. Dans la troisième période, de 1983 à 1992, la crise économique s'installe et contrairement à la période précédente, l'offre devient plus importante que la demande. L'ingénierie de formation émerge à cette période. Il ne s'agit plus de répondre à la demande mais de l'anticiper et pour ce faire, il convient d'analyser les besoins, de concevoir des projets formatifs, de mettre en œuvre ces projets puis d'évaluer les effets de la formation. Enfin, les entreprises en viennent à considérer la formation comme un investissement. La quatrième période, de 1993 à 2000, verra s'installer une véritable ingénierie de formation. L'ingénierie de formation doit apporter une réponse de formation personnalisée à chaque entreprise afin d'accompagner celle-ci dans l'évolution de l'organisation du travail et dans le développement des compétences collectives ou individuelles des salariés. Depuis l'an 2000, les entreprises reconnaissent la participation de

---

12 Conservatoire National des Arts et des Métiers.

l'ingénierie de formation, devenue un enjeu stratégique, à l'accroissement de leur performance.

### 2.3. L'ingénierie de formation

Actuellement, Thierry Ardouin (2003 : 23) définit « [...] *l'ingénierie de formation comme une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur-formation a, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, dispositifs et/ou systèmes de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels. Ces actions, dispositifs ou systèmes sont mis en œuvre de manière optimale en vue du développement de l'organisation et des personnes.* ». Avant lui, Alain Meignant (1991 : 277) précisait les contours de l'ingénierie de formation, il évoquait sensiblement les mêmes caractéristiques en soulignant que l'avantage de cette ingénierie était de « *Disposer d'un ensemble éducatif correspondant précisément à un besoin spécifique.* ». Toujours dans l'optique d'adapter le mieux possible le programme de formation aux besoins de l'organisation et des individus la composant, Guy Le Boterf (1998 : 327-327) remarque, et ce depuis déjà quelques années, l'évolution de l'ingénierie de formation. En effet, *l'ingénierie séquentielle* laisse la place de plus en plus souvent à *l'ingénierie concourante* ou *simultanée*. Contrairement à la précédente, cette dernière se caractérise par un ajustement régulier, périodique, un suivi du contenu de la formation; un dialogue permanent s'établit ainsi entre les acteurs de la formation et les acteurs du métier concerné. Thierry Ardouin (2003 : 24) ajoute que la finalité de l'ingénierie de formation « [...] *est la recherche d'une optimisation de l'investissement* ». Ayant maintenant situé synthétiquement l'ingénierie de formation, quant à la définition du terme formation, considéré dans l'optique d'un cadre professionnel, nous retiendrons la définition avancée par Bertrand Schwartz<sup>13</sup> (Parlier, 1999 : 543) considérant que la formation est ce qui « [...] *doit permettre à l'individu de trouver des solutions aux questions qu'il se pose dans les situations de travail et de provoquer un changement dont il est conscient* ». Bruno Maggi (2000) dépeint pareillement la formation comme un processus provoquant un changement chez l'apprenant.

---

13 Extrait d'une conférence donnée dans le Département « Éducation permanente » de l'université de Paris-Dauphine en janvier 1998.

Thierry Ardouin (2003 : 25-27) distingue trois niveaux de l'ingénierie de formation. *L'ingénierie des politiques*, que nous pouvons assimiler à la stratégie décidée par la direction de l'organisation, en forme le premier. Les acteurs de ce niveau, dénommés maîtres d'ouvrage, ont en charge la définition de la politique de formation de l'organisation. Le deuxième, *l'ingénierie des systèmes de formation*, correspond à la construction, au pilotage puis à la régulation de la formation. À ce niveau, un autre acteur, le maître d'œuvre entre en scène. Le troisième et dernier, *l'ingénierie pédagogique*, débute par le choix des contenus de la formation, de la méthode de formation, des acteurs, formateurs et apprenants, pour finir par la validation des acquis. Ce dernier niveau est généralement délégué à des fournisseurs ou prestataires de services. Les différentes appellations des acteurs rappellent quelque peu l'origine du mot ingénierie, mot provenant de l'industrie mais aussi du secteur du bâtiment.

### **3. L'INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE / ANDRAGOGIQUE**

La pédagogie étant la science de l'éducation et plus particulièrement celle des enfants, nous emploierons aussi le terme andragogie défini par le dictionnaire Le Grand Robert (2001) comme « *la science [...] de la formation intellectuelle des adultes.* ». Lors des dernières décennies, les méthodes andragogiques fondées sur le *bien former* ont muté vers le *bien apprendre*. L'apprenant est devenu acteur de sa formation ; l'enseignant devenu formateur facilite et/ou accompagne l'apprentissage de l'apprenant. Philippe Carré et Gérard Jean-Montcler (1999 : 411) précisent qu'« *Il ne s'agit plus seulement de transmettre des savoirs, mais de permettre aux apprenants de construire de nouvelles connaissances à partir de ce qu'ils savent déjà* ». L'ingénierie andragogique fait appel à une diversité de méthodes andragogiques articulant des techniques d'information et de communication informatiques, des modules de formation dispensés à distances et/ou en présentiel, individuellement et/ou collectivement. Ces méthodes visent l'optimisation de la formation et mettent en interaction divers acteurs, divers réseaux. Mais avant d'aborder différentes méthodes andragogiques, intéressons-nous à la construction des savoirs.



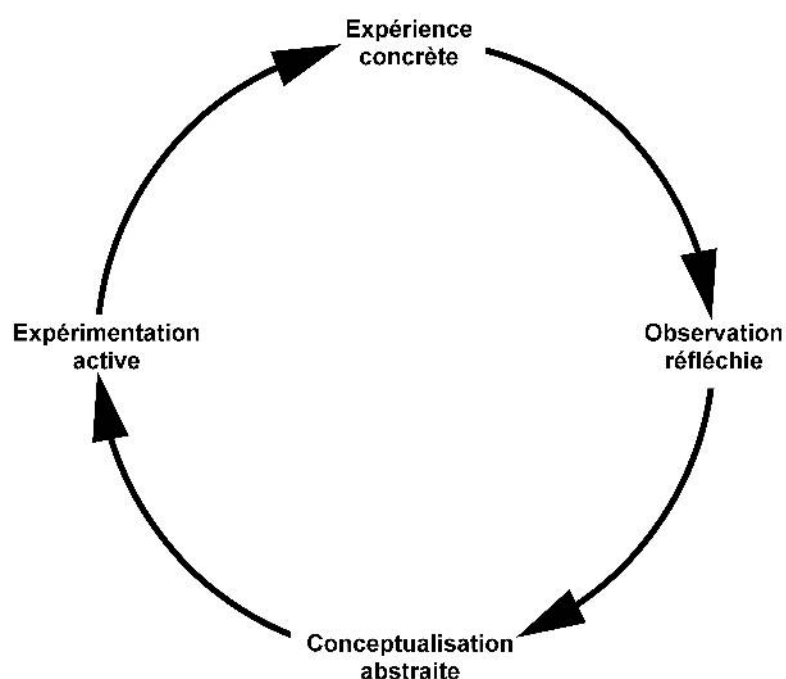
### 3.1. L'évolution de la théorie liée à la construction des savoirs

Au début du XX<sup>ème</sup> siècle la notion d'apprentissage supplante celle de mémorisation. Parallèlement, initié par le psychologue John Watson (1878-1958) le courant béhavioriste<sup>14</sup> (Lieury, 1999) apparaît. Il s'appuie sur le principe du conditionnement en terme de *stimulus-réponse*, découvert par le physiologiste russe Ivan Petrovitch Pavlov (1849-1936). Il s'agit d'observer les comportements extérieurs de l'individu sans prendre en compte la conscience, le raisonnement de celui-ci. Issu du même courant, Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) confronte ses théories relatives à l'apprentissage à celles de Ivan Petrovitch Pavlov et développe la notion d'entraînement. Les béhavioristes assimilent donc l'apprentissage à un conditionnement et ce, jusque dans les années 1960. Parallèlement et en opposition au béhaviorisme, Noam Chomski développe une théorie reposant « [...] *sur l'hypothèse de l'origine innée du langage (et même des développements d'un schéma fixe inné) et de l'universalité des structures profondes* » (Robert, 1974). Quant aux recherches de Lev Vygotski (1896-1934) (Vergnaud, 2000), elles démontrent la place de la conscience du sujet et de sa prise de conscience lors de l'apprentissage. Gérard Vergnaud précise que « *Pour parler de la conscience, il [Lev Vygotski] utilise une opposition métaphorique "conscience avant/conscience après" qui recouvre l'idée qu'il faut bien être conscient de certaines propriétés des objets pour agir efficacement ("conscience avant"), mais que la prise de conscience peut poursuivre son chemin après l'action, dans une sorte de retour réflexif ("conscience après")* » (Vergnaud, 2000 : 84) ». Quelques années après Lev Vygotski, Jean Piaget (1896-1980) (1974 : 237) théorise la notion *réussir pour comprendre* ainsi que *comprendre pour réussir*, il explique que « [...] *réussir c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action.* ». Parallèlement, John Dewey (1859-1952) (Landry, 1991 : 21) invente l'éducation qualifiée de progressiste ou l'apprentissage expérientiel, apprentissage fondé sur l'expérience et la découverte. L'apprenant construit lui-même ses connaissances, guidé en cela par ses propres motivations, par ses propres projets. Relativement à

---

14 De l'anglais *behavior* : comportement.

l'apprentissage expérientiel, David Kolb en 1984 (Landry, 1991 : 25) le résume en quatre étapes. Tout d'abord, le sujet expérimente une action concrète, ensuite il observe cette action, il y réfléchit. Suite à cette réflexion, il théorise, crée un concept, puis il expérimente sa théorie pour enfin en continuité, réitérer, reprendre en boucle ces différentes étapes. C'est donc en appréhendant, puis en comprenant son action, que le sujet transforme son expérience en connaissances.

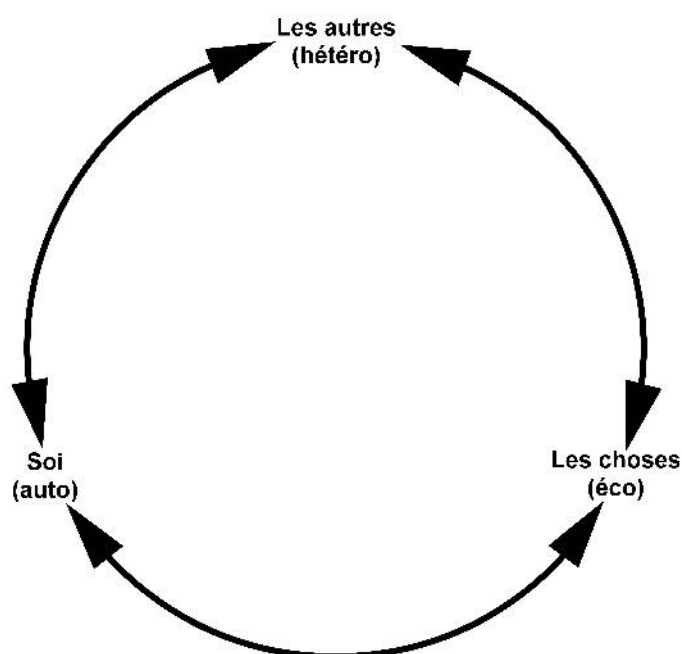


Boucle d'apprentissage selon Kolb<sup>15</sup>

Toujours relativement à l'apprentissage expérientiel, Gaston Pineau précise que l'apprenant est seul face à son action, seul face à l'événement, sans aucune médiation d'autrui, sans autre forme d'appui que lui-même. Son action va se transformer en formation au fur et à mesure qu'il la réfléchit. Constatant la solitude lors de l'apprentissage expérientiel, Gaston Pineau (1991) propose « *Les trois "maîtres" de l'éducation selon Jean-Jacques Rousseau* », suivant lesquels nos apprentissages dépendent des autres, des choses et de soi. Il les traduit en hétéro-formation, en éco-formation et auto-formation. Nous illustrons ces *trois maîtres* par un schéma en forme de cercle, adaptant ainsi le triangle de la formation de Gaston Pineau (1991 : 37), aussi nous rapprochons-nous du

<sup>15</sup> Schéma inspiré de celui reproduit dans l'ouvrage de Francine Landry (1991 :27).

schéma empruntant des courbes suggéré par Noël Denoyel (1191 : 161). En effet il nous semble que le cercle se montre plus à même de symboliser l'interaction entre ces *trois maîtres*.



Les trois « maîtres » de l'éducation selon Jean-Jacques Rousseau

D'autre part, la théorie de l'apprentissage social d'Albert Bandura présume que « [...] *l'individu acquiert de nouveaux comportements en observant les conduites d'autrui ; l'individu améliore sa performance sous l'effet de la présence d'un ou de plusieurs observateurs ; l'individu adopte un comportement en raisonnant à partir de situations similaires observées précédemment.* » (Lecomte, 1995 : 23). En accord avec Albert Bandura, Gérard Vergnaud (1993) avance que l'individu acquiert ses connaissances en observant des modèles ainsi que lors de relations dissymétriques (entre l'enfant et sa mère, entre l'apprenant et le formateur), aussi lors de conflits socio-cognitifs. Cependant il précise que pour que l'apprentissage soit fécond au sein d'un groupe d'individus, les compétences entre ceux-ci ne doivent pas être trop inégales. Le choix des situations d'apprentissage par le formateur demeure fondamental puisqu'au fur et à mesure l'apprenant, rencontrant graduellement des situations de plus en plus complexes se construit ses propres schèmes, les perfectionne. Ces schèmes se voient définis comme

« [...] une forme invariante d'organisation de l'activité et de la conduite associée à une classe de situations. », par Gérard Vergnaud (2000 : 89-91) qui précise qu'« Un schème comporte nécessairement quatre sortes de composantes : un ou plusieurs buts, se déclinant en sous-buts et anticipations ; des règles d'actions, de prise d'information et de contrôle ; des invariants opératoires : concepts en actes et théorèmes en actes ; des possibilités d'inférences. ». Aussi, afin de favoriser les apprentissages de l'apprenant, est-il nécessaire que celui-ci soit actif et ce dans des situations de résolution de problèmes ayant quelque utilité pour lui. Ensuite il doit pouvoir procéder à son auto-évaluation puis à une co-évaluation. Le langage, l'écriture ou tout autre forme de communication matérialise le processus. Dans son ouvrage sur *Lev Vygotski*, lors de l'évocation du processus d'apprentissage, Gérard Vergnaud (2000 : 88) valorise l'interaction des apprenants entre eux et l'interaction entre les apprenants et le formateur, mais valorise aussi le poids de l'activité de l'apprenant et de la médiation du formateur.

Il faut donc noter qu'au cours de la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle la psychologie cognitive prend le pas sur la psychologie fondée sur le principe de stimulus-réponse, aussi que selon Pierre Benedetto, (2008 : 18) « *La cognition peut être définie comme une activité mentale qui s'exerce sur l'acquisition, le stockage, la transformation et l'utilisation des connaissances* » et, comme Philippe Meirieu (1987 : 187) l'indique, que le mentalisme<sup>16</sup> a remplacé le béhaviorisme. Après avoir exposé brièvement l'évolution des conceptions anciennes ou contemporaines et les plus récemment élaborées de la construction des savoirs, nous présentons deux méthodes d'apprentissage étudiées par leurs auteurs en direction des managers.

### **3.2. L'apprentissage des savoirs et les managers**

Donc, eu égard à l'objet de recherche, la professionnalisation des managers de proximité, nous mettons en exergue l'évocation par Pascale Auger (2008 : 165) d'un processus d'apprentissage relatif aux managers, émanant du modèle de G. Huber, et comportant cinq phases. Lors de la première phase, l'apprenant, en l'occurrence le manager, acquiert de nouvelles informations émanant de diverses provenances. Ensuite au cours de la deuxième, il combine ces nouvelles informations avec ses connaissances existantes. Au

---

16 « Conception qui considère que l'activité mentale de l'apprenant ne peut pas être "traduite" en comportements observables. ».

cours de la troisième un échange s'instaure entre pairs, formateurs, supérieur hiérarchique ; il s'agit alors d'interpréter l'information, d'en définir un sens commun, puis de la formaliser. La quatrième phase correspond à la mémorisation et au stockage de l'information. Lors de la cinquième et dernière phase, le manager met en pratique cette information devenue connaissance, celle-ci se transformant en savoir, se peaufinant au fil de ses actions, s'érigeant peu à peu en une compétence critique telle que définie précédemment. Cette forme d'apprentissage nécessite une itération permanente telle que modélisée par la boucle d'apprentissage de Kolb.

Quant à Henry Mintzberg (1973/1984 : 202-203) relativement à la construction des savoirs spécifiques aux managers, il articule sa théorie d'apprentissage autour de trois méthodes. Lors de la première méthode, dite d'apprentissage cognitif, le futur manager participe à des formations théoriques et lit des ouvrages relatifs aux savoirs visés. Henry Mintzberg juge cet apprentissage peu efficient. Ensuite, la deuxième préconise que le futur manager soit placé en situation artificielle de type *jeux de rôles*, ces derniers étant suivis de l'analyse de la performance du manager en interaction avec son formateur ; c'est l'apprentissage par simulation. Lors de la dernière méthode dénommée apprentissage en situation, le futur manager met en œuvre les savoirs concernés dans une situation réelle puis il analyse son action avec les participants, en l'occurrence, les managés. Afin d'argumenter sur l'efficacité des différentes méthodes, Henry Mintzberg compare l'apprenti-manager à l'apprenti-nageur, avançant que ce dernier n'apprend pas à nager en lisant seulement des ouvrages mais que celui-ci doit se jeter un jour à l'eau pour apprendre. Ainsi donc, aux yeux de l'auteur, la théorie a quelque utilité, cependant elle seule n'est pas suffisante, l'apprenti-manager devant pratiquer afin de construire des compétences et cette pratique devant être mise en œuvre dans une activité réelle ou pour le moins, la plus proche possible de la réalité.

Pour clôturer provisoirement notre développement relatif à la construction des savoirs, nous mentionnerons l'assertion de Philippe Meirieu (1987 : 129) remarquant que « *Ce qui est déterminant dans un apprentissage c'est, paradoxalement, le déjà-là, où, plus précisément, les points d'appui auxquels, dans et par le sujet qui apprend, viennent s'articuler des savoirs et des savoirs-faire nouveaux.* ». Ces quelques théories ainsi posées, nous examinons maintenant les notions de formation par alternance, d'analyse de pratiques et de réflexivité qui concourent à l'élaboration de l'ingénierie andragogique.

### 3.3. La formation par l'alternance

Les formations par l'alternance se voient définies par Catherine Mathey-Pierre (1994 : 82) comme « [...] *des modes d'organisations de cursus éducatifs et formatifs qui articulent explicitement plusieurs lieux, temps et modalités d'apprentissages, considérés comme proposant des contenus complémentaires, à la fois théoriques et pratiques* ». Nous nous attacherons à cette définition pour d'abord parcourir un bref historique de ces formations, puis ensuite évoquer le point de vue de quelques chercheurs spécialistes.

Une première loi relative au contrat d'apprentissage fut votée en 1851, codifiant les règles de l'apprentissage. En 1919, la *loi Astier* institutionnalisa des cours de perfectionnement pour les ouvriers, énonçant les bases d'un enseignement professionnel unifié. En 1937, les Maisons Familiales et Rurales (MFR) inaugurent la formation par l'alternance (<http://mfr.anneyron.fr> : 12.03.2009). Les cours y sont organisés en alternance entre le lieu de travail et le lieu de formation, sans que toutefois cette formation ne soit une formation à temps partiel, comme l'ont été jusque-là considérées les formations en alternance, mais bien une formation complète, au sens de la pleine prise en compte des expériences des élèves, lors de leurs périodes de stages, au cours de la formation délivrée au sein même de ces MFR ; ici, en effet, la méthode appliquée veut, qu'à l'inverse de l'enseignement traditionnel, ce soit l'élève qui pose des questions, suscitées par ses expériences en situation professionnelle, aussi bien à son maître de stage qu'à son formateur. Quant à l'État, il ouvre les premiers Centres de Formation des Apprentis (CFA) en 1961. Puis, pour relancer la formation par l'alternance, la loi du 16 juillet 1971 (<http://admi.net/jo/loi71-576.html> : 12.03.2009), relative à l'apprentissage, réglemente la formation professionnelle dispensée pour partie dans l'entreprise et pour partie dans un centre de formation. Conscient de la nécessité d'améliorer encore les apprentissages et l'insertion professionnels, l'insertion sociale des jeunes, Bertrand Schwartz, dans un rapport de 1981, prône le développement de l'innovation pédagogique au travers, entre autres, de la formation en alternance. Ce n'est que dans les années 1990, que se développent la formation par l'alternance à l'université (Le Nir, 2007 : 99). Récemment, la loi de 2004 met en place le *contrat de professionnalisation* afin de faciliter la participation des jeunes de moins de 25 ans à une formation en alternance.

La formation par l'alternance au sens large, telle que l'entend André Geay (2002 : 210), se compose d'« *allers et retours permanents entre les cours théoriques et l'expérience du travail pour former à une posture réflexive sur la pratique* ». L'intérêt didactique de cette formation est l'interaction entre les professionnels du métier concerné, les formateurs et les apprenants. La finalité première de la formation par l'alternance est la production de compétences (Geay, 1998 : 110). L'alternance de formation théorique et d'application de la théorie dans la pratique en situation réelle en entreprise permet la construction de savoirs d'action directement utilisables. Aussi, Souâd Zaouani-Denoux (2007 : 73) avance que « [...] *la formation professionnelle en alternance incite justement le formé à faire d'une opération productive un acte de formation, et d'une opération formative un acte de travail*. ». Quant à Michel Develay (2007 : 15), il précise que « *L'alternance est intégrative, et pas seulement juxtapositive [...]* » que les allers et retours entre la théorie et la pratique agissent en symbiose, en synergie, s'appelant l'un l'autre, en s'interpellant, et ce de manière récursive, ces allers et retours participant à la construction des compétences. Noël Denoyel (2007 : 14) va plus loin relativement à ces allers et retours, il suggère qu'ils mettent « [...] *en dialogue les diverses phases en pointant les différences, les complémentarités, voire les contradictions, qui stimule la pensée, l'interrogativité*. ».

Pragmatiquement, Guy Le Boterf (2007 : 92-95) retient trois types de pédagogies de l'alternance. Dans le premier type, l'apprenant alterne des situations de formation théoriques et des situations de travail, sans qu'aucun lien soit organisé. C'est ainsi à l'apprenant de créer ce lien. L'alternance est alors qualifiée de *juxtapositive* ; l'effet de professionnalisation en est alors souvent faible. Lors du deuxième type, les situations de travail sont considérées majoritairement comme une application de la théorie diffusée en cours conventionnels. Cette alternance *d'application* peut se révéler efficace quand il s'agit de transférer des connaissances ponctuelles au sein d'une organisation mais nécessite une adéquation totale entre la formation théorique et l'application sur le terrain ; ce qui est rarement le cas. Le troisième type de pédagogie de l'alternance est élaborée à partir d'interactions entre la théorie et la pratique. Les périodes de formation et les périodes d'apprentissage sont interdépendantes les unes des autres. L'apprenant seul ou accompagné par les formateurs ou tuteurs en entreprise, tire des enseignements de sa propre expérience lors de cette alternance *interactive*, créant ainsi une boucle d'apprentissage proche de la boucle de Kolb. Au cours de ce type de formation, les acteurs chargés de la formation

travaillent en lien étroit avec l'organisation commanditaire de la formation. Ce troisième type de l'alternance où s'entremêlent savoirs théoriques et savoirs d'action révèle l'intérêt de l'exercice de la méthode qualifiée d'analyse de pratiques.

### 3.4. La formation par l'analyse de pratiques

Dans sa contribution « *L'analyse des pratiques comme moyen de développement des compétences : intérêts et limites* » Anne-Marie Lagadec (2009) situe les débuts de l'analyse de pratiques dans les années 1940 dans le secteur médical. Celle-ci fut initiée par le docteur Michael Balint puis développée dans les années 1970 par Donald A. Schön. Anne-Marie Lagadec (2009 : 125) identifie deux « [...] *courants principaux : un courant d'orientation clinique et un courant d'orientation réflexive ou cognitive* ». Depuis plusieurs années, l'ingénierie andragogique s'appuie sur des modules d'analyse de pratiques lors des formations initiales ou tout au long de la vie des professionnels de la santé et de l'enseignement. Au cours de séances relevant de ce type d'analyse, des professionnels-pairs accompagnés par un animateur-formalisateur, décrivent une expérience professionnelle. L'analyse de pratiques, appelée analyse du travail par Yves Clot (2000), se développe comme moyen d'apprentissage dans les années 1990. Il s'agit de rapprocher les *manières d'apprendre* des *manières de faire*, et Yves Clot (2000 : 138) de préciser : « *Mieux, les secondes ont été vues comme la base des premières.* ». À l'instar d'Anne-Marie Lagadec, Yves Clot distingue deux approches d'analyse du travail. L'une s'apparente à l'approche cognitive fondée sur le raisonnement logique visant à extérioriser les compétences issues de l'action décrite. L'autre s'apparente à l'approche subjective ; les compétences révélées lors de cette analyse sont issues principalement de la relation entre les individus et l'animateur. Yves Clot attire l'attention sur le fait que l'individu modifie l'action quand il l'explicite et ce, en fonction du contexte. En regard de ces deux types d'analyse, Yves Clot (2000 : 154) avance une troisième voie où l'analyse du travail servirait à transformer l'expérience en base d'une nouvelle expérience, c'est alors que « [...] *le vécu doit devenir moyen pour vivre d'autres vies.* ». Bruno Maggi (2000 : XII) abordant cette troisième voie d'Yves Clot, la considère non plus comme préparation à la formation mais comme formation elle-même.



Selon Richard Wittorski (2004), en fonction des dispositifs, le formateur-animateur apporte aux participants plus au moins de connaissances théoriques relatives à la pratique analysée. Généralement, à l'issue d'une réflexion collective, à l'issue d'interactions entre les participants, la description d'une action vécue se transforme en connaissances pour l'action servant éventuellement à ajuster les modalités de l'action future. Ces connaissances ou savoirs relèvent de savoirs procéduraux ou de positionnement. Richard Wittorski (2004 : 66) précise que « [...] *ce qui est en jeu en analyse de pratiques, c'est non pas la description fidèle d'une scène vécue, mais la description [...] d'un ensemble de significations accordées à la situation et à l'action [...].* ». Toujours selon ce même auteur, ce dispositif peut être proposé afin de professionnaliser de nouveaux acteurs, d'augmenter la professionnalisation d'acteurs en cours d'exercice, ou encore afin de construire une nouvelle professionnalité. Quant à Frédéric Yvon (2005 : 193), il résume le dispositif de formation fondé sur l'analyse clinique du travail comme « [...] *la transformation de son expérience par la confrontation à soi-même et aux autres.* ».

Lors de séances d'analyse de pratiques, l'animateur peut être amené à utiliser la méthode d'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch (1994 : 55). Cette méthode vise la verbalisation de l'action, canalisant celle-ci « [...] *vers l'expression du vécu de l'action [...].* ». Cet entretien permet d'accompagner l'acteur dans la description d'une action spécifiée, le transportant en quelque sorte, sur le lieu de cette action. La description de l'action lors de séances d'analyse de pratiques peut amorcer un processus de construction de posture réflexive.

### **3.5. La formation par la réflexivité**

Dans un court chapitre, Carl R. Rogers (1961/1968 : 183-187) se remémore son intervention lors d'un séminaire organisé à Harvard en 1952 relatif à son apprentissage du métier d'enseignant. Il expliqua qu'après avoir noté le plus sincèrement ses impressions ressenties lorsqu'il dispensait ses cours à des étudiants, que l'écriture de ses impressions l'amena à réfléchir tout autant que l'échange qu'il orchestra après son exposé auprès des auditeurs de ce séminaire. Ensuite, il tira un certain nombre d'enseignements de la réflexion issue de l'expérience vécue. À l'instar de Carl R. Rogers, Donald A. Schön (1983/1994) propose d'apprendre en réfléchissant *en cours* d'action et en réfléchissant *sur*

l'action. En effet, il constata qu'une partie de l'*agir professionnel* n'appartenait pas à la science appliquée ; un professionnel en action applique un certain nombre de théories mais il arrive que le problème soulevé soit empreint tout particulièrement de singularité ou de variabilité et ne relève qu'en partie, voire soit exclu, des techniques existantes, ou encore que celles-ci offrent des solutions relevant de théories, doctrines, règles contradictoires. Nonobstant, le professionnel s'intéresse peu à sa façon de poser le problème, ne se soucie guère de formaliser la démarche intellectuelle lui permettant d'atteindre son objectif, d'explicitier les moyens par lesquels il va l'atteindre. Dans son chapitre relatif à l'art de la gestion, autrement dit, à l'art du management, Donald A. Schön (1983/1994 : 292) indique que les gestionnaires réfléchissent *en cours d'action* mais ne réfléchissent pas « [...] *sur la réflexion qu'ils font*. ». La réflexion sur l'action permettrait le rapprochement de cette action d'un paradigme ou d'un exemple type, voire de l'élaboration d'un nouveau paradigme ou d'un nouvel exemple type communicable, transmissible à d'autres. Toutefois, un professionnel éprouve de la difficulté à décrire ses actions, ses gestes. Parfois, ceux-ci lui semblent automatiques, comme faisant partie intégrante de son comportement personnel et il éprouve des difficultés à discerner la manière dont il a pu les acquérir. L'application par le chercheur de la méthode de l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch peut accompagner le praticien dans la description, dans l'explicitation de son action, dans la conscientisation de sa réflexion en cours d'action. Le professionnel prenant ainsi conscience de son action, avant et après celle-ci, comme l'avance Lev Vygotski mais aussi pendant celle-ci.

Quant à Philippe Perrenoud (2001 : 219), arguant du développement des tâches relevant de prescriptions ouvertes, il préconise la formation du professionnel à la *posture réflexive*. Le professionnel analysant méthodologiquement son action en cours ainsi que ses actions vécues et ce régulièrement, de manière intensive, travaille à la modification de ses pratiques, de ses *habitus*<sup>17</sup>. Il adopte ainsi une posture réflexive devant le conduire à agir de plus en plus efficacement, de plus en plus pertinemment mais aussi dans le but clairement affiché d'obtenir un résultat des plus patents quant à l'amélioration constante de sa posture. Cette posture participe également à la construction de nouveaux schèmes ou à l'ajustement de schèmes préexistants. Sur le même registre, démontrant la

---

17 Structures organisant nos goûts, nos habitudes, nos choix, les *habitus* sont définis selon Pierre Bourdieu comme « *structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes* ». BOURDIEU, P. (1972 : 256).

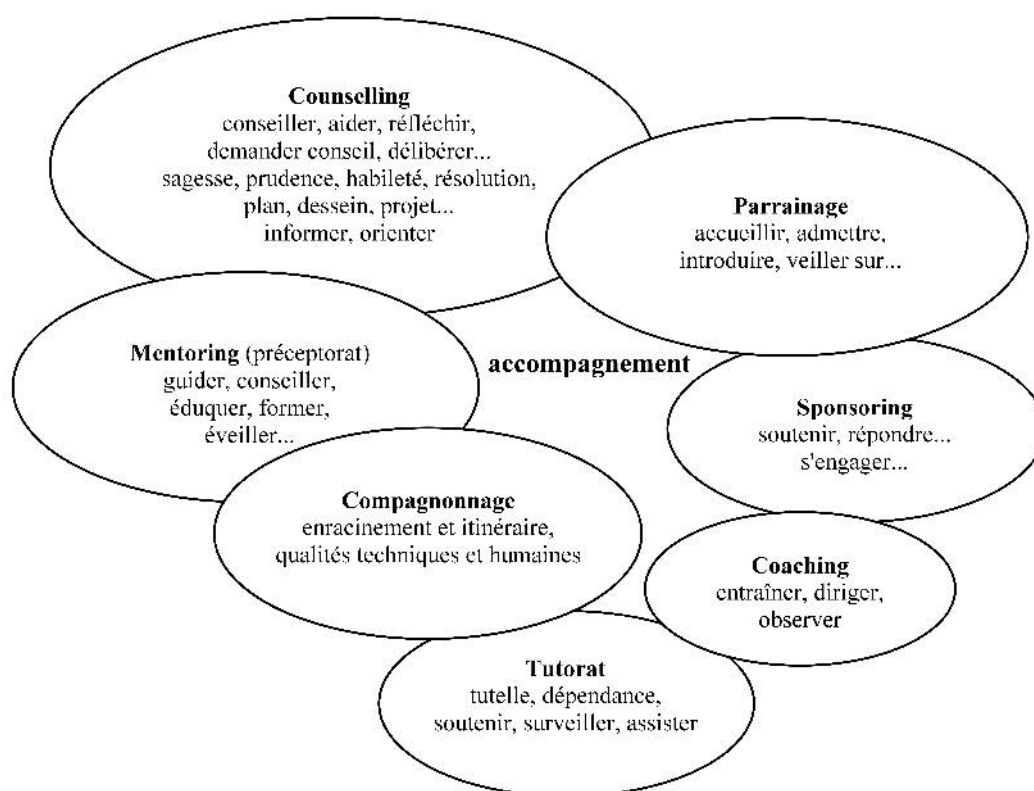
nécessité pour un professionnel d'être un praticien réflexif, Guy Le Boterf (2000 : 117) caractérise le professionnel d'un savoir agir mais également d'un savoir comprendre pourquoi et comment il agit. Il affirme que le professionnel « [...] *doit donc posséder une double compréhension : celle de la situation sur laquelle il intervient et celle de sa propre façon de s'y prendre.* ».

Dans sa note de synthèse relative à la professionnalisation, Richard Wittorski (2008 : 31) évoque la réflexivité comme un moyen de se professionnaliser. Ainsi, l'individu prend « [...] *de la distance par rapport à son action.* », mais pas seulement sur ses actions passées, l'individu pouvant engager aussi une réflexion sur ses actions futures. Issue de cette réflexion, Richard Wittorski (1998 : 68) définit la *métacompétence* comme la « *conscience de ses compétences et capacité à les gérer (les combiner, les choisir). La production d'une métacompétence est facilitée par le développement d'une capacité à analyser sa propre action, ses propres conduites (compétences de processus) vers la gestion de ses compétences.* ». Par ailleurs, toujours selon cet auteur (2008 : 31), le plus souvent, cette réflexion a lieu lors de groupes d'analyse de pratiques, se déroule donc oralement ; par contre le fait de consigner par écrit cette réflexion peut conduire à la formulation de savoirs d'action.

Claude Laplace (2002 : II.2) propose quelques arguments quant à l'écriture après l'action. En écrivant au sujet d'une action vécue, réussie ou non, le praticien comprend son action, en appréhende plus aisément la justification, et lui accorde du sens, car remarque-t-il pertinemment « [...] *le sens ne se construit pas au moment de l'événement, mais après coup* [...] ». Ensuite il précise que cette écriture participe aussi à l'amélioration d'actions futures et permet, en quelque sorte, de se constituer une réserve de solutions pour ses futures actions. Encore convient-il d'accompagner l'apprenant lors de sa démarche d'écriture au même titre qu'il convient d'accompagner le manager lors de ses apprentissages.

### 3.6. L'accompagnement en formation

Le dictionnaire Le Grand Robert (2001) définit le mot accompagnement par une *action* ou par une *façon d'accompagner* ; quant au verbe accompagner, ce dictionnaire mentionne les verbes synonymes: conduire, guider. Toujours selon ce dictionnaire, conduire signifie « *Amener (qqn) à une situation (intellectuelle, morale) nouvelle.* » avec la notion d'initiation, mais aussi « *Faire agir, mener en étant à la tête de.* » avec l'idée d'influencer. Dès 1433, le sens abstrait attribué à guider est « *Mettre ou entraîner (qqn) dans une certaine direction morale, intellectuelle ; aider (qqn) à choisir une direction.* » assorti des synonymes « *Conseiller, éclairer, éduquer, orienter.* ». Dans son ouvrage relatif à l'accompagnement, Maela Paul (2004) ajoute à ces deux verbes synonymes, celui d'escorter. Elle retient, entre autres, relativement à escorter les sens de *protéger, de surveiller*. Afin de positionner la notion d'accompagnement au sein de la recherche, relativement à la notion d'accompagnement, en l'occurrence l'accompagnement des managers dans la construction de leur professionnalisation, nous reproduisons le schéma créé par Maela Paul (2004 : 77) reprenant les différentes pratiques d'accompagnement.



Nébuleuse des pratiques d'accompagnement selon Paul

Gisèle Fiche (2005) relate les vingt-cinq années (1942-1967) de compagnonnage entre Joffre Dumazedier, sociologue visionnaire et Bénigno Cacérès, ouvrier charpentier devenu docteur en Sciences sociales à l'âge de soixante-deux ans. Elle s'interroge sur le rôle du premier auprès du second en évoquant ces mots : « *Guide ? Conseiller ? Professeur ? Maître ? Médiateur ? Mentor ? Coach ?* » (Fiche, 2005 : 44). Elle précise que l'individu n'apprend jamais seul mais toujours accompagner par quelqu'un souvent rencontré providentiellement. Encore convient-il que l'accompagnateur respecte la *zone proche de développement*, concept pouvant s'appliquer ici et intronisé par Lev Vigotski. Gérard Vergnaud (1993 : 50) traduit ce concept comme « [...] *ce que peut faire l'enfant avec l'aide d'autrui et qu'il ne pourrait pas faire tout seul.* » Jean-Pierre Astolfi (1994 : 675), quant à lui, s'exprimant quelque peu différemment, définit la zone proximale de développement tel un « [...] *travail didactique [consistant] à devancer, sans forcer à l'accès, la maturation des structures conceptuelles des élèves* ». Noël Denoyel (2003) propose relativement à l'accompagnement les *ruses dialogiques*. Les *ruses dialogiques* appliquées à l'accompagnement offrent une certaine efficience à celui-ci, transformant ainsi l'accompagnateur en un « [...] *inventeur astucieux, savant ou artisan* », faisant preuve d'une certaine ingéniosité, d'une certaine subtilité au cours de l'échange de savoirs établi entre lui et son apprenant, le formant modestement, tout en se formant lui-même.

En résumé nous pouvons préciser que les stratégies relatives au processus de professionnalisation de managers de proximité d'unités commerciales s'appuient essentiellement sur les théories de la stratégie émergente et de la stratégie planifiée développées par Richard Soparnot (2006) et Henry Mintzberg (1989/1990). Quant aux ingénieries andragogiques, s'apparentant à l'ingénierie concourante proposée par Guy Le Boterf (1998), elles se fondent sur la formation par l'alternance, l'analyse de pratiques ainsi que la réflexivité. Cependant, il convient d'intégrer la notion d'accompagnement au sein de ces andragogies. Un certain nombre de chercheurs s'accordent à dire que les savoirs résultent d'une interaction de savoirs théoriques et de savoirs d'action.

## CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Au terme de la première partie de ce mémoire, nous retiendons tout d'abord, du premier chapitre de celle-ci, que la genèse du questionnement du chercheur, « Quelles stratégies et ingénieries de formation, articulant savoirs théoriques et savoirs d'action, peuvent-elles être mises en œuvre afin de contribuer à la professionnalisation du manager de proximité d'une unité commerciale dans le domaine de l'horlogerie-bijouterie ? » émerge de l'apprentissage du chercheur de la profession de manager et de son expérience en qualité de manager de proximité, puis en qualité de manager intermédiaire, formateur aussi de managers de proximité. Ensuite, une approche de l'exercice du management au sein des organisations s'est vue abordée, ainsi que de l'organisation employant ces managers et aussi du contexte des managers eux-mêmes.

Au cours des chapitres trois et quatre, et ce afin de tenter de répondre aux questions précédemment posées lors de la problématique, essentiellement, premièrement, qu'entendons-nous par le concept de professionnalisation, puis, secondement, quelles stratégies et ingénieries s'avèrent envisageables quant à la professionnalisation de managers de proximité, se voient exposés les concepts de professionnalisation ainsi que de stratégies et d'ingénieries de formation.

En ce qui concerne le concept de professionnalisation, celui-ci s'entend tel que le définissent, entre autres, Maryvonne Sorel et Richard Wittorski (2005), Thierry Ardouin (2003), comme un processus de formation au cours duquel les managers deviennent des professionnels. Autrement dit, les managers se professionnalisent en développant différentes compétences, qui, quant à elles, selon principalement Guy Le Boterf (2000), se construisent en cours d'action, l'individu combinant et mobilisant un certain nombre de ressources en vue d'un résultat. Aussi ces ressources se composent-elles essentiellement de savoirs théoriques et de savoirs d'action appartenant, quant à eux, selon Jean-Marie Barbier (1996), pour les premiers, au monde universel de l'abstrait, pour les seconds, au monde éphémère du concret. Toutefois, les savoirs théoriques et les savoirs d'action semblent indissociables, interagissant entre eux. Selon Descartes (1596-1650), l'individu construit ses savoirs d'action en faisant des expériences. Selon Guy Jobert

(1991), chronologiquement plus proche de nous, l'individu constitue *son expérience* avec *ses expériences*.

Relativement au concept de stratégies, celui-ci s'apparente au concept de la *stratégie de l'artisan* développé par Henry Mintzberg (1989/1990) qui considère qu'en matière de stratégie, il convient de prévoir des actions à moyen et à long terme mais que la prévision de ces actions doit être ajustée en permanence au fur et à mesure de l'action. Plus particulièrement aux stratégies de formation, le concept de la *stratégie ascendante* défini par Christophe Parmentier (2008), invite l'ingénieur de formation à construire son ingénierie à partir des demandes des apprenants et de l'explicitation de leurs activités. Cette ingénierie contribue à la construction des savoirs, selon, essentiellement la boucle d'apprentissage (expérimentation, observation réfléchie, théorisation, expérimentation de la nouvelle théorie) de Kolb (Landry, 1991 : 27) et l'interaction des *trois maîtres* (soi, les autres, les choses) de Jean-Jacques Rousseau développée par Gaston Pineau (1991). Aussi l'ingénierie, en l'occurrence l'ingénierie andragogique, s'appuie-t-elle sur la notion de formation par l'alternance caractérisée par André Geay (2002) *d'allers et retours* entre des périodes de formation théorique et des périodes l'application pratique sur le terrain mais aussi sur les notions d'analyse de pratiques et de réflexivité. Les apprenants développent ainsi des savoirs d'action. Aussi, selon Yves Clot (2000), la formation fondée sur l'analyse de pratiques permet à des apprenants, réunis en groupe de pairs, de construire des savoirs d'actions à partir d'actions vécues. De plus, Richard Wittorski (2008) précise que ces savoirs d'action peuvent être formalisés par oral ou par écrit. La notion de réflexivité, quant à elle, définie par Donald A. Schön (1983/1984) comme une réflexion *dans* et *sur* l'action offre ainsi aux praticiens la possibilité de conscientiser des *savoirs cachés dans l'agir professionnel*, ainsi que de se distancier de ses actions. L'apprentissage de cette notion de réflexivité amène les apprenants à adopter au fil du temps une posture appelée par Philippe Perrenoud (2001) *posture réflexive*. Toutefois, au cours d'un processus de professionnalisation, il convient de ne pas négliger la notion d'accompagnement étudiée par Maëla Paul (2004). En effet, elle contribue, elle aussi, à l'apprentissage des apprenants.

Le contexte et les concepts de la recherche relative au processus de professionnalisation ainsi posés au cours de la première partie de ce mémoire, une deuxième partie, afférente à cette recherche, présente la méthodologie de recherche,

ensuite l'analyse du contenu d'entretiens semi-directifs menés auprès de quatre managers de proximité d'unités commerciales.



**DEUXIÈME PARTIE**

**DE LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE À L'ANALYSE  
DU CONTENU DES ENTRETIENS**

## INTRODUCTION

Au cours de la première partie de ce mémoire, afin de tenter de répondre à la question « Quelles stratégies et ingénieries de formation, articulant savoirs théoriques et savoirs d'action, peuvent-elles être mises en œuvre afin de contribuer à la professionnalisation du manager de proximité d'une unité commerciale dans le domaine de l'horlogerie-bijouterie ? », la genèse de cette question fut relatée, puis les concepts de professionnalisation ainsi que de stratégies et d'ingénieries furent exposés. Intéressons-nous maintenant à la méthodologie de recherche.

Dans le premier chapitre de cette deuxième partie, en l'occurrence le chapitre quatre, nous cadrerons, tout d'abord, théoriquement notre recherche qualitative. Ensuite, nous expliquerons la méthode de recueil de données qui se trouvent établies, quant à elles, à partir du contenu de quatre entretiens semi-directifs menés auprès de quatre managers de proximité d'unités commerciales dans le domaine de l'horlogerie-bijouterie. Puis la méthodologie d'analyse du contenu de ces entretiens se verra détaillée.

Dans les chapitres cinq et six, l'analyse qualitative et comparative du contenu des entretiens se trouvera rédigée. L'analyse du contenu des entretiens en ce qui correspond à leurs deux premières séquences, c'est-à-dire respectivement aux activités et aux compétences des managers, constitue le chapitre cinq, celle relative à leurs processus de professionnalisation, correspondant à la troisième séquence des entretiens, constitue le chapitre six.

Ainsi le premier chapitre de l'analyse du contenu de ces entretiens donne à connaître au lecteur les multiples activités exercées par les managers de proximité ainsi que ses compétences construites lors de celles-ci. L'exposition de ces activités participe également à la compréhension des processus de professionnalisation. Le second chapitre de l'analyse, quant à lui, expose les différentes manières par lesquelles les managers interviewés construisent leur professionnalisation, présente aussi les différents acteurs contribuant à cette professionnalisation.

## **CHAPITRE IV**

### **MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

Le chapitre relatif à la méthodologie de cette recherche qualitative fut écrit au fur et à mesure de l'avancement de nos travaux. Sa méthodologie heuristique se fonde sur une exploration hybride (Thiétart, 2007 : 72-73). En effet, l'étude de différentes théories conceptuelles, méthodologiques et le recueil de données empiriques furent menés conjointement tout au long de cette recherche, se nourrissant ainsi réciproquement les uns des autres. Ces données furent recueillies au cours d'entretiens. Les premiers furent exploratoires, ensuite, après avoir élaboré un guide d'entretien, nous en conduisîmes quatre, dits principaux, et de type semi-directif. Puis, nous procédâmes à l'analyse thématique, complétée par l'analyse qualitative et comparative du contenu de ces derniers. Ces analyses contribueront à vérifier, nous l'espérons, l'hypothèse de cette recherche et, à la dépasser, aussi serviront-elles de fondement aux préconisations.

#### **1. LA RECHERCHE QUALITATIVE**

Cette recherche peut être qualifiée de *recherche qualitative* (inspirée de la *qualitative research*) (Paillé, 2004), en sciences sociales et humaines, pour cinq raisons. Premièrement, cette recherche participe à la compréhension du processus de professionnalisation de managers de proximité d'unités commerciales. Deuxièmement le sujet fut abordé sans *a priori*, de manière ouverte. Troisièmement, le mode de recueil des données est constitué de quatre entretiens semi-directifs. Quatrièmement, l'analyse du contenu des entretiens consiste en une analyse qualitative. Et enfin, cinquièmement, l'aboutissement de la recherche se concrétisera par une préconisation de stratégies et d'ingénieries de formation relative aux managers de proximité d'unités commerciales.

## 2. LE RECUEIL DES DONNÉES

### 2.1. Les entretiens exploratoires

Dès le début du mois de novembre 2008, nous fîmes un premier entretien exploratoire avec une manager de proximité d'unité commerciale située dans une ville préfecture de l'ouest de la France, employée dans l'organisation concernée, donc dans le domaine de l'horlogerie- bijouterie. Avant d'être nommée à son poste, initialement cette manager obtint un BEP vente, puis elle exerça une quinzaine d'année en qualité de conseillère de vente en bénéficiant conjointement de la formation tout au long de la vie dispensée par son organisation. Inspirée de nos entretiens réalisés lors d'une précédente recherche, nous élaborâmes une grille d'entretien s'intéressant aux activités principales du manager de proximité, aux compétences construites lors de celles-ci ainsi qu'au processus de professionnalisation de cette manager. Après une brève présentation de notre recherche, la relation du parcours professionnel de l'interviewée, nous l'amenâmes à décrire ses activités au quotidien en suivant la trame d'une journée de travail, puis d'un mois de travail, situés temporellement. Ensuite, nous l'interrogeâmes sur les compétences construites lors de ces activités, puis, en fin d'entretien, sur la manière dont elle était parvenue à construire ses compétences, à devenir manager professionnel. La méthode de cet entretien peut être qualifiée d'« [...] *approche indirecte* [...] *avec prise de notes* [...] » (Blanchet & Gotman, 1992 : 8). Toujours est-il que ce premier entretien nous a donné plus qu'une simple expérience, puisqu'il nous a permis de préciser notre démarche. Il s'avéra que la première question (description des activités) était trop vaste et monopolisait une grande partie de l'entretien et que, par conséquent, la dernière partie (construction des compétences) se trouvait pratiquement escamotée. À l'issue de ce premier entretien nous réalisâmes courant novembre 2008, deux autres entretiens exploratoires de manière à peaufiner notre guide, à préciser notre heuristique. Ces entretiens exploratoires nous firent prendre conscience de la nécessité d'interviewer des managers ayant suivi un parcours de formation initiale et/ou tout au long de la vie propre à chacun d'eux afin d'entrevoir quelques-unes des possibilités de stratégies et d'ingénieries de formation. Toutefois, nous semble-t-il, ces entretiens exploratoires n'auraient-ils pas dû être enregistrés, puis transcrits afin que leur *substantifique moelle* se révèle plus aisément au chercheur-réflexif, participant ainsi à

mieux préciser son heuristique, contribuant aussi plus pertinemment à la rédaction et/ou à l'amélioration de son guide d'entretien.

## 2.2. Le guide d'entretien semi-directif

Le recueil des données relatives à l'élaboration de notre recherche se fonde sur des entretiens semi-directifs, qu'Alain Blanchet et Anne Gotman (1992 : 8) définissent ainsi : « [...] *une approche indirecte [...] avec enregistrement intégral.* », basés sur des questions ouvertes. Ces entretiens visent, quant à certaines de leurs parties, à « [...] *faire parler sur.* » (Blanchet & Gotman, 1992 : 25), quant à d'autres, la description d'actions. Afin de parvenir à ces descriptions, nous nous appuyâmes sur la méthode d'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch (1994 : 55) visant la verbalisation de l'action, canalisant celle-ci « [...] *vers l'expression du vécu de l'action* [...] ». Cet entretien permet d'accompagner l'acteur dans la description d'une action réelle et spécifiée, dans la description de son déroulement complet, transportant ainsi l'interviewé sur le lieu de cette action, lui faisant, en quelque sorte, revivre cette action. Le déroulement d'une action comporte généralement trois phases distinctes : tout d'abord, une phase en amont relative à la préparation de l'action, ensuite la réalisation de l'action elle-même, composée des différents actes accomplis, actes réels et spécifiés, puis, pour terminer, la phase d'évaluation de l'action ou phase réflexive. Lors de cette description, il s'agit de prendre le temps nécessaire afin d'amener l'interviewé à exprimer des détails efficients ; les questions posées par le chercheur commencent par *quoi*, en *quoi* cela consiste-t-il, *qu'est-ce que c'est*, *comment*, *où*, *quand*, en bannissant le *pourquoi*. Il s'agit d'abord d'initialiser une action, une idée, ensuite de rebondir, de focaliser, de questionner sur un mot, un verbe à connotation globale, puis de reformuler l'action dépeinte, d'élucider celle-ci, mais aussi de réguler le discours, d'encourager.

Avant de procéder aux quatre entretiens semi-directifs conduits auprès de managers de proximité d'unités commerciales dans le domaine de l'horlogerie-bijouterie, nous élaborâmes une grille d'entretien. Ces entretiens devant contribuer à la compréhension du parcours de formation de ces managers, à leurs processus de professionnalisation, tout d'abord il nous sembla opportun de prendre connaissance auprès des interviewés, des principales activités par eux-mêmes exercées au sein de l'organisation, ensuite d'identifier

les compétences construites lors de ces activités, pour enfin aboutir au questionnement sur ce qui a contribué à leur professionnalisation. Les questions composant la structure de cette grille abordèrent donc trois thèmes: premièrement, les activités, deuxièmement, les compétences du manager au service de ces activités (pour ce faire, nous nous inspirâmes de la méthode d'analyse du travail de Francis Minet<sup>18</sup> (1995) mais aussi des méthodes développées par Guy Le Boterf<sup>19</sup> (2000) quant à la définition de la compétence<sup>20</sup>). Troisièmement, le questionnement amenait les managers à se remémorer les situations ayant pu contribuer à la construction de leurs compétences, donc à leur professionnalisation. Pour finir, nous testâmes notre hypothèse. Lors de ces entretiens trois types de questions furent posées (Thiétart, 2007 : 241). Tout d'abord, préparées à l'avance, des *questions principales* se rapportant aux thèmes. Ensuite celles qui appelaient des précisions, des élucidations, des exemples d'actions vécues, dites *questions d'investigation*, puis des *questions d'implication* qui découlaient du discours de l'interviewé. Ces deux derniers types de questions ne pouvaient être préparés à l'avance, ces questions résultèrent d'une écoute active, nous tentâmes donc de les formuler à bon escient. En préambule des entretiens, nous présentions le cadre contractuel de l'entretien, notre question de recherche, son objectif, puis l'interviewé nous résumait son parcours de formation et professionnel que nous notions par écrit. Ce guide d'entretien, reproduit dans le tableau ci-dessous, demeura rigoureusement le même lors des quatre entretiens afin de procéder ensuite à une analyse comparative du contenu ceux-ci ; cependant, nous le verrons plus loin, nous adaptâmes le temps consacré à chacune des parties.

---

18 Francis Minet distingue les connaissances, les procédures techniques, l'expérience, le savoir-faire.

19 Guy Le Boterf distingue les connaissances, les savoir-faire, les qualités, le réseaux de ressources.

20 Cf. Chapitre II.

**Introduction**

L'entretien va se dérouler en trois temps. Pour débiter, nous aborderons votre travail de manager au quotidien. Vous me décrierez les activités significatives, puis les compétences aux services de ces activités. Ensuite nous évoquerons comment vous êtes devenu un manager professionnel.

**1. Les différentes activités du manager**

- \$ Pouvez-vous m'indiquer les activités significatives que vous exercez afin d'assurer vos responsabilités de travail ?
- \$ Pouvez-vous choisir quelques-unes (deux ou trois) de ces activités parmi les plus marquantes, et me les décrire en les contextualisant ?
- \$ Pouvez-vous me décrire précisément comment vous faites telle action spécifiée, datée, contextualisé ?
- \$ Dans quels buts menez-vous ces activités ? Pour quels résultats ?

**2. Compétences au service de ces activités**

- \$ Quelles connaissances, quelles ressources, quels outils, quels savoirs, quels savoirs d'expérience, mobilisez-vous et mettez-vous en interaction afin de mener à bien ces activités ?

**3. Processus de professionnalisation**

- \$ Quelles situations ont joué un rôle dans votre processus de professionnalisation, dans l'acquisition de vos compétences ? Comment êtes-vous devenu un manager professionnel ?

**Conclusion**

- \$ Test de l'hypothèse.

## Guide des quatre entretiens

**2.3. Le choix des quatre interviewés**

Comme nos entretiens exploratoires nous en avaient enseigné la nécessité nous choisîmes quatre managers de proximité d'unités commerciales possédant un parcours singulier de formation mais aussi d'expérience professionnelle. Sur ces quatre interviewés, un seul appartient à la gent masculine et par conséquent, trois appartiennent à la gent féminine. Il convient ici de préciser que dans l'organisation concernée à l'image, d'ailleurs, des autres organisations relevant du commerce de l'horlogerie-bijouterie, près de quatre-vingts pour cent des salariés sont des femmes. Ces managers détiennent tous le statut de cadre. Leurs formations initiales s'échelonnent du BEP au baccalauréat plus quatre, mais un seul a suivi un parcours de formation initiale spécifique à son métier. Ils ont tous bénéficié de la formation tout au long de la vie interne à cette même organisation les

employant. Un seul est débutant, les trois autres, suivant le classement de Guy Le Boterf<sup>21</sup>, sont des managers professionnels experts, quoique deux d'entre eux exercent dans des unités commerciales de province ne nécessitant pas ce niveau d'expertise. Ils managent tous une équipe de conseillers de vente d'horlogerie-bijouterie, composée de quatre à quinze personnes. Nous les contactâmes tous par téléphone au début du mois de décembre 2008 afin de nous assurer de leurs participations ; deux premiers rendez-vous furent fixés de suite, puis les deux autres début janvier. Les entretiens s'échelonnèrent du dix-neuf décembre 2008 au vingt janvier 2009. Nous présentons ci-après, le parcours de ces managers dans l'ordre de la réalisation des entretiens. Afin de respecter leur anonymat, nous nommerons les interviewés respectivement, Domitien, Édeline, Flora et Gabrielle, noms attribués par ordre alphabétique des entretiens.

#### **2.4. Le parcours professionnel et de formation des quatre interviewés**

Le premier entretien se déroula le dix-neuf décembre 2008 avec Domitien, âgé de la trentaine. Après l'obtention d'un baccalauréat commerce, il prépare en cours à distance par l'intermédiaire du CNED<sup>22</sup> un BTS<sup>23</sup> d'assistant gestion. En parallèle, il travaille dans une entreprise familiale possédant plusieurs magasins indépendants dans le domaine de l'horlogerie-bijouterie, en qualité d'assistant au service achats. Son diplôme acquis, il approfondit ses connaissances en comptabilité financière en cours du soirs au CNAM<sup>24</sup> et ce jusqu'au DECF<sup>25</sup>. Âgé alors de vingt-trois ans, Domitien intègre, au poste de directeur en intégration, une entreprise de distribution dans le domaine de l'horlogerie-bijouterie possédant de nombreuses succursales, en l'occurrence l'organisation concernée. Pendant quatre mois, il apprend son futur métier de manager, aussi bien lors de formations théoriques internes à l'entreprise se déroulant au siège social de celle-ci (management, merchandising, procédures commerciales et administratives, informatique) ; aussi bien que lors de formations pratiques, à l'intérieur d'une unité commerciale (mise en situations de négociation, de management, de gestion commerciale quotidienne). Ainsi formé, Domitien assurera le management successif de plusieurs unités commerciales, en province ainsi

---

21 Cf. chapitre premier.

22 Centre National d'Enseignement à Distance.

23 Brevet de Technicien Supérieur.

24 Conservatoire National des Arts et Métiers.

25 Diplôme d'Études Comptables et Financières.



qu'en région parisienne, commençant par la responsabilité d'une équipe de sept personnes pour aller jusqu'à quinze. Parallèlement, il participa à quelques formations internes à l'entreprise relatives, entre autres, au management et à l'informatique. Après une dizaine d'années d'expérience, il est aujourd'hui un manager professionnel et désireux encore d'évoluer.

Le deuxième entretien fut organisé le huit janvier 2009 en compagnie d'Édeline. Après l'obtention d'un baccalauréat commerce ainsi que d'un BTS action commerciale, Édeline commence une carrière dédiée, encore jusqu'à maintenant, au commerce dans ce domaine de l'horlogerie-bijouterie et ce dans la même organisation. Elle y débuta, en région parisienne, en qualité de conseillère de vente afin d'acquérir les connaissances inhérentes aux produits vendus mais aussi aux procédures et rouages de l'organisation. Elle souhaite rapidement évoluer vers un poste à responsabilités. Justement, son objectif rejoignit celui de cette organisation qui entamait alors une période de croissance rapide et donc se trouvait demandeuse de salariés évolutifs. Dès cette période, elle participe à la formation tout au long de la vie interne à l'organisation et plus spécialement à des formations de management, de gestion du personnel. Elle fut nommée adjointe d'un manager après seulement une année, puis l'année suivante manager elle-même. Dans ce premier poste de manager, son équipe se constituait de sept salariés. Après un an, elle gravit un échelon en devenant manager d'une autre unité commerciale où opéraient douze personnes. Elle y resta deux années. Ensuite, Édeline se verra confier une mission de confiance mais de courte durée. En effet, elle fut chargée du management d'une unité commerciale nouvellement intégrée dans l'organisation concernée et jusqu'alors gérée de manière entrepreneuriale<sup>26</sup>. La mission d'Édeline consista à former l'équipe de vente aux procédures et méthodes de l'organisation. Une fois cette mission menée à bien, une opportunité s'offrit à elle. Cette opportunité correspondait à son choix de vie. En effet native de province et mère depuis peu, la région parisienne commençait à lui peser. Une unité commerciale s'ouvrant dans une ville préfecture du nord de la France, elle obtint sa direction. Cette unité employait six personnes au total. Quelques années après, à une quarantaine d'année, Édeline y exerce toujours en qualité de manager. Elle possède donc actuellement une expérience de manager de presque quinze années. Elle vient d'effectuer un bilan de compétences et envisage d'orienter sa carrière vers la formation d'adultes.

---

26 Cf. chapitre premier.

Flora participa au troisième entretien le quinze janvier 2009. Après huit années passées en qualité d'ouvrière d'usine à défaut d'un travail de secrétaire comme aurait pu lui laissant espérer son diplôme de sténographe-dactylographe, Flora entama une carrière commerciale. Elle fut conseillère de vente dans différents secteurs avant d'accéder au secteur de l'horlogerie-bijouterie en région parisienne. Embauchée au début des années 1990 dans l'organisation succursaliste concernée en qualité de conseillère de vente en l'horlogerie-bijouterie, après quelques années, elle évolua à un poste de manager d'une unité commerciale dans une ville du nord de la France. Elle y dirigea une équipe de vente composée de trois salariés. Elle se montrait désireuse de changer de région, aussi quand un poste de manager d'une unité commerciale se libéra dans une ville de l'ouest de la France, elle le demanda et elle l'obtint. Depuis maintenant une dizaine d'année, elle manage les six conseillères de vente de cette unité commerciale. Flora est une manager épanouie. Un second entretien que nous évoquerons plus loin eut lieu avec Flora le trente-et-un janvier.

Le vingt janvier 2009, Gabrielle coopéra au quatrième et dernier entretien. Actuellement, elle débute dans sa profession de manager. En effet, après une première mission réussie de neuf mois en qualité de manager, elle a été nommée à la direction d'une unité commerciale début janvier 2009. Après l'obtention d'un baccalauréat littéraire et quelques *petits boulots* dont un en qualité de conseillère de vente en bijouterie dans la grande distribution, elle suivit une formation de « Gestionnaire d'Unité Commerciale Spécialisée » de niveau III<sup>27</sup>. Après l'obtention de son diplôme et quelques années d'expérience en qualité de manager-adjoint entrecoupées d'un remplacement de manager, elle dirige une unité commerciale dans le domaine de l'horlogerie-bijouterie dans une ville de l'ouest de la France. Cette unité emploie quatre conseillères de vente. Forte de ses savoirs théoriques et d'une première expérience lui ayant servi d'apprentissage, elle souhaite prouver ses capacités ainsi que l'évolution de ses savoirs.

## 2.5. Le déroulement des quatre entretiens principaux et leurs transcriptions

Nous réalisâmes donc un premier entretien le 19 décembre 2008. Celui-ci dura une heure. Après une lecture *flottante*<sup>28</sup> de la transcription de l'entretien, la partie

27 Niveau correspondant à une formation de deux années après le baccalauréat.

28 Première lecture de prise de contact avec le contenu des entretiens pour « *faire connaissance en laissant venir à soi des impressions, des orientations* ». (Bardin, 1997 : 126).

consacrée à la description des activités nous sembla un peu longue au regard de la partie relevant des situations liées au processus de professionnalisation du manager. Nous décidâmes donc d'essayer de répartir différemment, lors des entretiens suivants, le temps consacré aux trois thèmes abordés. Cependant, lors du second entretien, cela ne se révéla pas encore très probant. Effectivement, nous consacraâmes moins de temps à la première partie mais nous ne réussîmes pas à faire décrire suffisamment de situations d'apprentissage à l'interviewée. Il en résulta donc une durée d'entretien plus courte, celui-ci s'achevant au bout de quarante-cinq minutes. Ce n'est que lors des troisième et quatrième entretiens que la répartition des trois thèmes correspondit mieux à la valeur devant être accordée à chacun d'eux en considération de notre heuristique. Tout au long des différents entretiens, nous éprouvâmes des difficultés à amener les interviewés à décrire leurs activités ou des situations effectivement spécifiées. Nous obtinrent fréquemment un discours déclaratif, donc un discours sur le sujet plutôt qu'un discours descriptif. Toutefois à plusieurs reprises, nous nous efforçâmes de nous attacher à recadrer l'interviewé sur la description d'actions réellement vécues et contextualisées, mais, maintes fois, comme happée par le récit ou de crainte d'interrompre un discours pouvant se révéler pertinent à l'égard de notre recherche, nous laissâmes l'interviewé développer son exposé.

À la fin de chacun des entretiens, hors enregistrement, nous évoquâmes avec les interviewés la suite de notre recherche et tentâmes d'impliquer ceux-ci dans la lecture de leur entretien. Domitien acquiesça à condition que l'échange puisse s'établir par mail, Édeline et Gabrielle évoquèrent un manque de temps ; cependant, dès les transcriptions réalisées, nous envoyâmes à chacun des trois interviewés, un exemplaire du contenu de son entretien et nous attendîmes un retour. Nous n'eûmes pas de réponse de la part d'Édeline et de Gabrielle, et nous respectons leurs décisions. Domitien, quant à lui, après deux mails retardant l'envoi de ses annotations, nous envoya un mail corrigeant quelques fautes de syntaxe et précisant qu'il ne trouvait rien à ajouter. Nous le remerciâmes pour sa collaboration active. Relativement à Flora, la plus intéressée par notre recherche, il convient de préciser que celle-ci nous promit de lire attentivement le contenu de son entretien et que nous fixâmes avec elle immédiatement un nouveau rendez-vous pour le trente-et-un janvier 2009 et ce, afin de procéder à un entretien complémentaire. Nous lui remîmes en mains propres le vingt janvier la transcription du contenu de son premier entretien, en lui demandant de le lire mais aussi de noter d'éventuels oublis ou réflexions

déduites de sa lecture. Toutefois nous insistâmes sur le fait que cette transcription était intégrale et issue, pour sa partie, d'un discours non préparé. Le second entretien avec Flora se déroulera en deux temps<sup>29</sup> ; au début, nous lui demandâmes de nous exposer les éléments inhérents aux trois thèmes de nos premiers entretiens qu'elle souhaitait ajouter, ensuite de nous apporter quelques précisions quant à différentes séquences ou expressions, puis si elle le désirait, de compléter ses entretiens. À cette dernière sollicitation, elle répondit négativement, estimant d'avoir rien à ajouter à ce qu'elle avait pu dire auparavant. Lors de ce second entretien avec Flora, nous ne réussîmes pas à recréer l'ambiance qui s'était instaurée lors de l'échange au cours du premier. En effet, celui-ci s'interrompit après un peu plus de sept minutes, pas d'avantage, ni elle, ni moi, nous révélant l'une et l'autre privées d'inspiration, ne parvenant à insuffler aucun supplément d'âme à la discussion, le dialogue rencontrant manifestement quelques difficultés à s'amorcer véritablement. Aussi, admettons-nous qu'il eût été plus opportun de réaliser ce second entretien lorsque notre analyse du contenu de nos entretiens aurait été entamée et non, comme nous le fîmes, seulement après une lecture flottante de celui-ci. Au moment de ce second entretien, le chercheur ne possédait donc pas encore suffisamment la connaissance du contenu des premiers entretiens pour être à même d'approfondir son heuristique à l'aide de questions pertinentes. Nous nous en rendîmes compte trop tard, et c'est seulement quand nous commençâmes notre analyse du contenu des entretiens et avançâmes dans celle-ci qu'une multitude de questions fusèrent en nous. Toutefois ce deuxième et bref entretien avec Flora se verra adjoint, dans le respect de l'ordre chronologique de déroulement de ces entretiens, au premier entretien conduit auprès de cette dernière afin de n'en constituer qu'un seul et unique. Pour cette raison, au cours de notre recherche, nous évoquerons donc quatre entretiens.

La transcription du contenu des entretiens, réalisée d'une manière la plus intégrale possible, s'effectua au fur et à mesure de ceux-ci et se poursuivit ensuite, se terminant au cours de la première semaine de février. La phase du recueil des données constitutives du corpus de notre mémoire ainsi achevée, nous esquisâmes quelques grilles d'analyse.

---

29 Cf. Annexe 1 : Guide du second entretien avec Flora.

### 3. L'ANALYSE DU CONTENU DES ENTRETIENS PRINCIPAUX

#### 3.1. La définition de l'analyse du contenu

L'analyse du contenu selon Alex Mucchielli (2004 : 36) désigne la mise en œuvre d'« [...] *un ensemble de méthodes d'analyse de documents, le plus souvent textuels, permettant d'explicitier le ou les sens qui y sont contenus* [...] ». Ainsi donc, l'analyse du contenu de nos entretiens étayera l'hypothèse, permettra de la confirmer ou de l'infirmier, de répondre aux questions posées lors de la formulation de la problématique. L'application et le respect aussi stricte que possible de méthodes éprouvées d'analyse du contenu nous apporta, autant que faire ce peut, la rigueur et l'objectivité.

À la première lecture, l'analyse du contenu des entretiens semi-directifs confirma la compréhension du texte. Dans un deuxième temps nous allâmes chercher derrière les mots, ou déduire de ces mots, des idées, autant de maillons supplémentaires et/ou complémentaires. Lors de cette analyse le chercheur adopta comme position épistémologique une approche compréhensive. Cette approche postule « [...] *la possibilité qu'à tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (principe de l'intercompréhension humaine)*. » (Mucchielli, 2004 : 24) Au cours de nos entretiens puis de l'analyse de leurs contenus, notre posture emphatique nous offrit l'opportunité de quelques intuitions quant aux questions d'investigation et d'implication<sup>30</sup> posées aux interviewés, quant aux significations de leurs discours.

#### 3.2. L'analyse thématique du contenu des entretiens principaux

Laurence Bardin évoque (1997 : 32) « [...] *désir de rigueur et besoin de découvrir, de deviner, d'aller au-delà des apparences* [...] », et c'est dans cette optique que nous abordâmes l'analyse du contenu de nos entretiens. Tout d'abord, nous numérotâmes, dans chaque entretien, chaque interaction. Afin de désigner au sein de chacune de ces interactions l'interaction du chercheur, nous reprîmes, la faisant précéder le numéro issu du numérotage précédemment évoqué, l'initiale, en lettre minuscule, du prénom attribué à chacun des interviewés lors de la transcription de son entretien. Ensuite, cette même

---

30 Voir définition plus haut, paragraphe intitulé : « Le guide d'entretien semi-directif ».

initiale, mais en lettre majuscule, fut employée afin de désigner au sein de l'interaction la réplique de l'interviewé. Cette technique, ce type de repérage alphanumérique que nous adoptâmes, utilisé par Catherine Guillaumin, nous a paru permettre l'identification aisée de chacun des interlocuteurs, nous a paru également faciliter l'attribution de chaque réplique au sein d'une interaction à tel ou tel locuteur. Puis nous numérotâmes chacune des lignes du contenu de chacun des entretiens.

Après la lecture flottante du contenu des entretiens, la première étape, relative à l'analyse thématique au niveau sémantique, fut de diviser chronologiquement et virtuellement, le contenu de chacun des entretiens en trois séquences correspondant chacune à l'une des trois parties, à l'un des trois thèmes, de notre grille d'entretien ; c'est-à-dire : les activités du manager correspondant à la première séquence, ses compétences à la deuxième, son processus de professionnalisation à la troisième. Ensuite, en les surlignant, il s'agit de choisir dans le contenu des entretiens des *unités d'enregistrement*<sup>31</sup> constituées de groupes de mots ou de phrases<sup>32</sup>, produisant sens pour le chercheur à l'égard de ces trois séquences, puis de les intégrer dans une grille d'analyse. Nous retînmes essentiellement les unités d'enregistrement relatives à l'interviewé sauf quand celles émises par le chercheur s'avéraient indispensables à la compréhension de la réponse. Cette grille inspirée d'un tableau d'analyse produit par Catherine Guillaumin dans sa thèse (2000 : 447), comporte cinq colonnes et fut dotée, provisoirement, d'un nombre indéfini de lignes afin de ne pas nous limiter, lors de notre sélection, dans le nombre d'unités ; les lignes demeurées vides furent supprimées à la fin de l'opération. Ces lignes furent séparées en trois parties dans le sens de la hauteur de la grille (toujours suivant les trois thèmes de notre grille d'entretien) afin d'y répartir nos unités d'enregistrement choisies. Dans la première colonne intitulée « Repères », furent notés les repères alphanumériques de chacune des interactions ou parties d'interactions choisies ainsi que les numéros de lignes d'où sont extraites les unités d'enregistrement. Les unités d'enregistrement choisies furent consignées scrupuleusement dans l'ordre du discours, dans la deuxième colonne, appelée simplement « Unités d'enregistrement choisies » suivi du numéro de la séquence (c'est à dire le numéro de la partie, autrement dit du thème considéré, concerné), puis du nom du thème concerné. Dans la troisième colonne intitulée « Sous-thèmes », au fur et à mesure de l'intégration des unités d'enregistrement dans la grille d'analyse, nous inscrivîmes le nom du sous-thème évoqué

31 « [...] *segment de contenu à considérer comme unité de base* [...] ». (Bardin, 1997 : 135).

32 La définition retenue de la phrase fut « [...] *l'unité de sens exprimant une pensée complète* [...] ». *Ibid.*

par l'interviewé dans cette unité ou déduit du discours de l'interviewé par le chercheur. Quand le sous-thème était évoqué, nous notions à la suite du sous-thème, entre parenthèse, l'initiale E de *Explicite* et quand celui-ci était déduit, nous notions à la suite du sous-thème, entre parenthèse, l'initiale I de *Implicite*. Lorsque ce sous-thème ne relevait pas du thème de la partie concernée, nous l'inscrivîmes en couleur verte. Dans la quatrième colonne, intitulée « Commentaires pédagogique », le chercheur endossa la posture du pédagogue. Nous essayâmes tantôt d'expliciter au lecteur un mot, une phrase, une action, tantôt de le renvoyer à la transcription de l'entretien afin que celui-ci y lise la description détaillée d'une action choisie partiellement illustrée dans notre grille d'analyse, voire non choisie. La cinquième et dernière colonne dénommée « Impressions cliniques », devait initialement comporter, comme justement son nom l'indique, les appréciations venues ou venant à l'esprit du chercheur quant à certains passages de l'entretien au moment de celui-ci, lors de son écoute ou lors de ses différentes lectures. Nous y ajoutâmes les notions de déclaratif ou de descriptif en fonction du discours de l'interviewé déclarant procéder à telle action ou la décrivant. Il convient de noter que les deux dernières colonnes auraient méritées que nous leur consacrâmes plus de temps et de réflexion. Cependant nonobstant la pauvreté de leur contenu, celui-ci contribua quelque peu à l'analyse qualitative ainsi qu'à l'analyse comparative du contenu des entretiens. Nous élaborâmes une grille identique pour chacun des quatre entretiens. Les unités d'enregistrement choisies dans le second entretien réalisé avec Flora furent intégrées dans sa grille d'analyse, respectivement à chacun des thèmes et à la suite de ceux relatifs à son premier entretien.

Consécutivement à ces premières grilles d'analyse, deux autres types de grilles furent construites; ces dernières ne nous semblèrent guère exploitables, nous décidâmes donc de ne pas les annexer à notre corpus. Fin février, cette ébauche d'analyse effectuée et envoyée à notre directrice de mémoire, nous éprouvâmes la nécessité de nous replonger dans l'étude des concepts relatifs à notre recherche et à leur rédaction. Ce n'est qu'après avoir rédigé en majeure partie ces concepts, qu'après quelques échanges avec nos pairs lors d'un regroupement à l'université ainsi qu'après quelques explications, quelques indications émanant de notre directrice de mémoire, de nos professeurs que, notre réflexion ainsi éclairée, nous élaborâmes deux autres grilles d'analyse. Nous découvrîmes alors de nouvelles significations, des nuances que nous n'avions pas perçues précédemment. Aux unités d'enregistrement déjà choisies, nous ajoutâmes à quelques reprises des fragments de

phrases complémentaires à ces unités et extraits de la transcription des entretiens, afin d'apporter des précisions. D'autres unités d'enregistrement changèrent de classement thématique, en effet lors d'une nouvelle lecture le sens nous en apparut différent. Certaines unités d'enregistrement se rattachaient à plusieurs thèmes ou sous-thèmes, nous fîmes dans ces cas le choix qui nous sembla le plus significatif afin que ces unités ne soient affectées qu'à un seul thème ou sous-thème.

La deuxième étape de notre analyse thématique au niveau sémantique, fut le classement à l'intérieur des trois thèmes, des unités d'enregistrement choisies en sous-thèmes et sous-sous-thèmes. Cette étape s'apparente à l'établissement de catégories défini par Marie-Christine D'Unrug (1974 : 11-12) comme « [...] *l'opération de classement des éléments obtenus*. », qui précise que les unités d'enregistrement peuvent être « [...] *classées dans des catégories en fonction de leur contenu sémantique* [...] », cependant, ajoute-t-elle, ces unités classées « [...] *ensemble* [...] *ne sont pas pour autant considérées comme identiques* ; ». Selon Alex Mucchielli (2004 : 17), la « [...] *catégorisation se fait sans grille théorique et conceptuelle a priori* [...] ». Nous fabriquâmes donc, et ce, après bien des tâtonnements, une deuxième grille d'analyse. Celle-ci s'appliqua au contenu de chacun des quatre entretiens et ce séparément. Une troisième grille, découlant directement de la précédente, s'appliqua aux contenus des quatre entretiens afin d'amorcer l'analyse qualitative et comparative.

Il convient de noter que pendant la réalisation de ces grilles d'analyse, des allers et retours s'opérèrent entre l'analyse du contenu des entretiens et la rédaction des concepts. Aussi, ainsi que nous y fûmes conduite alors, nous ajoutâmes même à nos concepts une nouvelle notion. En effet, lors de cette analyse, une notion sous-jacente se révéla alors, en l'occurrence la notion d'accompagnement, qui ne fut cependant clairement identifiée par le chercheur, qu'après un échange avec ses professeurs et la lecture de l'ouvrage de Maela Paul (2004).

### **3.3. Le choix stratégique quant à l'analyse du contenu des entretiens**

Quant à la rédaction de notre analyse, deux possibilités s'offraient à nous. La première consistait à choisir seulement la troisième séquence de chacun des quatre entretiens, séquence relative à la professionnalisation de managers et correspondant à



l'objectif premier de notre recherche, consistant, nous le rappelons, en un essai de compréhension du processus de professionnalisation du manager de proximité afin de préconiser des stratégies et des ingénieries relatives à la formation de ce dernier. Ainsi pouvons-nous procéder à l'analyse qualitative du contenu de la séquence professionnalisation des quatre entretiens et ce, séparément, puis procéder à l'analyse comparative de ce même contenu. Cette première possibilité, nous privait donc de l'étude des deux premières séquences concernant, l'une les activités du manager l'autre les compétences construites lors de celles-ci. La seconde possibilité s'offrant à nous, résidait dans l'analyse d'unités d'enregistrement choisies dans l'intégralité de l'ensemble des quatre entretiens et recouvrant ainsi les trois thèmes abordés lors de ceux-ci, soit les activités des managers, leurs compétences et leurs processus de professionnalisation. Nous optâmes pour cette seconde possibilité pour des raisons stratégiques relevant de notre avenir professionnel. En effet, il nous sembla opportun d'analyser la complétude des unités d'enregistrement choisies offrant ainsi au lecteur comme à nous-même et à d'éventuels clients de notre micro-entreprise une vision incluant les activités, les compétences et le processus de professionnalisation du manager de proximité. De plus, comme nous le verrons au dernier chapitre du mémoire, la connaissance des activités des managers et de leurs compétences semble indispensable à l'ingénieur préconisant des stratégies et des ingénieries de formation leur étant destinées. Donc, dans un souci de cohérence, nous décidâmes de procéder, conjointement, à l'analyse qualitative et comparative des unités d'enregistrement choisies et relatives, donc, au trois séquences des quatre entretiens. Toutefois le chapitre se rapportant au processus de professionnalisation se verra traiter plus longuement que celui se rapportant aux activités et compétences du manager.

### **3.4. L'analyse qualitative et comparative**

L'analyse qualitative consista à expliciter les unités d'enregistrement choisies et ce, relativement à chacun des thèmes. Nous remplaçâmes les mots par d'autres mots afin d'en préciser le sens. Pierre Paillé (2004 : 211) qualifie l'analyse qualitative, d'une « [...] *démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène.* ». L'objectif ne fut pas d'apporter la preuve de l'idée avancée mais de faire comprendre l'idée en la reformulant,

tout en respectant l'expérience des interviewés. Conjointement, les explicitations de chacun des thèmes secondaires et thèmes tertiaires provenant de chacun des quatre entretiens furent comparées. La comparaison fit ressortir des similitudes mais aussi des différences que nous prîmes également en compte considérant que « *L'événement, l'accident, le rare ont quelquefois un sens plus fort qu'il ne faut pas étouffer.* » (Bardin, 1997 : 149). Nous nous interrogeâmes donc sur les différents thèmes, thèmes secondaires et thèmes tertiaires évoquées par chacun des interviewés, nous efforçant de déceler pourquoi les mentionnaient-ils, et ce, à ce moment précis de l'entretien, quelles significations pouvions-nous en déduire.

De l'analyse du contenu de chacun des entretiens nous obtîmes un certain nombre de constatations, voire des processus de professionnalisation peut-être singuliers à chacun des managers de proximité d'unités commerciales ou, au contraire, peut-être s'apparentant les uns aux autres.

La construction de notre recherche se voit ainsi établie. Les quatre entretiens principaux constitutifs du corpus de notre mémoire sont transcrits et les trois séries de grilles d'analyse sont élaborées. Ainsi donc, nous pouvons maintenant rédiger l'analyse qualitative conjointement à l'analyse comparative du contenu de ces entretiens. Nous débuterons par le chapitre relatif aux activités des managers et à leurs compétences, pour ensuite aborder le chapitre relatif à leurs processus de professionnalisation. Puis, lors de la synthèse de notre recherche, nous mettrons en relation les concepts étudiés précédemment avec l'analyse du contenu des quatre entretiens.

## **CHAPITRE V**

### **ANALYSE QUALITATIVE ET COMPARATIVE DU CONTENU DES ENTRETIENS RELATIVE AUX ACTIVITÉS ET AUX COMPÉTENCES DES MANAGERS**

En préalable, nous le rappelons, au premier chapitre consacré à l'analyse du contenu des entretiens, nous procédâmes à une analyse thématique<sup>33</sup> de ceux-ci, nous permettant d'en dégager certaines *unités d'enregistrement* relatives aux activités des managers de proximité d'unités commerciales, de leurs compétences construites lors de ces activités et de leurs processus de professionnalisation. Ainsi serons-nous en mesure de nous livrer à l'analyse qualitative de certaines *unités d'enregistrement* choisies parmi celles sélectionnées lors de notre analyse thématique, analyse consistant donc à expliciter ces unités. La multitude des thèmes secondaires liés aux activités nous amena à illustrer chacun d'entre eux, généralement, par seulement une ou deux unités d'enregistrement et ceci pour chacun des quatre entretiens : donc nous choisirons à cette fin d'illustration cette unité, ou l'une de ces deux unités, nous semblant plus parfaitement représentative du thème secondaire envisagé. Il en ira de même relativement aux compétences des managers. Le lecteur pourra consulter l'ensemble du discours et des unités choisies dans le corpus du mémoire de recherche. Le sujet abordé en premier lieu concernera donc les activités des managers puis, en second lieu, leurs compétences.

Lors de la transcription de nos entretiens nous prîmes la décision de commencer la numérotation des interactions de l'interviewé par l'initiale majuscule du prénom attribué à ce dernier. Le « D » se voit donc attribué à Domitien, le « E » à Édeline, le « F » à Flora, le « G » à Gabrielle. Au sein des deux chapitres dédiés à l'analyse du contenu des entretiens, et ce, pour une parfaite lisibilité, nous insérerons dans des tableaux, les unités d'enregistrement choisies et leurs repères respectifs, permettant ainsi au lecteur de retrouver rapidement le passage choisi dans la transcription des entretiens. Les repères seront inscrits dans la colonne de gauche et les unités dans la colonne de droite.

---

<sup>33</sup> Cf. Annexe 6, Grille n° 1.

## 1. LES ACTIVITÉS DES MANAGERS INTERVIEWÉS

Au cours du premier entretien de la série de quatre, Domitien, le premier manager interviewé, répartit ses activités en trois principales. Lors des entretiens suivants, nous constatâmes sensiblement la même répartition abordée cependant dans un ordre différent en fonction des managers. En effet, Domitien et Édeline débute leurs entretiens par l'activité d'animation, ensuite il évoque l'activité de gestion, pour terminer par celle de la formation de leurs collaborateurs. Flora commence, elle, par cette dernière, l'activité de formation, ensuite décrit celle d'animation, puis finit par l'activité de gestion. Cette dernière activité de gestion se voit exprimée par Gabrielle en premier, ensuite à l'exemple de Flora, elle dépeint l'activité d'animation, puis clôt le sujet par l'activité de formation. Nous entamerons l'analyse de la séquence activités des managers par l'animation.

### 1.1. L'animation

L'activité d'animation élue par la majorité des managers activité principale de la profession du manager de proximité d'unité commerciale, fut déclinée par les quatre managers interviewés en vingt-trois activités secondaires. Sans doute convient-il de le préciser, ce nombre résulte de notre examen relativement au thème des activités de l'analyse du contenu des quatre entretiens conduits pour cette recherche. Il convient également de noter qu'aucun des quatre interviewés ne pensa à énoncer toutes ces activités secondaires. Dans les textes du tableau ci-dessous, toutes ces activités secondaires se voient évoquées dans l'ordre chronologique d'explicitation exposée dans le développement suivant le tableau lui-même.

<b>G15</b> , l. 85	« L'activité à la base de tout, c'est la vente. Activité de commerce, d'accueil du client. »
<b>F1</b> , l. 13	« S'occuper bien sûr des clients. »
<b>F41</b> l. 354-355	« Je défends mes intérêts mais aussi les intérêts de l'entreprise. »
<b>E5</b> l. 45-48	« C'est également être en veille en permanence, toujours sur la concurrence, sur les nouveaux produits, par rapport à la stratégie d'entreprise aussi. Le directeur doit quand même savoir ce qui se passe au niveau de l'entreprise. Être en veille aussi par rapport aux soucis de service après-vente, savoir ce qui se passe tout autour de nous. »
<b>E1</b> , l. 11-12	« Après, ça va être de savoir recruter son personnel, [...]. »

<b>E11</b> , <i>l. 116</i>	« Après, par exemple l'intégration d'un collaborateur. L'intégration d'un collaborateur.. »
<b>F1</b> <i>l. 8-9, 15</i>	« [...] je les encadre, [...]. Ça va être les responsabiliser, les dynamiser, c'est... [...] Les stimuler, stimuler beaucoup l'équipe au niveau du chiffre d'affaires. »
<b>D16</b> <i>l. 125-126</i>	« Donc, point de débrief sur les objectifs individuels qui sont fixés chaque début de mois, [...]. »
<b>E16</b> <i>l. 166-168</i>	« Il faut qu'elle identifie un problème et il faut qu'elle trouve une solution. Donc je l'ai aidée dans ce programme aussi... »
<b>F112</b> <i>l. 698-699</i>	« Donc, ça permet vraiment de voir où en est la personne. De faire un suivi régulier des performances de chacun. »
<b>F17</b> <i>l. 137</i>	« C'est-à-dire que bien sûr je ne peux pas tout faire toute seule (rises), ça je l'ai bien compris. Donc je délègue, c'est-à-dire que... »
<b>G36</b> <i>l.180-181</i>	« Après, vis-à-vis de l'équipe, je suis là pour les entraîner, les aider, pour les motiver. »
<b>D7</b> <i>l. 43-44</i>	« [...] donc moi-même et les deux adjoints et de pousser et [...] vraiment faire un rôle de coaching [...]. »
<b>D7</b> <i>l. 46-49</i>	« [...] dès que la période le permettait, de faire un débrief de chaque vente. De savoir pourquoi la vente ne s'était pas faite et même quand elle s'était faite, le déroulement de celle-ci, pour voir si les méthodes, les techniques de vente étaient bien appliquées. »
<b>G13</b> <i>l. 72-73</i>	« [...] je leur montre pour après qu'elles appliquent. Après soit je fais avec elles, soit sinon elles font et par contre je contrôle derrière. »
<b>E8</b> <i>l.70-73</i>	« Donc je sors les stats de ventes et de là, j'analyse les paniers moyens de chacun de mes vendeurs et je me rends compte que Claude a un panier moyen qui est bas par rapport aux autres et du fait qu'elle est là en temps plein au même titre que les autres, elle pourrait avoir un panier moyen plus élevé. »
<b>G11</b> <i>l. 60-61</i>	« Donc, j'essaie de remettre en place, d'organiser. C'est leur apprendre à s'organiser et surtout à gérer les priorités. »
<b>D6</b> <i>l. 37-38 l. 40-42</i>	« Donc en observant ce fait, nous avons décidé de mettre au point un plan d'action. »[...] « Le but était surtout de pouvoir apporter des solutions à l'équipe de vente [...] Donc dans notre plan d'action [...]. »
<b>D7</b> <i>l. 52-56</i>	« Donc sur ces entrefaits, nous avons préparé notre dossier pour le lendemain et le samedi matin avons réuni toute l'équipe autour d'un petit déjeuner, de façon conviviale pour essayer de les booster pour cette fin d'année qui est une période importante. Donc je suis d'abord intervenu pour présenter les résultats chiffrés, abordé les points sensibles. Parce qu'il y avait quand même quelques points positifs. [...] Et puis surtout aborder les points à améliorer, [...]. »
<b>D43</b> <i>l. 313-314</i>	« La transmission d'information, aussi bien à la hiérarchie, qu'à l'équipe, qu'à d'autres unités commerciales quand c'est indispensable. »
<b>E1</b> <i>l.21-22</i>	« Après c'est également tout ce qui est montée d'information, savoir faire la montée d'information au niveau du siège, [...]. »
<b>E5</b> <i>l. 53-56</i>	« Et puis, sinon, adhérer aux décisions hiérarchiques, être d'accord ou en tout cas si on est pas d'accord pouvoir en discuter, trouver des terrains d'entente et après ça, au niveau du terrain, le faire adhérer. Toujours la même optique d'aller dans le même sens et de réaliser le chiffre d'affaires. »
<b>D25</b> <i>l. 183-189</i>	« Dans ce protocole d'évaluation, j'ai abordé bien sûr les compétences professionnelles, les compétences théoriques et aussi d'autres aléas. [...] Donc il a fallu pendant cet entretien, sur la partie finale, après avoir évaluer ses compétences professionnelles, aborder ce sujet. Donc j'y suis allé de la manière de la plus honnête possible. »
<b>D33</b> <i>l. 236-237</i>	« Le but [de l'évaluation] de formation, le but d'évolution interne et puis le but de rémunération. »

<b>E8</b> <i>l. 73-75</i>	« Donc, je constate, ça, c'est les faits. Je l'interpelle puisqu'elle commence le matin, je, en fait je lui fais un petit entretien, dans le bureau, et je prends ma feuille stats de ventes et puis je lui fait état des faits. »
<b>F21</b> <i>l. 184-186</i>	« J'avais noté un certain nombre de choses, toujours en me disant qu'il faut s'appuyer sur des choses positives, que ce ne soit pas un entretien négatif de A à Z, sinon on va démotiver la personne, [...]. »
<b>D46</b> <i>l. 326-327</i>	« Après il y a juste de la gestion, de l'arbitrage. Et de la décision qui fait partie aussi du rôle de manager. »
<b>E5</b> <i>l. 48-50</i>	« Après, gérer les litiges. Forcément savoir gérer les litiges, que ce soit au niveau du personnel ou au niveau des clients. »
<b>D45</b> <i>l. 322-323</i>	« Au niveau du centre commercial, le GIE, en faisant partie du bureau comme à Y, par exemple, et puis aussi les commerçants alentour [...]. »
<b>F101</b> <i>l. 647-650</i>	« Oui. Il y a la communication dans la galerie avec les commerçants. On va parler de comment ça se passe, si, eux, leurs chiffres d'affaires, c'est bien, etc. Également avec la responsable de la galerie qui me donne un petit peu la tendance de la fréquentation, la tendance en bijoux, en vêtements, en chaussures, ça permet de se situer. »

Dès la première interaction de chacun des entretiens, l'ensemble des quatre managers mentionne la relation avec les clients au sein de leur activité d'animation. Domitien précise que cette activité secondaire est le fondement de l'unité commerciale et par là-même le fondement des responsabilités du manager. Cette relation amène les managers à la fois à négocier directement avec les clients et à animer leurs équipes de vente lors de ses actions. Parfois, le manager se trouve en position de négociation aussi avec sa hiérarchie, voire même son équipe et ce, dans l'intérêt commun du manager et de l'organisation l'employant. Consciente de ses responsabilités concernant la relation aux clients, Édeline se considère en veille permanente quant à la concurrence et aux éventuels nouveaux produits proposés par celle-ci mais aussi quant à la stratégie mercantile de son employeur. Aussi, elle marque un vif intérêt à propos de toutes les actions journalières ou événementielles produites au sein de son unité commerciale.

Afin de mener à bien leurs responsabilités, les managers interviewés recrutent, le plus judicieusement possible, leurs propres collaborateurs. Ensuite, il leur convient d'intégrer les nouveaux collaborateurs. Puis, il s'agit pour le manager, d'assurer auprès de l'ensemble de ses collaborateurs, son rôle de direction, d'encadrement tel que le précise Flora. Parmi d'autres missions d'encadrement, le manager répartit les objectifs quantitatifs et qualitatifs de son unité commerciale entre chacune des personnes composant son équipe. Aussi, le manager accompagne, guide, conduit ses collaborateurs dans l'accomplissement de leurs actions afin d'atteindre leurs objectifs. Toujours dans la perspective de l'atteinte des objectifs inhérents à l'unité commerciale, et se trouvant dans

l'impossibilité d'effectuer le travail seul, comme le dit si bien Flora, le manager délègue un certain nombre de tâches à ses collaborateurs. Gabrielle précise que pour favoriser la participation de ces derniers aux activités de l'unité, le manager se doit d'en créer les conditions, d'argumenter les raisons devant les pousser à agir, autrement dit de les motiver. Il exerce ainsi un effet stimulant à l'intention de son équipe. Parfois, tel que l'avance Domitien, dans certaines circonstances, le manager endosse le rôle de coach. Afin d'inciter ses collaborateurs à atteindre leurs objectifs commerciaux, voire à les dépasser, il procède à l'étude dans les moindres détails de leurs actions menées auprès des clients au cours de séances de comptes-rendus critiques, étudiant les aspects négatifs mais aussi les aspects positifs des actions de chacun d'eux. Consécutivement à ses activités de délégation, de motivation, de coaching, le manager contrôle le bon déroulement des opérations réalisées par ses collaborateurs ainsi que l'application des procédures pour garantir la satisfaction des clients et l'atteinte des objectifs quantitatifs et qualitatifs. Édeline décrit l'étude approfondie des statistiques de vente, eu égard à différents critères, à laquelle elle se livre préalablement à la réalisation de ses contrôles. Cependant pour achever avec succès les différentes activités secondaires sus-nommées, Gabrielle souligne l'indispensable activité d'organisation des tâches, l'utilité à structurer le temps de travail, à répartir les différentes tâches, en prenant en compte celles se révélant prioritaires.

Ponctuellement, selon Domitien, le manager élabore préventivement une série d'actions permettant l'atteinte des objectifs fixés à chacun de ses collaborateurs. Afin d'aviser ses collaborateurs du plan d'action décidé, il les réunit en créant une ambiance qui favorise les échanges entre chaque membre de l'équipe et lui-même. La transmission d'information, vis-à-vis de ses collaborateurs, peut se présenter donc sous la forme de réunion ou de manière plus informelle. Dans tous les cas, les informations transmises à l'équipe, le seront après que le manager ait acquis la conviction du bien fondé de celles-ci. En effet, dans certains cas, Édeline suggère une discussion préalable avec sa hiérarchie quant aux décisions ou informations dont elle demeure seulement le maillon intermédiaire au sein de l'organisation. Il semble important aux managers d'adopter un mode de communication positive vis-à-vis de leurs équipes et ce dans l'intérêt commun à l'ensemble de l'organisation. En son sein, les managers communiquent avec leurs hiérarchies, les services centraux de l'organisation, les autres unités commerciales et plus particulièrement avec leurs collaborateurs.

Lors de l'interview, Domitien décrit longuement un entretien annuel d'évaluation récemment menée, avec un de ses collaborateurs. Il insiste sur sa loyauté vis-à-vis de celui-ci quant à la mesure de ses compétences. Selon lui, l'évaluation est formative. De plus, l'évolution interne, de compétences ou hiérarchique, du collaborateur au sein de l'organisation est appréciée au vu du bilan de celle-ci, ainsi que l'évolution de sa rémunération. Outre les entretiens annuels d'évaluation, le manager conduit des entretiens individuels, mensuels ou ponctuels, avec chacune des personnes de son équipe. Leurs buts s'avèrent être soit un accompagnement de la performance de la personne concernée, soit une redéfinition du contexte d'une action généralement partiellement réussie. Aussi, Flora indique que l'entretien doit toujours comporter des encouragements, des félicitations et non pas seulement la mise en exergue d'aspects négatifs. Édeline et Flora décrivent, au cours de leurs interviews, respectivement un entretien d'accompagnement de la performance et un entretien de recadrage, tous deux contextualisés.

L'ensemble de ses activités secondaires demandent de la part du manager des actions par lesquelles il opte pour telle ou telle solutions, par lesquelles il oriente la stratégie de son unité commerciale, tout en mesurant préalablement les conséquences de celles-ci. Domitien explicite son mode d'arbitrage et de prise de décision en relatant la programmation des congés payés de l'ensemble de son équipe pour une année donnée. La gestion des conflits et des litiges appellent aussi des actions d'arbitrage et de prise de décisions. Édeline énonce deux populations avec lesquelles elle peut être amenée à solutionner des différends, des mésententes, des dissensions, la population relevant de la clientèle et celle de ses employés.

Une dernière activité secondaire comprise au sein de celle principale d'animation se voit exercée par les managers de proximité d'unités commerciales. En effet, chacun de ces managers représente l'organisation auprès du centre commercial et de son G.I.E.<sup>34</sup>. À l'exemple de Domitien, il peut, ponctuellement, en être un de ses membres élus. Mais son rôle demeure plus particulièrement un rôle de communication, d'échange avec la direction de ce centre et les commerçants la composant. Les performances de ces derniers servent, en quelque sorte, d'*étalon de performance* et cette direction une source tangible d'informations en direction du manager mais aussi des services centraux de l'organisation.

---

34 Groupement d'Intérêt Économique.



Ainsi donc, le manager de proximité, en qualité d'animateur, accomplit un certain nombre d'activités secondaires. Les quatre managers interviewés les ont identifiées. Nous les résumons brièvement. La relation aux clients sert de fondement à l'unité commerciale ; la négociation, la veille commerciale en représentent des outils actifs ; les collaborateurs en constituent la cheville ouvrière ; leurs recrutements, leurs intégrations, leurs encadrements, la définition de leurs objectifs individuels, leurs accompagnements, leurs motivations, la délégation de tâches, le coaching, le débriefing, le contrôle, l'analyse, l'organisation du travail, la construction de plan d'action commercial, l'organisation et l'animation de réunions, la transmission de l'information, l'entretien d'évaluation, l'entretien individuel, de recadrage se trouvent être autant d'activités secondaires nécessaires afin de mener à bien la relation avec les clients ; quant aux activités d'arbitrage, de prise de décisions, de gestion de conflits, de litiges, elles proviennent directement ou indirectement des activités précédentes ; la communication externe à l'organisation demeure un appui appréciable pour le manager et les services centraux de l'organisation. Afin d'atteindre les objectifs quantitatifs et qualitatifs définis par les managers de direction et les managers intermédiaires et attribués à l'unité commerciale ainsi qu'à son manager, il lui revient partiellement la charge de formation de ses collaborateurs. Il convient de préciser qu'un certain nombre des activités secondaires intrinsèques à l'animation, se retrouvent également au cours de l'activité principale de formation, voire de gestion dont il sera question plus loin. Celles-ci ne se verront donc pas à nouveau évoquées dans les paragraphes suivants.

## 1.2. La formation

Les quatre managers abordent dans les textes extraits du contenu de leurs entretiens repris dans le tableau suivant, l'activité de formation. Lors de leurs entretiens respectifs, ces quatre managers décrivent une action de formation. Ces descriptions ne sont pas retranscrites ci-après.

<b>D21</b> <i>l. 167-169</i>	« Donc c'est pour ça, surtout les formations d'équipe de vente, c'est une formation continue. Je pense que c'est le b.a.-ba de base du manager. »
<b>D36</b> <i>l. 246-247</i>	« [...] je pense que l'on est jamais aussi heureux que quand un collaborateur progresse. C'est le but. La transmission de savoirs est l'adage du manager. »

<b>E1</b> <i>l. 17-20</i>	« Ça veut dire de la formation vraiment. Après, ça va être aussi tout ce qui concerne l'animation de l'équipe, la formation continue des conseillers de ventes, notamment au quotidien, les techniques de vente. »
<b>F1</b> <i>l. 10-11</i>	« C'est aussi former les vendeuses aux techniques de vente pour monter le chiffre d'affaires. »
<b>F4</b> <i>l. 42-43</i>	« En même temps je la forme et je lui explique ce qui va et ce qui ne va pas ou les points à améliorer. »
<b>F7</b> <i>l. 64-68</i>	« Donc là, ça va être vraiment un travail intense de formation. C'est-à-dire, la former à la connaissance produit, les techniques de vente, donc techniques de vente, [...] Tout ce qui est la base de notre métier. »
<b>G10</b> , <i>l. 53</i>	« Oui, je fais les tâches avec elles et je leur explique en même temps. »
<b>G12</b> <i>l. 64-70</i>	« Et bien, je leur ai expliqué comment on fonctionnait, nous, sur un autre magasin pour qu'elles comparent justement les deux méthodes. Et je leur ai expliqué que, effectivement, on faisait cette méthode-là parce que c'était plus rapide. [...]. Donc, je leur ai montré, par exemple, les manipulations, comment je faisais pour que l'on aille dans le même sens. Pour que l'on fasse toutes pareil. »
<b>G17</b> <i>l. 92-95</i>	« Donc, je lui ai expliqué par rapport à moi, ce que l'on m'avait déjà expliqué [...]. Et j'ai essayé de lui faire voir comment, enfin lui montrer par rapport aux techniques, aux techniques de vente, comment faire une montée en gamme [...]. »

Selon trois des quatre managers interviewés, la temporalité affectée à l'activité de formation par chacun d'entre eux s'approche d'assez près de celle vouée à l'activité d'animation. Elles s'y voient très imbriquées. Ainsi, une des trois managers, en l'occurrence, Édeline ne parvient guère à les différencier. Selon Domitien, l'activité de formation constitue le fondement de la profession de manager. Toujours selon lui, la formation de ses collaborateurs afin de garantir l'évolution de leurs savoirs est intégrée dans son rôle. Les formations principalement diffusées par ces managers de proximité d'unités commerciales reposent sur celles relatives aux techniques de vente, qui composent la formation y étant essentiellement afférente diffusée quotidiennement par elle-même à ses collaborateurs selon Édeline. Viennent ensuite les formations relatives à la connaissance des produits. Leurs méthodes de formation s'appuient, entre autres, sur des jeux de rôles qu'ils organisent entre des conseillers de vente ou entre eux-mêmes et un de leurs conseillers. Flora précise que la diffusion de ces formations visent l'augmentation du chiffre d'affaires du conseiller formé et plus globalement celle du chiffre d'affaires de l'unité. Toute action peut en être prétexte, support à formation, telle le déclare Flora. Afin de former ses conseillers de vente, Gabrielle montre l'exemple de ses actions comme modèles à reproduire. Pour cette activité de formation, les managers utilisent un certain nombre de documents fournis par l'organisation pour laquelle ils travaillent.

Ainsi donc, la formation continue des conseillers de vente demeure un levier de progression du chiffre d'affaires au sein de chacune des unités commerciales au sein desquelles officient ces managers. L'activité de formation figure au cœur de leurs actions journalières en les mobilisant temporellement plus longtemps que la gestion.

### 1.3. La gestion

L'activité de gestion identifiée par les managers interviewés comme une de leurs trois activités principales recouvre les activités secondaires de merchandising et de gestion administrative inhérente à l'unité commerciale. Selon trois des quatre managers, c'est l'activité de gestion qui nécessite le moins de temps comparativement à leurs autres activités. L'activité secondaire de merchandising préoccupe peu les managers de proximité eu égard aux quelques phrases transcrites dans les cellules du tableau suivant. Il convient de préciser que les questions posées par le chercheur ne les y incitèrent guère. Cela s'avéra identique pour la gestion administrative.

<b>D1</b> <i>l. 9-10</i>	« Le deuxième point, le merchandising donc ça c'est un point régulier des méthodes de mise en place pour une optimisation de nos linéaires. »
<b>E1</b> , <i>l. 10</i>	« [...] ça passe par assurer le suivi du merchandising, [...]. »
<b>F1</b> <i>l. 12-13</i>	« Mais encore (rires), mais encore... La présentation des vitrines, le merchandising. »
<b>G1</b> <i>l. 9-10</i>	« Après, je m'occupe bien sûr de la marchandise, du merchandising, de contrôler derrière si tout a été mis comme il faut. »
<b>D43</b> <i>l. 311-312</i>	« Donc toute la gestion des stocks, la gestion des inventaires, vraiment cette partie de gestion administrative [...]. »
<b>E5</b> <i>l.43-44</i>	« [...] après sur le plan administratif, tout ce qui concerne la gestion des plannings et la gestion du stock. C'est quelque chose qui est forcément obligatoire dans le rôle d'un directeur. » »
<b>F1</b> <i>l. 9-10</i>	« Mon travail de tous les jours, c'est aussi faire tout ce qui est plannings, tout ce qui est, tout ce qui est administratif. »
<b>G1</b> <i>l. 8-9</i>	« Alors, tout commence déjà, je fais les plannings de telle sorte, par rapport aux journées, aux activités. Je les fais au mieux. »
<b>G22</b> <i>l. 114-115</i>	« Je m'occupe bien sûr, de tout ce qui est éléments de paie, après tout ce qui est, gérer les contrats de travail, les plannings. »

Unaniment les quatre managers de proximité effleurent à peine leur activité de merchandising ainsi que celle de gestion administrative. Considérant le merchandising, il s'agit d'une activité secondaire, essentiellement technique, fondée sur des

recommandations formelles décidées et formulées par les managers dirigeants et les personnels des services centraux de l'organisation. Les produits proposés à la clientèle doivent être présentés au bon endroit au sein de l'unité commerciale, au bon moment et en quantité suffisante.

L'activité de gestion administrative s'appuie, quant à elle, à peu de chose près sur le même principe que l'activité de merchandising. Édeline emploie en la mentionnant le mot *obligatoire* pour la qualifier. La gestion des stocks et la gestion administrative des salariés relèvent de cette dernière activité secondaire. Relativement à la gestion du stock, le principal travail se résume en un contrôle physique permanent des objets le constituant. Relativement à la gestion administrative des salariés, le manager élabore les plannings des salariés de son unité, de même qu'il complète certains contrats de travail lors de l'embauche de ses collaborateurs ainsi que différents documents les concernant.

La gestion, et plus particulièrement la gestion administrative au sein d'une unité commerciale, se voit dépeinte par les managers comme un mal nécessaire au sein de l'organisation.

#### 1.4. Les objectifs des activités

Nous ne retiendrons ici, que les deux objectifs cités par les quatre managers participant à la recherche : à savoir la réalisation, l'augmentation du chiffre d'affaires ainsi que l'épanouissement personnel. Les textes reproduits à l'intérieur du tableau ci-dessous, mentionnent ces deux objectifs. Toutefois, furent évoqués, par un seul manager, trois autres objectifs. Il s'agit, pour deux d'entre eux, de l'image du magasin et de la symbiose de toutes les unités commerciales de l'organisation cités par Domitien, et pour le troisième de la motivation, cité, lui, par Gabrielle. Ils ne se verront pas développés ici.

<b>D51</b> <i>l. 360-363</i>	« Le premier critère qui représente pour moi soixante-dix pour cent, c'est le résultat du chiffre d'affaires. De toutes façons, dans une unité commerciale, c'est la base de tout. Après, par contre, on ne peut pas obtenir ce chiffre d'affaires sans avoir d'autres éléments derrière. »
<b>E22</b> <i>l. 195</i>	« Oui [à la réalisation du chiffre d'affaires] »
<b>F29</b> <i>l. 255</i>	« C'est la même chose, c'est le chiffre d'affaires. »

<b>G35</b> <i>l. 176-177</i>	« C'est, bien sûr, la réalisation du chiffre d'affaires (rires). C'est primordial. C'est tellement évident. »
<b>D49</b> <i>l. 351-352</i>	« Le but primordial, c'est l'augmentation du chiffre d'affaires, ça c'est clair. Et pour moi le deuxième, c'est l'épanouissement individuel. »
<b>E23</b> <i>l. 197-199</i>	« [...] déjà personnellement, ça apporte quelque chose. Je fais ça pour mon équipe, pour l'entreprise, d'abord parce que c'est mon rôle. Sur le plan personnel, c'est aussi très constructif parce que j'en ressors enrichi de plein de choses. »
<b>F28</b> <i>l. 252-253</i>	« Déjà pour moi, première chose. Deuxièmement pour le magasin, pour l'entreprise bien sûr, et aussi pour. »
<b>G33</b> <i>l. 166-170</i>	« Et bien, c'est un peu faire mes preuves, quand même. Et en même temps, c'est, personnellement, je me sens plus grande (rires). Je vois vraiment tout ce que j'ai acquis, et l'assurance que je prends. Et je sais tout ça ! Et dans le but de, je me dis : « Quand j'aurai mon magasin, j'aurai eu tous ces cas-là et je serai plus forte pour tout gérer ». Et m'organiser de telle façon à ce que ça se passe bien. »

À n'en pas douter l'objectif de réalisation du chiffre d'affaires réside bien au cœur des objectifs des activités de ces managers, au cœur de leurs préoccupations premières. Domitien et Gabrielle définissent cet objectif tel un élément majeur de l'unité commerciale. Édeline l'ayant pourtant cité auparavant, l'oublie lors du questionnement du chercheur et ce dernier doit le lui suggérer. Cet objectif semble tellement évident pour Flora et Gabrielle qu'elles ne l'invoquent qu'en deuxième lieu, après l'objectif d'épanouissement personnel. Domitien mentionne l'épanouissement *individuel* en se l'appropriant, mais aussi, l'attribuant à ses collaborateurs. Si Flora évoque d'abord ce dernier objectif en disant seulement qu'elle réalise ces activités pour elle-même, en y adjoignant ensuite ses collaborateurs à l'instar d'Édeline qui, quant elle, développe cet objectif. Elle précise que ses activités contribuent à l'accroissement de ses savoirs, contribuent donc en quelque sorte, à son édification cognitive. Selon l'ensemble de ces managers, suggérés de manière explicite ou implicite, leurs épanouissements personnels ainsi que ceux de leurs collaborateurs sous-tendent la possibilité aussi d'évoluer hiérarchiquement au sein de l'organisation ou, pour le moins, d'accroître leurs savoirs. Gabrielle débutante à son poste de manager, se dépeint davantage que ses collègues en phase d'apprentissage, donc de construction cognitive.

Ainsi donc, les activités des quatre managers de proximité d'unités commerciales peuvent se regrouper en trois principales. Celle d'animation constituée de nombreuses activités secondaires se voit décrire longuement par ces managers, elle semble aussi être la plus conséquente des trois. Ensuite la formation, apparaissant comme une de

leurs préoccupations quotidiennes, représente elle aussi, une part non négligeable de leur temps de travail. Quand à la gestion, les managers la mentionne seulement. L'ensemble de ces managers conduisent ces activités avec des objectifs communs : la réalisation du chiffre d'affaire de l'unité commerciale, véritable centre de profit et leurs épanouissements personnels ainsi que ceux de leurs collaborateurs. Lors de l'accomplissement de ces multiples activités, les managers construisent leurs compétences.

## 2. LES COMPÉTENCES DES MANAGERS INTERVIEWÉS

Consécutivement à leurs énumérations par les quatre managers de proximité d'unités commerciales lors leurs interviews, le chercheur regroupa les ressources inhérentes aux compétences construites par ces derniers, en ressources personnelles, en ressources externes ainsi qu'en d'outils fournis par l'organisation les employant.

### 2.1. Les ressources personnelles

Les ressources personnelles singulières à chacun des managers recouvrent leurs ressources cognitives, leurs expériences, leurs schèmes, leurs cursus de formation. Les quelques interactions transcrites dans le tableau ci-dessous et choisies parmi un plus grand nombre, s'avèrent suffisamment représentatives.

<b>D58</b> <i>l. 412-414</i>	« Analyse. Prise de décisions, ou négociation aussi. Parce que, quand c'est la direction qui prend une décision, il faut savoir les faire changer d'avis et c'est pas toujours évident. Et puis après, c'est action. Quelque part, c'est action-réaction dans ce domaine-là. »
<b>D66</b> <i>l. 487-488</i>	« Pour la diffuser, il faut absolument la diffuser, plus l'information sera diffusée si elle est performante, plus, on va dire, le groupe progressera et en plus c'est toujours valorisant. »
<b>E5</b> <i>l. 50-53</i>	« Emmagasinier le stress et puis le communiquer en fait en sachant le transformer en énergie positive pour pouvoir avancer. Ça, je pense que c'est quelque chose de très important que tout le monde ne sait pas forcément faire. Je pense que c'est vraiment une qualité que le directeur doit avoir en tout cas. »
<b>F33</b> <i>l. 283-284</i>	« [...] [je sais] manager, encourager, contrôler, déléguer, donner envie... [...]. »
<b>F33</b> <i>l. 284-287</i>	« Je sais anticiper effectivement les choses qui peuvent bloquer sur le magasin. Donc anticiper les choses de façon à ce que le jour J tout soit prêt et à être toujours disponible pour les clients, de façon à ce que le magasin soit prêt pour le chiffre d'affaires, pour réaliser l'essentiel. »
<b>G38</b>	« Sur tout ce qui était produit, enfin la connaissance des produits, que ce soit en bijouterie-

<i>l. 191-192</i>	horlogerie, les techniques de vente [...]. »
<b>D56</b> <i>l. 394-395</i>	« Donc là, ça demande d'avoir une analyse en amont pertinente, qu'elle soit de formation scolaire ou pratique, [...]. »
<b>E27</b> <i>l. 235-236</i>	« [...] c'était quelque chose [techniques de vente] qui était déjà intégré dans mon process, enfin que j'ai toujours eue... »
<b>F34</b> <i>l. 301-303</i>	« On a eu des formations, on a fait des sketches là-dessus, ça permet aussi de se rendre compte des choses que l'on peut faire, des erreurs que l'on peut faire de façon à plus les refaire par la suite. »
<b>G38</b> <i>l. 196-200</i>	« Comme formations, j'ai eu management, merchandising, de formateur. La formation de formateur, c'est là où j'ai appris beaucoup. Sur celle-ci, j'ai énormément appris tout ce côté, en fait, connaissance de l'homme aussi, suivant les personnalités, suivant la personne, comment aborder la personne, comment dire les choses. Beaucoup la psychologie à appliquer, des méthodes par rapport à ça. »
<b>E31</b> <i>l. 261-263</i>	« Alors, qu'est-ce qu'il y a à l'intérieur de l'expérience qui m'aide ? Bien tout ce que j'ai fait au niveau des conseillers de vente, tout ce que j'ai pu faire en matière de recrutement, d'intégration, de formation, je sais pas qu'est-ce que j'ai d'autre... »
<b>F109</b> <i>l. 681-682</i>	« Je pense que l'expérience aide finalement pour les cas qui se présentent dans le magasin au fur et à mesure, bien sûr parce que bon... Oui, le vécu nous aide à avancer. »
<b>G41</b> <i>l. 213-214</i>	« Euh, en expérience, j'ai appris tellement de choses. Ça peut être expérience vente, déjà. »
<b>E26</b> <i>l. 215-219</i>	« Parce que j'ai acquis des mécanismes, des automatismes en fait qui vont faire qu'en face d'une situation, comme je l'ai vécue plein de fois, finalement ça va revenir tout seul et ça va être un automatisme physique et mental (rires). Ça, je trouve que l'expérience aide énormément, à force de voir des cas, de pouvoir... »
<b>F107</b> <i>l. 674-677</i>	« Je pense que quand on a eu des situations auxquelles, on a pris une situation, on a débriefé avec les vendeurs par exemple, quand on se retrouve face à la même situation, le vécu nous aide justement, à retrouver une situation, à prendre les choses en main tout de suite. »
<b>G41</b> <i>l. 214-216</i>	« J'ai appliqué toutes les méthodes que j'avais apprises en techniques de vente. Je sais que maintenant, je les applique, pour moi, c'est plus des techniques de vente, c'est des automatismes. »
<b>G43</b> <i>l. 222-227</i>	« L'organisation aussi. L'organisation, j'ai beaucoup appris. Je suis déjà quelqu'un d'organisé à la base, un petit peu maniaque (rires). Donc, c'est vrai là, après, déjà avoir eu le cas lors de ma première mission sur ce magasin, là j'ai appris beaucoup plus de choses. Et maintenant c'est des automatismes, pareil, sur, tel jour, je m'occupe de faire les plannings, après les éléments de paie, je sais que ça va être pour telle date, donc, je les prépare un petit peu à l'avance. »

Unaniment ces managers énoncent un certain nombre de ressources cognitives indispensables pour assumer leurs responsabilités. Cependant il ne semble pas que la liste en soit exhaustive. Aussi, il n'en sera mentionné ici que quelques unes. Il s'agit pour le manager de maîtriser d'une part, des méthodes d'animation, de management, de négociation, de formation, d'analyse, de communication, de gestion du temps et du stress ainsi que d'autre part, la connaissance des produits commercialisés au sein de leurs unités mais aussi le merchandising imposé par les managers dirigeants de l'organisation. Aussi, Flora résume ses responsabilités en se considérant comme, en quelque sorte, un facilitateur des activités inhérentes à son unité commerciale. Selon trois des managers, ils empruntent

à leur formation initiale quelques ressources cognitives utiles à leurs actions et l'ensemble des managers en empruntent à leur formation tout au long de la vie.

Trois des quatre managers invoquent leurs expériences quant à la construction de leurs compétences lors de diverses activités. Flora la définit comme des savoirs qu'elle a précédemment mis en œuvre, puis enregistré et qui contribuent à l'action présente. Aussi ses savoirs incorporés lui octroient une certaine confiance en soi, une certaine assurance. En présence d'une situation similaire déjà vécue à maintes reprises, Édeline déroule pratiquement inconsciemment un scénario disponible dans sa mémoire, ses gestes et ses paroles se voient presque dictés au fur et à mesure de son action. Plus brièvement, préalablement à une action, Flora recherche des souvenirs d'actes déjà mis en œuvre et les applique à la situation présente. Quant à Gabrielle, elle conjuguent différentes règles, différentes techniques validées lors d'actions antérieures lui permettant de procéder à l'action en cours.

Ainsi donc, lors de leurs activités, les managers puisent au sein de leurs ressources personnelles. Ces ressources se composent de ressources cognitives alimentées par la formation initiale et/ou la formation tout au long de la vie, de ressources dues à l'expérience, de ressources mémorisées sous la forme de schèmes. Cependant ces ressources personnelles n'entrent pas seules en scène lors d'une action, en effet des ressources externes peuvent, entre autres, se révéler nécessaires.

## 2.2. Les ressources externes

Les managers de proximité identifient comme filons pourvoyeurs de ressources externes, les membres de leur hiérarchie directe, les personnels des services centraux de l'organisation, leurs pairs ainsi que leurs collaborateurs. Les extraits de leurs entretiens au sujet de ces ressources externes sont repris dans le tableau suivant.

<b>D53</b> l. 379-380	« [...] [des outils provenant du service marketing] qui vont être relayés par la direction régionale qui va nous demander une mise en application précise.
<b>G27</b> l. 137	« J'ai réussi à solutionner avec nos services internes. »
<b>E27</b> l. 228-230	« Par les échanges aussi avec les autres, des fois quand on rencontre des difficultés on en parle avec d'autres directeurs, puis on demande conseil, chacun apporte son vécu et puis du coup ça aide à relativiser et des fois à mieux résoudre les problèmes. »



<b>F110</b> l. 685-688	« La force de l'équipe, c'est-à-dire que chaque personne va avoir des points forts et des points faibles bien sûr, mais les points forts justement de chaque personne, je vais les mettre en avant de façon à ce que l'équipe soit gagnante et soit opérationnelle dans le magasin. »
---------------------------	---

Domitien caractérise la direction régionale représentée par un manager intermédiaire de ressources d'informations, entre autres, relativement aux opérations commerciales décidées par le service marketing de l'organisation. Aussi, Gabrielle évoque les services centraux de l'organisation lorsque celle-ci n'a pu résoudre seule un litige survenu avec un client. Édeline et Flora, quant à elles, puisent des ressources auprès, respectivement, de leurs collègues managers au même titre qu'elle et de leurs collaborateurs. Ces derniers, insiste Flora, forment une dynamique commune constituée de savoirs singuliers sur lesquels s'appuie le manager dans l'exercice de ses activités.

Ainsi donc, les ressources externes des managers de proximité se trouvent être des ressources humaines par l'intermédiaire de personnes travaillant au sein de l'organisation, dans les services centraux ou dans les différentes unités commerciales, mais aussi à l'intérieur de leurs propres unités commerciales par l'intermédiaire de leurs collaborateurs. Ces ressources externes se voient compléter par des outils de différentes natures.

### 2.3. Les outils

L'organisation dont dépendent les quatre managers interviewés met à la disposition de chacun d'eux un grand nombre d'outils. Ces outils, qui se présentent sous l'aspect de documents papier et de données informatiques consultables à l'aide de matériel informatique, sont abordés dans les textes transcrits dans le tableau suivant.

<b>D53</b> l. 374-376	« Alors, si je prends la partie gestion administrative, je pense que la base, c'est la bible société, la bible de procédures. Après la mise en application, c'est le respect de ces procédures. »
<b>E29</b> l. 245-248	« Donc là, on a les books techniques de vente. Là on a un book d'intégration, [...] il y a un book vraiment sur le recrutement et l'intégration, [...]. »
<b>F34</b> l. 301	« On a aussi le support de management, donc ça aide aussi. »
<b>G44</b> l. 231-233	« On a aussi des livrets pour le recrutement, l'intégration. [...] toutes les statistiques que j'analyse avec les personnes, pour débriefer. Ça prend cinq, dix minutes, mais histoire de remotiver... »
<b>D56</b> l. 396-398	« Et quels éléments on va aller utiliser, ça va être l'année précédente, les statistiques de vente et mais aussi peut-être, les annotations que l'on a pu faire sur le mois. »

<b>E6</b> l. 61-62	« Aujourd'hui, en fait, on étudie tous les jours, les stats de vente... »
<b>F105</b> l. 662-665	« Si bien sûr. L'informatique qui est très important. C'est un outil, c'est un gain de temps. C'est un outil où l'on a tous les suivis des clients, où on a le suivi des plannings, on a le suivi du stock, du service après-vente. On a vraiment tout de A à Z dans l'informatique. Donc, ça c'est vrai que c'est un outil indispensable. »
<b>E2</b> l. 27-28	« Alors, elle se fait par mails, par téléphone, ça peut aussi être aussi, lors d'une réunion de secteur, n'importe. »

Qu'ils les nomment communément *books*, *bible*, *support*, *livrets*, l'organisation procurent à ses managers des documents répertoriant des procédures, des informations diverses ou relevant de formations diffusées au sein de celle-ci. Ces documents indiquent ou suggèrent la marche à suivre lors de certaines des actions effectuées par les managers, voire par leurs collaborateurs. Aussi, l'organisation leur délivre des statistiques de vente journalières et mensuelles. Outre ses outils établis majoritairement sur des supports papier, les managers travaillent avec l'appui de matériel téléphonique et informatique. Actuellement, une des ressources essentielles au sein de chaque unité commerciale se révèle au travers de données stockées informatiquement. Flora mesure la somme d'informations enregistrées à propos de l'historique des achats des clients mais aussi à propos des salariés de l'organisation. Ainsi, le travail intrinsèque à la gestion du stock en est nettement réduit. Les outils informatiques sont donc perçus en tant que ressources techniques d'information et de communication.

Ainsi donc, les managers bénéficient de moyens relevant des techniques d'information et de communication par l'intermédiaire des données mémorisées par les ordinateurs mais aussi de divers documents de papier, de diverses procédures stabilisés par écrit de façon traditionnelle.

Les activités exercées par les managers de proximité d'unités commerciales s'avèrent nombreuses et variées. Nous ne prétendons pas en produire ici une liste exhaustive. Nonobstant, elles peuvent être réparties en trois catégories. Premièrement l'activité d'animation qui réunit, sous ses différents aspects, le management de l'équipe de vente et les actions nécessaires à la réalisation du chiffre d'affaires. Deuxièmement, l'activité de formation de ses collaborateurs qui se voit déléguée aux managers. Puis troisièmement, l'activité de gestion qui recouvre la gestion administrative des salariés de

l'unité et la gestion des produits commercialisés. Ces managers procèdent à ces activités essentiellement dans l'objectif de la réalisation du chiffre d'affaires de l'unité et en vue de leur épanouissement personnel. Pour se faire, ils disposent de ressources personnelles, de ressources externes et d'outils. Les managers conjuguent donc l'ensemble de ces ressources et outils lors de ses activités professionnelles constituant ainsi temporairement une compétence ou l'autre. C'est afin de pouvoir assumer, de pouvoir assurer, c'est en assumant, en assurant l'ensemble de ces activités évoquées plus haut que les manager se construisent en tant que professionnel, deviennent professionnels, c'est au cours d'un subtil et complexe processus de professionnalisation.

## **CHAPITRE VI**

### **ANALYSE QUALITATIVE ET COMPARATIVE DU CONTENU DES ENTRETIENS RELATIVE À LA PROFESSIONNALISATION DES MANAGERS**

Après avoir situé les activités des managers de proximité d'unités commerciales ainsi que leurs compétences au cours du précédent chapitre, dans ce second chapitre consacré à l'analyse du contenu des entretiens, nous nous attacherons à l'analyse qualitative et comparative de certaines unités d'enregistrement, choisies parmi celles sélectionnées lors de notre analyse thématique<sup>35</sup>, et relatives au processus de professionnalisation de quatre managers. Cette analyse consistera donc à expliciter ces unités. Conjointement, nous comparerons les explicitations réalisées de ces unités relevant d'un même thème. Pour ce faire, nous associerons les unités extraites des quatre entretiens. La troisième grille d'analyse relativement au thème de la professionnalisation nous révéla liés à ce thème, vingt-trois thèmes secondaires. À l'évidence certains de ces thèmes s'apparentaient ; nous décidâmes donc d'en regrouper quelques uns. Il resta ainsi treize thèmes secondaires composés pour certains d'entre eux de quelques thèmes tertiaires. Ensuite nous classâmes ces thèmes afin qu'ils s'enchaînent de manière patente lors de la rédaction de notre analyse. Les treize thèmes secondaires sont présentés sous la forme de quatre paragraphes. Ainsi, la professionnalisation des managers par la formation et l'action se verra étudier au cours du premier paragraphe, au cours du deuxième, la professionnalisation par la confrontation aux autres, au cours du troisième la professionnalisation et la réflexivité, et, au cours du dernier et quatrième paragraphe, les facteurs favorisant la professionnalisation.

---

35 Cf. annexes 6, Grille n°1.

## 1. PROFESSIONNALISATION PAR LA FORMATION ET L'ACTION

### 1.1. Formations initiale et tout au long de la vie : apprentissages de l'apprenant et du formateur

Dans les textes du tableau suivant, ceux des trois premières cellules évoquent la formation initiale de trois des quatre managers interviewés, ceux des quatre cellules suivantes, la formation tout au long de la vie des quatre managers, puis dans l'avant dernière cellule, l'un d'eux livre une remarque selon laquelle la locutrice exprime qu'en formant les autres elle apprend elle-même aussi. Enfin les textes de la dernière cellule donne l'exemple de répartition du mode de construction des savoirs de l'un des interviewés.

<b>D60</b> <i>l. 428-430</i>	« Donc l'analyse. C'est une analyse due à ma formation scolaire. Des théories, que ce soit sur de la technique de vente, que ce soit de la gestion pure et dure comptable, tout ça c'est du cadré scolaire. »
<b>E28</b> <i>l.238-241</i>	« Oui, voilà. D'autant plus que moi, avant d'avoir fait un BTS et un Bac, j'ai quand même avant fait aussi un BEP vente-action marchande. Donc déjà, encore un BEP dans la vente, bon après, je suis retournée dans le cursus normal en première d'adaptation, terminale puis BTS. Donc en fait, depuis déjà longtemps, j'étais baignée dedans. »
<b>G73</b> <i>l. 394</i>	« J'avais une base théorique mais ça ne m'a pas suffi, honnêtement. »
<b>D60</b> <i>l. 432-433</i>	« Donc qui sont fournis par deux choses, ou du support interne, ou alors de la compétence humaine, <i>via</i> la hiérarchie par exemple... »
<b>E40</b> <i>l. 303-307</i>	« Par exemple, moi, je sais qu'au départ, quand j'avais quelque chose à dire à quelqu'un, quand c'était sur du négatif en tout cas, c'était quelque chose qui me posait un gros soucis, parce que j'avais beaucoup de mal à le dire. Alors je tournais quatre fois ma langue dans ma bouche, j'essayais d'être positive et en fait pour moi c'était très difficile. Après avoir, grâce justement aux techniques de formation que l'on a pu avoir [...]. »
<b>F52</b> <i>l.417-419</i>	Donc le fait de relire les books, ça me permet de se remettre à niveau. D'avoir la théorie qui est toujours présente, c'est important, en plus de notre acquis. »
<b>G38</b> <i>l. 193-194</i>	« Après, j'ai eu l'aide, quand je suis rentrée dans l'entreprise, des formations. Enfin là, j'ai eu plus de formations récemment. »
<b>F68</b> <i>l.501-506</i>	« En les formant, j'ai appris ? Oui, parce que quelques fois, il y a des questions que moi je ne me suis pas posée et que l'on m'a posé. Et ça m'a permis de me les poser et de réfléchir aussi. Donc c'est constructif, pour l'un comme pour l'autre. [...] Et c'est vraiment un échange dans les deux sens. C'est vraiment un échange dans les deux sens. »
<b>E54</b> <i>l.383-389</i>	« Un pourcentage, c'est pas évident comme question. La formation initiale, je dirais quarante pour cent. En fait, je le dis parce que maintenant j'ai quinze ans d'ancienneté, c'est vrai qu'on n'a plus les mêmes proportions, parce qu'au début, je dirais que c'était quatre-vingts pour cent, mais là aujourd'hui, je dirai que c'est plutôt quarante pour cent et encore, et encore. Après c'est vrai que l'on apprend surtout sur le terrain et avec des formations, je dirais le côté formation, tout ce que l'on m'a apporté, moitié de ce qu'on m'a apporté et de moitié de moi-même de ce que je me

Dès le début de la séquence relative au processus de professionnalisation Domitien pense tout d'abord à sa formation initiale, puis évoque brièvement la formation tout au long de la vie dispensée par l'organisation qui l'emploie, en faisant allusion à des supports théoriques imprimés reprenant rétrospectivement les matières dispensées lors de celle-ci. Contrairement à Domitien, sans être donc interrogée à propos du sujet, Édeline déroule son cursus scolaire, mettant ainsi en exergue le fondement de ses savoirs théoriques acquis alors. Elle s'en considère comme imprégnée, ses savoirs étant une partie intégrante d'elle-même. Cependant, elle reconnaît que la formation tout au long de la vie lui apporte des compléments de formation relatifs à des difficultés ponctuelles rencontrées au cours de l'exercice de ses missions. À l'instar d'Édeline, Gabrielle qui se trouve elle aussi en possession d'un diplôme de niveau baccalauréat plus deux, et relevant d'une spécialité du domaine commercial, avance sa base théorique. Néanmoins Gabrielle s'empresse de préciser que celle-ci n'est pas suffisante et que les sessions de formation auxquelles elle a participé depuis son embauche au sein de l'organisation concernée, lui procurent un appoint appréciable. Flora, quant à elle, cite seulement la formation tout au long de la vie au travers des supports théoriques déjà mentionnés par Domitien. Elle indique s'y référer de temps à autre. Il convient de rappeler que Flora est titulaire d'un BEP secrétariat qu'elle obtint voilà de nombreuses années, ce qui justifie peut-être l'oubli du signalement de sa formation initiale. Au cours de son discours, Flora se souvint avoir formé de futurs managers ; ce souvenir déclencha de la curiosité de la part du chercheur qui lui demanda si elle avait appris en formant. Après avoir été interloquée par la question, elle répondit par l'affirmative. Elle insista même en précisant qu'au cours des formations de managers, dont lui revenait la charge, les questions posées par les apprenants lui offrirent des ouvertures sur des sujets ignorés d'elle jusqu'alors. Aussi, s'enquit-elle des réponses. Elle constate que le formateur, à l'instar de l'apprenant, apprend assurément lors d'une formation.

La répartition des modes de construction des savoirs exprimée par nos interviewés, se voit synthétisée dans le tableau suivant, clarifiant ainsi leurs déclarations. Il s'avère que seule une interaction relative à cette répartition s'est vue répertoriée dans les extraits du tableau ci-dessus ; le lecteur peut toutefois consulter en annexe l'ensemble de

ces interactions, dans la grille d'analyse numéro trois. Par ailleurs convient-il ici de préciser que les indications fournies au sein du tableau ci-dessous ne peuvent en aucun cas prétendre à une quelconque valeur statistique.

	Formation initiale	Formation tout au long de la vie	Expérience
Domitien	50 %	15%	35%
Édeline	40%	30%	30%
Flora	25%	25%	50%
Gabrielle	40%	20%	40%
Moyenne générale	38,5%	22,5%	38,5%

#### Répartition des modes de construction des savoirs des managers interviewés

Paradoxalement, Gabrielle détentrice de l'expérience professionnelle la plus courte à un poste de manager et ce, nonobstant son diplôme de niveau baccalauréat plus deux spécialisé en gestion d'unités commerciales relevant du secteur de l'horlogerie-bijouterie, affiche un pourcentage de quarante pour cent de savoirs liés à sa propre expérience. Donc, sa déclaration l'amène en deuxième position après Flora, titulaire d'un BEP secrétariat qui annonce cinquante pour cent de ses savoirs issus de sa propre expérience. Les deux autres managers Domitien et Édeline, quant à eux, en signalent respectivement trente-cinq et trente pour cent. Les savoirs attribués à la formation tout au long de la vie s'échelonnent de quinze à trente pour cent. C'est Édeline qui en comptabilise le plus, suivi de près par Flora. Ces deux dernières locutrices travaillent dans la même organisation depuis plus longtemps que les deux autres interviewés. Il convient de noter que Domitien, titulaire d'un baccalauréat plus quatre dans le domaine de la gestion, avance que la moitié de ses savoirs proviennent de sa formation initiale, et qu'à l'opposé Flora n'en identifie que vingt-cinq pour cent ayant cette même origine.

Selon trois de nos locuteurs, la construction de leurs savoirs théoriques débuta au cours de leur cursus scolaire, puis s'est vue complétée lors de leurs formations tout au long de la vie au sein de l'organisation les employant. Seule, Flora n'aborde pas sa formation initiale. Cependant, cette dernière soulève la question des apprentissages construits lors de formation par le formateur lui-même. Outre la formation tout au long de la vie, en filigrane de la phrase de Gabrielle, « *J'avais une base théorique mais ça ne m'a*

*pas suffit, honnêtement. », ne se révèle-t-il pas la nécessité d'expérimenter ses savoirs en action ?*

## 1.2. Apprentissages issus de l'expérience, de l'action

Ensuite, selon l'enseignement ressortant de leurs discours, le processus de professionnalisation des quatre managers interviewés se voit parachevé par leur expérience professionnelle. Les phrases transcrites dans le tableau ci-dessous et extraites des interviews de managers exerçant au sein d'unités commerciales attestent de ce parachèvement.

<b>D60</b> <i>l. 430-431</i>	« Et après, c'est aussi complété par l'expérience professionnelle, interne entreprise, [...]. »
<b>E34</b> <i>l. 284-286</i>	« [...] c'est aussi de l'avoir appliqué pendant longtemps. Mais là c'était bien d'avoir les bases par contre, pour savoir justement comment... ... »
<b>E40</b> <i>l. 307-308</i>	« [...] et pour l'avoir appliqué une fois, deux fois, trois fois et aussi avec l'expérience. »
<b>F34</b> <i>l. 303-305</i>	« Il y a l'expérience aussi. Le fait d'avoir maintenant plus de dix ans d'expérience en tant que responsable de magasin, [...]. »
<b>F42</b> <i>l. 362-363</i>	« À l'époque, je ne connaissais pas vraiment bien mon travail, je pense. J'ai appris sur le terrain. »
<b>F42</b> <i>l. 366-368</i>	« Et après, je pense qu'au fil du temps, j'ai appris sur le terrain, avec les gens qui nous portent, quelque part, qui nous font avancer et après tout ça, on le retransmet. »
<b>G48</b> <i>l. 262-264</i>	« Moi, je sens que c'est mon expérience. Enfin en plus de la théorie, l'expérience m'a enrichie et m'a rendue encore plus autonome et m'a appris beaucoup de choses. »
<b>G71</b> <i>l. 383-385</i>	« Oui. Là, depuis cette mission, je me suis sentie beaucoup plus sûre de moi. J'ai beaucoup plus confiance et j'ai appris énormément de choses par rapport à la gestion d'un magasin. Que ça ne se fait pas comme ça. C'est difficile justement de manager une équipe. Et c'est là où j'ai vraiment beaucoup appris à ce moment-là, lors de cette mission. J'ai appris beaucoup de choses. »

Unanimement, les quatre interviewés déclarent que les actions accomplies dans le cadre de leurs responsabilités managériales contribuent à leurs processus de professionnalisation. Édeline et Flora mentionnent le concours de l'expérience dans la contribution à leurs apprentissages et ce, dès la deuxième séquence relative aux compétences. Domitien, Édeline et Gabrielle précisent que leurs savoirs théoriques se voient enrichis par leurs activités, leurs missions réalisées au cours de leur carrière professionnelle. Cependant Domitien évoque brièvement son expérience, puis son discours dérive rapidement vers un autre sujet. Édeline souligne les nombreuses mises en pratique



de savoirs théoriques ou de savoirs d'action permettant de peaufiner ses ressources. L'assiduité à l'accomplissement de ses actions offre la possibilité d'un perfectionnement selon les assertions de deux des managers. Contrairement aux trois autres interviewés, Flora commence ici en reconnaissant ses faibles moyens en matière de compétences managériales lors de sa nomination au poste de manager, et aussi se remémore-t-elle son processus d'apprentissage de la profession de manager d'une part confrontée à un large champ d'actions nécessaires d'autre part accompagnée de certaines personnes que toutefois elle n'ose pas nommer, pour provisoirement du moins, par l'évocation de l'accompagnement de futurs managers. Gabrielle met en perspective les actions menées lors d'une mission afin d'en déduire leurs apports, les conscientisant, faisant fi momentanément des savoirs pratiques. Elle affirme avoir gagné en autonomie, en assurances, en confiance en soi. Cependant, immédiatement ensuite, elle mesure la richesse de ses savoirs pratiques gagnés au cours de cette mission, les écarts entre la représentation qu'elle-même se faisait antérieurement de la profession de manager et sa réalité maintenant connue, évaluant ainsi les difficultés de cette profession.

Ainsi donc les actions s'invitant dans la composition de l'expérience des managers de proximité d'unités commerciales concourent réellement à leurs processus de professionnalisation, formant aussi des savoirs d'action. Parfois, l'une ou l'autre de ces actions s'invitant dans la composition de l'expérience des managers revêt un caractère tout à fait singulier, se transformant ainsi en événement.

### **1.3. Apprentissages issus d'événements attendus ou inattendus**

Dans les textes du tableau suivant, l'action se transforme en événement. Deux des quatre managers de proximité d'unités commerciales relatent un événement qui a précipité leurs apprentissages.

<b>D71</b> <i>l.511-517</i>	« Les deux [événement négatif/événement positif]. Négatif, vous savez lequel [l'événement], je crois que c'est celui qui m'a fait le plus apprendre. [...] j'ai laissé passer beaucoup de choses qui m'ont amené à avoir un résultat opérationnel qui n'était pas bon. [...] Ça a été une période assez difficile mais par contre, c'est quelque chose qui m'a servi, parce que depuis je ne laisse plus rien passer. [...] J'ai passé un véritable palier. »
<b>D71</b> <i>l.519-522</i>	« Aujourd'hui, j'applique la même rigueur, le tout c'est d'être rigoureux. Quand je dis stricte, ce n'est pas au sens défini du mot, mais vraiment il faut demander la même chose à ses collaborateurs, mais en sachant qu'il faut garder ce côté humain et être juste. Voilà, c'est tout, mais je pense que c'est un élément déclencheur. »
<b>D71</b> <i>l.519-526</i>	« Après ce qui m'a aidé, c'est les résultats de chaque magasin, en terme de chiffre d'affaires et de passer à chaque palier, de passer d'un niveau de chiffre d'affaires à un autre. Pour moi, c'est des éléments positifs qui obligent après à se remettre en question. C'est après une autre approche, mais qui permet de grandir. Voilà, je pense que c'est ça aujourd'hui... »
<b>E40</b> <i>l. 309-313</i>	« [...] je sais pas si le fait d'avoir des enfants aussi, et tout ça, ça m'a aidé. Bien, je me rends compte quand là, aujourd'hui, j'ai quelque chose à dire, ça m'est beaucoup plus facile et je ne suis plus par passer par tous les stades, devenir rouge, le cœur qui bat à fond (rires). Donc il y a comme une espèce de maintenant, vraiment, de comment je pourrais dire, je cherche le mot, je sais pas, il n'y a plus de... »
<b>F57</b> <i>l. 443-444</i>	« Oui. Quand j'ai été nommée dans le Nord comme responsable de magasin, j'y suis restée deux ans et après... »
<b>F64</b> <i>l.487</i>	« Si [...] , mais peut-être avec plus de temps. »

Un des deux managers retrace des événements professionnels, l'autre un événement personnel. Cette dernière, en l'occurrence Édeline, évoque les naissances de ses enfants survenues au cours de sa carrière de manager. Ces naissances lui ont comme octroyé une certaine maturité, une certaine confiance en soi, voire une certaine sérénité l'autorisant à énoncer des remarques justifiées auprès de ses collaborateurs sans toutefois en être affectée, autrement dit, de manière naturelle. Cet événement personnel heureux eut donc une incidence sur son management au même titre que les événements professionnels malheureux et heureux vécus par Domitien. En effet, il se remémore d'abord un événement survenu au début de sa carrière professionnelle, événement que nous pouvons qualifier d'erreur de jeunesse de la part d'un gestionnaire, qui influença et influencera ses méthodes de gestion et ce, certainement jusqu'à la fin de sa carrière. Il avoue avoir vécu la temporalité suivant cet événement comme une épreuve, cependant il en est sorti grandi. Puis il fait allusion à l'atteinte d'objectifs chiffrés lui octroyant la possibilité d'accéder à la gestion d'unités commerciales toujours plus conséquentes en terme de chiffre d'affaires. Selon Domitien les événements heureux et malheureux influent pratiquement à l'identique ses actions futures.

Ainsi donc, eu égard à la relation d'événements heureux ou malheureux, personnel ou professionnel, attendus ou inattendus par deux des quatre managers interviewés, il s'avère que la survenue d'événements accélèrent le processus de professionnalisation. Il convient de préciser aussi que ces deux managers avouent en être marqués de manière pratiquement définitive. Si l'événement hâte la construction des savoirs, il semble que le changement possède des caractéristiques proches.

#### 1.4. Apprentissages issus de changements provoqués ou choisis

À l'invitation du chercheur relative à des situations ou à des changements apprenants, Flora retient la notion de changement telle que nous l'indique les quelques phrases notées dans le tableau ci-après.

<b>F57</b> <i>l. 443-444</i>	« Oui. Quand j'ai été nommée dans le Nord comme responsable de magasin, j'y suis restée deux ans et après... »
<b>F64</b> <i>l.487</i>	« Si, mais peut-être avec plus de temps [si le changement n'avait pas eu lieu]. »
<b>F65</b> <i>l. 489-492</i>	« Oui. Je pense que le fait de changer de magasin, c'est positif. Parce que l'on change d'équipe, et c'est plus facile de se positionner. Et puis, on prend aussi de la maturité, de l'expérience. L'expérience, c'est hyper important. Mais je pense en ce qui me concerne, ça m'a aidé. »
<b>F66</b> <i>l.494</i>	« Oui, ça m'a appris. »

Flora cite un changement professionnel heureux puisqu'il s'agit de sa première nomination à un poste de manager. Ce changement fut provoqué par son supérieur hiérarchique. Avant celui-ci, elle se formait progressivement à la profession de manager au sein de l'organisation l'employant. Sa propulsion à la direction d'une unité commerciale accrue la vitesse de son processus de professionnalisation. Elle affirme avoir construit ses savoirs de manière plus rapide à la faveur de changements. En effet elle fut, pour des raisons personnelles, à l'initiative d'un autre changement. Lors de chaque changement d'unité commerciale, Flora collabore avec de nouvelles personnes inconnues d'elle au paravent mais aussi ne la connaissant pas. Au fur et à mesure de ces changements, elle mûrit, améliore ses savoirs, en construit de nouveaux, consolidant ainsi son crédit professionnel vis-à-vis de ses collaborateurs.

Ainsi donc, le changement au même titre que l'événement, concourt à la construction des savoirs des managers de proximité. Cependant ces savoirs reposent à la fois sur la théorie et à la fois sur d'action.

### 1.5. Articulation / alternance de savoirs théoriques et de savoirs d'action

Dans les textes du tableau suivant, et ce en réponse au questionnement du chercheur, les interviewés essaient de répartir leurs savoirs entre savoirs théoriques et savoirs d'action. Aussi nous éclairent-ils quant à leurs formations par l'alternance.

<b>D77</b> <i>l.564-567</i>	« Je suis, comme je vous l'ai dit tout à l'heure, entièrement d'accord. À aujourd'hui, je suis dans du cinquante-cinquante[théorie/pratique] qui après, s'articulent différemment dans la partie opérationnelle pure et dure. Aujourd'hui, de toutes façons, si l'on veut évoluer, il faut avoir une base théorique qui soit forte... »
<b>D86</b> <i>l.618-619</i>	Dans ce cas-là on peut l'appeler de la formation en alternance [formation reliant la théorie à la pratique].
<b>E62</b> <i>l. 421-425</i>	« Oui, dans les deux sens. Quand j'ai eu l'apport théorique, qu'est-ce que j'ai trouvé que ça m'a apporté dans la pratique ? Oui quand même. Alors après, c'est vrai, qu'il y a certaines formations, qu'on aborde pas forcément en plein dans le mille du sujet... Mais, bon, globalement, c'est toujours intéressant à apprendre quand même. Mais c'est vrai que parfois ça pas toujours été... »
<b>F58</b> <i>l. 446-448</i>	« C'était mon premier poste. Donc là, beaucoup de choses à apprendre. J'ai fait une formation management. Mais bon, c'est sur le terrain que l'on a les embûches, en fait. Et qu'on se rend compte des erreurs... »
<b>F59</b> <i>l. 450-451</i>	« La théorie, oui, mais aussi la pratique. Quelques fois, il y a des cas de figures qui ne sont pas sur le papier (rires) et il faut les maîtriser. »
<b>F78</b> <i>l. 554-559</i>	« Moi, je suis plus terrain. C'est un support mais, je pense que si l'on ne les met pas en application, si on n'est pas sur le terrain, c'est difficile. Par contre, la théorie, c'est un bon support pour moi, je pense. Et après tout le monde ne fonctionne pas pareil. Pour moi, sincèrement, je pense que le terrain... Une formation, si on ne l'applique pas en boutique, ça sert à rien. Une journée de formation, si elle est pas appliquée derrière, ça sert à rien du tout. »
<b>F81</b> <i>l. 570</i>	« Ce serait plus d'actions que de théorie. Mais la théorie est indispensable. »
<b>F87</b> <i>l. 591-592</i>	« Voilà. Les deux sont liées. Et l'action est hyper importante. Mais avec la base théorique, quand même. Voilà, c'est quand même un bon support. »
<b>F85</b> <i>l. 584-586</i>	« Oui, quand même. Ça permet de se dire : « Tiens, moi je fais comme ça, ou non ça je ne le fait pas et ce serait peut-être bien de le faire » et après, il faut le faire sur le magasin. Il faut changer ses habitudes. »
<b>G87</b> <i>l. 460-461</i>	« Oui. Oui, oui. Et je suis quelqu'un d'assez, tout ce qui est visuel et pratique. J'ai besoin de faire les choses en fait pour pouvoir les retenir, pour y arriver. »
<b>G89</b> <i>l. 468-471</i>	« Dans mon cas, c'était bien d'avoir les deux, la théorie et l'expérience. C'était un appui supplémentaire d'avoir la formation initiale. Je pense que ça m'a aidée à aller beaucoup plus vite et à apprendre beaucoup plus rapidement après en pratique. Oui, d'avoir quand même une formation initiale, enfin théorique. »

<b>G93</b> <i>l. 485-488</i>	« Pas systématiquement. Pas systématiquement dans ce sens. Dans le sens, quand je suis en théorie, je fais un lien avec la pratique systématiquement, dans l'autre sens, moins. Après, ça dépend des situations, je pense, de ce que l'on a acquis. Mais pas systématiquement. Enfin personnellement. »
---------------------------------	---

Chacun des quatre managers interviewés assure articuler des savoirs théoriques et des savoirs d'action lors de leurs activités professionnelles ; aussi assurent-ils que l'ensemble de ces savoirs contribuent à leurs processus de professionnalisation. De plus tous attestent du caractère indispensable du fondement théorique de leurs savoirs, Domitien surenchérissant sur ce caractère dans la perspective de gravir les échelons hiérarchiques. Majoritairement, les managers interviewés établissent des liens entre la formation théorique dispensée au sein de leur organisation et leurs activités professionnelles. Cependant Gabrielle exprime une certaine réserve: elle connecte effectivement ses actions à la théorie lors des apports théoriques, mais en action, elle ne relie pas forcément la théorie à son action. Flora, quant à elle, laisse entendre la même réserve en précisant que parfois elle oublie la théorie, appliquant alors des méthodes obsolètes la contraignant à revisiter ses savoirs théoriques.

Préalablement à sa première prise de fonction en qualité de manager, Flora participa à une formation théorique relevant de quelques méthodes de management. Cependant, elle relate les écueils rencontrés lors de ses activités remarquant aussi que certaines situations sont imprévues théoriquement. Selon Flora et Gabrielle, il est indispensable d'appliquer les savoirs théoriques dispensés en formation afin de construire ses savoirs singuliers, de se les approprier. Si les savoirs théoriques sont primordiaux dans l'action, l'action est essentielle aux savoirs. Gabrielle observe que sa formation initiale, théorique a accéléré l'édification de ses savoirs professionnels.

Ainsi donc le processus de professionnalisation des managers interviewés repose sur un fondement de savoirs théoriques acquis lors de leurs formations complété par des savoirs d'action construits lors de leurs actions singulières. Ils considèrent donc alterner des périodes d'apprentissage de savoirs d'action en situations réelles de travail entrecoupées de périodes de formations théoriques formelles. Relativement aux deux périodes, majoritairement ils reconnaissent relier la théorie à la pratique mais pas obligatoirement la pratique à la théorie. De plus au cours de leurs activités et tout au long de leur carrière professionnelle, ils articulent des savoirs théoriques et des savoirs d'action.

Jusqu'à maintenant, le processus de professionnalisation fut présenté de façon telle que le manager construit le sien d'une manière toute spécifique et, essentiellement, pour ainsi dire individuellement, isolément. Toutefois, un certain nombre d'acteurs y contribuent et ce de manière plus ou moins active, voire de manière plus ou moins consciente.

## 2. PROFESSIONNALISATION PAR LA CONFRONTATION AUX AUTRES

### 2.1. Acteurs contribuant à la professionnalisation des managers

Les quatre managers interviewés répertorient les différents acteurs contribuant à leurs processus de professionnalisation tel que cela apparaît dans les textes insérés à l'intérieur du tableau suivant.

<b>D61</b> <i>l. 436-438</i>	« Tout simplement en faisant des points réguliers sur des choses sur lesquels on n'est pas forcément autonome. Et aborder ces sujets avec le cadre hiérarchique et lui demander de me fournir l'élément pour pouvoir le mettre en place. »
<b>E49</b> <i>l. 358-359</i>	« Je vais apprendre au niveau des supérieurs. Oui parce que forcément, parce qu'il me donne des informations avec des nouvelles clefs. [...] Là, je vais forcément apprendre des gens qui sont au-dessus et ça va apporter du neuf. »
<b>F42</b> <i>l. 361-362</i>	« Moi, j'ai beaucoup appris avec une ancienne chef de secteur, qui m'a d'abord nommée responsable de magasin,[...]. »
<b>G61</b> <i>l.330-334</i>	« Ma responsable. Énormément de ma responsable qui m'a beaucoup formée. J'ai eu beaucoup de formation par ma responsable, que ce soit au niveau magasin, vente, produit aussi, [...]. Je l'ai eu en interne par ma responsable, beaucoup, beaucoup. C'est pour ça, après, c'est ce que je vais essayer d'appliquer. C'est comme un exemple pour mon magasin, pour moi. »
<b>G63</b> <i>l.343-346</i>	« Et même, elle, des fois, elle me donne des petits tuyaux sur le, par rapport aux personnes, justement aux personnalités. Avec une personne comme ça, il faut pas se laisser, il faut pas laisser faire ça comme ça, sinon après ça peut avoir telles conséquences. Voilà. »
<b>D62</b> <i>l. 444</i>	« Entre pairs ou même à l'extérieur. »
<b>F70</b> <i>l 511-512 516-517</i>	« [...] je suis allée faire un inventaire sur un autre magasin [...]. La directrice m'a appris quelque chose en même temps et c'est bien. Il faut toujours regarder ailleurs pour pouvoir mettre à profit chez soi. »
<b>G78</b> <i>l. 421-422 424-427</i>	« Ah oui. Parce que on échange des fois des petites techniques, en fait, c'est toujours la communication, on échange, il suffit de parler. Des fois, c'est vrai. [...] Par rapport, d'un magasin à un autre, et puis on s'échange finalement les petits tuyaux, les façons de travailler différentes, mais on va peut-être prendre sur un magasin une idée, sur un autre, on n'en prendra pas et <i>vice-versa</i> . Dans ce magasin-là, je me dis là c'est pas bête. »

<b>D62</b> l. 444-447	« J'irai même plus loin. Même peut-être du côté de l'équipe de vente, parce que vous pouvez avoir une personne qui va avoir peut-être trente ans d'expérience en boutique, qui sera très forte dans un domaine d'activité précis, et qui pourra quand même vous apporter des éléments. »
<b>E48</b> l. 354	« Oui, oui, oui. Au même titre que j'apprends avec les gens qui sont en dessus. »
<b>F43</b> l. 370-371	« Je transmets à l'équipe. Après l'équipe peut toujours nous apporter des propositions, des forces qui peuvent apporter au magasin. »
<b>D63</b> l. 453-457	« La ressource humaine de toute façon, c'est celle qui alimente les compétences. Le support papier est une base, mais de toutes façons, c'est une personne humaine qui a fait le travail en amont. Voilà. Et de toutes façons, pour moi, on intègre beaucoup plus de choses à l'oral, après cela dépend des personnes, mais pour ma part, j'intègre plus à l'oral que forcément sur la lecture ou autre. Ça, c'est clair. »
<b>F73</b> l.525-530	« Oui, mon conjoint qui était manager-commercial et qui m'a beaucoup appris au niveau du management. C'est vrai. [...].Mais c'est vrai, chez moi, je faisais des sketches avec lui. Et ça, c'était très très constructif. Et je marquais les points à demander à la personne que je recrutais. Et c'est vrai que ça m'a aidé, ça m'a apporté. »

Dans leur univers professionnel, gravitant autour des managers un groupe de personnes leur procurent des savoirs, aussi bien des savoirs provenant de leurs propres expériences que des savoirs théoriques. Ces personnes exercent en qualité de supérieurs hiérarchiques, de collègues managers au même titre qu'eux, de collaborateurs. Unaniment, les quatre interviewés assurent apprendre auprès de leurs supérieurs hiérarchiques. Toutefois quelques nuances sont perceptibles. En effet, Domitien, au cours d'échanges réguliers avec son supérieur hiérarchique, découvre les savoirs nécessaires afin de mener à bien ses missions. À l'instar de Domitien, Flora et Gabrielle semblent satisfaites, voire comblées des apports savants de leurs responsables. Gabrielle insiste même, considérant sa supérieure hiérarchique pratiquement comme son parangon. Ensuite, elle révèle que sa responsable lui confie ses ficelles professionnelles; leurs rapports professionnels se montrent empreints de complicité. Édeline, quant à elle, s'oblige en quelque sorte, à reconnaître les savoirs, qu'elle nomme *informations*, *clefs*, transmis par ses supérieurs hiérarchiques. Au groupe d'acteurs contribuant au processus de professionnalisation des managers de proximité, les managers pairs de Domitien, Flora et Gabrielle s'invitent. Lors d'échanges informels, prémédités ou non, ces managers, par l'exemple visuel ou le dialogue, construisent mutuellement leurs savoirs, qui parfois peuvent se révéler empiriques. Si généralement, au cours des entretiens, le chercheur introduisit plus ou moins subrepticement leurs supérieurs hiérarchiques, leurs pairs dans le groupe de ces acteurs, Domitien et Édeline, spontanément, mettent en exergue les savoirs de leurs collaborateurs. En effet, ces deux managers affirment apprendre de ceux-ci. Ils

insistent sur le fait qu'il convient de ne pas négliger les savoirs de ses collaborateurs, auxquels peut-être, *a priori*, les managers ne pensent pas forcément à l'instar de Flora. Quand la question à propos de ses éventuels savoirs issus de ses collaborateurs, lui est posée, celle-ci naturellement répond qu'elle communique ses savoirs à ses collaborateurs, puis ensuite elle module ses propos en arguant que ces derniers fournissent quand même quelques pierres à l'édifice. Généralisant ses propos, Domitien englobe sous l'appellation *ressource humaine*, les acteurs concourant à son processus de professionnalisation, alléguant même le principe que les ouvrages, les textes énonçant les théories, proviennent aussi de cette ressource. Il affirme mieux intégrer les savoirs quand leur transmission est réalisée par la voie orale plutôt que quand il est amené à construire de nouveaux savoirs en devant se référer à l'écrit, lisant des ouvrages ou des documents théoriques. Un dernier acteur se voit convié par Flora au sein de ce groupe des acteurs contribuant au processus de professionnalisation des managers de proximité, il s'agit de son conjoint. Exerçant une profession proche de la sienne, ce dernier s'engagea dans la formation de celle-ci, endossant aussi l'habit de partenaire de jeux de rôles managériaux.

Ainsi donc, le groupe d'acteurs contribuant au processus de professionnalisation des managers de proximité d'unités commerciales associe pour chacun d'entre eux leurs différents supérieurs hiérarchiques, pour quelques uns d'entre eux, leurs pairs, leurs collaborateurs, et seulement pour l'une d'entre eux, son conjoint. Parmi ces acteurs, certains managers distinguent des accompagnateurs.

## 2.2. Accompagnement lors du processus de professionnalisation

Le tableau suivant reprend deux interactions où deux des managers interviewés, Flora et Gabrielle, évoquent des accompagnements vécus auprès de quelques acteurs contribuant à leurs processus de professionnalisation.

<b>F113</b> <i>l. 702-705</i>	« Les gens qui nous portent, c'est des gens aussi qui nous ont apporté des connaissances, qui nous ont apporté des, comment dire, des, un appui quand on a eu besoin, de façon à ce qu'après, nous, on puisse continuer toute seule face à des situations. Ils m'ont donné l'autonomie. »
<b>G76</b> <i>l. 411-415</i>	« Une directrice de secteur qui m'a beaucoup appris, qui m'a beaucoup soutenue. Une supérieure hiérarchique qui m'a beaucoup aidée, et c'est grâce à elle, mon évolution. C'est des personnes vraiment internes, très proches terrain, en fait. Directeur de magasin, directeur de secteur, voilà. »



Lors du premier entretien avec Flora, celle-ci évoqua l'expression, *les gens qui nous portent*. Au cours du second entretien, le chercheur l'invita donc à expliquer cette expression. Le texte de la première cellule du tableau ci-dessus transcrit l'explication donnée. Sans nommer les mots d'accompagnement, de compagnon, de compagnonnage, elle en énonce quelques définitions. Ces *gens* comme elle dit si bien, ne se sont pas satisfaits de la seule contribution à la construction de ses savoirs professionnels, elle a ressenti leurs présences que nous qualifierons de tutorales, aussi contribuèrent-ils à la construction de sa personne dans sa globalité, l'éclairant, l'orientant, ainsi donc comme la guidant, l'agréant dans son envol, envol du jeune oiseau quittant le nid. À l'instar de Flora, Gabrielle évoque deux personnes, supérieures hiérarchiques, l'ayant accompagnée lors de son processus de professionnalisation.

Nonobstant la rareté du discours relatif à l'accompagnement, l'intervention sur le sujet de deux des quatre managers interviewés mérite quelque attention. En effet, lors de ces deux entretiens, le chercheur ressentit la force des propos empreints de sincérité, d'émotion, révélant aussi l'importance de l'accompagnement au cours du processus de professionnalisation. Cet accompagnement peut se manifester lors de l'évaluation.

### **2.3. Apprentissages lors d'évaluation et d'auto-évaluation**

En réponse à la question du chercheur relative aux apprentissages au cours d'entretiens d'évaluation, les quatre managers, interloqués par cette question, après quelques hésitations, répliquent au sujet de l'évaluation mais aussi au sujet de l'auto-évaluation. Les quelques phrases sélectionnées et transcrites dans le tableau suivant semblent significatives.

<b>D73</b> <i>l. 536-537</i>	« Donc, c'est pas forcément pendant l'évaluation que j'apprends le plus. »
<b>E45</b> <i>l. 339-341</i>	« Quand moi-même je suis évaluée ? Est-ce que c'est pour moi un apprentissage ? Quand ça s'est fait, non pour moi, c'était pas un apprentissage. C'était plus un compte-rendu, en fait. Un compte-rendu d'où j'en suis, moi je le vis plus comme ça. »
<b>F54</b> <i>l. 423-425</i>	« Lors de mon évaluation. Bien, c'est toujours enrichissant de passer une heure ou deux heures avec notre supérieur hiérarchique, pour discuter un petit peu du magasin, de ce que lui ressent en passant sur le magasin, de l'équipe, et d'échanger. »
<b>G66</b> <i>l. 364</i>	« Aussi. Oui. Parce que l'on parle beaucoup à ce moment-là... [moment de l'évaluation] »
<b>E47</b> <i>l. 348-354</i>	« Là, c'est vrai, que ça peut l'être, parce que quand je revois chaque point avec moi-même. Et c'est vrai que ça peut être un moment où je me dis là, bon là, tiens effectivement, sur ce point-là, je l'applique, je me rends compte que je l'applique et sur ce point-là, je me rends compte que je l'applique moins parce que j'adhère moins. Et effectivement c'est un apprentissage. Du coup, ça permet de revoir ce qui est demandé, en fait, les objectifs, et puis de se dire, tiens effectivement sur ce point-là, il faut que je travaille plus ça, je me rends compte je dois plus le travailler... .. »
<b>G80</b> <i>l. 432</i>	« Oui [apprentissage lors d'auto-évaluation]. C'est pour savoir où, plus pour moi, où j'en suis, en fait, exactement. »

L'entretien d'évaluation ne s'avère pas, de prime abord, un apprentissage pour les managers interviewés. Finalement Domitien admet que lors de son évaluation réalisée par son supérieur hiérarchique, la communication instaurée entre ce dernier et lui-même offre peu de circonstances de formation ; quant à Édeline, elle n'en observe aucune et dénomme l'évaluation *compte-rendu* ; les deux autres managers évoquent un dialogue. Relativement à l'auto-évaluation, Édeline devient alors plus prolixe. Lorsque celle-ci procède à son auto-évaluation, après avoir analysé ses actions, elle effectue une démarche de recherche d'information, voire de formation. À l'image d'Édeline, Gabrielle opère quelques fois à un minuscule bilan que nous pouvons qualifier d'auto-évaluation.

Ainsi donc, selon trois des quatre managers interviewés, leurs entretiens d'évaluation avec leurs supérieurs hiérarchiques ne se révèlent guère formatifs voire non formatifs selon la quatrième personne interviewée. Cependant, cette dernière personne accorde quelques crédits formatifs à l'auto-évaluation, aussi bien qu'une autre d'entre eux. Si l'évaluation demeure peu formative, qu'en est-il de l'observation.

## 2.4. Apprentissages issus de l'observation

Trois des quatre managers d'unités commerciales collaborant à la recherche affirment apprendre en observant comme l'indiquent les quelques phrases reprises dans les cellules du tableau ci-après.

<b>D75</b> <i>l.546</i>	« Bien sûr,[réponse sur l'apprentissage en observant] complètement, complètement. J'ai un cas précis actuellement. Donc ma boss, [...]. »
<b>D76</b> <i>l.556-557</i>	« Mais en observant, ça me permet vraiment d'apprendre. »
<b>F74</b> <i>l. 536-540</i>	« Oui. Parce que j'ai fait deux magasins où j'étais vendeuse. Sur le premier magasin, c'était une femme, sur le deuxième magasin, c'était un homme. Donc, ils avaient une façon complètement différente de travailler. Ce que je me suis toujours dit, je prends les points qui m'intéressent, les points qui me semblent positifs et les points qui ne semblent pas correspondre, je les laisse. »
<b>G62</b> <i>l. 336-340</i>	« [...] et après la phase, oui, où j'observe, où j'observe effectivement. »
<b>G63</b> <i>l. 342-343</i>	« J'apprends beaucoup en la regardant, en la regardant, en l'écoutant faire. »

L'apprentissage issu de l'observation se voit suggéré par le chercheur auprès de Domitien et de Flora. Les réactions diffèrent. Immédiatement, Domitien répond par l'affirmative. Pour lui, cette forme d'apprentissage semble même une évidence. Après avoir décrit un apprentissage qui se construit actuellement en observant sa supérieure hiérarchique et qui atteste son propos, il confirme apprendre en observant. Pour Flora, après un silence, le chercheur, lui suggère une situation possible et elle devient loquace. Elle se souvient avoir observé ses managers lorsqu'elle-même était conseillère de vente et ensuite en avoir déduit les méthodes auxquelles elle recourrait ou non. Gabrielle, quant à elle, introduit la méthode d'apprentissage par l'observation au cours de son discours. Elle joint alors le regard à la parole en écarquillant ses beaux yeux noirs. Aussi conjugue-t-elle deux de ses sens, le sens auditif et le sens visuel pour s'instruire, en précisant: *en l'écoutant faire* [son manager].

Ainsi donc, trois des quatre managers interviewés déclarent apprendre en observant d'autres personnes en action, en l'occurrence leurs supérieurs hiérarchiques. Il convient de noter qu'Édeline ne fut pas interrogée au sujet de ses apprentissages issus de l'observation. Dans son discours relatif à l'apprentissage par l'observation, Flora distingue

deux managers observés et qui agissaient différemment; la diversité enrichit-elle la professionnalisation des managers ?

## 2.5. Apprentissages issus de la diversité

Flora explique en quelques phrases, répertoriées dans le tableau ci-dessous, les possibilités de développer ses savoirs au contact de différentes personnes.

<b>F69</b> <i>l. 509</i>	« Oui. J'apprend parce que personne ne manage de la même façon... »
<b>F75</b> <i>l. 543-544</i>	« C'est important [le fait de bouger]. Personne ne travaille de la même façon et tout le monde peut avoir de bonnes idées auxquelles on ne pense pas. »

Seule, Flora s'avise des dissimilitudes entre les manières de faire de chacun. Selon elle, chacun à sa propre façon de faire à laquelle généralement peu de personnes prêtent attention, alors que ces dissimilitudes peuvent être une source intarissable de savoirs d'action. Il suffit donc de bouger et d'observer cette diversité qui s'offre à chacun d'entre nous.

Le processus de professionnalisation repose sur la construction d'un certain nombre de savoirs, théoriques et d'action, sur un certain nombre d'acteurs y contribuant. Mais la réflexion du manager y joue également son rôle.

## 3. PROFESSIONNALISATION ET RÉFLEXIVITÉ

### 3.1. Réflexion avant, pendant et après l'action

Dans les trois premières cellules de la colonne de droite du tableau suivant sont transcrits les textes des entretiens de Domitien et de Flora relatifs à la réflexion avant l'action, puis dans les deux suivantes, ceux de Flora au sujet de la réflexion pendant l'action. Les textes suivants exposent la réflexion après l'action et ce, d'après les assertions des quatre managers interviewés et aussi abordent-ils les notions de réflexion après des actions réussies ou après des actions comportant des erreurs. À propos de la réflexion

avant, pendant et après l'action, il convient d'admettre que le chercheur n'interrogea pas tous les managers de manière également incisive.

<b>D26</b> <i>l. 191-194</i>	« Cette évaluation donc, deux phases. J'ai transmis le book d'évaluation vierge à la personne afin que lui le remplisse avec ses notions. De mon côté j'ai rempli le mien, en ayant toujours à l'idée les points que je veux aborder qui vont être des points pour moi, ... j'ai perdu mon mot... »
<b>D47</b> <i>l. 332-333</i> <i>l. 336-339</i>	« Le travail en amont est très simple. C'est préparer sur un planning les possibilités de pose de vacances. [...] Donc, c'est d'apporter en amont, préparer un planning, avec les adjoints, en pensant toujours que quelqu'un de la direction de la boutique doit être présent, c'est important et après mettre des zones de disponibilité pour des prises de vacances. »
<b>F20</b> <i>l. 180-182</i>	Et donc, ce que je fais, c'est que je note toujours les choses, pour avoir des choses concrètes et j'y réfléchis, la façon de...
<b>F92</b> <i>l. 609</i>	« Bien oui [réflexion pendant l'action]. De façon à pouvoir la mettre en place le mieux possible et l'améliorer. »
<b>F93</b> <i>l. 613-616</i>	« Non [ne se contente pas que de sa préparation]. Parce que en fonction de ce qu'elle va me répondre, je peux bifurquer un petit peu, tout en revenant après sur ce que moi, j'ai préparé. Mais si on peut l'étendre, mais ce qu'il faut, c'est qu'en ressortant de l'entretien, tout soit dit, tout soit recadrer et que ce soit du positif. »
<b>D64</b> <i>l. 460-466</i>	« Et bien, c'est surtout d'en [activité] faire l'analyse. Voir si elle a été réussie ou non et surtout de savoir pourquoi, pourquoi tel résultat, qu'il soit positif ou négatif, et une fois cette analyse faite, aller chercher l'élément manquant. [...] si c'est un manque de compétence parce que manque d'acquisition d'information, bien il faut aller la chercher vers la personne qui peut la donner, ou alors vers peut-être d'autres solutions plus théoriques, pour pouvoir mieux rebondir. »
<b>E27</b> <i>l. 224-227</i>	« Donc c'est grâce à l'expérience pour avoir essuyer les plâtres, entre guillemets, du coup, on le revit après avec du recul et on appréhende mieux les choses et puis on arrive mieux à trouver les solutions. Donc je trouve que l'expérience est vraiment aidant. »
<b>E43</b> <i>l. 330-334</i>	« Donc c'est à la fois une analyse sur moi-même, de comment je peux faire, parce que j'ai pas toujours le formateur qui va être là pour me dire, mais après si j'ai l'occasion de demander et si c'est vraiment une nécessité, je vais appeler mon chef de secteur et je vais lui demander quoi... »
<b>F59</b> <i>l. 451-452</i>	« Donc quelques fois, j'ai fait des erreurs, je m'en suis aperçue, elle est faite, elle est faite, bon. Je me disais bon, je ne la referai plus. »
<b>F60</b> <i>l. 454-455</i>	« Et bien je me dis, là je n'ai pas, là effectivement je n'ai pas... Je le ressens tout de suite. Je n'aurais pas dû procéder comme ci ou comme ça. »
<b>F96</b> <i>l. 626-628</i>	« Oui. Et, j'y ai réfléchi et ce qui en découle, c'est que c'est vraiment quelqu'un qui peut avoir des compétences mais il faut vraiment l'encadrer du début jusqu'à la fin. Il faut toujours l'encadrer, toujours être derrière, toujours contrôler... »
<b>F118</b> <i>l. 719-723</i>	« Les deux sont constructifs. Mais c'est pas la même chose. Quand j'ai pas réussi, je me remets en cause. Je me remets en cause, j'essaie de savoir pourquoi et à partir de là, j'essaie de ne plus refaire la même erreur. Et à ce moment-là, c'est sûr que ça va être constructif. »
<b>F119</b> <i>l. 725-726</i>	« Le fait de faire une erreur, fatalement, on n'a pas envie de la refaire. Donc c'est peut-être encore plus marquant. »
<b>F118</b> <i>l. 719-723</i>	« Après quand je réussis quelque chose, ça valorise en même temps, mais j'ai envie de faire encore mieux. »
<b>G50</b> <i>l. 271-275</i>	« Il y a un petit peu des deux. En faisant des erreurs, ça marque beaucoup, parce que, moi, ça me contrarie en fait, donc je retiens énormément. Mais en même temps quand on réussit, enfin quand je réussis vraiment quelque chose, là aussi, je vais vraiment m'en rappeler. C'est tout l'un ou tout l'autre, quand même. C'est vraiment les opposés. Quand je fais une erreur, ça va me

	marquer... ... »
<b>G53</b> <i>l. 289</i>	« Bien, j'ai analysé justement ce qui m'est arrivé. Et j'ai essayé de ... ... »
<b>G57</b> <i>l. 313</i>	« Et là, je remets en pratique en tenant compte de mon analyse. »
<b>G58</b> <i>l. 315-318</i>	« D'analyser après, oui, maintenant, oui. C'est devenu. Oui, l'analyse, c'est devenue, pas forcément des erreurs, mais des choses. Quand je me retrouve un peu dans une situation un peu similaire, c'est vrai que je repense à ce que j'avais analysé et ce qui c'était passé. Et, c'est vrai que maintenant, j'analyse beaucoup plus les choses. »
<b>G59</b> <i>l. 322-326</i>	« Alors, c'est plus au début, je pense. Au début, quand je me retrouve confrontée à cette situation, je me dit : « Ah, j'ai déjà eu ce cas, j'avais fait une erreur, ou il y avait eu quelque chose, enfin, ça m'a marquée. Et c'est là, après je réfléchis, et puis, j'applique, mais je ne repense plus forcément à l'erreur ou à la chose qui m'est arrivée. J'ai ma nouvelle théorie en tête et je l'applique. »
<b>G60</b> <i>l. 328</i>	« Et bien après, je regarde par rapport à ce que j'ai fait. »

Au cours de la première séquence de l'entretien relative aux activités du manager, Domitien décrivant deux de ses activités, expose sa manière de procéder. Préalablement à celles-ci, il les prépare. Donc afin de mener à bien la préparation de ces actions, il y réfléchit. À l'instar de Domitien, concernant une action différente, Flora affirme qu'avant cette action précise, en l'occurrence un entretien de recadrage avec une des collaboratrices, elle y réfléchit écrivant aussi les éléments décisifs. Ensuite, à la demande du chercheur, elle assure adapter son discours aux réponses ou aux arguments de son interlocutrice, voire l'élargir, tout en suivant ses idées directrices afin d'atteindre l'objectif de cet entretien. Sur la réflexion après l'action, certains des managers semblent plus prolixes. Domitien déclare procéder à une étude approfondie de ses activités que les objectifs fixés préalablement soient atteints ou non afin d'en comprendre le produit et ce, dans le but d'améliorer l'action prochaine. S'il ne parvient pas par lui-même à définir le procès parachevé de cette action prochaine, il s'enquiert auprès de l'instance la mieux informée pour lui répondre. Avec des expressions qui diffèrent de celles de Domitien, Édeline formule à peu de chose près, la même démarche. Cependant Flora à l'instar d'Édeline avance, de prime abord, tendre vers une réflexion après des actions comportant des erreurs. Après un questionnement issu du chercheur, Flora ne parvient pas à expliquer le cheminement de son analyse de l'échec. Puis en fin de compte, elle atteste examiner ses actions passées afin de prévoir leurs conséquences. Flora et Gabrielle s'accordent pour soutenir que les effets de leurs actions sur leurs apprentissages sont pratiquement équivalents, que leurs réflexions s'intéressent à des actions parsemées de quelques

malhabiletés ou qu'elles s'intéressent à des actions réussies. Cependant Flora apporte quelques nuances semblant, à première vue, et à tort, s'invalider l'une l'autre : les malhabiletés s'impriment durablement, les réussites lui octroient un nouvel élan. Gabrielle précise au sujet de sa réflexion après l'action. Elle affirme la pratiquer naturellement de manière presque systématique, ainsi que d'en déduire de nouvelles théories qu'elle se remémore avant d'entamer une action similaire, puis de l'appliquer automatiquement sans plus y penser.

Ainsi donc, deux des quatre managers relatent leurs processus réflexifs avant l'action ; un seul d'entre eux conscientise sa réflexion pendant l'action ; tous réfléchissent *a posteriori* à leurs actions. Ils y réfléchissent aussi bien quand celles-ci se voient réussies que lorsque celles-ci comportent des erreurs. Leurs réflexions contribuent à leurs processus de professionnalisation, voire même pour l'un d'entre eux à formuler quelques théories nouvelles. Ces réflexions s'apparentent à une analyse de pratique menée individuellement.

### 3.2. Analyse de pratiques

Domitien explique en quelques phrases, répertoriées dans le tableau ci-dessous, une méthode d'analyse de ses actions qu'il applique avec ses collaborateurs. Édeline et Gabrielle, quant à elles, nous livrent leurs représentations de formations fondées sur l'analyse de pratiques, puis Édeline rêve du formateur idéal.

<b>D88</b> l. 631-635	« Nous reprenons toutes les actions que nous avons mises en place, sur des actions commerciales pures et dures ou sur des actions stratégiques. À aujourd'hui, je pense, seul, à un moment donné les compétences sont limitées. On peut être le meilleur, je pense que d'aller attraper des informations, avec peut-être une autre vision, une autre approche, sont très intéressantes et après derrière on en fait un mixte. »
<b>D89</b> l. 638	« Elle va au-delà, aujourd'hui, c'est pour mettre des actions correctives. Ça, c'est clair. »
<b>E66</b> l. 448	« Oui, j'aurais apprécié d'en avoir [formation basée sur l'analyse de pratiques]. »
<b>E68</b> l. 455-460	« C'est-à-dire qu'avec le chef de secteur, ça peut être intéressant, parfois d'être en groupe, c'est bien aussi parce qu'il y en a d'autres qui vont pouvoir apporter d'autres idées auxquelles on aurait pas pensé, et puis on pourrait avoir d'autres solutions aussi. Je pense que les deux sont bien. Parce que le caractère individuel, c'est bien, des fois communiquer tout ce qui nous sort par la tête, que l'on va pas forcément dire en groupe aussi. Les deux sont bien quoi. »
<b>G94</b> l. 493-496	« Oui. Oui, parce que personnellement, c'est ce que je retiens le plus, en fait. Même lors d'une formation, par exemple une formation interne, quand ils donnent des exemples de personnes,

	des cas, c'est ce que je retiens le plus, moi, en fait. Les exemples qui sont cités ou les cas ou les choses comme ça. »
<b>G95</b> <i>l. 498-499</i>	« Oui. C'est bien. Ce serait pas mal d'analyser parce que après, je pense que tous, on peut retrouver une situation, pouvoir comparer... .. »
<b>G96</b> <i>l. 502-505</i>	« Ah non, en groupe. Il y a beaucoup plus d'échanges justement, et de visions différentes et d'analyse, parce que l'on analyse, on voit tous d'un œil différent. Et c'est justement, c'est ce qui est intéressant quand on fait un formation de groupe, c'est que chacun va donner son idée ou ce que lui pensait. Ça j'aime beaucoup. Voilà. »
<b>E64</b> <i>l.430-435</i>	« L'idéal en fait, c'est que le formateur, il se soit hyper bien concerté avec le, enfin qu'il se soit bien imprégné dans le milieu de l'entreprise dans laquelle il va aller former, de façon à être sur la même longueur d'onde de A à Z. Parfois, on se rend compte que dans certaines formations dans lesquelles on va, on a un apport théorique qui est très bien et qui nous apporte quand même des choses, c'est pour ça que toujours c'est bien quand même, mais parfois, ç'aurait pu être mieux. Plus adéquat. »

Domitien observe que l'analyse d'actions vécues, pratiquée en groupe, diversifie les apports théoriques ou pratiques. Actuellement, il applique cette analyse avec ses collaborateurs dans un objectif d'amélioration d'actions futures. En réponse aux questionnements du chercheur, d'une part, Édeline souhaiterait participer à des ateliers d'analyse de pratiques, d'autre part, elle assimile certains échanges approfondis entre son supérieur hiérarchique et elle-même à des analyses de pratiques. Selon elle, l'analyse de pratiques pourraient s'organiser simplement entre le manager de proximité et son manager intermédiaire tout aussi bien qu'en groupe. La première solution peut permettre quelques libertés d'expressions mais la seconde apporte une diversité plus large des savoirs. Elle retient les deux solutions. Contrairement à Édeline, Gabrielle privilégie la seconde. Elle précise, relativement à l'analyse de pratiques, apprendre avec plus de facilités les savoirs provenant de l'action. Elle estime l'analyse de pratiques comme un efficace outil de formation. Lors de son entretien, spontanément, Édeline attire l'attention du chercheur sur les savoirs du formateur. Elle préconise un formateur instruit de l'organisation, le souhaitant, employant un tour de phrase puissamment évocateur, « [...] *bien imprégné dans le milieu de l'entreprise dans laquelle il va aller former* [...] ». Selon elle, celui-ci se doit de connaître l'organisation comme s'il y travaillait depuis longtemps, ainsi qu'il se doit d'être en parfaite adéquation avec les attentes des managers dirigeants mais aussi en parfaite adéquation avec les attentes des apprenants.

Ainsi donc, deux des quatre managers de proximité d'unités commerciales interviewés adopteraient volontiers l'analyse de pratiques comme support de formation. Un des quatre considère en quelque sorte déjà l'expérimenter.



Outre la formation et l'action, la confrontation aux autres, la réflexivité, un certain nombre de facteurs influent sur le processus de professionnalisation des managers de proximité.

#### 4. FACTEURS FAVORISANT LA PROFESSIONNALISATION

##### 4.1. Facteurs personnels : volonté du manager

Lors de leurs entretiens, Édeline et Flora soulevèrent spontanément des facteurs personnels favorables quant à leurs processus de professionnalisation et totalement imprévus par le chercheur. Les quelques phrases transcrites dans le tableau suivant illustrent leurs propos.

<b>E23</b> <i>l. 199-206</i>	« Des fois je rentre le soir, ça été dur parce j'ai dû prendre sur moi, par exemple pour recadrer quelqu'un. C'est quelque chose pour moi, qui nécessite un effort.[...] C'est quand même une satisfaction parce que j'ai réussi à passer un obstacle. [...] Donc là, au moins, c'est fait. On passe à autre chose et puis, en plus, ça enrichit parce que au niveau du magasin, ça avance plus. »
<b>E27</b> <i>l. 222-224</i>	« Oui. Pourquoi, parce que, au départ, j'ai dû avoir, ça a dû me demander des efforts pour y arriver. Parce que en fait et après du coup, ça revient automatiquement et je sais quelle solution apportée tout de suite, quoi. »
<b>E40</b> <i>l. 308</i>	« Et puis l'âge malgré tout, [...] ». »
<b>F42</b> <i>l. 362</i>	« [...] donc déjà, j'étais déjà ravie [d'être nommée manager]. »
<b>F42</b> <i>l. 365-366</i>	« Et puis aussi, il y avait une forte envie en moi de ne pas la décevoir. Puisqu'elle avait cru en moi, il fallait aussi que je lui montre que je pouvais. »
<b>F74</b> <i>l. 540-541</i>	« Et finalement, c'est bien de gratter un petit peu sur tous les magasins où l'on passe, les choses à mettre en place après par soi-même. »
<b>F114</b> <i>l. 707-710</i>	« Avancer, c'est justement. Par rapport à mes débuts de responsable de magasin, bien sûr, j'avais cette envie d'avancer, de réussir. Maintenant, je pense qu'il y a des choses que j'ai acquises et je me mets toujours un petit peu un challenge en me disant qu'il y a des choses que je dois encore améliorer. »

Dès les premiers propos ici rapporté de son entretien, Édeline relatant ses difficultés en matière de management, malgré des arguments substantiels en sa possession et justifiant une remarque, lorsqu'elle devait signifier à un ses collaborateur un élément négatif, introduit un premier facteur. Ce facteur, qu'elle appelle *effort* peut se définir comme une volonté inlassable de surmonter les écueils rencontrés lors de l'exercice de sa

fonction. Ensuite le deuxième facteur mentionné par Édeline peut se traduire telle une certaine félicité intérieure à la mesure proportionnelle à celle de l'écueil surmonté. Elle se voit alors, en quelque sorte, récompensée de ses efforts. Puis, relativement au troisième facteur, couronnant ainsi la construction de savoirs acquis au cours de l'activité de recadrage, elle invoque sa maturité. Son âge avançant, elle constate que ses difficultés se sont amenuisées, puis se sont envolées. À l'instar d'Édeline, Flora a puisé au fond d'elle-même afin de parachever son processus de professionnalisation. La séquence relative à son processus de professionnalisation débute à peine, donc en premier lieu, la notion de satisfaction personnelle est aussi arguée. Elle a enfin réussi à construire les savoirs nécessaires lors de la nomination au poste de manager mais aussi est-elle parvenue à ce que sa supérieure hiérarchique lui reconnaisse ses savoirs. Ensuite, Flora se préoccupe de correspondre à l'image que sa supérieure hiérarchique lui renvoie. Cette dernière lui confie les responsabilités du management d'une unité commerciale ; Flora se doit d'être à la hauteur de celles-ci, autrement dit, elle se doit de les assurer et de les assumer. La motivation de Flora s'invite ainsi tout au long de la construction de ses savoirs. Flora se voit essentiellement motivée par le regard de l'autre au travers de l'image que lui renvoie sa supérieure hiérarchique relativement à ses compétences professionnelles. Plus loin dans son entretien, Flora met en exergue sa curiosité tel un facteur favorisant la construction de ses savoirs. Elle se révèle être à l'affût de la moindre découverte provenant d'autrui. Au cours du deuxième entretien, elle confirme sa volonté implacable de progresser, et qu'elle affirme toujours présente.

Ainsi donc, deux des quatre managers participant à la recherche, révèlent des facteurs propices au développement des savoirs. La volonté personnelle, la satisfaction personnelle incluant la notion de récompense personnelle provenant de ses propres efforts, la maturité, la motivation au travers du regard de l'autre supérieur hiérarchique, la curiosité s'identifient tels des facteurs personnels favorisant le processus de professionnalisation. Cependant ces facteurs personnels peuvent se voir complétés par des facteurs environnementaux.

## 4.2. Facteurs environnementaux : méthodes de management

À l'instar des facteurs personnels évoqués par Édeline et Flora, les environnements hiérarchiques que nous dénommons facteurs environnementaux, de Flora et de Gabrielle jouèrent un rôle prépondérant au cours de leurs apprentissages. Les relations qu'ils en font l'indiquent au travers des quelques lignes reprisent dans le tableau ci-dessous.

<b>F31</b> <i>l. 274-276</i>	« Mais les gens qui ont envie d'avancer, je mets un point d'honneur à les pousser de façon à ce qu'ils avancent. On m'a donné ma chance, j'essaie de donner la chance aux autres. »
<b>F42</b> <i>l. 361-362 l. 363-365</i>	« J'ai beaucoup appris avec elle [supérieur hiérarchique]. [...] Elle m'a toujours valorisée sur les points forts. Elle m'a aussi encadrée sur les choses que je ne maîtrisais pas. »
<b>F56</b> <i>l. 436-441</i>	« Bien, le fait que l'on [la hiérarchie] me dise qu'il fallait que je me positionne comme quelqu'un qui savait faire. Je pense que ça m'a donné de l'assurance. Parce que quand on est plus jeune, qu'on a moins d'acquis, le fait qu'on nous dise, qu'on nous valorise, c'est important, de façon à ce que nous aussi, de notre côté on puisse le transmettre à nos vendeurs qui, à leur niveau, ont le même problème souvent. Et c'est souvent juste un petit peu de confiance en soi qui manque aux gens pour faire de grandes choses. »
<b>G52</b> <i>l. 280-286</i>	« Bien, entre les deux, j'ai rappliqué un peu ce que j'avais appris lors de ma première mission, quand je suis retournée sur l'autre magasin avec un rôle d'adjointe. Là, ma responsable m'a quand même là délégué plus de choses et m'a vraiment soutenue en me faisant confiance. Oui. Simplement en me faisant confiance et en me disant justement, que si je faisais des erreurs, c'est pas grave, j'allais justement m'en rappeler, m'en souvenir (rires), et que je ne recommencerais pas la prochaine fois et que c'est comme ça aussi que l'on avançait... ... »

En conclusion de la première séquence relative aux activités du manager, Flora indique que son évolution hiérarchique a bénéficié d'une situation favorable. En effet cette situation est fondée sur la rencontre entre sa supérieure hiérarchique et elle-même. Sa supérieure hiérarchique a su créer des facteurs environnementaux favorables aux apprentissages de Flora quant aux savoirs nécessaires à un manager. Lors des interactions de Flora, de sa supérieure hiérarchique et de l'environnement ainsi créé en binôme, la maïeutique des savoirs a pu s'opérer. Les facteurs environnementaux favorables à cette maïeutique reposent sur une méthode de management conférant aux actions réussies une valeur supérieure aux actions comportant quelques malhabiletés ainsi que sur l'accompagnement des savoirs en cours de construction. Donc, en toute quiétude, ces méthodes de management octroient à l'apprenant, la hardiesse, l'audace et *la confiance en soi* indispensables à toute action. Gabrielle confirme l'importance de l'environnement

hiérarchique appliquant la méthode précédemment évoquée qu'elle juge favorable quant au développement de ses savoirs.

Ainsi donc, selon deux des quatre managers de proximité d'unités commerciales, des facteurs environnementaux liés aux méthodes de management participent à l'édification de leurs savoirs inhérents à leur professionnalisation.

La professionnalisation des quatre managers de proximité d'unités commerciales interviewés se construit en alternant des séances de formation et des activités liées à la profession, ensuite et ce conjointement, par la confrontation à un certain nombre d'acteurs, mais aussi par la réflexivité singulière à chacun des managers. Aussi, lors de ces activités, ils articulent des savoirs théoriques et des savoirs d'action. En outre, cette professionnalisation, cette construction de savoirs, ses apprentissages bénéficient de facteurs personnels et environnementaux favorables.

## CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

Lors de la première partie de ce mémoire, le contexte de la recherche fut posé ainsi que furent étudiés théoriquement les concepts de professionnalisation et de stratégies et d'ingénieries. Au cours de cette deuxième partie, il fut question de la méthodologie de la recherche, puis de l'analyse de contenu d'entretiens.

Cette recherche peut être qualifiée de recherche qualitative telle que la définit Alex Mucchielli (2004). Au cours de cette recherche, l'analyse de contenu de quatre entretiens semi-directifs conduits auprès de quatre managers de proximité d'unités commerciales exerçant dans une organisation commercialisant des produits horlogers et bijoutiers, s'appuie en premier lieu sur une méthodologie d'analyse thématique prônée par Laurence Bardin (1997), et sur une méthodologie de catégorisation enseignée par Marie-Christine D'Unrug (1974). Quant à l'analyse qualitative du contenu de ces entretiens, elle se voit réalisée en considération de la méthode d'analyse qualitative recommandée par Pierre Paillé (2004). Cette analyse menée conjointement à une analyse comparative des contenus des quatre entretiens met en exergue la multitude d'activités exercées par ces managers, leurs compétences construites lors de l'exercice de celles-ci, mais aussi, nous intéressant principalement, les manières dont ceux-ci se professionnalisent. Toutefois, il convient de préciser que les constatations émanant de cette recherche procèdent seulement de l'analyse du contenu des quatre entretiens considérés.

Les activités principales des managers interviewés se voient reparties selon trois grandes catégories portant l'appellation d'animation, de formation et de gestion. Ces activités principales se déclinent en une multitude d'activités secondaires concourant pour la majeure partie à l'activité d'animation. Lors de ces différentes activités, les managers de proximité interviewés combinent et mobilisent de nombreuses ressources qui furent identifiées telles que des ressources personnelles, des ressources externes et des outils constituant ainsi, lors de l'action, les compétences de ces managers. En activant ces ressources, les managers construisent leurs savoirs d'action, leurs expériences, se forgeant ainsi une expérience propre à chacun d'eux. L'exercice de ces activités contribuent également à leur professionnalisation.

Tel qu'il se déduit de l'analyse du contenu de leurs entretiens, le processus de professionnalisation des managers de proximité reposent sur quatre thèmes. Le premier de ces thèmes, présente les managers interviewés amorçant leurs processus de professionnalisation dès leur formation initiale et le poursuivant au cours de la formation tout au long de la vie dispensée au sein de l'organisation les employant. Il semble qu'au cours des deux types de formation précédemment évoqués, les managers acquièrent essentiellement des savoirs théoriques. Aux apprentissages de ces savoirs théoriques dispensés au sein de leur organisation, ils alternent des situations réelles de travail constituées, de temps à autres, d'événements attendus ou inattendus, de changements choisis ou provoqués. Ces événements et ces changements semblent avoir un effet accélérateur d'apprentissages, au même titre que les savoirs théoriques accélèrent l'apprentissage des savoirs d'action. Donc, au cours de ces activités y compris en formant des pairs, les managers apprennent en articulant des savoirs théoriques et des savoirs d'action. Ces derniers proviennent soient de leurs propres expériences ou des expériences d'autrui. En effet, au cours du deuxième thème relatif au processus de professionnalisation, les managers de proximité confrontés à leurs collaborateurs, à leurs pairs, à leurs managers apprennent de cette confrontation. Ainsi construisent-ils leurs savoirs d'action parfois accompagnés, aussi lors d'évaluation ou d'auto-évaluation, en observant, et en diversifiant leurs observations. Les enseignements tirés de ces observations, ils les appliquent à eux-mêmes. Ainsi, le troisième thème développé et inhérent au processus de professionnalisation des managers de proximité, relève de la réflexion qu'ils font de leurs actions et ce, avant, pendant et après celles-ci. Lors de cette réflexion, ils étudient les moyens engagés pour une action donnée, les résultats obtenus par celle-ci, voire les progrès à réaliser pour obtenir de meilleurs résultats lors d'une prochaine action similaire à celle précédemment étudiée. Ces managers procèdent à cette réflexion essentiellement seuls, cependant, parfois, ils analysent leurs actions à des fins d'amélioration de celles-ci avec leurs collaborateurs. Ils affirment aussi que leurs apprentissages se trouvent favorisés par des facteurs personnels identifiés (tels leur propre volonté, leur propre motivation), et favorisés également par des méthodes de management appliquées par certains de leurs supérieurs hiérarchiques.

Ainsi, telle qu'ici elle nous apparaît, la professionnalisation des managers interviewés relève de nombreux moyens et de nombreux acteurs, ainsi que de méthodes

s'avérant souvent empiriques. Il convient donc de confronter ces méthodes empiriques à des méthodes théoriques afin de nous trouver en mesure de pouvoir préconiser des stratégies et des ingénieries andragogiques contribuant au processus de professionnalisation de managers de proximité.

### **TROISIÈME PARTIE**

#### **SYNTHÈSE ET PRÉCONISATIONS**



## INTRODUCTION

La première partie de ce mémoire situe le contexte, les concepts, en l'occurrence ceux de professionnalisation, de stratégies et d'ingénieries, la deuxième partie retrace le chemin méthodologique de notre recherche ainsi qu'elle transcrit l'analyse qualitative et comparative du contenu de quatre entretiens conduits auprès de quatre managers de proximité. Cette recherche appréhende les processus de professionnalisation de managers de proximité d'unités commerciales pour aboutir à la préconisation de stratégies et d'ingénieries permettant à ces managers de se professionnaliser.

La troisième et dernière partie de ce mémoire, quant à elle, au cours d'un premier chapitre, synthétise l'analyse évoquée plus haut, au cours d'un second chapitre, expose, en son début, les stratégies de formation puis, ensuite, les ingénieries andragogiques pouvant contribuer à la professionnalisation de managers de proximité d'unités commerciales. Ainsi le premier chapitre de cette troisième partie, donc le chapitre sept, procède synthétiquement à un examen des activités, des compétences construites lors de ces activités aussi des processus de professionnalisation des quatre managers interviewés. La validation de l'hypothèse clôt ce chapitre.

Lors de la relation d'une récente recherche, Olivier Cousin (2009 : 35) mentionne une remarque avancée par une majorité de cadre interrogés postérieurement à une formation à la communication. Ces cadres retenaient de cette formation essentiellement qu'« [...] ils avaient travaillé sur des cas concrets, apportés par eux. ». Ces cadres, à l'instar des managers-cadres interviewés lors de cette recherche apprécient des formations répondant directement à leurs propres difficultés rencontrées lors de l'exercice de leur profession. Ces raisons, précisément, nous conduisent à préconiser au cours du second et dernier chapitre de cette troisième partie, soit au chapitre huit, des stratégies enracinées au terrain et des ingénieries andragogiques fondées sur l'interaction de savoirs théoriques et de savoirs d'action ainsi que sur l'analyse de pratiques et la posture réflexive. En outre convient-il de le préciser les préconisations relatives à ces stratégies et ces ingénieries semblent quelque peu empreintes de l'expérience du chercheur.

## **CHAPITRE VII**

### **SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE**

Quatre managers de proximité d'unités commerciales travaillant et possédant le statut de cadre au sein d'une organisation relevant du domaine de l'horlogerie-bijouterie, relatent au cours d'entretiens individuels conduits de manière semi-directive, leurs activités quotidiennes, leurs compétences liées à ces activités ainsi que leurs processus de professionnalisation. L'analyse du contenu de ces entretiens apporte, nous semble-t-il, quelques réponses à nos questions formulées lors de l'exposé de la problématique. Cette problématique élargissait donc notre question de départ énoncée ainsi : « Quelles stratégies et ingénieries de formation, articulant savoirs théoriques et savoirs d'action, peuvent-elles être mises en œuvre afin de contribuer à la professionnalisation du manager de proximité d'une unité commerciale ? ». Donc, au cours du chapitre de synthèse, ces réponses, issues du monde empirique, se trouveront confrontées au monde théorique issu quant à lui des concepts étudiés au cours de notre recherche et dont les explicitations se trouvent rédigés dans la première partie de ce mémoire, ainsi que confrontées à l'expérience singulière du chercheur. Successivement, mais succinctement relativement à ces deux thèmes que sont les activités et les compétences du manager, et plus longuement relativement au thème de la professionnalisation, nous formulons la synthèse de cette recherche. Puis nous conclurons ce chapitre en confrontant à la synthèse de cette analyse l'hypothèse.

## **1. LES ACTIVITÉS ET LES COMPÉTENCES DES MANAGERS INTERVIEWÉS**

### **1.1. Les activités des managers**

À l'instar des constations reproduites au sein de l'éditorial de la Revue Éducation Permanente parue en mars 2009 et intitulée « *Peut-on former à la fonction*

*d'encadrement ?* » (Gillet, 2009), les managers interviewés au cours de cette recherche assurent de multiples activités. Ici, nous retiendrons la définition du mot activité telle que transcrite dans le dictionnaire Larousse (2004) comme l'« *action de quelqu'un [...] dans un domaine défini ;* » et complétée par celle Gérard Malglaive (1990 : 52), selon qui l'activité est « [...] *le processus effectivement mis en œuvre par les agents* ». L'analyse du contenu des quatre entretiens nous amène à répartir cette multitude d'activités en trois principales. Au cours de l'exercice de leur fonction, l'animation semble se présenter comme telle que l'activité la plus dévoreuse du temps dont disposent les managers interviewés. Lors de leurs activités liées à l'animation, les managers endossent le rôle d'animateur des ventes, autrement dit, d'une « *personne qui coordonne [l'équipe] de vente en vue d'une meilleure performance commerciale* » (Le Grand Robert, 2001). Afin que l'équipe de vente de chacun des managers puisse atteindre les objectifs quantitatifs et qualitatifs attribués à chacun de ses membres, ceux-là assurent la formation de ceux-ci. Aussi, la formation est-elle vue par les managers comme un moyen. En effet, les managers interviewés garantissent à leurs collaborateurs l'apprentissage et le développement des arguments, des savoirs leur permettant de répondre aux questions, aux demandes des clients de l'unité commerciale, de susciter l'achat de produits présentés au sein de celle-ci. Les managers participent même à la construction des savoirs de certains de leurs collaborateurs dans un but d'évolution hiérarchique, ces derniers pouvant ensuite postuler un poste de manager au sein de l'organisation. Seulement, ces deux activités ne suffisent pas à elles seules au fonctionnement de l'unité commerciale, et les managers interviennent donc aussi dans la gestion de celle-ci. Ils gèrent administrativement les ressources humaines de leur unité commerciale ainsi que leur stock de marchandises. Relativement aux ressources humaines, ils établissent les plannings, les contrats de travail, et divers documents liés aux salaires des personnes employées au sein de leur unité. Relativement au stock, ils en assument le contrôle quantitatif permanent et le merchandising leur étant délégué par la direction de l'organisation. Les managers exercent ces différentes activités dans un cadre déterminé par les managers dirigeants. À ces activités principales, les managers adjoignent des activités secondaires. La majorité de ces dernières s'insèrent au sein de l'activité d'animation mais certaines prennent place aussi lors des activités de formation, voire de gestion. Afin de clarifier notre propos, le tableau suivant reprend toutes les activités décrites ou mentionnées par un, plusieurs ou tous les managers interviewés. Nous les avons réparties

au mieux de notre compréhension du discours des interviewés et de notre expérience de manager intermédiaire encadrant ces derniers, inspirée aussi par les travaux de Henry Mintzberg (1973/1984), relativement aux rôles des cadres.

Activités secondaires	Activités principales		
	Animation	Formation	Gestion
Relation aux clients	X	X	
Négociation	X		X
Veille commerciale	X		
Recrutement	X		
Intégration de collaborateurs	X		
Encadrement	X	X	
Définition d'objectifs individuels	X	X	
Accompagnement	X	X	
Délégation	X	X	X
Motivation	X	X	
Coaching	X	X	
Débriefing	X	X	
Contrôle	X	X	X
Analyse	X	X	X
Organisation du travail	X	X	X
Construction de plan d'action commercial	X		
Organisation et animation de réunions	X		
Transmission de l'information	X		
Entretien d'évaluation	X		
Entretien individuel, de recadrage	X	X	
Arbitrage et prise de décision	X	X	X
Gestion de conflits, litiges	X	X	X
Communication	X	X	X
Merchandising			X
Inventaire du stock			X
Élaboration de plannings			X
Gestion administrative des salariés			X

Les activités des managers interviewés

Les quatre managers de proximité interviewés déclarent conduire l'ensemble de ces activités principalement dans l'objectif de réaliser le montant du chiffre d'affaires préalablement fixé par leurs hiérarchies mais aussi pour l'épanouissement individuel de chacun des membres de leur équipe, se considérant eux-mêmes comme partie intégrante de celle-ci.

Ainsi ces managers assument successivement, voire conjointement les rôles d'animateur, de formateur mais aussi de gestionnaire. L'accomplissement de ces rôles occasionnent, de la part des managers de proximité, la construction de multiples compétences.

## **1.2. Les compétences des managers**

Les managers de proximité d'unités commerciales lors de leurs actions, convoquent un certain nombre de ressources et d'outils utiles quant à la réalisation de celles-ci. Ces actions s'avèrent être le catalyseur des compétences des managers. Au cours de l'analyse du contenu des quatre entretiens les ressources des managers interviewés furent identifiées, puis classifiées par le chercheur. Emprunter à la répartition proposée par Guy Le Boterf (2000 : 98), ces ressources se voient répertoriées sous les appellations de ressources personnelles et ressources externes. Cependant le contenu des listes inhérentes aux ressources spécifiques à ces managers diffère quelque peu du contenu des listes suggérées par cet auteur. De plus, les outils des managers font l'objet d'une liste spécialement dédiée, contrairement à la façon dont procède Guy Le Boterf dans une liste des ressources externes.

Les ressources personnelles de ces managers leur sont singulières, intrinsèques. Chacun d'entre eux possède un nombre indéfini de ressources cognitives et le contenu de la liste établie au sein du tableau clôturant le paragraphe en cours ne se veut pas exhaustive. Maryvonne Sorel et Richard Wittorski (2005 : 191) caractérisent ces ressources cognitives comme, entre autres, un ensemble de savoirs « [...] *que la personne possède et qui se trouvent activés par la situation* ». Ces ressources proviennent de la formation initiale et/ou de la formation tout au long de la vie du manager, voire de son expérience personnelle, de ses habitus. L'habitus est défini par Pierre Bourdieu (1972 : 256) en tant que « [...] *structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures*

*structurantes [...] »*, ainsi ces structures organisent les goûts, les choix, les habitudes d'un individu et sont constitués de schèmes. Selon Philippe Perrenoud (1997 : 29), se référant aux recherches de Jean Piaget, un schème est « [...] *en quelques sorte une trame, dont nous nous écartons pour tenir compte de la singularité de chaque situation.* ». Cet auteur précise qu'une action simple peut ne nécessiter qu'un seul schème que l'individu adapte à l'action présente. En revanche, plus l'action se complexifie, plus l'individu mobilise et combine de schèmes. Toujours selon cet auteur, les automatismes, tels que ceux évoqués par deux des managers interviewés, s'apparentent à des schèmes complexes, constitués donc de plusieurs schèmes simples, permettant au manager de reproduire des actions complexes. Ces automatismes ne s'acquièrent qu'après la réitération d'actions comparables et à maintes reprises. Ainsi, au cours de son expérience, le manager a mémorisé un certain nombre de schèmes. Jacques Legroux (1981 : 119), quant à lui, spécifie que « *Le savoir est constitué d'informations mises en relation, organisées par l'activité intellectuelle du sujet.* ». Le manager construit donc ses propres savoirs à partir d'informations qu'il a collectées lors de sa formation initiale, de sa formation tout au long de la vie, lors de l'exercice de ses activités mais aussi auprès d'autrui, ce qui constitue ce que nous qualifions de ressources externes.

Les ressources externes des managers interviewés proviennent essentiellement des personnes de leur environnement professionnel. Ainsi, s'agit-il de la ligne hiérarchique pratiquement dans son ensemble puisque les managers considérés puisent certaines de leurs ressources auprès de leurs collaborateurs, de leurs collègues et pairs managers, des différentes personnes travaillant au sein des services centraux de l'organisation les employant, mais aussi auprès de leurs supérieurs hiérarchiques. Ces personnes leur procurent, quant à l'un, des savoirs directement applicables dans l'action, quant à l'autre, des conseils techniques voire juridiques participant à la résolution de litiges, quant à un autre encore, des informations intrinsèques à la gestion ponctuelle de l'unité commerciale que les managers transforment sans plus attendre en savoirs d'action. Ainsi, ces ressources externes complètent les ressources personnelles des managers au même titre que certains outils.

Les outils à la disposition des managers de proximité s'avèrent nombreux. En effet, certains de ces outils attestent de l'intention des managers dirigeants de l'organisation employant ces managers, de tendre vers une organisation de type *mécaniste*,

autrement dit, d'instaurer des procédures sensées éviter les imprévus (Mintzberg, 1989/1990 : 237-274). Ces outils peuvent se distribuer en fonction de leurs configurations, en deux catégories. La première relève de l'écriture stabilisée temporellement sur des documents papier ; il s'agit principalement de procédures et de techniques inhérentes à la vente et aux produits vendus. La deuxième relève de données consultables sur du matériel informatique et mises à jour pratiquement en temps réel de l'activité de l'unité commerciale mais aussi de l'activité de l'organisation dans son ensemble ; il s'agit de diverses données relatives à la gestion commerciale, de données statistiques, mais aussi de données concernant la gestion des salariés de l'unité commerciale. Aussi, ce matériel informatique ouvre une voie de communication rapide aux managers de proximité, relativement isolés des services centraux de l'organisation, à travers une messagerie *via* un service de messagerie de l'Intranet de l'organisation. Les managers se trouvent donc confrontés dans leurs activités quotidiennes aux techniques d'information et de communication parmi les plus actuelles. La liste de ces outils ainsi que les listes des ressources personnelles et externes des managers se voient répertoriées au sien du tableau ci-dessous. Toutefois il convient de préciser que ces listes sont établies eu égard au contenu des entretiens effectués auprès de quatre managers de proximité d'unités commerciales et qu'elles ne sont représentatives que de ce contenu.

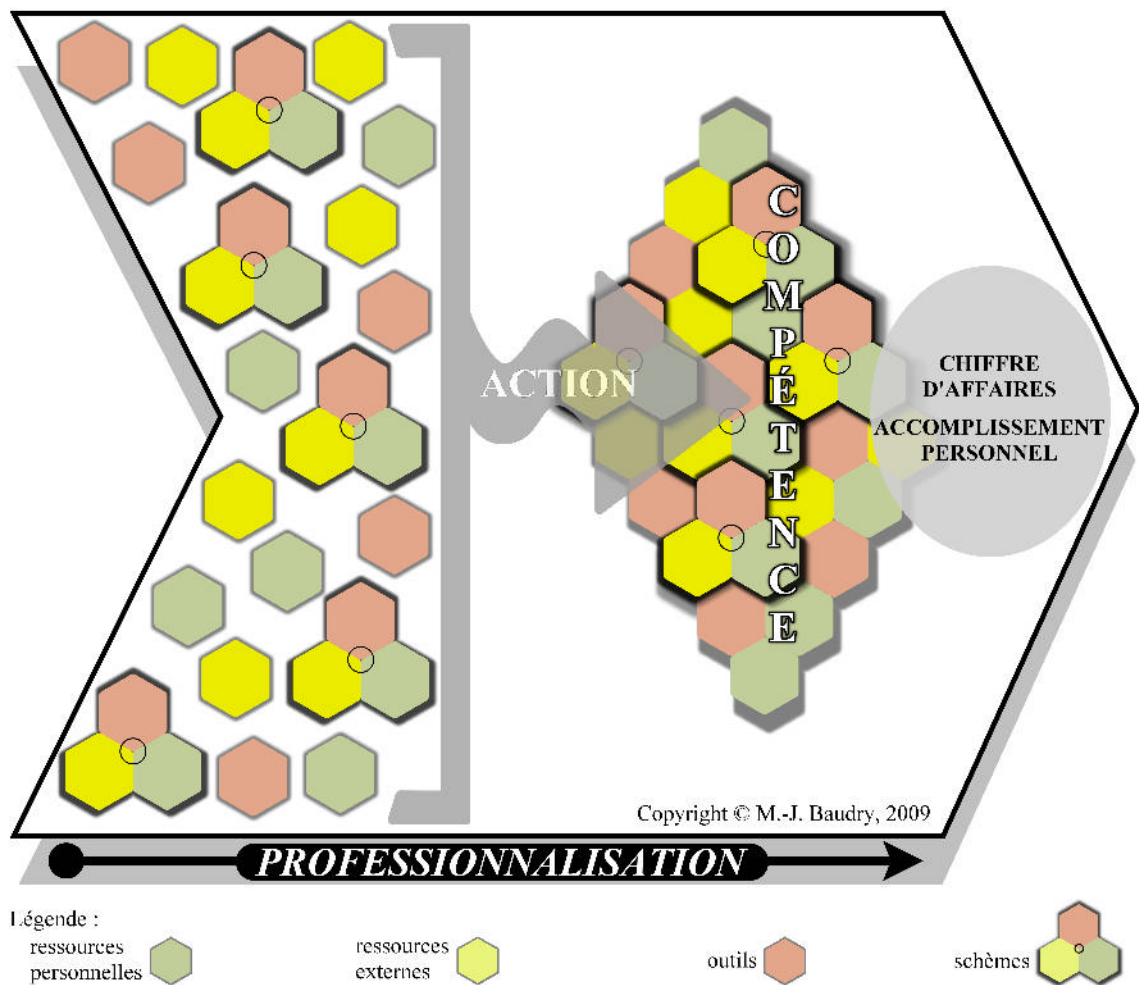
<b>RESSOURCES PERSONNELLES</b>	<b>RESSOURCES EXTERNES</b>	<b>OUTILS</b>
Les ressources cognitives : les savoirs : encadrer, recruter, manager, motiver, déléguer, former, évaluer ses collaborateurs ; s'organiser, gérer les priorités, s'adapter, anticiper, être rigoureux, contrôler, se montrer réactif, analyser, synthétiser, négocier, arbitrer, débriefer, prendre des décisions, diffuser, communiquer, être en veille, gérer le stress ; présenter, connaître les produits vendus ; connaître les techniques de vente L'expérience Des schèmes La formation initiale La formation tout au long de la vie	La hiérarchie Les services centraux Les pairs Les collaborateurs	Les données informatiques Les procédures Les statistiques de vente Les Tic (techniques d'information et de communication)

Les ressources des managers interviewés et leurs outils

Avant de définir la compétence conformément à la synthèse de l'analyse du contenu des entretiens conduits auprès de quatre managers de proximité, il convient de rappeler que la présence de compétences, selon Guy Le Boterf (2000 : 95-111), s'observe au vu d'un résultat probant, mesurable, conséquemment à une action accomplie par un individu ayant au cours de cette action combiné un certain nombre de ressources. Phillippe Perrenoud (1997 : 35-36) surenchérit en précisant que lors d'une action de caractère complexe, réalisée avec succès, la compétence « [...] *accroît la valeur d'usage des ressources mobilisées, de même qu'une recette de cuisine magnifie ses ingrédients, parce qu'elle les ordonne, les met en relation, les fonde dans une totalité plus riche que leur simple réunion additive.* ». À l'instar de ce dernier auteur, et ce qui se révèle tout à fait pertinent eu égard à notre question de recherche, Michel Develay (2007 : 24) mentionne qu'« [...] *une compétence est davantage qu'un ensemble de savoirs pratiques et de savoirs théoriques chez un professionnel.* ». À la lumière donc de la définition émise par quelques chercheurs quant à la notion de compétence, une conclusion provisoire relativement aux compétences des managers interviewés, peut être formulée ainsi qu'il suit. Donc, au cours de leurs multiples activités, les managers de proximité conjuguent, joignent ensemble, et ceci avec méthode selon un ordre organisé, leurs ressources personnelles, des ressources externes et des outils, essentiellement dans l'objectif de réaliser le chiffre d'affaires initialement prévu et attribué à l'unité commerciale dont ils assurent la responsabilité, mais aussi dans l'objectif de leur épanouissement personnel ainsi que de celui de leurs collaborateurs.

Le schéma ci-dessous symbolise l'activité intellectuelle des managers interviewés, déclenchée au cours de l'action telle qu'elle se voit résumée ci-avant. Aussi convient-il de préciser que l'agencement des ressources, des outils et des schèmes composant la compétence diffère en fonction de l'action présente, mais aussi convient-il de préciser que les ressources, les outils, les schèmes eux-mêmes, invités par le manager lors de cette action peuvent différer. La multiplication, la réitération d'actions entraînent le manager vers sa professionnalisation.





Principe de professionnalisation des managers interviewés

## 2. LA PROFESSIONNALISATION DES MANAGERS INTERVIEWÉS

Nous nous proposons de considérer les processus de professionnalisation des managers de proximité d'unités commerciales selon un des trois niveaux, en l'occurrence celui de la formation, évoqués par Richard Wittorski (2008 :14) comme la « [...] « fabrication » d'un professionnel par la formation [...] ». Du mot *fabrication*, nous retenons la signification latine de *fabricatio* définie dans le dictionnaire Le Grand Robert (2001) comme « action de fabriquer, de construire » et nous précisons, action de se construire. Aussi l'énonciation de Patricia Champy-Remoussenard (2008 : 51) quant à la professionnalisation nous interpelle: « [...] la professionnalisation est déjà celle des

*acteurs, dans leurs contextes et du point de vue de leurs intérêts et de leurs enjeux propres, [...] ».* Lors des entretiens sous-tendant notre heuristique, avec quatre managers nous endossâmes une posture emprunte d'un minimum d'*a priori*. Cependant à quelques reprises, afin de récolter certaines informations à l'état inconscient dans l'esprit des managers, nous suggérâmes quelques notions relevant de processus d'apprentissage que nous avons pu discerner dans l'exercice de nos fonctions de manager. Nonobstant, au cours de l'analyse du contenu des entretiens, nous nous laissâmes porter par le discours des managers mais nous efforçant toutefois de rester à l'affût du moindre détail. Nous découvrîmes donc des éléments inattendus favorisant l'apprentissage des managers. En accord avec l'opinion majoritaire relevée chez les auteurs par Janine Roche (1999 :49), et eu égard aux constations relevant de cette analyse, nous pouvons avancer que la professionnalisation se construit avec des savoirs acquis lors de la formation initiale et lors de la formation tout au long de la vie mais aussi avec la conjugaison, la contribution de multiples autres moyens. Outre donc la professionnalisation par la formation, nous identifîâmes douze autres moyens évoqués par un, plusieurs ou tous les managers interviewés comme ayant contribué à la construction de leur professionnalisation. C'est donc la synthèse de l'analyse du contenu des quatre entretiens relative à treize moyens contribuant à la professionnalisation des managers de proximité d'unités commerciales que nous exposerons au cours des paragraphes suivants.

## **2.1. La professionnalisation par la formation et en formant**

Le processus de professionnalisation des quatre managers interviewés relèvent chacun en partie au moins de la formation tout au long de la vie. Trois de ces managers évoquent spontanément leur formation initiale en tant que fondatrice de ce processus, et plus précisément de l'apprentissage de leurs savoirs théoriques. Ils attribuent, en moyenne, à peine quarante pour cent de leurs savoirs à leurs formations initiales. Il convient de remarquer qu'ils attribuent le même pourcentage à leurs formations par l'expérience. Leurs formations tout au long de la vie, quant à elles, représentent en moyenne un peu plus de vingt pour cent.

Selon Bertrand Schwartz (Parlier, 1999 :543)<sup>36</sup>, la formation continue professionnelle doit contribuer à la résolution de problèmes que les apprenants rencontrent au cours de leurs activités professionnelles. De plus, ces apprenants doivent être en mesure de conscientiser les savoirs acquis lors de cette formation. La formation organisée au sein de l'organisation employant les managers interviewés semble s'apparenter à la formation continue professionnelle dénommée maintenant formation tout au long de la vie telle que la définit Bertrand Schwartz. Guy Le Boterf (2000 : 176) exige plus de cette formation, et spécifiquement relativement de celle contribuant à la professionnalisation d'individus. En effet cet auteur précise que cette « [...] *formation se doit d'entraîner à combiner des ressources pour gérer des ensembles de situations professionnelles* ». La multitude d'activités gérées par ces managers et leurs niveaux de responsabilités (ils possèdent la qualification de cadre), nous amènent à considérer leur processus de professionnalisation à la hauteur des exigences de Guy Le Boterf quant à la formation professionnalisante. De plus, un des managers attire tout particulièrement notre attention sur le pouvoir de formation à l'égard du formateur lui-même d'actions de formation prétendument prévues initialement pour seulement transmettre les savoirs du formateur à de futurs managers mais qui, en fait, alors donc qu'il remplit le rôle de formateur, ont contribué à son propre processus de professionnalisation. Ainsi, les apprentissages peuvent surgir là où ils sont le moins attendus, en l'occurrence de savoirs provenant de questions posées par les apprenants qui renvoient un questionnement au formateur, appelant par là-même, pour ce formateur, la recherche de réponses, de solutions.

Au cours du paragraphe suivant nous situerons l'expérience du point de vue des interviewés puis au cours des suivants nous envisagerons différents types d'expériences évoqués.

## **2.2. La professionnalisation par l'expérience, l'action**

Selon Guy Jobert (1991 : 76) l'expérience « [...] *constitue une ressource qui peut être mobilisée [...].* » à tout instant lors de l'action par l'individu la détenant. Toujours selon cet auteur, l'expérience se transforme en savoirs dès qu'elle se voit formalisée et devient ainsi transmissible. Les quatre managers interviewés assurent que leurs

---

36 Extrait d'une conférence donnée dans le Département « Éducation permanente » de l'université de Paris-Dauphine en janvier 1998.

expériences complètent indiscutablement leur formation initiale ainsi que leur formation tout au long de la vie et ce, de manière indispensable. Nous reprendrons ici la pensée de Dewey en adéquation parfaite avec le discours relatif à l'expérience de ces managers que Francine Landry (1991 : 21-22) reproduit ainsi : « *L'expérience donne à la théorie son élan vital et son énergie ; la théorie fournit une direction à l'expérience* ». Une autre pensée développée, quant à elle, entre autres, par Guy Le Boterf (2000) et Henry Mintzberg (1989/1990) et évoquée par certains de ces managers mérite notre attention. Il s'agit de la différence entre le travail prescrit et le travail réel ou, plus pragmatiquement, entre la tâche demandée et l'action réellement effectuée. *A fortiori*, la formation théorique ne semble pas en mesure de prévoir tous les cas de figures rencontrés sur le terrain et encore moins d'en déduire toutes les méthodes susceptibles de précisément s'y rapporter. Pour illustrer son propos, Henry Mintzberg (1989/1990 : 645) mentionne la bataille de Passchendaele victoire à la Pyrrhus<sup>37</sup> emportée sur l'armée allemande par les militaires britanniques pendant la Première Guerre mondiale. En effet, le plan de cette bataille ne prenait pas en compte un retour prématuré de la pluie qui s'invita trop tôt lors du déroulement de ladite bataille. Preuve est faite par ce propos qu'il est impossible de prévoir tous les facteurs impondérables. Afin de pallier le mieux possible à ces facteurs impondérables, le manager expérimenté puisse dans ses savoirs construits au cours d'actions passées, savoirs empreints de savoirs théoriques et de savoirs d'action. Ces savoirs se construisent tels que peut le suggérer la boucle d'apprentissage selon Kolb<sup>38</sup>. En effet, les managers interviewés possèdent tous une certaine expérience de leur profession, plus ou moins longue, certes, mais il semblent tous avoir expérimenté pour la première fois une action donnée, avoir ensuite observé les résultats et la manière avec laquelle ils les avaient obtenus, puis consciemment voire le plus souvent inconsciemment, en avait déduit une nouvelle marche à suivre, une nouvelle théorie, et avoir réinvesti cette nouvelle théorie dans une action expérimentale, puis une nouvelle action. Ainsi, la répétition de cette action contribue à l'expérience singulière de chacun de ces managers. L'apprentissage par la répétition de l'action peut parfois s'étendre sur une temporalité plus ou moins longue, cependant il semble que certaines actions revêtent une importance toute particulière et peuvent

37 « Pyrrhus II (lat.), Pyrrhos II (gr.) (? , v. 318 Argos, 272 av. J.-C.), roi d'Épire (295-272). Levant une armée considérable (forte notam. de nombr. éléphants), il secourut la colonie grecque de Tarente contre les Romains et remporta deux victoires importantes, à Héraclée (280) et à Ausculum (279), mais il ne put en tirer avantage; [...] Victoire à la Pyrrhus : se dit, en souvenir de la bataille d'Héraclée, d'un succès qui coûte cher qu'une défaite. » (Dictionnaire Hachette Multimédia 98, 1997).

38 Cf. Chapitre III.

s'apparenter à un événement.

### **2.3. La professionnalisation lors d'événements attendus ou inattendus**

Les trois quarts des managers interviewés relatent des événements personnels ou professionnels survenus au cours de leur carrière professionnelle. Ces événements attendus ou inattendus, aux conséquences heureuses ou malheureuses accélèrent grandement leurs processus de professionnalisation. Selon ces managers, l'événement précipite la construction de leurs savoirs et ce, quel qu'en soit l'origine et les conséquences. Il semble donc que l'assimilation par les managers de savoirs issus d'un événement tel que le remarque Jacques Legroux, (1981 : 119)« [...] *est d'autant plus grande que celui-ci est chargé de signification* [...] ». À l'exemple de l'événement, le changement semble exercer une même influence. Cependant l'événement demeure rarement prévisible alors que le changement peut parfois s'orchestrer.

### **2.4. La professionnalisation lors de changements provoqués ou choisis**

Un seul des quatre managers interviewés décrit le déroulement partiel de changements. Ces changements, en l'occurrence de lieu d'affectation, provoqué, l'un, par le manager intermédiaire de l'organisation en vue de l'évolution hiérarchique du manager de proximité, l'autre à la demande de ce manager de proximité, offrirent à celui-ci l'opportunité de construire de nouveaux savoirs et d'en améliorer d'autres et ce de manière plus rapide qu'en l'absence de changement. Conséquemment à ces changements, ce manager encadra de nouveaux collaborateurs, qui lui était inconnus et qui ne le connaissaient pas. Ainsi ce manager osa extérioriser sans crainte ses savoirs et, exerçant ceux-ci, en construisit de nouveaux. Il semble que ces nouveaux savoirs s'apparentent à des savoirs d'action.

## 2.5. La professionnalisation en alternant la théorie et l'action, en articulant des savoirs théoriques et des savoirs d'action

Avant d'approfondir le questionnement relatif à la construction des savoirs des managers interviewés, il convient de rappeler ici la définition du savoir avancée par Jacques Legroux (1981 : 119). Selon cet auteur, « *Le savoir est constitué d'informations mises en relation, organisées par l'activité intellectuelle du sujet.* ». L'analyse du contenu des quatre entretiens nous révèle assurément que lors de leurs processus de professionnalisation, ces managers alternent des périodes de formation formelle et théorique avec des périodes d'application sur le terrain en situations réelles d'exercice de leurs activités. Ces différentes périodes ne s'alternent pas d'une manière récurrente telle qu'André Geay (2002 : 210) définit l'alternance, mais plutôt se juxtaposent aléatoirement. Au cours de formations théoriques, les managers reçoivent des informations par l'intermédiaire de formateurs, puis la mise en relation de ces informations revient essentiellement au manager seul. Généralement, ces formations reposent sur une *alternance d'application*, autrement dit, les savoirs théoriques professés s'entendent directement applicables sur le terrain. Selon Guy Le Boterf (2007 : 92-95) ces formations peuvent s'avérer efficaces si elles répondent totalement à des problèmes rencontrés sur les lieux de l'action. Dans quelques cas, cette mise en relation ne semble pas évidente aux managers. Cependant, dans la plupart des cas, ce type d'alternance peut être qualifié d'alternance *intégrative* et non d'alternance *juxtapositive*, qualificatifs avancés par Michel Develay (2007 : 15). Ces managers construisent donc leurs savoirs en alternant des savoirs théoriques et des savoirs d'action et constituent eux-mêmes, habituellement, les liens entre leurs savoirs théoriques et leurs actions. Selon Jean-Marie Barbier (1996), les savoirs théoriques relèvent du domaine de l'abstrait et les savoirs d'action relèvent de celui du concret, ces derniers étant immédiatement utilisables dans l'action. Cet auteur affirme, ainsi que quelques autres auteurs cités au cours du chapitre relatif à la notion des savoirs, que les savoirs théoriques et les savoirs d'action se trouvent intimement liés, se nourrissant mutuellement. Gérard Malglaive (1990 : 39), quant à lui, précise que « *Pour le formé, le savoir n'a de sens que s'il permet de résoudre des problèmes dans une situation quotidienne ou professionnelle.* ». Relativement à la remarque de Gérard Malglaive, généralement les quatre managers interviewés relient les savoirs théoriques à leurs actions et leurs actions à des savoirs

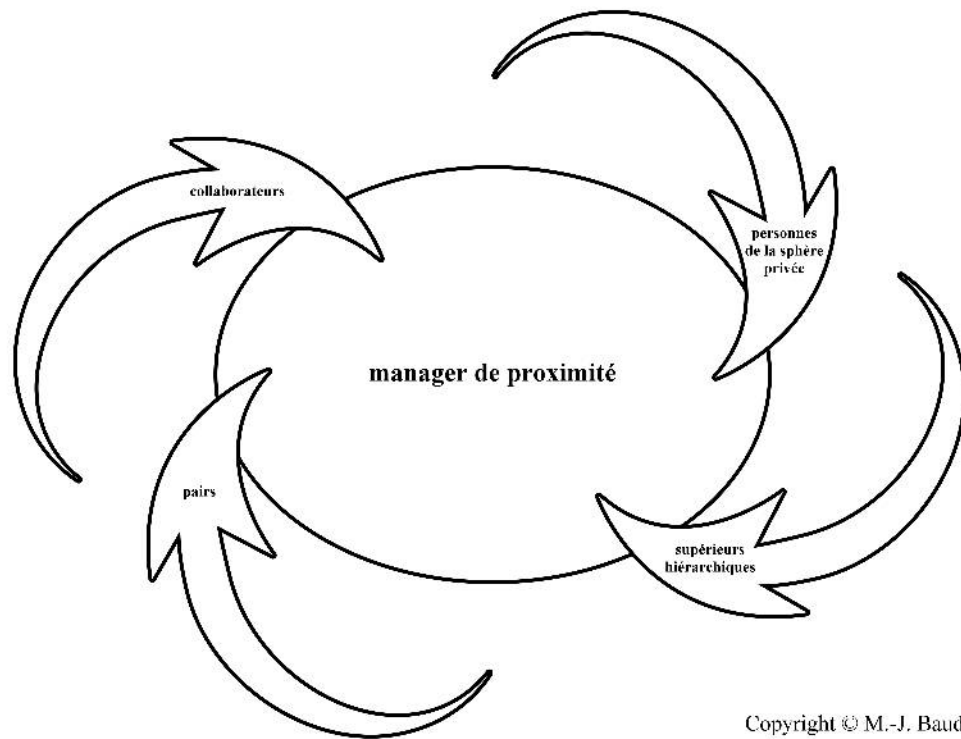
théoriques. Seul un des managers apporte une nuance quant au lien entre action et théorie, celui-ci ne reliant pas systématiquement ses actions à quelque théorie. Aussi, un des managers précise que certaines formations théoriques ne se trouvent pas en parfaite adéquation avec ses activités, c'est-à-dire ne répondent pas idéalement à des questions soulevées lors de ses actions. Cependant, au cours de leurs activités, ces managers déclarent tous avoir conscience d'articuler des savoirs théoriques et des savoirs d'actions, tous ces savoirs se trouvant comme imbriqués les uns dans les autres, comme indispensables les uns aux autres, comme s'interpellant sans cesse, formant un ensemble. Après avoir étudié quelques uns des modes d'apprentissages du manager, intéressons-nous maintenant aux personnes contribuant à ces apprentissages.

## **2.6. La professionnalisation par les autres**

À la lumière de l'analyse du contenu des entretiens des quatre managers de proximité d'unités commerciales, nous découvrons un certain nombre d'acteurs qui gravitent dans le périmètre d'intervention de ces managers quant à leurs processus de professionnalisation. Nous sommes donc en mesure d'insérer ces acteurs identifiés, au sein de l'interaction des *trois maîtres* de l'éducation selon Jean-Jacques Rousseau et proposée par Gaston Pineau (1991 : 37), entre soi, les choses et les autres, et en l'occurrence appelés acteurs. Vraisemblablement, nous pouvons distinguer deux types de savoirs communiqués par ces acteurs. Premièrement, des savoirs théoriques qui se voient essentiellement diffusés par leurs supérieurs hiérarchiques sous la forme d'informations transformées par ces managers en savoirs d'action. Deuxièmement des savoirs d'action, qui eux se voient transmis par leurs pairs, par leurs collaborateurs, par leurs supérieurs hiérarchiques, voire aussi par des personnes relevant de leurs sphères privées. De plus, insistons sur la mise en exergue particulière par deux des managers interviewés, des savoirs transmis par leurs collaborateurs, si souvent oubliés en la matière. Il convient de préciser que certains savoirs parvenus aux managers de proximité par l'intermédiaire de leurs supérieurs hiérarchiques, peuvent s'apparenter à ce que dénomme Gérard Vergnaud (1999 : 220), des *compétences critiques*. Ces compétences se composent de schèmes mémorisés au cours de l'expérience de l'individu, et difficilement communicables à l'oral, aussi, trop rarement formulées par écrit. Un des managers les dénomme familièrement *tuyaux*, quant à nous, nous préférons

l'expression *ficelles du métier*. Selon Noël Denoyel (1991 : 155), il pourrait s'agir de *biais*. De plus certains de ces acteurs pratiquent auprès de ces managers un véritable accompagnement.

Le schéma ci-dessous représente les différents acteurs contribuant à la professionnalisation des managers interviewés.



La professionnalisation des managers interviewés et ses acteurs

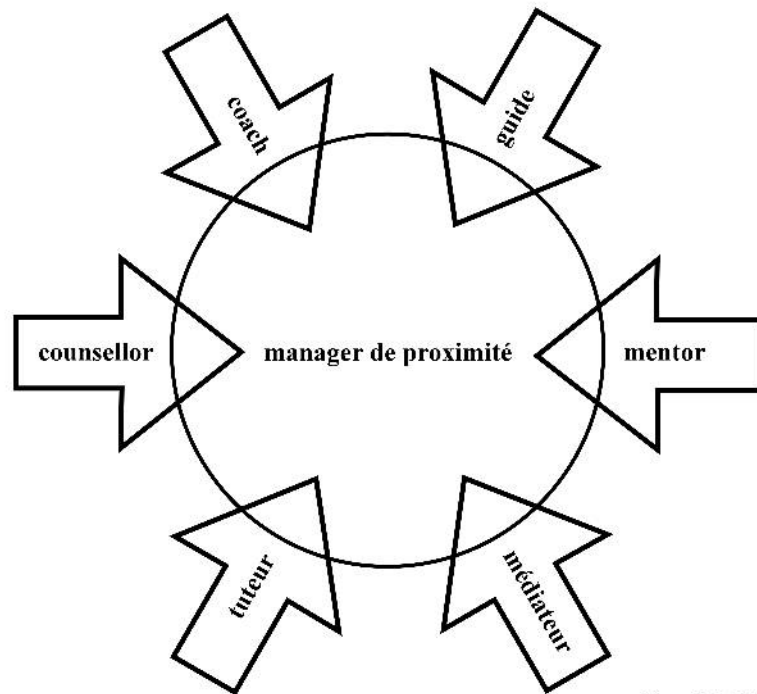
## 2.7. La professionnalisation par l'accompagnement

Les deux interactions mentionnant les accompagnateurs de deux des managers interviewés, évoquèrent en nous le compagnonnage entre Joffre Dumazedier et Bénigno Cacérès lors des apprentissages de savoirs universitaires de ce dernier (Fiche, 2005). Gisèle Fiche relatant ce compagnonnage s'interroge quant au rôle de Joffre Dumazedier auprès de Bénigno Cacérès tout au long de ces apprentissages. Entre autres, était-ce celui d'un guide, d'un médiateur, d'un mentor, d'un coach ? Nous ajouterons relativement aux managers interviewés, des notions empruntées à Maëla Paul (2004 : 77)



telles que tutorat et *counselling*. Le rôle des accompagnateurs de ces managers, en l'occurrence essentiellement le rôle endossé par leurs supérieurs hiérarchiques, relève donc quelque peu de chacune de ces notions. De prime abord, ce rôle relève donc, par exemple, de celui d'un coach qui entraînerait le manager-apprenant tel l'entraîneur un sportif de haut niveau. Aussi relève-t-il de celui de guide qui conduit l'apprenant vers une situation intellectuelle nouvelle l'incitant à agir, influant sur son agir. Parfois, le manager considère-t-il même son accompagnateur tel un mentor, se comportant en guide sage et attentif, riche, aux yeux de l'apprenant, de son expérience et de savoirs divers accumulés et généreusement dispensés. Ensuite, ce rôle instaure l'accompagnateur en médiateur se positionnant en intermédiaire, en arbitre, en conciliateur entre l'apprenant et son environnement professionnel mais aussi entre l'apprenant et ses apprentissages. Quelques fois, l'accompagnateur endosse le rôle de tuteur qui soutient, dont le manager-apprenant devient alors, en ces phases de tutorat, dépendant. Mais le plus souvent son rôle s'inscrit dans le *counselling*, l'accompagnateur amenant alors, l'apprenant à réfléchir, à délibérer par lui-même, à gagner en autonomie, des échanges entre les deux protagonistes s'installant aussi. Lors de ce compagnonnage, les accompagnateurs rencontrés par les managers interviewés semblent avoir fait preuve d'une certaine *ruse dialogique*, notion proposée par Noël Denoyel (2003), d'une certaine ingéniosité, d'une certaine subtilité au cours de leurs échanges. Cependant, ces échanges demeurent respectueux de la *zone proche de développement* (Vergnaud, 1993 : 50) du manager-apprenant, l'accompagnateur se manifestant seulement en cas de nécessité. Ce rôle d'accompagnateur, les supérieurs hiérarchiques peuvent aussi l'endosser lors des entretiens d'évaluation avec les managers.

Le schéma suivant illustre les rôles endossés par l'accompagnateur des managers interviewés lors de leurs processus de professionnalisation.



Copyright © M.-J. Baudry, 2009

Les différents rôles de l'accompagnateur des managers interviewés

## 2.8. La professionnalisation lors d'évaluations, d'auto-évaluations

L'entretien d'évaluation des managers de proximité d'unités commerciales orchestré par leurs supérieurs hiérarchiques à leur intention semble peu propice à la construction des savoirs de ces managers. Cet entretien d'évaluation s'apparente essentiellement à une évaluation sommative mais bien peu à une évaluation formative. Certains de ces managers privilégient l'auto-évaluation et la qualifie, elle, de formative. Cette auto-évaluation apparaît alors tel un moment privilégié, moment de réflexion sur les actions vécues, suivi de recherches d'information pouvant combler d'éventuelles lacunes.

## 2.9. La professionnalisation par l'observation

À l'instar de la théorie de l'*apprentissage social* d'Albert Bandura (Lecomte, 1995 : 23), les managers interviewés apprennent en observant principalement leurs supérieurs hiérarchiques. En effet ceux-là déclarent examiner attentivement les pratiques

prises en œuvre par ceux-ci pour réaliser leurs activités singulières afin d'analyser ces pratiques, de les comprendre. Aussi, certains mesurent-ils les conséquences des actes observés et décident-ils de les reproduire le cas échéant tels quels, ou bien en partie, voire pas du tout. Un de ces managers précise adjoindre l'observation auditive à l'observation visuelle. Un autre affirme qu'à la suite de ses observations, il a comparé les pratiques de ses supérieurs pour n'adopter que celles lui convenant le mieux. Ainsi pouvons-nous supposer que la diversité de modèles enrichit les apprentissages.

## **2.10. La professionnalisation par la diversité**

Le même manager observant plusieurs de ses supérieurs hiérarchiques et constatant la diversité de pratiques dans la réalisation de certaines activités, souligne que la diversité de ses contacts professionnels lui ouvrent un large éventail de savoirs. Il remarque que, dans l'exercice de ses fonctions, aucun des managers auxquels il fut confronté, ne procède rigoureusement à l'identique de ses collègues. Il convient donc certes d'observer, mais non pas seulement d'observer, aussi d'échanger avec des managers, pairs ou supérieurs hiérarchiques ; diversifiant ainsi ses relations, le manager diversifie ses apprentissages. Certes il convient d'observer les pratiques des autres, mais ne convient-il pas d'observer aussi ses propres pratiques, d'y réfléchir, de *les réfléchir* ?

## **2.11. La professionnalisation par la réflexivité**

Selon Donald A. Schön (1983/1994 : 77) le « [...] *processus de réflexion en cours d'action et sur l'action [...] se situe au cœur de «l'art» qui permet aux praticiens de bien tirer leur épingle du jeu dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs.* ». Les managers interviewés, en praticiens professionnels, construisent, améliorent leurs savoirs en réfléchissant leurs actions. Certains de ces managers conscientisent quelques éléments de ces actions en cours d'action même, afin d'adapter leurs discours, leurs gestes de la façon la plus adéquate aux besoins qui se révèlent à un moment précis de l'action. En revanche, tous ces managers affirment réfléchir *sur* leurs actions vécues afin d'apporter des éléments correcteurs à une future action similaire à la précédente. Cependant il semble que ces managers réfléchissent davantage

aux conséquences de leurs actions, ainsi semblent-ils donc analyser, décortiquer le résultat de leurs actions mais pas systématiquement réfléchir aux procédés dont ces actions résultent. Certaines fois donc, ces managers se trouvent en position de comprendre les situations dans lesquelles ils exercent mais pas forcément de comprendre leurs propres pratiques, leurs propres actes, n'ayant pas toujours la possibilité de se mettre à distance d'eux-mêmes. Cette possibilité se voit définie comme nécessaire par Guy Le Boterf (2000) quant à l'apprentissage par l'expérience. Ainsi donc, les managers de proximité semblent quelque peu réfléchir à l'action *dans* l'action et *sur* l'action, et parfois, même, avant l'action. En effet, certains identifient formellement un temps de réflexion dédié à la préparation d'une action future, allant même jusqu'à en porter par écrit une description des grandes lignes. Tous ces managers déclarent apprendre en réfléchissant *sur* leurs actions vécues et ce, que le résultat obtenu en soit positif ou négatif.

## **2.12. La professionnalisation par l'analyse de pratiques**

Selon Richard Wittorski (2004 : 65), l'analyse de pratiques se voit organisée généralement en groupe de professionnels « [...] où il est souvent demandé aux participants de décrire rétrospectivement leurs pratiques, voire d'en rechercher collectivement des ajustements » et ce dans l'objectif de partager des savoirs d'action, voire de produire de nouveaux savoirs. L'analyse de pratiques exposée ainsi n'est pas relatée par les managers interviewés. Seul des bribes d'analyse d'actions ponctuelles peuvent être décelées dans l'analyse du contenu des entretiens des managers de proximité d'unités commerciales. Lors de ces bribes d'analyse, le groupe est composé du manager et de ses collaborateurs, ou bien, aussi, le manager intermédiaire y ayant alors recourt sur le mode d'un tête à tête avec son manager de proximité. Cependant ces managers semblent disposés à adopter une telle démarche, à condition toutefois que, comme le précise l'un d'eux, le formateur connaisse parfaitement l'organisation pour laquelle il travaille mais aussi le travail quotidien du manager sur le terrain. Cette remarque, cette demande est identique quelque soit la formation.

Au cours de leurs processus de professionnalisation, de nombreuses d'actions, de nombreux acteurs participent à la construction des savoirs des managers interviewés. Aussi, s'avère-t-il que certains facteurs favoriseraient cette construction.

### 2.13. La professionnalisation et les facteurs personnels, environnementaux

Certains managers interviewés déclarent avoir infléchi positivement le plateau de la balance mesurant leurs savoirs en réitérant volontairement des actions qui occasionnaient des efforts, qui comportaient des écueils. Ces écueils ainsi vaincus, la constitution de nouveaux savoirs d'action acquise, la motivation de ces managers s'en trouve décuplée eu égard à leur satisfaction personnelle. En effet, la réussite d'une action, de prime abord difficilement réalisable, convainc ces managers de se surpasser, en quelque sorte, à nouveau, donc de développer de nouveaux savoirs d'action. Si l'action donne un élan aux savoirs théoriques, la réussite de l'action donne à l'apprenant un élan vers de nouveaux apprentissages, tel un athlète remportant une épreuve de haut niveau poursuit son entraînement et ambitionne de participer aux prochains jeux olympiques. La volonté, la motivation du manager se trouvent ainsi comme exaltées par la réussite, ainsi ce manager tel cet athlète se verrait à même de pouvoir adopter la devise olympique, signifiant plus vite, plus haut, plus fort : *Citius, Altius, Fortius*<sup>39</sup>. Ainsi, des facteurs personnels influant sur le processus de professionnalisation de certains managers interviewés, s'apparentent à une volonté indéfectible, manifestent une volonté indéfectible du manager de faire face à l'épreuve, voire à l'adversité des actions à mener. Cette volonté opiniâtre, entraînant la réussite de ces actions, avec par voie de conséquence la construction de savoirs d'action, puis la réitération d'actions de caractère similaire, ainsi que leurs réussites, contribuent au parachèvement du processus de professionnalisation de ces managers. De plus, la curiosité de ces managers en les incitant à découvrir de nouvelles pratiques contribue assurément à ce parachèvement.

Certains managers interviewés affirment avoir bénéficier d'un environnement managérial favorable à la construction de leurs savoirs. En effet, face à la réalisation d'activités comportant des actions réussies et des actions malhabiles, le regard positif, voire encourageant, porté par le supérieur hiérarchique à l'égard du travail du manager de proximité amène ce dernier à poursuivre ses apprentissages et ce sans appréhension aucune vis-à-vis de sa hiérarchie. Ainsi celle-ci valorise-t-elle les réussites du manager et minimise-t-elle les malhabiletés de ce dernier.

---

39 Devise olympique proposée par Pierre de Coubertin en 1894 et empruntée à son ami Henri Didon, prêtre dominicain qui enseignait le sport à ses élèves. (<http://fr.beijing2008.cn/>, site consulté le 05.05.2009).

Ainsi donc des facteurs personnels originaires de la volonté du manager, stimulés par des facteurs environnementaux originaires, quant eux, de méthodes de management, favorisent les apprentissages constitutifs du processus de professionnalisation.

Le tableau ci-après récapitule les moyens identifiés au cours de la deuxième partie de ce chapitre formant ainsi un cadre référentiel relatif au processus de professionnalisation des managers interviewés.

La professionnalisation par la formation et en formant
La professionnalisation par l'expérience, l'action
La professionnalisation lors de changements provoqués ou choisis
La professionnalisation en alternant la théorie et l'action, en articulant des savoirs théoriques et des savoirs d'action
La professionnalisation par les autres
La professionnalisation par l'accompagnement
La professionnalisation lors d'évaluations, d'auto-évaluations
La professionnalisation par l'observation
La professionnalisation par la diversité
La professionnalisation par la réflexivité
La professionnalisation par l'analyse de pratiques
La professionnalisation et les facteurs personnels, environnementaux

Cadre référentiel relatif aux processus de professionnalisation  
des managers interviewés

### 3. VALIDATION DE L'HYPOTHÈSE

Avant de clôturer la synthèse de cette recherche quant à la compréhension du processus de professionnalisation de managers de proximité d'unités commerciales, confrontons notre hypothèse aux constatations procédant de l'analyse du contenu des

entretiens menés auprès de quatre managers de proximité. Notre hypothèse postule que ces managers construisent leurs compétences en articulant des savoirs théoriques et des savoirs d'action, contribuant ainsi à leurs professionnalisations. Effectivement, lors de leurs activités, ces managers construisent leurs compétences en articulant des savoirs théoriques et des savoirs d'action. Lors de leurs activités, les managers combinent des savoirs théoriques acquis au cours de leur formation initiale et/ou de leur formation tout au long de la vie et des savoirs d'action précédemment construits au cours de leurs propres expériences ou nourris de l'expérience d'autrui. Ces managers affirment que leurs savoirs d'action sont fondés sur leurs savoirs théoriques et que ceux-ci, savoirs d'action et savoirs théoriques, sont indissociables, comme imbriqués les uns dans les autres au service de l'action. Les nouveaux savoirs ainsi construits deviennent des ressources mémorisées sous la forme de schèmes simples ou complexes constitutifs des *habitus* des managers.

Notre hypothèse postule aussi que le processus de professionnalisation de ces managers se déroule au sein d'une formation par l'alternance. En effet, l'application en situations réelles de savoirs théoriques acquis au cours de formations théoriques alterne avec ces dernières. Il semble que cette formation peut s'apparenter pour l'essentiel à une alternance intégrative. Toutefois certains des managers interviewés éprouvent de la difficulté à faire le lien entre leurs actions et leurs savoirs théoriques ne mentionnant à aucun moment de leurs discours qu'un fait ou qu'une action de la part de leurs supérieurs hiérarchiques ou de leurs formateurs, ou de tout autre personne de leur environnement professionnel, ait contribué à la création d'un lien entre la formation théorique formelle et sa mise en application en situations réelles. Ainsi donc apparaît-il que l'alternance ici coïncide parfois à une alternance juxtapositive, mais s'apparente effectivement à une alternance intégrative eu égard aux comportements volontaires des managers de proximité créateurs de liens entre leurs actions et leurs savoirs théoriques.

La posture réflexive de ces managers, quant à elle, se révèle balbutiante. Ainsi certains de ces managers conscientisent quelques réflexions *dans* l'action, *sur* l'action, voire même *avant* l'action. Relativement à l'analyse de leurs pratiques, certains des managers évoquent quelque ersatz expérimental mais tous s'avèrent intéressés par la méthode. Aussi le postulat consistant à préconiser une ingénierie andragogique fondée sur l'analyse de pratiques ainsi que sur le développement de la posture réflexive du manager se révèle, nous semble-t-il, approprié.

Ainsi donc, les managers de proximité d'unités commerciales se professionnalisent au cours d'un processus qui débute lors de leur formation initiale, qui se poursuit en alternant quelques formations théoriques sporadiques et des apprentissages pratiques en situations réelles de travail lors d'actions quotidiennes, événementielles, voire lors de changements. Il convient de noter que les liens ayant une propension à être tissés entre ces formations théoriques et les activités de ces managers demeurent à la seule charge de ces derniers. Toutefois, au cours de ce processus un certain nombre d'acteurs contribuent à leur professionnalisation. Les actions de ces divers acteurs se voient observées par les managers, analysées puis ensuite reproduites par ceux-ci qui s'approprient ainsi des savoirs d'action. Aussi, et ceci essentiellement individuellement, n'analysent-ils pas, ne réfléchissent-ils pas que les actions engendrées par d'autrui, mais également les leurs et ce avant, pendant et après l'action. De plus, des facteurs personnels liés la volonté de ces managers et des facteurs environnementaux, liés à des méthodes de management favorisent leurs apprentissages. Eu égard aux constatations procédant de l'analyse du contenu des entretiens de quatre managers de proximité, quelques stratégies et ingénieries andragogiques peuvent être envisagées afin de parfaire le processus de professionnalisation de ces managers, voire de professionnaliser de futurs managers de proximité.



## **CHAPITRE VIII**

### **PRÉCONISATIONS DE STRATÉGIES ET D'INGÉNIERIES CONTRIBUANT À LA PROFESSIONNALISATION DE MANAGERS DE PROXIMITÉ**

Notre recherche questionne les stratégies et ingénieries de formation, articulant des savoirs théoriques et des savoirs d'action, susceptibles de faire l'objet de préconisations afin de contribuer à la professionnalisation de managers de proximité d'unités commerciales. Ainsi, des stratégies et des ingénieries andragogiques contribuant à la professionnalisation de managers de proximité se verront proposées dans ce chapitre. Elles procèdent de la synthèse de l'analyse du contenu d'entretiens conduits de manière semi-directive auprès de quatre managers d'unités commerciales possédant le statut de cadre mais aussi de l'expérience de manager de proximité puis de manager intermédiaire du chercheur. Dans la première partie du chapitre, quelques stratégies relatives à un processus de professionnalisation se verront exposées puis, ensuite, dans la seconde partie, des ingénieries andragogiques fondées essentiellement sur l'analyse de pratiques et la posture réflexive des managers se verront développées. Donc, ces stratégies et ces ingénieries seront présentées au cours de deux parties distinctes. Cependant, il s'avère que les stratégies et ingénieries de formation ne possèdent pas forcément des contours aussi aisément perceptibles que l'exposition les présentant le laisserait supposer. Souvent, en réalité, ces stratégies et ces ingénieries se trouvent quelque peu imbriquées.

#### **1.STRATÉGIES ANDRAGOGIQUES**

##### **1.1. Stratégie planifiée et émergente ou *stratégie de l'artisan***

Afin de conduire la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, les managers dirigeants d'une organisation employant des managers de proximité en cours de professionnalisation peuvent s'appuyer, d'une part, sur une stratégie de formation

planifiée et d'autre part sur une stratégie de formation émergente. Une juste proportion des deux stratégies, appelée *stratégie de l'artisan* par Henry Mintzberg (1989/1990 : 55-86) permet de prendre en compte, à la fois, les demandes, les attentes des managers de proximité en prise directe avec le terrain et, à la fois, les exigences de gestion relevant de la direction générale de l'organisation. En effet, la stratégie planifiée affiche la prétention de prévoir à moyen ou à long terme un plan prévisionnel biennal, voire trisannuel, relatif aux programmes de formation des salariés, managers de proximité mais aussi futurs managers, mais sans nécessairement prendre en compte l'évolution de l'environnement. La stratégie émergente, quant à elle, relève de l'enseignement déduit des actions de formation passées et de l'environnement présent lors de la formation. Ainsi, l'application de la stratégie émergente au plan de formation adapte la prévision de la stratégie planifiée aux besoins réels et ponctuels du terrain. Donc, avant d'arrêter provisoirement la stratégie de formation contribuant à la professionnalisation des managers de proximité d'unités commerciales, un détour au sein de ces unités commerciales s'impose.

## **1.2. Stratégie enracinée dans le terrain du manager de proximité ou *stratégie ascendante***

En avant-propos de l'ouvrage de Donald A. Schön (1983/1994 : 13), *Le praticien réflexif*, Jacques Heynemand précise que « *La parole appartient ici au praticien, celui qui connaît la pratique de son art et travaille à la mise en œuvre des connaissances apprises en les adaptant et les affinant sans cesse au gré des situations changeantes et souvent imprévisibles.* ». En effet, les managers de proximité pratiquant leurs activités journalièrement se trouvent être les mieux placés pour expliciter leurs manières de procéder ainsi que pour émettre des demandes contribuant à leurs processus de professionnalisation ou à la professionnalisation de futurs managers de proximité. Ainsi, enraciner au terrain, au vécu de ses acteurs, la stratégie de professionnalisation des managers de proximité peut émerger, ainsi elle s'apparente donc à une *stratégie ascendante* (Parmentier, 2008 : 151). Ensuite, la charge incombe aux ingénieurs de formation de transposer ces demandes en besoins de formation et aux ingénieurs andragogiques de formuler l'andragogie concourant à la professionnalisation de ces managers. L'étape d'explicitation de leurs activités par les managers eux-mêmes s'inscrit déjà dans leurs processus de professionnalisation. Ainsi, Ces

managers, conscientisent-ils leurs propres actions, leurs propres savoirs sur lesquels s'appuierons de nouveaux savoirs contribuant ainsi à leurs professionnalisations et rejoignant ainsi le mot de Philippe Meirieu (1987 : 129) précisant qu'« *Apprendre est une opération curieuse où la mobilisation des acquis permet leur enrichissement.* ». Cette étape d'explicitation peut s'organiser autour d'entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) conduits individuellement ou par groupes de pairs.

### **1.3. Stratégie et interaction entre pairs**

Informellement, au cours de leurs apprentissages, les managers de proximité échangent entre pairs leurs propres *ficelles du métier*. Ne conviendrait-il pas de faciliter, d'encourager ces échanges, voire de les formaliser? Ainsi, les managers pourraient apprendre à interagir ensemble, à se connaître et à se reconnaître. Aussi l'interaction de managers de niveaux professionnels différents, managant différemment, possédant donc des ressources cognitives relativement différentes, peut provoquer des conflits socio-cognitifs favorables aux apprentissages (Vergnaud, 1993 : 49). Ces interactions peuvent ponctuellement s'organiser lors de rencontres présentes. Cependant dans un souci de gain de temps et d'une bonne gestion financière, ces rencontres peuvent être virtuelles et se gérer à distance.

### **1.4. Stratégie et Intranet**

Les managers de proximité communiquent et s'informent communément à travers la messagerie de l'Intranet de l'organisation et ce relativement à une multitude de sujets. L'Intranet peut tout aussi bien relayer des savoirs d'action, des *compétences critiques* (Vergnaud, 1999 : 220) entre les managers des différentes unités commerciales. Chacun, tour à tour, s'improvisant formateur ou apprenant, voire les deux à la fois, dans la mesure où le manager-formateur construit des savoirs intrinsèques à sa profession de manager aussi quand il forme des managers. Le principe du manager-formateur peut donc s'intégrer au sein des stratégies de formation des managers de proximité.

### **1.5. Stratégie et managers-formateurs**

Il semble primordial que le formateur de managers de proximité d'unités commerciales intervenant au cours de processus de professionnalisation de ces managers connaisse l'organisation où il exerce mais aussi les activités des apprenants. Ainsi, qui donc peut être le mieux investi du poste de formateur de managers qu'un manager lui-même ? Après une formation adéquate à la fonction de formateur et imprégné de l'état d'esprit relevant des stratégies et ingénieries formatives, ce manager pourra ainsi poursuivre la construction de ses savoirs et de ceux de ses pairs conjointement à la construction de nouveaux savoirs relevant du rôle de formateur. Ainsi, lui-même concerné par l'intégration de ses nouveaux savoirs lors de ses activités, contribuera-t-il auprès de ses pairs à la stratégie de l'alternance intégrative contribuant aussi au processus de professionnalisation des managers de proximité.

### **1.6. Stratégie, alternance intégrative et accompagnement**

Selon Henry Mintzberg (1973/1984: 202), la meilleure méthode d'apprentissage des savoirs relatifs à la profession de manager repose sur la mise en application de savoirs théoriques en situations réelles. Ainsi le manager de proximité se professionnalise en alternant des savoirs théoriques et ses propres activités afin de construire des savoirs d'action. Pour une plus grande efficacité de l'alternance de savoirs théoriques et de l'action, il semble nécessaire que cette alternance soit de type intégrative (Michel Develay, 2007). En effet, certains managers peuvent éprouver des difficultés à relier leurs savoirs théoriques à l'univers de la pratique, à l'action, lors de leurs actions. L'accompagnement donc des managers lors de celles-ci peut s'avérer un moyen contribuant à l'intégration de leurs savoirs théoriques dans leurs activités. Il convient de préciser que lorsque les managers de proximité acquièrent leurs savoirs théoriques, le formateur endosse le rôle de facilitateur reliant les activités des managers et les savoirs théoriques. Aussi, si ce formateur est lui-même manager de proximité contribuera-t-il d'autant plus sûrement lors des formations théoriques à l'intégration des savoirs théoriques dans les activités. Cependant, les managers intermédiaires peuvent peut-être aussi endosser le rôle de médiateur, d'arbitre, de conciliateur entre les savoirs théoriques des managers et leurs

activités. De plus, ce rôle, mené par les managers intermédiaires, peut se pratiquer en prise directe avec le terrain, en se déclinant concrètement en situations réelles de travail. Toutefois, outre le rôle de médiateur et afin de contribuer davantage au processus de professionnalisation des managers de proximité, les managers intermédiaires peuvent accompagner les premiers en endossant aussi d'autres rôles.

### 1.7. Stratégie et accompagnement

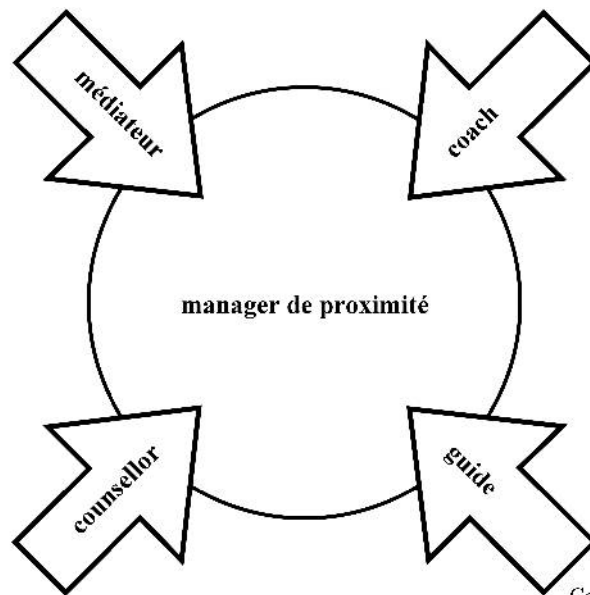
Lors du processus de professionnalisation de managers de proximité, les managers intermédiaires peuvent adopter certains des rôles de l'accompagnateur, tout en respectant la distance nécessaire au développement du manager de statut cadre œuvrant habituellement avec une certaine autonomie. Outre celui de médiateur évoqué plus haut, trois de ces rôles semblent plus particulièrement contribuer à la professionnalisation des managers de proximité et s'insèrent ainsi dans la stratégie d'accompagnement. Lors de l'endossement du premier de ces rôles, celui de coach, le manager intermédiaire entraîne le manager de proximité dans la construction de toujours plus de savoirs selon la devise des jeux olympiques faite sienne, *Citius, Altius, Fortius*<sup>40</sup>. Lors du deuxième rôle, le manager intermédiaire assume celui de guide conduisant, orientant le manager dans son agir professionnel. Le troisième rôle adopté par le manager intermédiaire, celui de *counsellor*<sup>41</sup>, amène donc ce manager intermédiaire à conduire le manager de proximité à réfléchir par lui-même, à prendre conscience de ses savoirs. Aussi le *counsellor* conduit-il le manager de proximité vers l'autonomie. En effet, ce dernier parvient par la réflexion sur ses actions à mieux appréhender ses savoirs, et à acquérir les ressources cognitives suffisantes pour créer des liens entre ses actions et ses savoirs théoriques et inversement, et ce en toute situation. Selon Carl R. Rogers (1961/1968 : 119) l'individu devient autonome quand il se trouve en capacité de donner un sens à ses décisions et à ses actions. Ainsi le manager de proximité sait-il pourquoi il applique tel ou tel savoir théorique et/ou tel ou tel savoir d'action lors de telle ou telle action. Il convient de noter qu'au cours de ses actions relevant de ses différents rôles, le manager intermédiaire félicite et encourage dans leurs apprentissages les managers de proximité afin d'entretenir la volonté d'apprendre, de progresser évoquée par certains des managers interviewés.

---

40 Cf. Chapitre VII, 2.13.

41 Cf. *counselling*, Chapitre VII, 2.7.

Le schéma ci-dessous représente les quatre rôles empruntés par l'accompagnateur de managers de proximité lors de leurs processus de professionnalisation.



Copyright © M.-J. Baudry, 2009

Rôles préconisés pour l'accompagnateur de managers de proximité  
lors de leurs processus de professionnalisation

Procédant des stratégies de formation préconisées et relevant des acteurs principaux, en l'occurrence des managers de proximité d'unités commerciales, voyons quelles ingénieries andragogiques peuvent s'entremêler à ces stratégies.

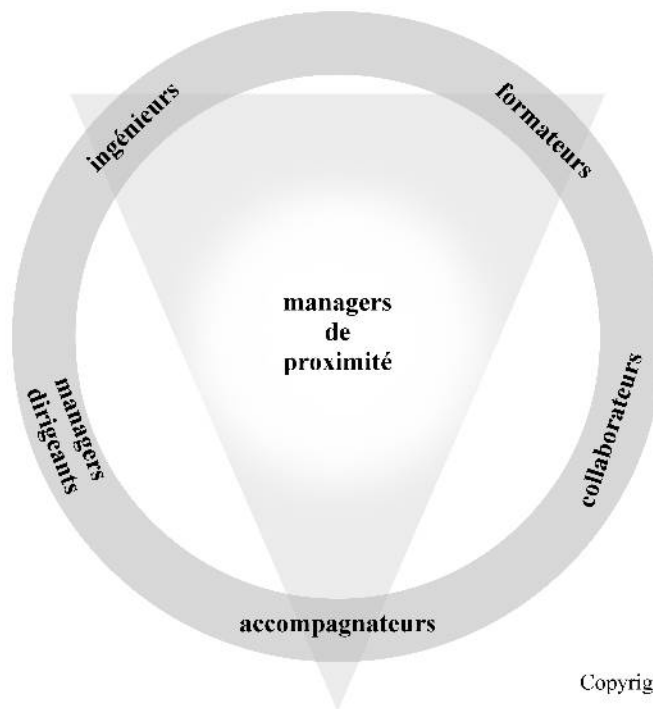
## 2. INGÉNIERIES ANDRAGOGIQUES

### 2.1. Ingénierie concourante

Les ingénieries andragogiques envisagées quant à la professionnalisation des managers de proximité d'unités commerciales s'inscrivent dans un procès d'ingénierie *concourante* ou *simultanée* (Le Boterf, 1998 : 327). En effet, au cours du processus de professionnalisation de ces managers un débat ouvert et permanent doit s'instaurer entre

l'équipe andragogique, composées d'ingénieurs de formation et de formateurs (en l'occurrence des managers-formateurs) à laquelle peuvent être associés les accompagnateurs (managers intermédiaires) des managers apprenants, et ces managers en cours de professionnalisation. Aussi, il convient ici même d'intégrer les bénéficiaires indirectes de ce processus, qui sont, d'une part, les collaborateurs de ces managers et d'autre part, l'organisation elle-même représentée par les managers dirigeants. Ces collaborateurs, travaillant journallement aux côtés de ces managers de proximité se professionnalisant, se trouvent en mesure d'apprécier l'évolution des savoirs d'action de leurs managers, autrement dit, d'apprécier l'application des savoirs théoriques construits par ces managers lors d'actions de formation théorique. Ici, le terme apprécier doit s'entendre à deux niveaux ; en premier lieu, les collaborateurs évaluent l'évolution de leurs managers, puis ensuite, considèrent les bénéfices de cette évolution sur le travail au quotidien au sein de l'unité commerciale. Les managers dirigeants, quant à eux, et ce de manière ponctuelle, peuvent évaluer le bien fondé du processus de professionnalisation des managers de proximité. Ainsi donc, eu égard à l'analyse critique de l'action réellement déroulée effectuée par tous les acteurs de la formation (ingénieurs de formation, formateurs, apprenants, accompagnateurs, collaborateurs, managers dirigeants), les futures actions de formation peuvent être ajustées régulièrement, périodiquement, en intégrant l'optimisation de ces actions, tant au niveau des acteurs, qu'au niveau de l'organisation. C'est-à-dire, du point de vue des managers de proximité, que ceux-ci y trouvent leurs comptes dans leurs activités quotidiennes, qu'ils pourront conduire en y investissant un temps minimum, autrement dit en construisant leurs savoirs sans pour cela perturber le fonctionnement de leurs unités commerciales mais au contraire en améliorant le fonctionnement ; du point de vue de l'organisation, les managers dirigeants observent l'investissement, en l'occurrence financier, par rapport à la progression du niveau de professionnalisation des apprenants. Pour ce faire, les objectifs du processus de la professionnalisation des managers de proximité se verront préalablement clairement définis ainsi que seront préalablement élaborées les évaluations devant se dérouler avant, puis en cours, puis en fin de processus. Il convient de noter que les sujets relevant des objectifs et des évaluations ne se verront pas développés ici. Ainsi donc, la critique constructive effectuée au fur et à mesure des actions de formation enrichit les actions futures.

Le schéma suivant (où les managers dirigeants figurent l'organisation) symbolise les relations qui se tissent, telles que le paragraphe précédant les explique, entre les différents acteurs de l'ingénierie concourante contribuant à l'ingénierie andragogique visant la professionnalisation des managers de proximité.



Copyright © M.-J. Baudry, 2009

Les acteurs de l'ingénierie andragogique concourante relative aux managers de proximité  
lors de leurs processus de professionnalisation

## **2.2. Articulation de savoirs théoriques et de savoirs d'action**

Au cours de leurs processus de professionnalisation, les savoirs théoriques des managers de proximité servent de fondement aux savoirs d'action et l'action nourrit ces savoirs théoriques. Les savoirs théoriques permettent aux managers d'accélérer la construction de leurs savoirs d'action. Ainsi, l'organisation peut considérer les formations inhérentes à l'apprentissage de savoirs théoriques d'investissement rentable. Si ces savoirs théoriques sont majoritairement acquis lors de la formation initiale du manager en cours de professionnalisation, l'organisation l'employant complète seulement ces savoirs. Si, au

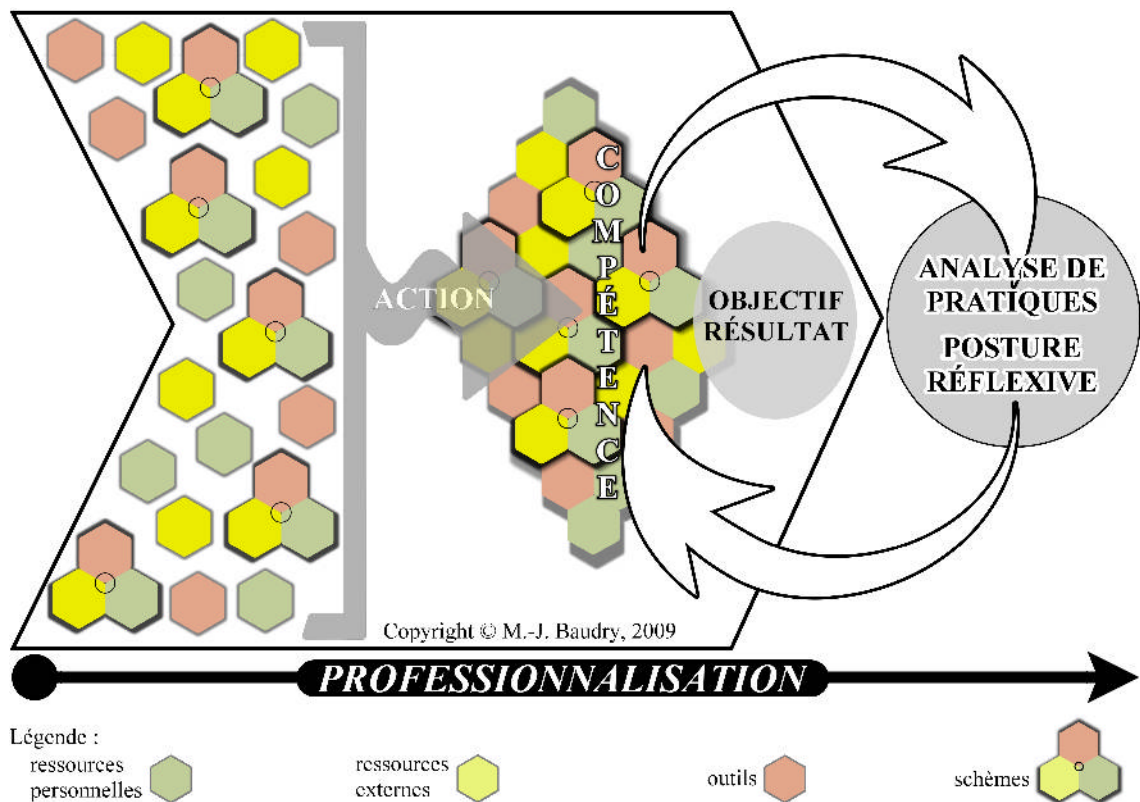


contraire, le manager en cours de professionnalisation, n'a acquis que très peu de savoirs théoriques relevant de la profession de manager lors de sa formation initiale, l'organisation doit lui procurer ces savoirs théoriques dans le cadre de la formation tout au long de la vie. Au cours de ses activités en situation réelle de travail, le manager articule ses savoirs théoriques et ses savoirs d'action, en interdépendance, et ce dans l'objectif d'un résultat, d'une performance. Aussi, Yves Clot (2008 : 75) précise que « *Pour improviser, il faut beaucoup de connaissances, sinon on reste prisonnier des clichés* ». Donc, l'adage des managers de proximité pourrait paraphraser la citation d'Yves Clot et se formuler ainsi : « Pour construire ses savoirs d'action, il faut au manager de proximité beaucoup de savoirs théoriques, sinon, celui-ci reste prisonnier de ses savoirs d'expérience. ». Afin de parachever ses savoirs d'action voire de parachever quelques savoirs théoriques, l'analyse de pratiques peut se révéler un outil efficace.

### **2.3. Analyse de pratiques**

Organisés en groupes de pairs, si possible possédant des ressources cognitives légèrement dissemblables et animés par un formateur instruit de la profession de manager de proximité d'unité commerciale, des ateliers d'analyse de pratiques peuvent contribuer à la professionnalisation de managers de proximité. Ces ateliers peuvent s'intéresser à deux types de situations (Richard Wittorski, 2004). Le premier, fondé sur la relation explicite d'une action contextualisée et vécue par un des managers participant, offre l'opportunité aux managers de comprendre l'agrégation opérée de leurs différentes ressources lors de leurs actions. Ensuite, après la conscientisation de cette agrégation, puis sa compréhension, ces managers se trouvent en capacité alors de choisir à bon escient leurs ressources et de les combiner au cours de leurs prochaines actions, autrement dit, d'améliorer leurs savoirs d'action, donc de se professionnaliser. Le cheminement ainsi exposé s'apparente au *comprendre pour réussir* de Piaget (1974 : 237).

Le schéma ci-dessous illustre l'analyse de pratiques effectuée par des managers en cours de professionnalisation endossant la posture réflexive.



**Principe de processus de professionnalisation de managers de proximité  
et analyse de pratiques, posture réflexive**

Le second type de situation étudié au cours d'ateliers d'analyse de pratiques se voit centré sur un problème à résoudre. Après l'explicitation de ce problème, une discussion s'instaure entre les managers de proximité participant afin de trouver un consensus relativement à un mode opératoire résolvant ce problème. Puis ces managers définissent un savoir d'action directement applicable en vue de la résolution de ce problème. Chacun de ces managers s'approprie alors ce savoir d'action. Lors de ces ateliers le formateur peut adjoindre à la discussion quelques savoirs théoriques. En fin d'atelier, le savoir d'action ainsi défini se verra formalisé. Afin d'assurer un suivi de ce savoir d'action formalisé lors d'un premier atelier d'analyse de pratiques, au cours d'un second atelier, une action activant le savoir d'action formalisé au cours du premier atelier se verra analysée. Aussi les quatre étapes (expérimentation, observation réfléchie, théorisation, expérimentation de la nouvelle théorie) de la boucle d'apprentissage de Kolb<sup>42</sup> auront été

<sup>42</sup> Cf. Chapitre III.

accomplies. Elles se verront ensuite réitérés individuellement par les managers (accompagnés éventuellement dans le cheminement par leurs managers-accompagnateurs-intermédiaires contribuant ainsi au processus de professionnalisation de ces managers de proximité) au cours de leurs activités. En toute fin de chacun des ateliers d'analyse de pratiques, il se verra procéder à une méta-analyse du travail du groupe, réalisée par chacun des individus. Cette méta-analyse relative à la méthode de fonctionnement de l'atelier servira à produire des améliorations appliquées après leurs validations, lors des ateliers suivant. Selon Philippe Perrenoud (2001 : 111) « *La participation à un groupe d'analyse des pratiques peut fonctionner comme initiation à une pratique réflexive personnelle ;* ».

## 2.4. Posture réflexive

Au cours de leurs processus de professionnalisation, les managers de proximité d'unités commerciales peuvent adopter une posture réflexive leur permettant de se distancier de leurs actions, essentiellement pour deux raisons. Ces deux raisons se voient développer par Donald A. Schön (1983/1994) mais aussi par Marie-Hélène Lavergne et Rodolphe M.J. Toussaint (2004). La première de ces raisons repose sur la considération que les savoirs théoriques ne couvrent pas entièrement le champ des possibles. Autrement dit, lors d'une situation recouvrant un ou des problèmes complexes, le manager cherche la solution relative à cette situation dans ses savoirs d'action. Ces savoirs d'action proviennent essentiellement d'une réflexion de *l'agir professionnel* précédemment vécu au cours d'une action similaire. Eu égard à cette réflexion et à cause de la considération évoquée auparavant, Donald A. Schön (1983/1994 : 91) précise que « *Sous ces divers aspects, la réflexion en cours d'action et sur l'action est essentielle à la virtuosité déployée par des praticiens face à certains cas dérangeants, parce que «divergents», rencontrés en pratique.* ». La seconde raison justifiant l'adoption d'une posture réflexive et découlant quelque peu de la première, toujours selon cet auteur, offre la possibilité à ces managers réfléchissant *sur* leurs actions, de les conscientiser, de s'en distancier, de comprendre le mode de construction de la réalité au sein de laquelle ils travaillent afin de devenir un des acteurs de la construction de cette réalité. Puis, le manager conscient de cette réalité, distancié de ses actions, conscient aussi de ses savoirs, comprenant la construction de ses compétences lors de ses actions, se trouve en capacité de procéder à des choix judicieux

aussi bien pour lui-même que pour l'organisation l'employant. Aussi, le manager adopte-t-il une *posture réflexive* (Perrenoud 2001 : 76) modifiant ainsi ses habitus, construisant des *schèmes réflexifs* permettant de réfléchir méthodologiquement au cours de ses actions, après ses actions mais aussi avant ses actions et ce régulièrement, de manière intensive, dans le but clairement affiché d'obtenir un résultat des plus patents quant à l'amélioration constante de cette posture devant conduire à agir de plus en plus efficacement, de plus en plus pertinemment. Le manager gagne donc ainsi en autonomie de pensée et d'action. Afin d'accroître la conscientisation des savoirs d'action des managers ainsi que leur compréhension, conviendrait-il sûrement d'adjoindre, au cours de leurs processus de professionnalisation, à leurs réflexions mentales, la rédaction, l'écriture du mode opératoire de leurs actions ce qui distancierait encore davantage le manager de ses actions.

## **2.5. Ingénierie et rapport à l'écriture**

Lorsqu'un des managers de proximité interviewés eut lu son entretien transcrit sur papier, il indiqua au chercheur sa prise de conscience de la multitude de ses activités mais aussi de ses savoirs et de la manière dont il les avait construits. La réflexion de ce manager perspicace s'avère des plus pertinentes. En effet, Claude Laplace (2002) a introduit l'écriture des pratiques par les praticiens eux-mêmes afin de développer leurs savoirs d'action mais aussi de construire *une intelligence des situations*. L'écriture du procédé de leurs pratiques par les managers de proximité semble être un moyen contribuant à la réflexion de leurs actions, à davantage de distanciation vis-à-vis de ces actions que ne le procurerait une simple réflexion mentale seulement, un moyen aboutissant à la conception de savoirs d'action directement et pratiquement applicables. Ce moyen amènerait les managers à décrire plus précisément la manière de procéder lors de leurs actions et ce, plus pertinemment que lors d'une réflexion opérée seulement mentalement ou même formulée verbalement. Donc, l'écriture offre à chacun des managers eux-mêmes une conscientisation profonde de leurs actions, l'appréhension de celle-ci ainsi que la compréhension de la combinaison de leurs ressources en cours d'action. Aussi pourraient-ils évaluer les ressources utilisées lors de leurs actions mais peut-être aussi estimer les ressources manquantes. De plus, à l'appréciation de chacun de ces managers,

leurs savoirs pourraient aisément être diffusés afin de bénéficier aux autres managers et ce, par le biais du service de messagerie à leur disposition par l'Intranet de l'organisation.

Il convient de préciser que les stratégies et les ingénieries andragogiques exposées ci-avant peuvent être dissociées les unes des autres mais peuvent aussi s'appliquer par alternance à des managers de proximité d'unités commerciales tout au long de leurs processus de professionnalisation. Ces stratégies possèdent un enracinement dans le terrain où œuvrent ces managers, où ces ingénieries andragogiques prospèrent, s'épanouissent, profitant elles-mêmes des actions réciproques qu'elles exercent sur ces managers, qu'elles supportent de leur part. Aussi, ces stratégies s'appuient sur l'alternance de l'apprentissage de savoirs théoriques et de l'apprentissage de savoirs d'action en situations réelles de travail. Ces apprentissages se voient encadrés, relativement au premier, de managers-de-proximité-formateurs, relativement au second, de managers-intermédiaires-accompagnateurs. Les ingénieries andragogiques reposent sur un fondement de savoirs théoriques nourri de savoirs d'action. Ainsi, ces savoirs théoriques et ces savoirs d'action s'articulent-ils au cours de l'action des managers. Au cours de ces ingénieries, les ateliers d'analyse de pratiques, organisés en présentiel, où s'ébauche l'apprentissage de la posture réflexive, invitent les managers apprenants à interagir en groupe de pairs. Puis ceux-ci prolongent leurs apprentissages seuls ou en face-à-face avec leurs accompagnateurs, voire à distance en petits groupes de pairs par l'intermédiaire de l'Intranet. Aussi développent-ils leurs sens auditifs, leurs facultés d'écoute, d'*entente*, de compréhension, et leurs facultés d'expression orale et écrite, leurs réflexions mentales et bien évidemment, perfectionnent-ils aussi leurs savoirs d'action, contribuant ainsi à leurs professionnalisations.

Le tableau ci-après récapitule les stratégies et les ingénieries andragogiques développées au cours de ce chapitre de préconisations et forme ainsi un cadre référentiel relatif au processus de professionnalisation des managers de proximité d'unités commerciales.

<b>STRATÉGIES ANDRAGOGIQUES</b>
Stratégie planifiée et émergente ou stratégie de l'artisan Stratégie enracinée dans le terrain du manager de proximité ou stratégie ascendante Stratégie et interaction entre pairs Stratégie et Intranet Stratégie et managers-formateurs Stratégie, alternance intégrative et accompagnement Stratégie et accompagnement
<b>INGÉNIERIES ANDRAGOGIQUES</b>
Ingénierie concourante Articulation de savoirs théoriques et de savoirs d'action Analyse de pratiques Posture réflexive Ingénierie et rapport à l'écriture

Cadre référentiel relatif au processus de professionnalisation  
de managers de proximité

## CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE

Les deux premières parties de ce mémoire de recherche relatif à la compréhension des processus de professionnalisation de managers de proximité d'unités commerciales dans le domaine de l'horlogerie-bijouterie ainsi qu'aux stratégies et ingénieries articulant savoirs théoriques et savoirs d'action et contribuant à ces processus, relatent successivement le contexte de cette recherche, les concepts de professionnalisation, de stratégies, d'ingénieries ainsi que quelques notions inhérentes à ces concepts, la méthodologie empruntée et l'analyse qualitative et comparative du contenu de quatre entretiens semi-directifs menés auprès de quatre de ces managers. La troisième partie, quant à elle, expose la synthèse de cette analyse, puis présente quelques préconisations de stratégies et d'ingénieries andragogiques tendant, conjointement, à la professionnalisation de managers de proximité.

Des enseignements tirés de l'analyse il s'avère que ces managers assurent les activités d'animation, de formation ainsi que de gestion au sein des unités commerciales dont ils sont responsables. Lors de leurs actions, ces managers construisent ponctuellement leurs compétences en conjuguant d'une manière adéquate, leurs ressources personnelles, des ressources externes ainsi que des outils et ce, essentiellement dans le but d'atteindre leurs objectifs de chiffre d'affaires mais aussi dans le but de s'épanouir personnellement et que s'épanouissent personnellement leurs collaborateurs. Procèdent aussi de ces enseignements, treize moyens identifiés comme contribuant au processus de professionnalisation des managers interviewés. Le premier de ces moyens relève de la formation en générale. En effet, ces managers considèrent professionnalisantes leurs formations initiales ainsi que leurs formations tout au long de la vie mais aussi les missions où ces managers épousent ponctuellement la fonction de formateur de managers. Le deuxième de ces moyens, l'apprentissage par l'action, par expériences, se manifeste quotidiennement en situation réelle de travail. Ainsi ces managers se trouvant confrontés à des situations déjà rencontrées, se perfectionnent, ou bien, se trouvant confrontés à des situations inédites pour eux procèdent alors par essais-erreurs, *bricolant* de nouveaux savoirs d'action. Ces situations, les managers interviewés les décrivent parfois comme des événements attendus ou inattendus ou des changements imposés ou choisis. Ces situations

événementielles ou de changements représentent respectivement les troisième et quatrième moyens de professionnalisation. En tout état de cause, au cours de toutes ces situations, les managers affirment se professionnaliser. Ponctuellement, dans le cadre de la formation tout au long de la vie, ils bénéficient de formations, alternant donc l'apprentissage de savoirs théoriques et l'apprentissage de savoirs issus de leurs propres activités en situations réelles de travail, intégrant aussi par eux-mêmes ces savoirs théoriques dans l'action. Le cinquième moyen au cours duquel les managers se professionnalisent recouvrent donc l'alternance de théorie et d'action, où, lors de cette dernière, ils articulent des savoirs théoriques et des savoirs d'action. Lors du sixième moyen identifié en tant que tel contribuant à leurs processus de professionnalisation, les managers interviewés évoquent un certain nombre d'acteurs, qui se répartissent en plusieurs catégories. Ils citent leurs supérieurs hiérarchiques, leurs pairs, leurs collaborateurs ainsi que des personnes de leurs sphères privées. Les acteurs de l'une de ces catégories, en l'occurrence leurs supérieurs hiérarchiques, accompagnent certains de ces managers. Ainsi l'accompagnement correspond-il au septième moyen d'apprentissage. Le huitième de ces moyens, relativement à quelques uns de ces managers, prend la forme d'évaluations ou d'auto-évaluations. Toujours pour quelques uns seulement, l'observation de l'action d'autrui ainsi que la diversité des personnes observées figurent successivement les neuvième et les dixième moyens d'apprentissage. Cependant tous affirment réfléchir *sur* leurs actions. Certains seulement affirment réfléchir *dans* l'action, voire même avant l'action. Cette réflexion apparaît comme le onzième moyen de professionnalisation. Le douzième moyen, l'analyse de pratiques semble tout juste balbutiant et ce, pour un seul des managers interviewés mais cette analyse semble interpeller les autres. Relativement au treizième moyen d'apprentissage, certains managers considèrent des facteurs personnels et environnementaux comme favorables à leurs processus de professionnalisation. Se voient désigné comme facteurs personnels, la volonté singulière du manager et comme facteurs environnementaux, une méthode de management appliquée par leurs supérieurs hiérarchiques.

Concernant notre hypothèse, la conclusion provisoire de notre recherche pencherait vers l'affirmation soutenant que les managers articulent des savoirs théoriques et des savoirs d'action en situations réelles de travail et bénéficient d'une formation par alternance de type essentiellement intégratif. Que la formation suivie relève de ce type est



essentiellement dû à la conduite propre des managers considérés. Quant à la réflexivité et à l'analyse de pratiques, les managers réfléchissent quelque peu leurs actions mais ne procèdent pas en groupe de pairs à l'analyse de leurs pratiques. Aussi allons-nous recommander, entre autres ingénieries, l'analyse de pratiques et la réflexivité.

Les stratégies et ingénieries andragogiques pouvant contribuer à la professionnalisation de managers de proximité et préconisées au cours du dernier chapitre de ce mémoire de recherche, s'inspirent de l'analyse du contenu d'entretiens conduits auprès de quatre managers de proximité d'unités commerciales, mais aussi de notre expérience de manager, influant sur ces stratégies et ingénieries. Tout d'abord, la stratégie préconisée relève de la *stratégie de l'artisan* développée par Henry Mintzberg (1989/1990), s'appuyant conjointement sur une *stratégie planifiée* et une *stratégie émergente*. Ensuite cette stratégie se veut enracinée dans le terrain du manager de proximité ; elle s'apparente donc, selon Christophe Parmentier (2008), à la *stratégie ascendante*. Les managers de proximité ainsi consultés quant aux stratégies et ingénieries liés à leurs propres processus de professionnalisation, sont amenés à interagir entre pairs, en présentiel mais aussi à distance, à travers la messagerie Intranet de l'organisation. De plus, eux-mêmes, managers de proximité, peuvent être appelés ponctuellement à assumer la formation de pairs. Aussi, la stratégie développée à l'intention de l'ingénierie andragogique prévoit d'accompagner, si le besoin s'en fait ressentir, les managers-apprenants afin que ces derniers puissent tisser des liens entre des savoirs théoriques et leurs actions tout au long de leurs processus de professionnalisation qui alternent l'apprentissage de savoirs théoriques et leur mise en œuvre en situations réelles de travail. Cette alternance s'apparente donc à une *alternance intégrative* ( Michel Develay, 2007). L'accompagnement de cette alternance semble revenir naturellement à la hiérarchie directe de ces managers, cette hiérarchie endossant successivement les rôles de médiateur, de coach, de guide ou de *counsellor*. Quant aux ingénieries andragogiques inhérentes au processus de professionnalisation, elles reposent sur l'*ingénierie concourante* développée par Guy Le Boterf (1998). Les différents acteurs de cette ingénierie sont invités à la critiquer régulièrement et ce, dans l'objectif d'en améliorer l'andragogie. Cette andragogie amène les managers-apprenants à articuler des savoirs théoriques et des savoirs d'action. Afin de mieux appréhender l'articulation de ces savoirs, l'ingénierie andragogique repose sur des ateliers d'analyse de pratiques tels que les définis Richard Wittorski (2004). Selon Philippe Perrenoud (2001), ces ateliers se voient

être le fondement de l'apprentissage de la *posture réflexive* amenant les managers à réfléchir *dans* l'action, *sur* l'action mais aussi avant l'action. La posture réflexive peut aussi être prétexte à la construction d'une *intelligence des situations* (Claude Laplace, 2002) en invitant les managers à formuler par écrit leurs pratiques. Ainsi pourraient-ils transformer ces pratiques en savoirs d'action communicables.

Assurément ces stratégies et ingénieries andragogiques contribuant aux processus de professionnalisation de managers de proximité d'unités commerciales situent au centre du dispositif ces managers considérés en véritables acteurs de leur propre processus de professionnalisation, mais aussi ces stratégies et ingénieries ambitionnent la construction de l'autonomie de ces managers.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

S'inspirant de notre expérience professionnelle, ouvrant aussi des perspectives sur notre avenir professionnel, le questionnement fondateur de ce mémoire de recherche repose sur cette interrogation: « Quelles stratégies et ingénieries, articulant savoirs théoriques et savoirs d'action, peuvent-elles être mises en œuvre afin de contribuer à la professionnalisation du manager de proximité d'une unité commerciale ? ». Pour ce faire, des concepts théoriques furent étudiés nourrissant ainsi l'univers empirique exploré.

L'exploration de cet univers empirique, univers constitué d'entretiens semi-directifs conduits auprès de quatre managers de proximité d'unités commerciales, contribue à la compréhension du processus de professionnalisation de ces managers. Le contenu de ces entretiens fut ensuite analysé de manière qualitative et conjointement de manière comparative. La rédaction du résultat de l'analyse du contenu de ces entretiens met en exergue que ces managers, au cours d'une multitude d'activités se regroupant sous les activités d'animation, de formation, de gestion, conjuguent adroitement leurs ressources personnelles, des ressources externes et des outils afin d'atteindre essentiellement leurs objectifs de chiffre d'affaires ainsi que leurs propres épanouissements personnels et celui de leurs collaborateurs. Cette adroite conjugaison lors de l'action forme ainsi les compétences de ces managers (Le Boterf, 2000 : 98). Les ressources personnelles des managers interviewés se voient constituées principalement de savoirs théoriques, de savoirs d'action, de leurs expériences, de schèmes simples et de schèmes complexes (Perrenoud, 1997 : 29-32). La professionnalisation est perçue ici comme un processus de formation à une profession tel que définit par Maryvonne Sorel et Richard Wittorski, (2005 : 186) et par Thierry Ardouin (2003 : 119). Le processus de professionnalisation des managers interviewés se construit avec la contribution de treize moyens identifiés comme tels pouvant se répartir en quatre rubriques. Premièrement, ces managers se professionnalisent par la formation et l'action. L'apprentissage de leurs savoirs théoriques débute lors de leur formation initiale et se poursuit au cours de leur formation tout au long de la vie où ces managers alternent quelques journées sporadiques de formation théorique et leurs activités quotidiennes. Ainsi chacun d'eux construit-il sa propre expérience, ses propres schèmes, modifie-t-il ses propres habitus en articulant ses savoirs théoriques et ses

savoirs d'action (J.-M. Barbier, 1996 : pp. 1-17) et ce en situations réelles de travail. Quelques unes de ces situations de travail s'apparentent à des événements attendus ou inattendus, à des changements provoqués ou choisis accélérant leurs processus de professionnalisation. Ces managers se forment aussi en formant leurs pairs débutants. Deuxièmement, les managers interviewés se professionnalisent en se trouvant confrontés aux autres. Ces autres, ces acteurs qui participent activement à la professionnalisation de ces managers, se trouvent être leurs supérieurs hiérarchiques, leurs pairs, mais aussi, convient-il de le souligner, leurs collaborateurs, ainsi que des personnes relevant de leurs sphères personnelles. Parmi ces acteurs, leurs supérieurs hiérarchiques accomplissent le rôle d'accompagnateur empruntant ainsi les rôles de guide, de médiateur, de mentor, de coach, de tuteur et de *counsellor* (Paul, 2004 : 77). Ces managers apprennent aussi en s'auto-évaluant, en étant évalué, en observant autrui ainsi qu'en observant diverses personnes. Troisièmement, ces managers réfléchissent tous *sur* l'action (Schön, 1983/1994) afin d'améliorer les résultats d'une future action similaire, mais semblent se soucier peu d'appréhender la méthode appliquée lors d'une action précédemment vécue. Seulement quelques uns évoquent la réflexion *dans* l'action et la réflexion avant l'action et ceci en précisant même, quant à l'un d'eux, qu'il prend des notes par écrit. L'analyse de pratiques organisée par groupe de pairs (Clot, 2000 et Wittorski, 2004) demeure, quant à elle, inusitée. Quatrièmement, des facteurs personnels et environnementaux favorisent les apprentissages de certains des managers interviewés. La volonté personnelle y apparaît avec la notion d'effort et de récompense, la satisfaction personnelle mais aussi la reconnaissance accordée par les supérieurs hiérarchiques. En effet, l'environnement managérial généré par des managers valorisant les réussites et minimisant les erreurs encourage la progression des savoirs des managers interviewés, motivant ces derniers quant à leurs apprentissages.

Déduites de la recherche hybride fondée sur des concepts théoriques et une exploration empirique, mais aussi où l'expérience du chercheur infère, des préconisations relevant de la stratégie et relevant de l'ingénierie peuvent être suggérées. Un déroulement contribuant au processus de professionnalisation, déroulement aux contours imprécis quant aux stratégies et aux ingénieries, et où celles-ci s'entremêlent parfois, se voit formulé ci-après. Donc, afin de contribuer à la professionnalisation de managers de proximité, il convient d'anticiper un plan de formation à moyen terme mais aussi convient-il d'adapter

ce plan au fur et à mesure de l'évolution de l'environnement de l'organisation instaurant cette stratégie. L'ingénieur de formation se voyant confié ce plan par les managers dirigeants de l'organisation doit en premier lieu s'enquérir des demandes des managers bénéficiaires en les amenant à expliciter leurs activités quotidiennes ainsi qu'en les amenant à poser les questions soulevées par ces activités. Ainsi, cet ingénieur s'oblige à appréhender le mieux possible ces demandes, ces questions ainsi que l'environnement de travail des managers de proximité, plaçant donc ces derniers au cœur du dispositif. La stratégie ensuite développée peut s'appuyer sur les interactions entre les managers apprenants, voire sur l'implication de certains de ces managers endossant ponctuellement le rôle de formateur de leurs pairs, et aussi sur les outils à leur disposition, tels que la messagerie Intranet de l'organisation. Les apprentissages de ces managers se voient favorisés en programmant l'alternance de formations théoriques et l'application des enseignements théoriques en situations réelles de travail. Au cours de la formation par l'alternance, les supérieurs hiérarchiques directement en relation avec les managers apprenants, après une formation au rôle d'accompagnateur, endossent tour à tour les rôles de médiateur, de coach, de guide, de *counselor*<sup>43</sup> afin de contribuer à la création de liens entre les savoirs théoriques et les actions réalisées en situation réelle de travail par les apprenants. Aussi, l'apprentissage de savoirs théoriques s'avère primordial pour les managers, en effet ces savoirs accélèrent le processus de professionnalisation. Lors de ce processus, des acteurs se voient naturellement identifiés. Ils se nomment managers-apprenants, formateurs, ingénieurs de formation, voire managers dirigeants. Cependant la professionnalisation d'une catégorie de salariés au sein d'une organisation se révèle être l'affaire de tous, il convient donc de considérer tels des acteurs de ce processus de professionnalisation les propres collaborateurs de ces managers-apprenants et les supérieurs hiérarchiques de ces derniers. Afin d'appréhender l'articulation de leurs savoirs théoriques et de leurs savoirs d'action, afin d'appréhender l'ordonnancement de la conjugaison de leurs différentes ressources lors de leurs actions, l'ingénierie andragogique proposée aux managers de proximité peut s'appuyer sur des ateliers d'analyse de pratiques. Ces ateliers animés par un formateur instruit de la profession de manager de proximité réunissent de huit à dix managers possédant des ressources cognitives sensiblement différentes afin de créer des conflits socio-cognitifs favorables à l'apprentissage des

---

43 Cf. Chapitre VIII, 1.7.

participants. Au cours de ces ateliers, les managers sont amenés à expliciter des actions vécues et contextualisées dans un but de réflexion *sur* l'action et *pour* l'action. Ainsi la maïeutique de la *posture réflexive* des managers-apprenants s'opère lors de ces ateliers. De plus, il semble que chacune des actions exercées par les managers de proximité peut être prétexte à apprentissage. Ensuite donc, le manager est en mesure de développer cette posture réflexive en réfléchissant mentalement ses actions avant, pendant et après celles-ci. Après certaines de ses actions, le manager peut les expliciter par écrit formalisant ainsi des savoirs d'action rendus échangeables, diffusables. La description par écrit effectuée par ces managers de quelques unes de leurs actions contribue ainsi à l'apprentissage de leurs savoirs d'action.

Ainsi donc, cette recherche met l'accent sur la place prépondérante réservée au manager-apprenant au cours de son processus de professionnalisation, érigé en acteur principal, mais aussi sur le rôle précieux de l'accompagnateur de ce processus. Cependant, les collaborateurs de ces managers y jouent aussi un rôle non négligeable. Les préconisations issues de cette recherche incitent les managers à adopter une posture réflexive initiée lors d'ateliers d'analyse de pratiques. Considérant qu'au cours de chacune de ses actions quotidiennes le manager expérimente de nouvelles actions en articulant des savoirs théoriques et des savoirs d'action, accroissant ainsi son expérience, indubitablement la professionnalisation, étudiée ici telle un processus de formation, s'avère être un processus en mouvement perpétuel, évoluant sans cesse, conduisant toujours au dépassement de soi-même, à l'accroissement de ses compétences, vers toujours plus d'expertise professionnelle. De plus, de multiples moyens entrent en contribution, moyens qui semblent bien loin d'être tous identifiés.

Richard Wittorski (2008) appréhende la professionnalisation selon trois niveaux : au niveau social, du travail, de la formation. Lors de cette recherche, seul le niveau de la formation des managers de proximité se voit étudié. Le prolongement de cette recherche pourrait donc s'inscrire au niveau du travail, autrement dit du point de vue des organisations, voire au niveau social afin de tenter de définir la professionnalisation de ces managers au regard de la sociologie.

Cette recherche s'inscrit comme un commencement concernant d'une part la micro-entreprise du chercheur et d'autre part son avenir de chercheur. Relativement au développement de sa micro-entreprise, la posture de son dirigeant face à des clients potentiels, quant à la stratégie et quant à l'ingénierie de formation, tendra désormais vers celle de l'ingénieur *ingenium* défini par Vico (Le Moigne, 2002 : 33-34) celle de l'ingénieur inventeur et créateur, considérant non seulement l'organisation comme unique, mais aussi comme uniques eux-mêmes chacun des salariés de celle-ci. Aussi, ce dirigeant garde présent à l'esprit les quatre étapes de l'ingénierie de formation développée par Thierry Ardouin (2003) *analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Relativement à notre avenir de chercheur, les recherches produites récemment (au cours d'un Master 1 et d'un Master 2) nous apparaissent comme des travaux initiatiques nous ouvrant la voie, nous le souhaitons, à d'autres. Des travaux qui pourraient nous conduire à nous intéresser, notamment, au prolongement, évoqué plus haut, de cette recherche, voire aussi, à nous intéresser à la construction de l'expérience, avec l'hypothèse que la réflexivité entre en jeu dans l'expérience, mais aussi plus généralement aux ingénieries et aux pratiques pédagogiques et andragogiques.

Pour clôturer provisoirement cette recherche, une remarque de Paul Watzlawick (1981/1998 : 9) relativise nos travaux et nous donne à méditer. En effet, cet auteur observe « [...] *que toute prétendue réalité est [...] la construction de ceux qui croient l'avoir découverte, et étudiée.* ».

## BIBLIOGRAPHIE

- ARDOIN, T. (2003). *Ingénierie de formation pour l'entreprise ; analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Paris : Dunod, coll. formation pro. (rééd. 2006). 274 p.
- ASTOLFI, J.-P. (1994). « Objectif-obstacle », in CHAMPY, Ph. ÉTÉVÉ, Ch. (dir.) (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Éditions Retz, coll. Les usuels de Retz. (rééd. 2005). pp. 675-676.
- AUGER, P. (2008). *Manager des situations complexes ; Quelles compétences développer pour l'entreprise de demain ?* Paris : Dunod. 201 p.
- AUTISSIER, D. WACHEUX, F. (2006). *Manager par le sens ; Les clés de l'implication au travail*. Paris : Eyrolles Éditions d'Organisation. 246 p.
- BARABEL, M. MEIER, O. (2006). *Manager ; les meilleures pratiques du management*. Paris : Dunod. 884 p.
- BARBIER, J.-M. (Dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, coll. Éducation et Formation.(rééd. 1998). 305 p.
- BARBIER, R. (1996). *La Recherche Action*. Paris : Anthropos. 112 p.
- BARDIN, L. (1997). *L'analyse du contenu*, Paris : PUF. (rééd. 2007). 291 p.
- BEAUGRAND, P. DRUESNE, B. (2004). *Management et Gestion des Unités Commerciales*. Paris : Nathan technique. 277 p.
- BENEDETTO, P. (2008). *Psychologie cognitive*. Paris : Studyrama. 121 p.
- BERNADOU, A. (1996). Savoir théorique et savoirs pratiques. L'exemple médical, in BARBIER, J.-M. (Dir.) (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, coll. Éducation et Formation..(rééd. 1998). pp. 31-41.
- BERRY, M. (1996). « Savoirs théoriques et gestion », in BARBIER, J.-M. (Dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, coll. Éducation et Formation. (rééd. 1998). pp. 43-56.
- BLANCHET, A. GOTMAN, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes ; L'entretien*. Paris : Armand Colin.(rééd. 2007). 126 p.
- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique ; précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Paris : Éditions du Seuil. (rééd. 2000).429 p.
- CARRÉ, Ph. CASPAR, P. (Dir.) (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod. (rééd. 2004). 600 p.



- CARRÉ, Ph. JEAN-MONTCLER, G. (1999) « De la pédagogie à l'ingénierie pédagogique », in CARRÉ, Ph. CASPAR, P. (Dir.) (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod. (rééd. 2004). pp. 407-437.
- CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (2008). « Incontournable professionnalisation », in CARRÉ, Ph. (Dir.) (2008). *Savoirs*, La professionnalisation, n° 2008-17, p.51-61.
- CLENET, J. (2002). *L'ingénierie des formations en alternance*, « Pour comprendre, c'est à dire pour faire ». Paris : L'Harmattan. 303 p.
- CLOT, Y. (2000) « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie », in MAGGI, B. (dir.) 2000, *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF. pp.138-146.
- CLOT, Y. (2008). « La recherche fondamentale de terrain: une troisième voie », in HATANO-CHALVIDAN, M. MAILLEBOUIS, M. (coord.) (2008). *Éducation permanente*, La formation et la recherche, n°177, décembre, pp. 67-90.
- COURTOIS, B. PINEAU, G. (coord.) (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. 348 p.
- COUSIN, O. (2009). « Les cadres face aux mutations du travail », in *Éducation permanente*, Peut-on former à la fonction d'encadrement? n° 178, mars, pp. 25-36.
- DAUZAT, A. DUBOIS, J. MITTERAND, H. (1964). *Dictionnaire étymologique et historique du français*. Paris : Larousse. (rééd. 1993).
- DECOMPS, B. MALGLAIVE, G. (1998). Comment asseoir le concept d'université professionnelle ? in BARBIER, J.-M. (Dir) (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, coll. Éducation et Formation. pp. 57-72.
- DENOYEL, N. (1991). « "Le biais du gars", formation par l'expérience et culture de l'artisan », in COURTOIS, B. PINEAU, G. (coord.) (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. p. 155-174.
- DENOYEL, N. (2003). « La situation interlocutive de l'accompagnement. Quelques réflexions autour du paradigme du dialogue », in cédérom Colbque international. *L'accompagnement et ses paradoxes*. Mai 2003, Fontevraud.
- DENOYEL, N. et Al. (2007). « De l'alternance aux alternances », in FERNAGU-OUDET, S. (coord.) (2007). *Éducation permanente*, L'alternance, pour des apprentissages situés (2), n° 173, décembre, p. 11-24.
- DE RABAUDY, CH. ROLLAND, B. (1971). *Sophia ; la connaissance et l'action*. Paris : Hatier. Extrait de l'article « Expérience » de l'« Index des termes » ; p. 525.

- DESCARTES, R. (1990). *Discours de la méthode*. Édition présentée par Jacerme, P. Paris : Agora. Sixième partie, pp. 131-154.
- DEVELAY, M. (2007). « Le statut des savoirs dans les pédagogies de l'alternance », in *Éducation permanente*, n° 172, septembre 2007. pp. 15-25.
- Dictionnaire Hachette Multimédia 98*. (1997). Hachette Livre. CD ROM PC.
- Dictionnaire Larousse Multidico*. (2004). CD ROM PC.
- DONNADIEU, G. (1999). « La performance globale : quels déterminants, quelle mesure », in WEISS, D. (coord.) (1999). *Ressources humaines*. Paris : Éditions d'Organisation; (rééd. 2005). pp. 285-321.
- D'UNRUG, M.-C. (1974). *Analyse du contenu et Acte de parole. De l'énoncé à l'énonciation*. Paris : Édition Universitaire. 270 p.
- DUGUÉ, É. (1999). « La logique de la compétence: le retour du passé », in *Éducation permanente*, La logique de la compétence, première partie, n° 140, novembre, pp 7-18.
- Encyclopédie Universalis*. (2007) Version 13, CD ROM PC.
- FICHE, G. (2005). « 25 ans de compagnonnage entre Joffre Dumazedier et Bénigno Cacérès », in LE MEUR, G. (dir.) (2005) *Construire ma recherche, Joffre Dumazedier chercheur-accompagnateur*. Lyon : Chronique Sociale. pp. 36-44.
- GARLAN, Y. (1972). *La guerre dans l'Antiquité*. Paris : Fernand Nathan, Coll. Nathan université, série Histoire et géographie, p. 223.
- GEAY, A. (1998). *L'école de l'alternance* Paris : L'Harmattan, coll. Alternance, développement. 193 p.
- GEAY, A. (2002). « Analyse de pratiques et interdisciplinarité dans les formations par alternance : un point de vue didactique », in GUILLAUMIN, C. (coord.) (2002). *Actualité des nouvelles ingénieries de la formation et du social*. Paris : L'Harmattan. pp. 209-219.
- GEAY, A. et Al. (coord.) (2008) . *Former les managers ; Quand l'alternance s'invite dans le débat*. Paris : Vuibert
- GIDE, A. (2001). *Souvenirs et voyages*. Édition présentée, établie et annotée par Pierre Masson. Paris : Édition Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade. 1520 p.
- GILLET, A. (coord.) (2009). *Éducation permanente*, Peut-on former à la fonction d'encadrement ? n° 178, mars, 211 p.
- GREISCH, J. (2004). Article « Expérience », in *Notions*. Paris : Encyclopædia Universalis France S.A.

- GRIZE, J. -B. (1996). « Savoirs théoriques et savoirs d'action: Point de vue logico-discursif », in BARBIER, J.-M. (Dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, coll. Éducation et Formation. (rééd. 1998). pp. 119-129.
- GRAWITZ, M. *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz. (rééd. 2001). 1019 p.
- GUILLAUMIN, C. (2000). *Formation, Professionnalisation et Alternance. Contribution à l'approche de la dialectique - changement / inertie – en éducation*. (Thèse non publiée. UFR des Arts et Sciences Humaines). Tours. 632 p.
- JOBERT, G. (1991). « La place de l'expérience dans les entreprises », in COURTOIS, B. PINEAU, G. (coord.) (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. pp. 75-82.
- LAGADEC, A.-M. (2009). L'analyse des pratiques comme moyen de développement des compétences : intérêts et limites, in Colloque de Rennes. *L'archipel de l'ingénierie de la formation*. Janvier 2009. pp. 123-132.
- LANDRY F. (1991). « Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel », in COURTOIS, B. PINEAU, G. (coord.). *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La documentation française. p. 21-28.
- LAPLACE, Cl. (2002). *Approche clinique des pratiques du conseil d'élèves dans l'école genevoise (1990-2000): Une évolution du lien pédagogique?*(Thèse non publiée, <http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses2002/LaplaceC/these/>, paragraphe II.2. Site consulté le 03.02.2009). Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Éducation). Genève.
- LAVERGNE, M.-H. TOUSSAINT, R. M.-J. (2004) « Le jugement réflexif en éducation pour l'environnement : compétences à développer ou savoir à appréhender » in TOUSSAINT, R. XYPAS, C. (Dir.) (2004). *La notion de compétences en éducation et en formation : fonction et enjeux*. Paris : L'Harmattan. pp.91-115.
- LE BOTERF, G. (1998). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation, coll. Ressources Humaines. (rééd. 2006). 605 p.
- LE BOTERF, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation. (rééd. 2006). 271 p.
- LE BOTERF, G. (2007). *Professionaliser ; le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation. 142 p.
- LECOMTE, J. (1995). « Les bases théoriques de la formation », in ARRIVÉ, J.-Y. MARC, E. (Dir.) (1995). *Guide de la formation et du développement personnel*. Paris : Éditions Retz, coll. Les usuels Retz. (rééd. 2006). pp. 15-29.

- LEGROUX, J. (1981). *De l'information à la connaissance* Paris : L'Harmattan, coll. Alternances Développements. (rééd. 2008). 320 p.
- LIEURY, A. (1999). « Mémoire et apprentissage », in CARRÉ, Ph. CASPAR, P. (Dir.) (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod. (rééd. 2004). pp. 257-277
- LE MOIGNE, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : PUF. (rééd. 2007). 127 p.
- LE MOIGNE, J.-L. (2002). « L'ingenium, cette étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier, sur l'épistémologie des sciences d'ingénierie », in GUILLAUMIN, C. (coord.) (2002). *Actualité des nouvelles ingénieries de la formation et du social*. Paris : L'Harmattan. pp. 17-43.
- LE NIR, M. (2007). « La régulation et le pilotage d'unités de formation par l'alternance », in *Éducation permanente*, L'alternance, pour des apprentissages situés (1), n° 172, septembre, pp. 99-111.
- LAOT, F. (2009). « Avant l'ingénierie de la formation : quelques questions fondatrices du métier de formateur dans les années 1960 », in Colloque de Rennes. *L'archipel de l'ingénierie de la formation*. Janvier 2009. p. 71-79.
- MAGGI, B. (dir.) (2000). « Les conceptions de la formation et de l'éducation », in *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF. pp.1-32.
- MALGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF. (rééd. 2005). 285 p.
- MATHEY-PIERRE, C. (1994). « Formations en alternance », in CHAMPY, Ph. ÉTÉVÉ, Ch. (dir) (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Éditions Retz, coll. Les usuels de Retz. (rééd. 2005). p. 82-83.
- MEIGNANT, A. (1991). *Manager la formation*. Paris : Éditions Liaisons, coll. Entreprises & Carrières. (rééd. 2006). 446 p.
- MEIRIEU, Ph. (1987). *Apprendre... Oui, mais comment*. Paris : ESF éditeur, coll. Pédagogies outils. (rééd. 2007). 192 p.
- MINET, F. (1995). *L'analyse de l'activité et la formation des compétences* Paris : L'Harmattan. 156 p.
- MINTZBERG, H. (1989/1990). *Le Management ; Voyage au centre des organisations*. Paris : Eyrolles, Éditions d'organisation. (rééd. 2004). (Titre original: *Mintzberg on Management. Inside Our Strange World of Organizations*). 703 p.

- MINTZBERG, H. (1973/1984). *Le manager au quotidien ; les 10 rôles du cadre*. Paris : Eyrolles, Éditions d'organisation. (rééd. 2006). (Titre original : *The Nature of Managerial Work*). 283 p.
- MUCCHIELLI, A. (dir.) 2<sup>ème</sup> édition. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Collin. (rééd. 2004). 303 p.
- NOUVEAU LAROUSSE ENCLYCLOPÉDIQUE. (en deux volumes). (1994). Paris, Librairie Larousse. (rééd. 2003).
- OLLIGNIER, É. (1991). « L'expérience dans les formations d'entreprise », in COURTOIS, B. PINEAU, G. (coord.) (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. p. 141-148.
- OSTY, F. SAINSAULIEU, R. UHALDE, M. (2007). *Les mondes sociaux de l'entreprise ; Penser le développement des organisations*. Paris : Éditions La Découverte. 398 p.
- PAILLÉ, P. (2004). « Recherche qualitative », in MUCCHIELLI, A. (dir.) 2<sup>ème</sup> édition. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Collin. (rééd. 2004). pp. 226-228.
- PAILLÉ, P. (2004). « Qualitative (analyse) », in MUCCHIELLI, A. (dir.) 2<sup>ème</sup> édition. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Collin. (rééd. 2004). pp. 210-212.
- PARLIER, M. (1999). « Systhème de formation et processus d'apprentissage », in WEISS, D. (coord.) (1999). *Ressources humaines*. Paris : Éditions d'Organisation; (rééd. 2005). p. 527-581.
- PARMENTIER, Ch. (2008). *L'ingénierie de formation* Paris : Eyrolles, Éditions d'organisation, coll. Outils et méthodes. 229 p.
- PAUL, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan. 352 p.
- PERRÉ, J. (1961). « Extraits de l'Essai de synthèse – Mutations et constantes des formes guerrières, des origine à la veilles des guerres nationales, essai qui clôt l'ouvrage, point II Principes permanents de la guerre et lois de l'évolution guerrière », in PERRÉ, J. (1961). *La guerre et ses mutations*. Paris : Payot, coll. Bibiothèque historique. pp. 347-361.
- PERRENOUD, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF-Éditeur, coll. Pratiques & enjeux pédagogiques. (rééd. 2008). 125 p.
- PERRENOUD, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur, coll. Pédagogies outils. (rééd. 2008). 219 p.

- PIAGET, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF. 253 p.
- PINEAU, G. (1991). « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation », in COURTOIS, B. PINEAU, G. (coord.) (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. pp. 29-40.
- PINEAU, G. et al. (2005). *Se former à l'ingénierie de formation*. Paris. L'Harmattan : coll. Ingénium. 299 p.
- PLANE, J.-M. (2003). *Management des organisations ; théories, concepts, cas*. Paris : Dunod. 257 p.
- QUIVY, R. VAN CAMPENHOULDT L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod. (rééd. 2006). 256 p.
- REY, A. MORVAN, D. (dir.) (1951). *LE GRAND ROBERT DE LA LANGUE FRANÇAISE*, Paris : Dictionnaire Le Robert. (rééd. 2001).
- ROBERT, P. (1974). *Le Robert encyclopédique des noms propres*, Paris : Dictionnaire Le Robert. (rééd. 2008).
- ROCHE, J. (1999). « Que faut-il entendre par professionnalisation? » in *Éducation permanente*, La logique de la compétence, première partie, n° 140, novembre, pp. 35-50.
- ROGERS, C. R. (1961/1968). *Le développement de la personne* Paris: Dunod-InterÉditions. (rééd. 2005). 274 p.
- SCHÖN, D.-A. (1983/1994). *Le praticien réflexif, À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques, coll. Formation des Maîtres. (Titre original : The Reflexive Practitioner). 418 p.
- SOPARNOT, R. (2006). *Organisation et gestion de l'entreprise*. Paris : Dunod, coll. les topos. 127 p.
- SOREL, M. WITTORSKI, R. (coord.) (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan, coll. Action et Savoir. 271 p.
- SOREL, M. (2008). À propos de la professionnalisation : le retour sur le sujet, in CARRÉ, Ph. (Dir.) (2008). *Revue Savoirs*, La professionnalisation, n° 2008-17, 39-50.
- Trésor de la Langue Française*, dictionnaire réalisé par l'Institut National de la Langue Française (INaLF) de 1960 à 1994, l'un des dictionnaires du logiciel « CORDIAL Pro », Toulouse, Synapse Développement, 2007.
- STROOBANTS, M. (1998). La production flexible des aptitudes, in WITTORSKI, R. (coord.) (1998) *Éducation permanente*, La compétence au travail, n° 135, juin. pp. 11-21.

- THIÉTART, R.-A. et coll. 3<sup>ème</sup> édition. *Méthodes de recherche en management*. Paris : Dunod. (rééd. 2007). 586 p.
- THIÉTART, R.-A. (1980). *Le management*. Paris : Éditions PUF, coll. Que sais-je ? (rééd. 2008). 127 p.
- VERGNAUD, G.(1993). La psychologie de l'éducation, in PLAISANCE, É. VERGNAUD, G. (1993). *Les sciences de l'éducation*. Paris : Édition La Découverte. (rééd. 2005). pp. 44-59.
- VERGNAUD, G. (1999). « Le développement cognitif de l'adulte », in CARRÉ, Ph. CASPAR, P. (Dir.) (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod. (rééd. 2004). pp. 220-221.
- VERGNAUD, G. (2000). *Lev Vygotski ; Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Éditions Hachette Éducation. 95 p.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF éditeur, coll. Pédagogies outils. (rééd. 2006). 221 p.
- VIROL, M. (2003). « Vauban. De la gloire du roi au service de l'État ». Seyssel : Champ Vallon. 432 .
- WATZLAWICK, P. (dir.) (1981/1998). *L'invention de la réalité ; Contributions au constructivisme*. Paris : Éditions du Seuil, coll. Essais. 366 p.
- WITTORSKI, R. (1998). « De la fabrication des compétences », in WITTORSKI, R. (coord.) *Éducation permanente*, La compétence au travail, n° 135, juin, pp. 57-69.
- WITTORSKI, R. (2004). « Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques ». in *Éducation Permanente*, L'analyse des pratiques, n° 160, septembre, pp. 61-70.
- WITTORSKI, R (2008). La professionnalisation, in CARRÉ, Ph. (Dir.) (2008). *Savoirs*, La professionnalisation, n° 2008-17, pp.11-36.
- YVON, F. (2005). « Travail et formation : l'analyse du travail comme instrument », in PINEAU G. et al. (2005). *Se former à l'ingénierie de formation* Paris. L'Harmattan : coll. Ingénium. pp. 179-194.
- ZAOUANI-DENOUX, S. (2007). « Formation et construction de soi : de l'alternance à l'"altérance" », in *Éducation permanente*, n° 172, septembre 2007. pp. 73-80.
- ZARIFIAN, Ph. (2001). *Le modèle de la compétence ; Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Paris : Éditions Liaisons, coll. Entreprises & Carrières. (rééd. 2004). 130 p.

**SITES INTERNET**

<http://admi.net/jo/loi71-576.html>

<http://fr.beijing2008.cn/spirit/symbols/motto/>

<http://www.dfpc.gouv.nc>

[http://formation.paris.iufm.fr/archiv\\_04](http://formation.paris.iufm.fr/archiv_04)

<http://www.legifrance.gouv.fr>

<http://pagesperso-orange.fr/mfr.annayron/Quisommesnous.htm>

[http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses2002/LaplaceC/these\\_body.html](http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses2002/LaplaceC/these_body.html)

<http://www.senat.fr>

<http://www.vie-publique.fr>



**ANNEXES**

**ANNEXE 1****GUIDE DU SECOND ENTRETIEN AVEC FLORA****31 JANVIER 2009**

Vous avez lu la transcription de votre entretien. Je vais donc maintenant vous demander, en me référant aux thèmes abordés au cours de celui-ci, si vous souhaitez les compléter. Ensuite, je vous demanderais quelques précisions sur certains mots ou sujets.

**1. LES TROIS THÈMES****1.1. Les différentes activités du manager**

\$ Avez-vous des éléments à ajouter dans vos activités ?

**1.2. Compétences au service de ces activités**

\$ Avez-vous des éléments à ajouter dans vos connaissances ?

\$ Avez-vous des éléments à ajouter dans les outils, les ressources ?

**1.3. Contribution à la professionnalisation**

\$ Nous allons donc aborder la construction de votre professionnalisation. À plusieurs reprises vous parlez de votre expérience, déjà comme ressource, puis comme moyen d'apprentissage. Est-ce que vous pouvez m'expliquer de quoi est faite votre expérience ?

**2. DEMANDE DE PRÉCISIONS**

\$ Lors de l'interaction F27, vous employez l'expression « la force de l'équipe », comment pouvez-vous me le définir ?

\$ Lors de l'interaction F35, vous parlez d'entretien mensuel avec chaque personne de votre équipe, sur quels outils vous appuyez-vous ?

\$ Lors de l'interaction F42, vous dites « des gens qui nous portent », pouvez-vous expliquer ?

\$ Vous employez souvent le verbe avancer, pouvez-vous le définir ?

\$ Apprenez-vous mieux lors d'une erreur ou lors d'une réussite ?

\$ Avez-vous d'autres éléments à rajouter ?

**ANNEXE 2****TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC DOMITIEN****19 DÉCEMBRE 2008**

1 d1 : L'entretien va se dérouler en trois temps. Pour débiter, nous aborderons votre travail  
2 de manager au quotidien. Vous me décrirez les activités significatives, puis les  
3 compétences aux services de ces activités. Ensuite nous évoquerons comment vous êtes  
4 devenu un manager professionnel. Donc premier grand thème : les activités du manager au  
5 quotidien. Pouvez-vous m'indiquer les activités significatives que vous exercez afin  
6 d'assurer vos responsabilités de manager ?

7 D1 : Donc la première action de mon travail, c'est vraiment l'animation commerciale  
8 quotidienne et le point sur les chiffres d'affaires, réalisation de la force de vente, c'est  
9 l'approche mercantile. Le deuxième point, le merchandising donc ça c'est un point régulier  
10 des méthodes de mise en place pour une optimisation de nos linéaires. Le troisième point  
11 est celui de la formation. Voilà les trois points, je pense, principaux aujourd'hui de mon  
12 travail au quotidien. Donc pour toute la partie de la gestion commerciale, je vais vous  
13 donner un cas précis : une fois par semaine, le samedi matin, avant l'ouverture de la  
14 boutique, nous organisons un petit déjeuner sur le point des résultats globaux du magasin.  
15 Donc, ce point global est préparé de la façon suivante avec mes adjoints.

16 d2 : Pouvez-vous me décrire un jour précis ?

17 D2 : Donc on va dire un samedi de période de forte affluence, Noël, puisque nous sommes  
18 bien en phase avec la période, le vendredi, la veille, nous faisons...

19 d3 : Alors ce jour-là précisément, la veille vous avez fait...

20 D3 : Nous avons fait un débrief complet sur les résultats, sur les points positifs et les points  
21 à améliorer.

22 d4 : Alors ce jour-là, quels points avez-vous pu voir ?

23 D4 : Nous nous sommes aperçus que nous étions en retard donc, par rapport à nos objectifs  
24 chiffrés. Donc nous avons analysé les statistiques de vente pour voir d'où venait le  
25 problème et si c'était un problème, un problème de performance de l'équipe de vente, ou  
26 alors un problème d'approvisionnement ou de linéaire...

27 d5 : Est-ce que vous pouvez me dire ce que vous entendez par linéaire ?

28 D5 : Donc le linéaire, c'est le plan marchand et la présentation des produits dans les  
29 vitrines. Voilà. Donc après vérification, et bien je me suis aperçu que c'était plutôt un

30 problème de performance commerciale qui s'expliquait par un taux de fréquentation qui  
31 était en baisse et un panier moyen qui n'avait pas forcément augmenté...

32 d6 : Alors, comment vous êtes- vous aperçu de ça ?

33 D6 : Et bien tout simplement en faisant des comparatifs de l'année « n » par rapport à  
34 l'année « n-1 » et aussi de l'évolution quantitative des semaines précédentes, en prenant  
35 quand même tous les jours écoulés du mois de décembre. Voilà. Ce qui nous a permis de  
36 voir de façon calendaire et de s'apercevoir que la fréquentation du magasin était quand  
37 même moins bonne. Donc en observant ce fait, nous avons décidé de mettre au point un  
38 plan d'action.

39 d7 : Alors quand vous dites « nous » ?

40 D7 : Avec mes deux adjoints. Le but était surtout de pouvoir apporter des solutions à  
41 l'équipe de vente et je pense essayer de les motiver au maximum. Donc dans notre plan  
42 d'action, c'était d'avoir toujours une personne présente à la vente, au niveau de la direction  
43 de la boutique, donc moi-même et les deux adjoints et de pousser et vraiment faire un rôle  
44 de coaching et pas forcément un rôle d'intervention directe. Ça, c'était le premier point.  
45 Surtout pour dispatcher les ventes et surtout ne plus avoir de temps, de temps mort. Le  
46 deuxième point, c'était aussi de pouvoir faire, dès que la période le permettait, de faire un  
47 débrief de chaque vente. De savoir pourquoi la vente ne s'était pas faite et même quand elle  
48 s'était faite, le déroulement de celle-ci, pour voir si les méthodes, les techniques de vente  
49 étaient bien appliquées. Ce qui permettait en faisant ce débrief, de voir les points qui  
50 n'étaient pas abordés et qui ne permettaient peut-être pas de passer ou à l'acte d'achat ou  
51 alors d'augmenter le prix moyen ou le nombre d'articles que le client aurait pu acheter, la  
52 vente complémentaire. Donc sur ces entrefaits, nous avons préparé notre dossier pour le  
53 lendemain et le samedi matin avons réuni toute l'équipe autour d'un petit déjeuner, de façon  
54 conviviale pour essayer de les rebooster pour cette fin d'année qui est une période  
55 importante. Donc je suis d'abord intervenu pour présenter les résultats chiffrés, abordé les  
56 points sensibles. Parce qu'il y avait quand même quelques points positifs. Certains  
57 vendeurs qui eux étaient en avance sur leurs chiffres de l'année dernière. Donc ça prouvait  
58 bien que malgré tout, que quand on était commercialement en place on pouvait aller  
59 chercher le chiffre d'affaires. Et puis surtout aborder les points à améliorer, parce qu'une  
60 grande majorité de l'équipe était quand même en deça. Alors ça, c'était ma partie de  
61 présentation. Ensuite un de mes adjoints est intervenu sur ce que nous allions mettre  
62 comme action en place. Donc c'était vraiment un planning de présence sur le lieu de vente,  
63 que ce soit des uns ou des autres. Et derrière surtout le débrief de chaque vente, au  
64 maximum, en sachant que nous nous obligeons à faire un débrief de au moins dix ventes  
65 sur la journée, même sur cette période de forte affluence. Voilà. Une fois que nous avons  
66 mis cela en place, pendant la semaine qui a suivi, nous avons refait un débrief pour faire un  
67 comparatif et voir les anomalies que nous pouvions rencontrer avec certains vendeurs.  
68 Certains n'étaient pas capables d'augmenter leur prix moyen, d'autres n'avaient pas des  
69 quantités de vente suffisamment importantes, donc il a fallu faire appel aux méthodes de  
70 formation que la société nous fournit, qui est un book, pour essayer vraiment d'appuyer là  
71 où ça faisait mal et essayer de les faire basculer et d'augmenter leurs résultats. Donc c'est  
72 un point qui a été fait individuellement, donc qui s'est déroulé sur le vendredi et le samedi  
73 de la semaine suivante.

74 d8 : Alors est-ce que vous pouvez me décrire un entretien individuel que vous avez eu avec  
75 une personne ?

76 D8 : Tout à fait. Donc l'entretien dure en gros dix minutes.

77 d9 : A duré dix minutes, celui-ci ?

78 D9 : A duré dix minutes, c'est la durée moyenne des entretiens que nous mettons en  
79 application. Le but c'est d'être le plus court possible mais le plus précis aussi pour ne pas  
80 polluer. Donc, débrief du résultat personnel sur cet entretien. Pour celle-ci, il y avait un  
81 manque quantitatif de vente. Le prix moyen était correct, le nombre d'articles par client  
82 correct, par contre le nombre de vente était trop euh... vraiment inférieur par rapport à la  
83 norme magasin, donc ça ressort automatiquement dans les statistiques. Donc là, nous nous  
84 sommes référés à notre book de formation qui est travaillé par modules...

85 d10 : Quand vous dites « nous », l'entretien...

86 D10 : Celui-ci était fait avec une adjointe, c'est pour ça. Donc nous avons abordé, le but  
87 c'est aussi qu'il y est une autre personne présente pour que vraiment le message passe bien  
88 et que l'on puisse avoir un suivi un peu plus, un peu plus large, c'est vrai parce qu'avec  
89 toutes les tâches inhérentes, on peut être pris à un moment donné et louper certaines phases  
90 de travail. Donc nous nous sommes référés à ce fameux book de formation, le module qui  
91 était concerné, alors de tête, je crois que c'était le module trois pour vraiment travailler sur  
92 toute la partie accueil et la recherche du besoin en amont. Je pense que c'est les éléments.  
93 Mais pour cette personne-là, c'était vraiment lui faire prendre conscience qu'il fallait  
94 vraiment qu'elle aille plus vers les clients, qu'elle accroche et ne pas être forcément en  
95 retrait sur des tâches qui ne sont pas des tâches prioritaires sur une période de forte  
96 affluence. Voilà pour cette partie... Il faut savoir que le fait de faire ces points réguliers, de  
97 faire du débrief de vente, permet vraiment d'augmenter pour chaque individu sa  
98 performance.

99 d11 : J'ai l'impression que vous associez beaucoup vos adjoints ?

100 D11 : Bien sûr, tout à fait. Ça c'est vrai que c'est un point de délégation. Ça, ça me paraît  
101 évident, pour deux choses : un pour la formation et un pour la délégation. Je pense que  
102 quand nous avons une unité commerciale importante, il n'est pas envisageable d'être le seul  
103 maître à bord, on zapera forcément des parties. Donc il faut pour maîtriser l'ensemble  
104 pouvoir compter sur des personnes qui sont au courant des choses et former. Voilà. Et en  
105 plus, que ces personnes-là soient le référent, on va dire prioritaire, pour gérer le quotidien  
106 et me laisser le temps de pouvoir avoir une analyse peut-être un peu plus en retrait, pour ne  
107 pas être pris dans, on va dire, dans l'excès ou dans d'autres... ou dans la précipitation. Voilà,  
108 donc, c'est vrai il est pour moi important d'intégrer un adjoint à toutes les phases  
109 commerciales ou stratégiques quotidiennes de l'unité commerciale. Ça c'est clair.

110 d12 : D'accord, donc pour l'animation, est-ce que vous pensez que vous avez fait  
111 globalement

112 D12 : Je pense que nous avons fait le point...

113 d13 : Donc quelle autre activité, vous avez parlé par exemple de la formation, est-ce que  
114 vous pouvez me détailler votre activité au niveau de la formation ?

115 D13 : Bien sûr, tout à fait. Donc au niveau de la formation, toute, donc je réintègre bien  
116 toujours mes adjoints, ça, j'insiste, nous mettons en place un programme de formation  
117 individuelle avec des actions précises. Chaque, on va dire premier, deux du mois...

118 d14 : Alors, est-ce que vous pouvez prendre un mois précis ?

119 D14 : On peut prendre le mois d'octobre, par exemple, le premier octobre, nous essayons  
120 de recevoir toutes les personnes...

121 d15 : Alors en octobre, vous avez fait...

122 D15 : (rires) Nous avons reçu toutes les personnes de l'équipe de vente ou sur deux jours si  
123 nécessaire mais au maximum sur le premier jour...

124 d16 : Ce mois d'octobre vous avez réussi à les recevoir toutes le premier jour ?

125 D16 : Sauf une, mais globalement tout le monde est passé. Donc, point de débrief sur les  
126 objectifs individuels qui sont fixés chaque début de mois, donc qui peuvent être le prix  
127 moyen, le nombre d'articles vendus par client, le nombre de clients, le chiffre d'affaires  
128 réalisé. Donc, j'ai, par rapport à ses données-là, nous pouvons analyser la performance  
129 moyenne du groupe et faire des comparatifs. Le but, c'est que nous obtenions une  
130 homogénéité de l'équipe, ce qui permettra à terme d'augmenter le chiffre d'affaires.  
131 Individuellement, par rapport aux modules du book de formation, si nous nous apercevons  
132 qu'une des parties est inférieure au globale magasin, nous essayons...

133 d17 : Alors, précisément ce mois-là...

134 D17 : Après cela dépend des individus, et oui parce que en fonction des individus, certains  
135 ont besoin de travailler la façon de faire de la vente complémentaire, d'autre l'augmentation  
136 du prix moyen, donc la proposition commerciale, d'autres tout simplement la quantité de  
137 ventes et donc c'est très...

138 d18 : Donc ce mois-là précisément...

139 D18 : Ce mois-là, c'était le prix moyen. L'action sur le prix moyen était très simple. Il a été  
140 demandé à chaque personne concernée de sortir au minimum trois produits de la vitrine.

141 d19 : Est-ce que vous pouvez me décrire comment vous avez formé une de vos  
142 collaboratrices sur ce point précis ?

143 D19 : Et bien tout simplement en faisant des sketches de vente en vitrine. Sur le lendemain,  
144 donc le deux octobre, j'ai choisi une personne qui avait besoin de travailler son prix moyen.  
145 Donc, nous nous sommes retirés de l'équipe opérationnelle de vente pendant une heure. Et

146 pendant cette heure j'ai fait le client. Donc la conseillère de vente devait me présenter une,  
 147 me faire une vente en gardant comme objectif... Donc j'ai fait le client, différents types de  
 148 clients (rires), le client chaleureux, le client pénible, le client indécis pour la mettre dans  
 149 des situations les plus larges possibles en lui demandant de toujours garder à l'esprit le fait  
 150 que c'était le prix moyen qui devait primer avant tout le reste. Donc en sachant que je lui ai  
 151 donné au départ l'obligation de me faire une proposition de trois produits minimum à  
 152 chaque fois. Donc la vente s'est déroulée...

153 d20 : Donc quand elle est arrivée à la conclusion de la vente, qu'avez-vous fait ?

154 D20 : Tout simplement un débrief de la vente. Voilà. D'abord ma vision je la gardais pour  
 155 moi. Je demandais d'abord à ma vendeuse de faire son propre débrief, de me lister tous les  
 156 points positifs et me lister tous les points à améliorer avec les actions qu'elle pouvait mettre  
 157 à côté, ce qui permettait de voir si pendant l'action de vente elle était capable de réfléchir à  
 158 ce qu'elle n'avait pas fait par rapport au book de formation. Et ça me permettait aussi une  
 159 fois que moi je lui présentais mon débrief de pouvoir faire un comparatif. Sur les dix  
 160 ventes que nous avons essayées sur cette période, à peu près cinq étaient identiques sur le  
 161 débrief et les autres ne l'étaient pas. Pourquoi ? Je pense, une question de stress parce que  
 162 en fonction du profil de client que je pouvais faire, automatiquement la réaction n'était pas  
 163 la même et la réflexion n'était plus la même. Et le résultat n'était plus non plus le même à  
 164 l'arrivée...

165 d21 : Est-ce que vous avez senti un progrès après ?

166 D21 : Oui, tout à fait. Sur le mois suivant, le prix moyen avait nettement augmenté. Par  
 167 contre quand un élément augmente souvent un autre régresse. Donc c'est pour ça, surtout  
 168 les formations d'équipe de vente, c'est une formation continue. Je pense que c'est le b.a.-ba  
 169 de base du manager.

170 d22 : Si vous aviez à chiffrer à peu près le temps que vous passez à former ?

171 D22 : C'est à peu près, globalement, un tiers du temps, voilà, un tiers du temps. C'est  
 172 vraiment un tiers du temps sur la partie formation, un tiers du temps sur la partie purement  
 173 commerciale et un tiers du temps sur la gestion quotidienne administrative et autres.

174 d23 : Quand vous dites commerciale, c'est animation ou ?

175 D23 : Ou intervention en vente directe ou merchandising et autres analyses globales.

176 d24 : Quelles activités vous pouvez encore décrire?... Parce que là, vous avez décrit  
 177 l'animation l'équipe, le merchandising un petit peu, la formation. Y en a-t-il d'autres ?

178 D24 : Une qui est intéressante, c'est l'évaluation. Les évaluations annuelles. Donc j'ai eu le  
 179 cas, il y a trois semaines, sur une personne conseillère de vente et qui fait de la formation  
 180 auprès de l'équipe...

181 d25 : Qui a le rôle d'adjointe ou ... ?

182 D25 : Qui a un rôle de vente mais aussi de formateur interne dédié à la formation pour  
 183 essayer de promouvoir tous les éléments que nous avons mis en place. Dans ce protocole  
 184 d'évaluation, j'ai abordé bien sûr les compétences professionnelles, les compétences  
 185 théoriques et aussi d'autres aléas. Et la problématique par rapport à cette personne-là, c'est  
 186 que cette personne-là avait une odeur forte de peau, qui pouvait être incommodante aussi  
 187 bien pour la clientèle que pour l'équipe de vente. Donc il a fallu pendant cet entretien, sur  
 188 la partie finale, après avoir évaluer ses compétences professionnelles, aborder ce sujet.  
 189 Donc j'y suis allé de la manière de la plus honnête possible.

190 d26 : Est-ce que vous pouvez me décrire comment vous aviez préparé cette évaluation ?

191 D26 : Bien sûr. Complètement. Cette évaluation donc, deux phases. J'ai transmis le book  
 192 d'évaluation vierge à la personne afin que lui le remplisse avec ses notions. De mon côté  
 193 j'ai rempli le mien, en ayant toujours à l'idée les points que je veux aborder qui vont être  
 194 des points pour moi, ... j'ai perdu mon mot...

195 d27 : Cruciaux, peut-être ?

196 D27 : Cruciaux, voilà, tout à fait, sur lesquels on ne peut vraiment pas passer aujourd'hui.  
 197 Donc dans cette évaluation-là, c'était nos objectifs par rapport à l'année à venir et le fait  
 198 d'aborder ce sujet sensible dont je savais qu'il n'avait pas conscience.

199 d28 : Dans les points cruciaux cela va être aussi bien positifs...

200 D28 : Oui, tout à fait, complètement, c'est vraiment du point positif au point à améliorer,  
 201 qui passe peut-être par de la compétence professionnelle individuelle ou peut-être par  
 202 l'apport aussi de formation nécessaire justement pour les acquérir. Mais par contre avec des  
 203 obligations datées, après dans le temps.

204 d29 : Donc là en l'occurrence, est-ce que vous vous souvenez des points forts de cette  
 205 personne ?

206 D29 : Oui, tout à fait. Donc c'est quelqu'un qui a une analyse très pertinente des situations,  
 207 qui sait s'adapter à différents profils et ça c'est très important surtout sur la partie  
 208 formation, qui est en plus quelqu'un qui est très synthétique. Les points à améliorer, c'était  
 209 pour moi approfondir la connaissance produit et la connaissance historique des marques  
 210 pour pouvoir la promouvoir auprès de l'équipe de vente.

211 d30 : Est-ce que vous pouvez revenir, sur comment, au moment de l'action, puisque vous  
 212 aviez chacun votre guide, sur la propre analyse de chacun, comment vous avez procédé ?

213 D30 : Alors tout simplement, avant de lui faire ma propre analyse, je lui ai demandé de me  
 214 décrire la sienne. Une fois sa description faite, je l'ai orienté sur les points qui me  
 215 semblaient peut-être différents des miens pour qu'il puisse me refaire une analyse derrière  
 216 et se poser des questions. Donc en fin de compte, c'était vraiment le jeu. Je reviens à la  
 217 recherche du besoin quelque part et derrière de l'objection. Voilà, mais par contre en  
 218 essayant de l'obliger de se faire sa propre auto-analyse, de façon plus pertinente, en sachant  
 219 que sur cette personne-là, c'est une personne qui intellectuellement est quand même assez



220 évoluée et qui arrive, qui était assez proche de la réalité. C'était vraiment sur des points,  
 221 des points précis, type peut-être le fait d'être trop orienté sur certains types de produits que  
 222 sur d'autre. Où là, il fallait lui faire prendre conscience, qu'aujourd'hui il était très bien de  
 223 travailler sur une gamme de produits mais il ne fallait pas oublier les autres qui étaient  
 224 rémunératrices de chiffre d'affaires. Voilà.

225 d31 : Donc vous l'aidez à prendre conscience ?

226 D31 : Oui, je pense qu'une évaluation, c'est le but aujourd'hui. Et il faut que cette  
 227 évaluation-là soit la plus réaliste possible. Aujourd'hui, les évaluations de compétences ne  
 228 servent plus à rien.

229 d32 : C'est-à-dire...

230 D32 : Bien, parce qu'aujourd'hui si on aime bien quelqu'un, on va le surnoter, ce n'est pas  
 231 lui rendre service, parce que forcément on va passer à côté de points essentiels qui vont lui  
 232 permettre de passer certains paliers, et pourquoi pas, pouvoir évoluer vers d'autres  
 233 fonctions.

234 d33 : Oui, dans quels buts ces évaluations, vous avez dit qu'il y avait un but de formation  
 235 derrière...

236 D33 : Oui, bien sûr. Le but de formation, le but d'évolution interne et puis le but de  
 237 rémunération.

238 d34 : Ce sont des responsabilités qui vous incombent, l'évolution de la carrière et la  
 239 rémunération ?

240 D34 : En fonction de la note de l'évaluation, cela peut lui permettre de passer un seuil de  
 241 rémunération ou de prétendre à terme à d'autres postes.

242 d35 : Ça vous incombe ?

243 D35 : Ça, ça m'incombe. Après la décision finale ne m'incombe pas, elle revient à ma  
 244 direction hiérarchique.

245 d36 : Vous vous sentez responsable de l'évolution de vos collaborateurs ?

246 D36 : Oui, tout à fait, complètement, je pense que l'on est jamais aussi heureux que quand  
 247 un collaborateur progresse. C'est le but. La transmission de savoirs est l'adage du manager.  
 248 Voilà. Donc pour en revenir à mon cas précis, donc une évaluation qui s'est bien déroulée,  
 249 dans l'ensemble, où nous étions plutôt en phase, par contre avec ce gros point noir, en  
 250 sachant que sur cette partie-là, c'était aussi une demande de mon hiérarchie, donc une  
 251 demande qui devait être faite obligatoirement.

252 d37 : Et cela pour vous, ça fait partie de l'évaluation ?

253 D37 : Bien sûr. Alors par contre, c'est quelque chose que je n'ai pas noté parce que à  
 254 aujourd'hui, voilà, il n'est pas nécessaire pour ce genre de chose. Autant quand on est dans  
 255 un cas où c'est un problème récurrent, sur une action qui gêne vraiment. Mais là vu le  
 256 profil de la personne la discussion était suffisante, mais par contre cette discussion-là, il  
 257 faut la faire dans un cadre qui soit le plus clair possible. Et je pense que la période de  
 258 l'évaluation est une des périodes les plus propices pour cela. Donc c'est aussi pour cela que  
 259 nous avons décidé de l'aborder à ce moment-là. Donc je l'ai abordé de la façon la plus  
 260 simple possible, en lui disant que j'avais un sujet pas forcément évident à aborder avec lui,  
 261 mais qui était pour lui nécessaire, que l'on fasse le point. Et donc je lui ai dit  
 262 textuellement : « À aujourd'hui, Jean, qui est son prénom, je rencontre un problème. J'ai  
 263 beaucoup de remontées de personnes qui disent que tu sens vraiment la transpiration ». Oui  
 264 dans les formations antérieures que j'avais effectuées, rien ne vaut, après tout dépend la  
 265 forme avec laquelle on le dit, mais quand c'est fait dans une forme pour informer et puis  
 266 pour solutionner ça passe très bien. Après prendre le principe de dire voilà, tourner autour  
 267 du pot pendant trois heures, ça sert à rien, autant aller à l'essentiel. Donc, je lui ai d'abord  
 268 annoncé la remontée des personnes satellites et je lui ai confirmé que pour moi c'était le cas  
 269 aussi, que je rejoignais toutes ces personnes-là. Donc celui-ci a été très surpris, malgré tout,  
 270 je pense fortement déstabilisé. Je lui ai bien dit que pour moi, à aujourd'hui ça ne rentrait  
 271 pas dans ses qualités professionnelles à proprement dit, mais par contre que c'était un point  
 272 indispensable pour une question de représentation de la société. Voilà. Et qu'il fallait  
 273 vraiment qu'il trouve une solution. Alors après je ne sais pas d'où venait le problème  
 274 particulièrement mais que c'était vraiment à lui de faire son introspection et d'essayer de  
 275 trouver une solution. Donc il m'a remercié de l'avoir fait, de lui avoir dit, et que quelqu'un  
 276 ait pris le temps de lui dire clairement les choses, sans non plus rentrer dans des  
 277 considérations. Donc ça, c'était au moment de l'entretien.

278 d38 : Vous l'avez fait à quel moment dans l'évaluation ?

279 D38 : Je l'ai fait juste après avoir évalué ses compétences professionnelles par rapport au  
 280 registre, mais avant de faire la synthèse et de faire le point sur les demandes en formation  
 281 ou les évolutions de carrière souhaitées. Voilà. Pourquoi, tout simplement parce que avant  
 282 de, avant d'aller aborder des sujets qui pour moi, sont des sujets d'avenir, il faut être clair  
 283 que mon collaborateur sur ce cas-là ait bien compris que sans une amélioration sur ce côté-  
 284 là, même si je la note pas aujourd'hui, pour moi ça sera rédhibitoire à un moment donné et  
 285 ça le bloquera automatiquement. Voilà. Donc et puis je pense que le faire en toute fin de  
 286 formation, pardon d'évaluation, ce n'est plus le moment, parce que l'on a passé le cap, c'est  
 287 fini. On n'est pas dans le gras du sujet et on a passé le cap. Et souvent en fin d'évaluation,  
 288 on est plutôt sur une dynamique positive. Donc il faut mieux éviter de finir vraiment, pour  
 289 moi, je ne vais pas dire un point à améliorer mais une note négative. Voilà. On repartira sur  
 290 une note positive.

291 d39 : D'accord.

292 D39 : Juste un petit apparté, quinze jours après, cette personne-là ne sentais plus rien et est  
 293 venu me remercier une seconde fois. Voilà. Donc, je pense que le travail a été fait à bonne  
 294 escient et je suis satisfait.

295 d40 : Avec l'art et la manière

296 D40 : Je pense, voilà. Mais de toute façon le but n'était pas de casser mais vraiment  
 297 d'améliorer et d'apporter, d'apporter autre chose, parce qu'il est dommage d'anéantir tout un  
 298 côté professionnel par ce genre de, de, entre guillemets, petit détail.

299 d41 : Donc après avoir évalué les compétences, après avoir évoqué ce fait, vous avez...  
 300 Vous m'avez parlé de synthèse et de bilan. Pouvez-vous me dire ce qu'il en est ressorti ?

301 D41 : Ce qu'il en est ressorti donc ? Tout simplement, sur la synthèse, j'ai noté que Jean  
 302 était une personne vraiment impliquée dans son travail, toujours disponible, qui avait, qui a  
 303 encore des points à aborder pour compléter sa formation et surtout doit compléter la partie  
 304 produit, vraiment accentuer sa formation sur le produit pour pouvoir euh...

305 d42 : Pour pouvoir peut-être évoluer dans son poste ?

306 D42 : Voilà, je cherchais un terme un peu plus, évoluer dans son poste et vers d'autres  
 307 fonctions. Et pourquoi pas, à terme prendre une équipe. Mais pour cela il faut qu'il maîtrise  
 308 tous les domaines de notre secteur d'activité.

309 d43 : Donc là, nous avons abordé quatre activités presque cinq. Est-ce que maintenant,  
 310 vous pouvez juste me parler des autres activités que vous exercez, juste en quelques mots ?

311 D43 : Donc toute la gestion des stocks, la gestion des inventaires, vraiment cette partie de  
 312 gestion administrative qui est quand même importante dans une unité commerciale et  
 313 aussi... la transmission d'information, aussi bien à la hiérarchie, qu'à l'équipe, qu'à d'autres  
 314 unités commerciales quand c'est indispensable. Ça c'est vraiment les points pour moi, qui  
 315 sont les plus importants.

316 d44 : Si nous abordons cette question de l'information, pouvez-vous m'indiquer toutes les  
 317 personnes avec lesquelles vous communiquez ?

318 D44 : Dans l'unité commerciale... Le directeur de secteur, adjoints, l'équipe de vente,  
 319 d'autres directeurs de magasins, les différents services de l'entreprise... Mais globalement  
 320 l'information passe par le directeur de secteur.

321 d45 : Et à l'extérieur de l'entreprise ?

322 D45 : Au niveau du centre commercial, le GIE, en faisant partie du bureau comme à Y, par  
 323 exemple, et puis aussi les commerçants alentour qui sont les meilleurs relais pour capter de  
 324 la clientèle.

325 d46 : D'accord. Y a-t-il d'autres activités que vous souhaitez aborder ?

326 D46 : Après il y a juste de la gestion, de l'arbitrage. Et de la décision qui fait partie aussi du  
 327 rôle de manager.

328 d47 : Et cela, vous l'avez dans toutes vos activités ?

329 D47 : Dans toutes les activités, que ce soit de la gestion de conflit interne ou de la gestion  
 330 commerciale pure et dure, clientèle. Voilà. Après le cas précis, c'est la définition, le jour où  
 331 on choisit les vacances pour tout le monde. C'est un cas récurrent (rires). Vous savez ce que  
 332 c'est. Donc, la prise de décision. Le travail en amont est très simple. C'est préparer sur un  
 333 planning les possibilités de pose de vacances. Voilà, demandez au mois de novembre à  
 334 chacun de poser quatre semaines pour les vacances d'été, parce que normalement au trente  
 335 avril tout doit être clôturer. Mais il est préférable, si on veut avoir des réservations qui  
 336 tiennent la route, de clôturer tout ça début janvier. Donc, c'est d'apporter en amont,  
 337 préparer un planning, avec les adjoints, en pensant toujours que quelqu'un de la direction  
 338 de la boutique doit être présent, c'est important et après mettre des zones de disponibilité  
 339 pour des prises de vacances. Et demander après à l'équipe de se positionner et d'anoter les  
 340 congés, les semaines choisies, avec un ordre de préférence. Et ensuite d'arbitrer. Et de le  
 341 faire intelligemment pour essayer que cela tourne, en sachant que si certaines personnes  
 342 ont eu par exemple, le mois d'août sur l'année précédente, on va les orienter pour qu'elles  
 343 prennent le mois de juillet ou le mois septembre. Voilà. Le faire intelligemment, et éviter  
 344 de rentrer dans des conflits de légalité.

345 d48 : Vous avez la notion d'équité... ?

346 D48 : Bien sûr, c'est indispensable, indispensable. Si la notion d'équité n'existe pas, vous  
 347 aurez forcément une mauvaise ambiance, donc mauvaise performance commerciale  
 348 derrière.

349 d49 : Pour clôturer le thème des activités, est-ce que en quelques mots vous pouvez me  
 350 dire dans quels buts vous menez ces activités ? Pour quels résultats ?

351 D49 : Le but primordial, c'est l'augmentation du chiffre d'affaires, ça c'est clair. Et pour moi  
 352 le deuxième, c'est l'épanouissement individuel.

353 d50 : Vous le mettez en second ?

354 D50 : Oui. Ça pour moi, c'est. Quand je dis épanouissement personnel, c'est aussi bien  
 355 intellectuel, vous connaissez l'adage : « qui n'apprend pas régresse », donc, et le deuxième,  
 356 c'est les possibilités d'évolution interne. Parce que sans un but d'évoluer, à part certains  
 357 types de profil de personnes, je pense que l'on risque aussi d'avoir beaucoup de turnover.  
 358 Ça pour moi, ce sont les deux premiers critères.

359 d51 : Dans ce dernier critère, c'est aussi bien, pour vous que pour vos collaborateurs ?

360 D51 : Oui, tout à fait, complètement. Le premier critère qui représente pour moi soixante-  
 361 dix pour cent, c'est le résultat du chiffre d'affaires. De toutes façons, dans une unité  
 362 commerciale, c'est la base de tout. Après, par contre, on ne peut pas obtenir ce chiffre  
 363 d'affaires sans avoir d'autres éléments derrière. Le troisième, pour moi, c'est l'image que va  
 364 refléter le magasin. Donc ça peut être l'image de propreté, de tenue de vitrines qui vont  
 365 correspondre aux codes du groupe et aussi bien l'image d'ambiance que nous allons refléter  
 366 envers la clientèle et qui va forcément générer du trafic supplémentaire.

367 d52 : Oui, donc le but, il revient ?

368 D52 : On revient toujours, c'est pour ça, que le primordial, il est là. Mais malgré tout, je  
 369 pense que dans une unité commerciale, l'image est très importante ; l'image donnée, donc,  
 370 il faut que ça passe par là. Pour moi, c'est vraiment les trois points importants.

371 d53 : Donc nous allons passer aux compétences au service de ces activités. Donc je vais  
 372 vous demander quelles connaissances, quelles ressources, quels savoirs, vous mettez en  
 373 interaction afin de mener ces activités ?

374 D53 : Alors, si je prends la partie gestion administrative, je pense que la base, c'est la bible  
 375 société, la bible de procédures. Après la mise en application, c'est le respect de ces  
 376 procédures. Donc si je prends, plus particulièrement, des inventaires, c'est la mise en  
 377 application des dates d'inventaires, mini-inventaires, le suivi et le respect des règles de  
 378 pointages et autres. Ensuite, si je prends la partie animation commerciale, l'amont, c'est les  
 379 outils du service marketing qui vont être relayés par la direction régionale qui va nous  
 380 demander une mise en application précise. Et le but, c'est d'avoir son magasin en symbiose  
 381 avec le reste du groupe, à la même période, et surtout être prêt à temps pour ne pas louper  
 382 le chiffre d'affaires sur le lancement de l'animation.

383 d54 : Donc pour arriver là, vous-même, quelles compétences vous allez mettre en œuvre ?

384 D54 : De la rigueur, déjà, je pense que pour ces deux pôles, c'est vraiment de la rigueur. Si  
 385 après, il n'y a pas d'autre compétence, pour ces deux-là, c'est de la rigueur et du suivi, c'est  
 386 du contrôle aussi. Rigueur, contrôle, voilà.

387 d55 : Anticipation ?

388 D55 : Anticipation, parce que. Mais aujourd'hui, dans le book de procédures, le planning  
 389 est déjà fourni, pratiquement, à quelque chose près. Donc le travail d'anticipation, on peut  
 390 l'adapter en fonction de l'activité mais par contre...

391 d56 : Cela va être plutôt adaptation plutôt qu'anticipation ?

392 D56 : Oui, le gros du travail est déjà fait. Là où la réactivité et surtout l'analyse est  
 393 obligatoire, c'est surtout sur la performance des vitrines et l'analyse que l'on peut en faire.  
 394 Donc là, ça demande d'avoir une analyse en amont pertinente, qu'elle soit de formation  
 395 scolaire ou pratique, parce que de toutes façons quelqu'un de terrain, il va se rendre compte  
 396 que son chiffre baisse. Et quels éléments on va aller utiliser, ça va être l'année précédente,  
 397 les statistiques de vente et mais aussi peut-être, les annotations que l'on a pu faire sur le  
 398 mois. Si dans la galerie marchande, vous avez eu une action commerciale forte qui a drainé  
 399 un trafic supplémentaire, automatiquement ça va avoir un impact sur votre chiffre d'affaires  
 400 l'année d'après. Ça, il faut en tenir compte. Et ça sert aussi à se justifier.

401 d57 : Donc là, vous allez avoir une action d'analyse ?

402 D57 : D'analyse, de suivi et puis là aussi, de mise en application. Une fois que l'analyse est  
 403 faite, il faut décider. On est vraiment dans la partie décision. J'arbitre, qu'est-ce je fait ? Et  
 404 c'est se dire, j'applique mon plan marchand et je me donne tant de temps pour voir les

405 résultats. Je me donne un objectif. Et là après, il va y avoir des indices de contrôle pour  
 406 voir si ce qu'on a mis en place, fonctionne. Je vais vous donner un cas précis, l'ouverture  
 407 du magasin de Z avec le choix de la direction commerciale de repousser toute la partie tout  
 408 or en fond de magasin. Sur les quinze premiers jours, quarante pour cent en dessous de  
 409 l'objectif. Donc ce n'était pas possible. Donc tirage de « sonnettes d'alarme » et donc en  
 410 une journée et demi, tout le linéaire a rebasculé.

411 d58 : Donc c'est analyse ?

412 D58 : Analyse. Prise de décisions, ou négociation aussi. Parce que, quand c'est la direction  
 413 qui prend une décision, il faut savoir les faire changer d'avis et c'est pas toujours évident.  
 414 Et puis après, c'est action. Quelque part, c'est action-réaction dans ce domaine-là. Ensuite,  
 415 d'autres activités, si on prend la formation, aujourd'hui, c'est, je pense, de la formation  
 416 personnelle déjà, par rapport à la recherche d'information par rapport à un client, l'apport  
 417 de books existants. Et c'est aussi, aller chercher l'information par des personnes autres,  
 418 peut-être même hors entreprise, pour pouvoir apporter peut-être une autre vision. Donc ça,  
 419 c'est le premier point. Mettre en place les modules adaptés pour qu'ils puissent être  
 420 pertinents par rapport au public visé. Et donc les mettre en application en formation pure et  
 421 dure et derrière faire du débrief. Et le dernier, c'est le contrôle des résultats par rapport à ce  
 422 qui a été mis en place. Voilà. Et si cela ne fonctionne pas revenir peut-être à deux étapes en  
 423 arrière, reprendre et réappliquer en fonction de la cible visée.

424 d59 : D'accord. Au niveau des compétences, avez-vous fait le tour ?

425 D59 : Je pense avoir fait le tour des principales.

426 d60 : Donc maintenant nous allons aborder comment vous avez acquis toutes ces  
 427 compétences ?

428 D60 : Donc l'analyse. C'est une analyse due à ma formation scolaire. Des théories, que ce  
 429 soit sur de la technique de vente, que ce soit de la gestion pure et dure comptable, tout ça  
 430 c'est du cadré scolaire. Et après, c'est aussi complété par l'expérience professionnelle,  
 431 interne entreprise, parce que chaque entreprise résonne peut-être de façon différente et avec  
 432 le même cheminement. Donc qui sont fournis par deux choses, ou du support interne, ou  
 433 alors de la compétence humaine, *via* la hiérarchie par exemple...

434 d61 : D'accord, pouvez-vous m'expliquer comment vous pouvez l'acquérir *via* quelqu'un  
 435 d'autre ?

436 D61 : Tout simplement en faisant des points réguliers sur des choses sur lesquels on n'est  
 437 pas forcément autonome. Et aborder ces sujets avec le cadre hiérarchique et lui demander  
 438 de me fournir l'élément pour pouvoir le mettre en place. Si le cadre hiérarchique n'est pas  
 439 capable de me fournir pour X raisons, peut-être trouver une solution *via* une formation,  
 440 pour pouvoir l'acquérir. Mais je pense que c'est vraiment par la discussion dans ce cas-là, et  
 441 l'intégration des information qui sont données.

442 d62 : Donc la discussion soit avec un supérieur hiérarchique, soit éventuellement entre  
 443 pairs ou même entre...

444 D62 : Entre pairs ou même à l'extérieur. J'irai même plus loin. Même peut-être du côté de  
 445 l'équipe de vente, parce que vous pouvez avoir une personne qui va avoir peut-être trente  
 446 ans d'expérience en boutique, qui sera très forte dans un domaine d'activité précis, et qui  
 447 pourra quand même vous apportez des éléments. Alors, il faudra le faire intelligemment,  
 448 pour pas montrer que l'on ne sait pas complètement. Mais je pense, que c'est quand même  
 449 intéressant parce que dans chaque personne, on a forcément un point très fort qui ne  
 450 correspond pas forcément à ce que je vais savoir...

451 d63 : Donc, cela veut dire que vous allez, entre guillemets, utiliser toutes les personnes qui  
 452 sont autour de vous pour pouvoir construire vos compétences ?

453 D63 : La ressource humaine de toute façon, c'est celle qui alimente les compétences. Le  
 454 support papier est une base, mais de toutes façons, c'est une personne humaine qui a fait le  
 455 travail en amont. Voilà. Et de toutes façons, pour moi, on intègre beaucoup plus de choses  
 456 à l'oral, après cela dépend des personnes, mais pour ma part, j'intègre plus à l'oral que  
 457 forcément sur la lecture ou autre. Ça, c'est clair.

458 d64 : Et quand vous avez effectué une activité que vous avez réussie ou pas, quelle est  
 459 votre démarche après cette activité ?

460 D64 : Et bien, c'est surtout d'en faire l'analyse. Voir si elle a été réussie ou non et surtout de  
 461 savoir pourquoi, pourquoi tel résultat, qu'il soit positif ou négatif, et une fois cette analyse  
 462 faite, aller chercher l'élément manquant. Si c'est tout simplement du j'm'en foutisme,  
 463 excusez-moi du terme, c'est se reprendre en main et puis rebondir, parce que ça peut arriver  
 464 si c'est un manque de compétence parce que manque d'acquisition d'information, bien il  
 465 faut aller la chercher vers la personne qui peut la donner, ou alors vers peut-être d'autres  
 466 solutions plus théoriques, pour pouvoir mieux rebondir. Le but c'est vraiment d'analyser,  
 467 savoir ce qui a été et ce qui n'a pas été. Si cela a été, c'est aussi pouvoir peut-être le diffuser  
 468 à d'autres parce que c'est aussi comme ça qu'on avance et c'est aussi pouvoir le redupliquer  
 469 à un moment donné, parce que ça peut correspondre à une action et pas forcément à une  
 470 autre et aussi à le diffuser à son équipe de vente. Ça, c'est important pour qu'elle puisse  
 471 avoir cette réflexion-là.

472 d65 : Pourrait-on dire que vous avez fait une activité précise, ou sur une action précise,  
 473 vous allez l'analyser, vous allez éventuellement la compléter de façon à pouvoir en déduire  
 474 une nouvelle théorie presque ?

475 D65 : Une nouvelle théorie, la faire évoluer, et la faire surperformer après. Je vous prends  
 476 un exemple précis. Aujourd'hui, vous avez une base merchandising, pour moi, le  
 477 merchandising, c'est quelque chose qui n'est pas immuable. On peut tout faire. La seule  
 478 chose qui nous dira si on a bien fait, c'est la performance, le chiffre d'affaires. Par contre  
 479 autour de ça, il faut à côté, que tout le monde puisse comprendre notre démarche  
 480 mercantile et que l'on puisse fournir les éléments. Donc si on est les seuls à comprendre  
 481 c'est pas bon, par contre, si c'est performant et que l'on arrive à diffuser le message, là c'est  
 482 positif. Je pense, pour moi, le merchandising c'est vraiment l'élément visible. C'est simple à  
 483 analyser, à poser, c'est comme ça, c'est des règles précises, pourquoi, comment et après...

484 d66 : Cela veut dire que sur ce sujet, vous allez faire une action, vous allez l'analyser, vous  
 485 allez en sortir entre guillemets une nouvelle théorie et cette théorie c'est pour vous en  
 486 servir mais aussi pour la diffuser.

487 D66 : Pour la diffuser, il faut absolument la diffuser, plus l'information sera diffusée si elle  
 488 est performante, plus, on va dire, le groupe progressera et en plus c'est toujours valorisant.

489 d67 : Aujourd'hui, arrivez-vous à évaluer combien de vos compétences vous avez acquises  
 490 par votre formation initiale, par la formation continue, en entreprise et formation par vous-  
 491 même ?

492 D67 : Quarante, allez cinquante pour cent par la formation initiale, c'est vraiment la base,  
 493 ensuite par de la formation interne, alors attention quand je dis par la formation interne,  
 494 c'est vraiment, ça comprend aussi l'apport hiérarchique, donc quarante, et dix de l'externe.

495 d68 : Et par votre propre expérience ?

496 D68 : Propre expérience, si je l'intègre dedans, c'est à peu près sur les quarante pour cent  
 497 parce que je les intègre dedans, c'est à peu près trente-cinq pour cent par mon expérience.  
 498 J'ai laissé la part belle à la formation initiale parce que malgré tout c'est pratiquement vingt  
 499 ans d'une vie, je n'ai que trente-trois ans. Peut-être que dans dix ans, je vous dirai le  
 500 contraire, aujourd'hui mon expérience professionnelle, mais à aujourd'hui, voilà c'est à peu  
 501 près cette proportion-là, dans ma configuration...

502 d69 : Et par rapport aux grandes activités que vous avez décrites au début de l'entretien et  
 503 les compétences inhérentes à celles-ci, y en a-t-il que vous pouvez apprendre complètement  
 504 en formation initiale ?

505 D69 : Non, je ne pense pas. Non, à aujourd'hui, la théorie en formation initiale, ça permet  
 506 de se formater, de se donner une structure. Par contre la mise en application opérationnelle  
 507 est quand même différente et il y aura toujours un décalage.

508 d70 : Avez-vous vécu des événements qui ont fait que vous avez appris ?

509 D70 : Oui (rires)...

510 d71 : Des événements plutôt positifs ou plutôt négatifs ?

511 D71 : Les deux. Négatif, vous savez lequel, je crois que c'est celui qui m'a fait le plus  
 512 apprendre. Mon passage à Z. À l'époque, je pense que j'étais un peu trop jeune dans ma tête  
 513 pour me poser et puis maîtriser l'ensemble de l'outil. Ou alors je n'avais pas la compétence  
 514 professionnelle ou la formation initiale et j'ai laissé passer beaucoup de choses qui m'ont  
 515 amené à avoir un résultat opérationnel qui n'était pas bon. Bon, en chiffre d'affaires mais  
 516 pas bon sur la démarque et autres. Ça a été une période assez difficile mais par contre, c'est  
 517 quelque chose qui m'a servi, parce que depuis je ne laisse plus rien passer. Donc je suis  
 518 stricte. J'ai passé un véritable palier. Les magasins qui ont suivi, si je prend Y, l'inventaire  
 519 était très bon et les autres ont suivi. Aujourd'hui, j'applique la même rigueur, le tout c'est  
 520 d'être rigoureux. Quand je dis stricte, ce n'est pas au sens défini du mot, mais vraiment il



521 faut demander la même chose à ses collaborateurs, mais en sachant qu'il faut garder ce côté  
 522 humain et être juste. Voilà, c'est tout, mais je pense que c'est un élément déclencheur. Après  
 523 ce qui m'a aidé, c'est les résultats de chaque magasin, en terme de chiffre d'affaires et de  
 524 passer à chaque palier, de passer d'un niveau de chiffre d'affaires à un autre. Pour moi, c'est  
 525 des éléments positifs qui obligent après à se remettre en question. C'est après une autre  
 526 approche, mais qui permet de grandir. Voilà, je pense que c'est ça aujourd'hui...

527 d72 : Lors de vos propres évaluations, est-ce que vous apprenez ?

528 D72 : Globalement, je vais répondre oui et non. C'est, les évaluations, c'est difficile de faire  
 529 une véritable analyse... Ah, ça, hum, hum !... ..

530 d73 : Avez-vous eu l'impression que vos évaluations vous font avancer ?

531 D73 : Non, tout simplement pourquoi, parce que si vous avez une relation régulière avec  
 532 votre cadre hiérarchique, automatiquement vous abordez les sujets qui sont sensibles.  
 533 Voilà, donc forcément si on est suffisamment intelligent, on essaie de rectifier tout de suite  
 534 le tir et d'apporter les éléments. Et en fin de compte quand on arrive à l'évaluation annuelle,  
 535 on a plus un bilan des points acquis, que des choses à aller chercher. Même si on a  
 536 toujours, attention, mais on les connaît déjà d'avance. Donc, c'est pas forcément pendant  
 537 l'évaluation que j'apprends le plus.

538 d74 : Donc, c'est plus lors de vos contacts directs et réguliers avec votre hiérarchique ?

539 D74 : Oui, c'est pour ça qu'il est important de faire des briefs réguliers. Moi, mon équipe,  
 540 dans une année, c'est trois à quatre fois par an, un mini-débrief sur des points, des objectifs  
 541 précis. Ça, c'est une obligation aussi. Ça permet de rectifier tout de suite le tir et en restant  
 542 disponible en cas de, d'autres soucis. Mais sur des choses bien précises, pouvoir les dater et  
 543 pouvoir les mettre en application derrière, parce que ça c'est important.

544 d75 : Et dernière question, concernant ce sujet, est-ce que cela vous est déjà arrivé  
 545 d'apprendre en observant ?

546 D75 : Bien sûr, complètement, complètement. J'ai un cas précis actuellement. Donc ma  
 547 boss, qui m'a appris la gestion, j'allais dire du stress, c'est surtout d'être moins, peut-être  
 548 être un peu moins impulsif, moins impulsif, vous le savez, ça toujours été (rires). Et c'est  
 549 vrai que sa grande force, c'est de vraiment arriver toujours à ses fins, mais de façon très  
 550 fine et rarement en s'énervant. Mais par contre en prenant beaucoup de recul, et en allant  
 551 chercher les éléments que les autres vont lui apporter et en allant les titiller là où cela fait  
 552 mal, sur les points négatifs, parce qu'ils se mettent toujours à découverts et là. Voilà, et de  
 553 plus en plus, professionnellement parlant ça me permet de prendre du recul, dans pas mal  
 554 de situations.

555 d76 : Donc là, c'est vraiment l'observation, comment faites-vous ?

556 D76 : Oui, voilà, même si c'est pas toujours facile parce que quand on a un caractère. Mais  
 557 en observant, ça me permet vraiment d'apprendre. Et je sais que dans trois, quatre, cinq

558 ans, cette maîtrise-là, je pourrais l'obtenir. J'ai encore un peu de travail, ça je sais, mais j'ai  
559 un peu progressé...(rires)

560 d77 : Donc, nous avons abordé tous les sujets, maintenant je vais vous soumettre  
561 l'hypothèse de ma problématique. Mon hypothèse présume que le manager de proximité  
562 d'une unité commerciale construit ses compétences en articulant des savoirs théoriques et  
563 des savoirs d'action, contribuant ainsi à sa professionnalisation, qu'en pensez-vous ?

564 D77 : Je suis, comme je vous l'ai dit tout à l'heure, entièrement d'accord. À aujourd'hui, je  
565 suis dans du cinquante-cinquante qui après, s'articulent différemment dans la partie  
566 opérationnelle pure et dure. Aujourd'hui, de toutes façons, si l'on veut évoluer, il faut  
567 avoir une base théorique qui soit forte...

568 d78 : En quelques mots, quelle est cette base théorique ?

569 D78 : Alors des formations adaptées mais à aujourd'hui, sur des postes clefs, en dessous  
570 d'un bac plus quatre, il vous manquera forcément quelque chose quand vous allez arriver à  
571 un certain seuil d'activité.

572 d79 : Alors, ce serait quelles compétences ?

573 D79 : Compétences d'analyse, de façon de, je ne vais pas parler d'analyse, mais de  
574 formatage. Parce que, à aujourd'hui, dans certains types d'écoles, on vous apprend à  
575 réfléchir. C'est pas l'analyse. Mais à pratiquer de certaines façons. Et, en fin de compte,  
576 quand vous serez en face de quelqu'un qui aura fait le même cursus, il va réagir de la même  
577 façon. C'est vraiment pas de l'analyse. C'est un emboîtement identique, ils vont avoir la même  
578 réflexion au départ. Je ne parle même pas d'analyse. Ils savent comment va pratiquer l'autre  
579 personne en face. Quand vous n'avez pas fait cette formation-là, forcément à un moment  
580 donné, il va vous manquer ce lien. Bon après, il faut essayer d'aller le chercher. Quand on  
581 essaye, je dirais de vrais autodidactes, ils vont le faire. Mais il est plus difficile d'arriver à  
582 le faire que quand on a suivi une formation formatée, plus que l'analyse en fin de compte.

583 d80 : C'est avoir le même langage, réfléchir de la même façon, penser de la même façon ?

584 D80 : Oui. À aujourd'hui, je vais vous donner un cas précis. Nous avons un directeur  
585 marketing qui s'est élevé par la force des poignés. Voilà, et autour de lui, vous n'avez que  
586 des ESSEC ou ce qui tourne autour. Le seul problème, c'est que dans la réflexion de la  
587 présentation d'un projet, plus que dans l'analyse, puisque l'analyse peut être bonne, la  
588 structure n'est pas en lien avec ce que les autres vont apporter. Donc il y aura forcément  
589 toujours un différentiel. Et cela ne veut pas dire qu'il n'est pas bon. Attention...

590 d81 : C'est sur la méthodologie ?

591 D81 : Sur la méthodologie, il y aura forcément une différence et à un moment donné, ça  
592 peut poser problème pour progresser. Ça, c'est clair. Mais j'en suis moi aussi conscient.  
593 Parce qu'à aujourd'hui, je n'ai pas fait forcément ces écoles-là et je sais qu'à un moment  
594 donné cela va être le frein. Il faudra ou reprendre une formation ou alors envisager de  
595 stagner ou de faire autre chose. Voilà, ça c'est clair.

596 d82 : Quand vous êtes entré dans votre entreprise, vous avez été quatre mois directeur en  
 597 intégration, pendant cette période, vous avez eu à la fois de la formation théorique et à la  
 598 fois de la formation pratique, avez-vous vécu cette formation comme une formation en  
 599 alternance ?

600 D82 : ...Non, pas vraiment. Pas réellement parce que on est vraiment, pour moi  
 601 l'alternance, c'est la partie... C'est se sortir vraiment du cadre professionnel. On est dans un  
 602 autre mode d'apprentissage. Et là, on rentre dans le domaine public et l'approche est  
 603 différente. Aujourd'hui, que vous fassiez du théorique dans une société, le but, il est  
 604 uniquement pratique derrière, voilà.

605 d83 : Donc vous ne l'assimilez pas à une formation en alternance ?

606 D83 : Pas pour moi.

607 d84 : Pour vous la formation en alternance, serait à l'extérieur ?

608 D84 : C'est vraiment pour moi, à l'extérieur, parce que on va vous apporter du théorique  
 609 pur et dur, que vous n'allez pas forcément complètement utiliser parce que. Par contre  
 610 aujourd'hui, les formations internes, et je pense, de plus en plus, elles vont vraiment être  
 611 axées dans un but d'optimisation et d'application totale.

612 d85 : Mais on peut les appeler théoriques quand même ?

613 D85 : On peut les appeler théoriques parce que ce sont les éléments de base du scolaire qui  
 614 ont été adaptés au professionnel. C'est pour ça que je ne le prendrais pas sur l'alternance.  
 615 Tout dépend comment on le voit. Moi je le vois pas comme ça.

616 d86 : La définition de la formation en alternance que je retiens, c'est le fait de faire un lien  
 617 entre la théorie et la pratique, un lien direct...

618 D86 : Dans ce cas-là on peut l'appeler de la formation en alternance. Alors comment  
 619 appelle-t-on l'autre qui pour moi, n'est pas un lien direct ?

620 d87 : La définition que je retiens, c'est : une formation en alternance relie la théorie à la  
 621 pratique et inversement, que la formation soit à l'extérieur ou à l'intérieur de l'entreprise.  
 622 L'idéal, c'est d'avoir un lien direct. Vous m'avez parlé de réflexion sur les actions que vous  
 623 pouvez mener, c'est-à-dire à la suite de l'action, réfléchir puis vous m'avez même dit  
 624 jusqu'à en sortir une théorie, donc est-ce que l'analyse des pratiques pourrait être une base  
 625 de formation ?

626 D87 : ...

627 d88 : Puisque tel que vous m'avez décrit votre réflexion après l'action, je considère que  
 628 c'est une analyse de pratiques faite individuellement, est-ce que cela vous est arrivé d'en  
 629 faire collectivement ou peut-être avec un supérieur hiérarchique ?

630 D88 : Oui, nous la faisons au moins une fois par mois, lors de réunions avec les adjoints.  
631 Nous reprenons toutes les actions que nous avons mises en place, sur des actions  
632 commerciales pures et dures ou sur des actions stratégiques. À aujourd'hui, je pense, seul, à  
633 un moment donné les compétences sont limitées. On peut être le meilleur, je pense que  
634 d'aller attraper des informations, avec peut-être une autre vision, une autre approche, sont  
635 très intéressantes et après derrière on en fait un mixte.

636 d89 : D'accord, donc cette analyse de pratiques, est-elle là juste pour analyser les actions  
637 ou va-t-elle au-delà ?

638 D89 : Elle va au-delà, aujourd'hui, c'est pour mettre des actions correctives. Ça, c'est clair.

639 d90 : Avez-vous autre chose à ajouter ?... Je crois que nous avons fait un grand tour de la  
640 question et je vous remercie beaucoup de toutes ces informations.

641 D90 : Je vous en prie, c'était un plaisir.

## ANNEXE 3

## TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC ÉDELINE

08 JANVIER 2009

1 e1 : L'entretien va se dérouler en trois temps. Pour débiter, nous aborderons votre travail  
2 de manager au quotidien. Vous me citerez dans un premier temps, vos activités  
3 significatives et ensuite vous m'en décrierez deux ou trois, puis nous aborderons les  
4 compétences aux services de ces activités. Ensuite nous évoquerons comment vous avez  
5 construit ces compétences. Donc, première grande question : les activités du manager au  
6 quotidien. Donc, pouvez-vous m'indiquer les activités significatives que vous exercez afin  
7 d'assurer vos responsabilités de manager ?

8 E1 : Bien, la première, je dirais c'est vraiment d'assurer la réalisation du chiffre d'affaires,  
9 puisque c'est ce qui nous est demandé. Après, ça passe par toute une phase de choses à  
10 faire, donc, ça passe par assurer le suivi du merchandising, s'assurer que les produits soient  
11 bien au bon endroit, au bon moment, en quantité suffisante. Après, ça va être de savoir  
12 recruter son personnel, de savoir l'intégrer et savoir le former, surtout le personnel  
13 conseiller de vente. C'est aussi pas que le personnel conseiller de vente mais aussi, par  
14 exemple, là cette année, j'ai pris une stagiaire qui fait un BTS MUC, Management des  
15 Unités Commerciales. Donc c'est aussi savoir l'accueillir et l'accompagner dans son projet.  
16 Et puis faire en sorte aussi, sur le point de vente, qu'elle ait au vu des clients vraiment  
17 l'aspect d'un conseiller de vente, que cela ne se voit pas qu'elle soit stagiaire, à la limite. Ça  
18 veut dire de la formation vraiment. Après, ça va être aussi tout ce qui concerne l'animation  
19 de l'équipe, la formation continue des conseillers de vente, notamment au quotidien, les  
20 techniques de vente. Alors après, le rôle du directeur ça va être la relation au niveau des  
21 différents partenaires. Je pense au GIE. Après c'est également tout ce qui est montée  
22 d'information, savoir faire la montée d'information au niveau du siège, en fait, que ce soit  
23 par rapport à la concurrence, si on a remarqué des choses, si au niveau de l'équipe, si on a  
24 un problème particulier, au niveau des produits si on a remarqué quelque chose, par rapport  
25 aussi à la demande du client.

26 e2 : Donc la remontée, vous la faites de quelles façons ?

27 E2 : Alors, elle se fait par mails, par téléphone, ça peut aussi être aussi, lors d'une réunion  
28 de secteur, n'importe. Mais c'est plus souvent par mails, parce que c'est au coup par coup  
29 sur des choses que l'on voit... ...

30 e3 : Avez-vous des contacts directs avec le siège ?

31 E3 : Si parce que on peut joindre directement les services concernés. Mais disons que  
32 souvent la façon de communiquer la plus courante sera ou par téléphone ou par mails parce

33 par le mail on sait que cela va être lu aussitôt, le téléphone pas forcément joignable et au  
34 pire on se rappelle après.

35 e4 : Et avec votre manager ?... Le considérez-vous comme un lien entre vous et le siège ?

36 E4 : Alors là, quand je parle de ça, je parle de mon manager, je parle de mon chef de  
37 secteur, là la remontée d'informations en fait pour la concurrence, l'équipe, les produits,  
38 tout ça, elle se fait vraiment par mails au chef de secteur ou par téléphone et puis après à  
39 lui de voir qui ça concerne à la limite. C'est vrai qu'il peut arriver que l'on appelle le siège  
40 en direct pour des choses particulières par rapport aux produits quand on sent que cela ne  
41 nécessite pas le besoin de le dire au chef de secteur, si c'est des choses assez minimales...

42 e5 : Est-ce que vous voyez d'autres activités ?

43 E5 : Bien oui, après sur le plan administratif, tout ce qui concerne la gestion des plannings  
44 et la gestion du stock. C'est quelque chose qui est forcément obligatoire dans le rôle d'un  
45 directeur. C'est également être en veille en permanence, toujours sur la concurrence, sur les  
46 nouveaux produits, par rapport à la stratégie d'entreprise aussi. Le directeur doit quand  
47 même savoir ce qui se passe au niveau de l'entreprise. Être en veille aussi par rapport aux  
48 soucis de service après-vente, savoir ce qui se passe tout autour de nous. Après, gérer les  
49 litiges. Forcément savoir gérer les litiges, que ce soit au niveau du personnel ou au niveau  
50 des clients. Emmagasiner le stress et puis le communiquer en fait en sachant le transformer  
51 en énergie positive pour pouvoir avancer. Ça, je pense que c'est quelque chose de très  
52 important que tout le monde ne sait pas forcément faire. Je pense que c'est vraiment une  
53 qualité que le directeur doit avoir en tout cas. Et puis, sinon, adhérer aux décisions  
54 hiérarchiques, être d'accord ou en tout cas si on est pas d'accord pouvoir en discuter,  
55 trouver des terrains d'entente et après ça, au niveau du terrain, le faire adhérer. Toujours la  
56 même optique d'aller dans le même sens et de réaliser le chiffre d'affaires. Moi c'est tout ce  
57 que je liste d'important.

58 e6 : Est-ce que vous pouvez prendre deux de ces activités, enfin une première déjà, où vous  
59 vous mettez en situation et vous décrivez cette situation vécue ?

60 E6 : Alors une situation par exemple qui revient quand même, qui est assez récurrente.  
61 C'est un collaborateur, un vendeur qui a un panier moyen qui est assez faible. Aujourd'hui,  
62 en fait, on étudie tous les jours, les stats de vente...

63 e7 : Est-ce que vous pouvez prendre un cas précis en m'expliquant comment vous avez fait  
64 dans ce cas précis ?

65 E7 : Donc en fait le matin, j'arrive au magasin, je regarde les stats de vente de la veille et je  
66 me rends compte...

67 e8 : Est-ce que vous pouvez prendre un matin précis ? C'est-à-dire tel matin, je suis arrivée  
68 au magasin...

69 E8 : D'accord, alors donc, c'était courant décembre, donc c'était le 16 décembre au matin.  
70 Donc je sors les stats de vente et de là, j'analyse les paniers moyens de chacun de mes

71 vendeurs et je me rends compte que Claude a un panier moyen qui est bas par rapport aux  
 72 autres et du fait qu'elle est là en temps plein au même titre que les autres, elle pourrait avoir  
 73 un panier moyen plus élevé. Donc, je constate, ça, c'est les faits. Je l'interpelle puisqu'elle  
 74 commence le matin, je, en fait je lui fais un petit entretien, dans le bureau, et je prends ma  
 75 feuille stats de vente et puis je lui fait état des faits. Je lui montre tout simplement en  
 76 comparant que par rapport aux autres, son panier moyen est vraiment en dessous. Je l'ai  
 77 amenée à prendre conscience des choses en lui disant, en lui posant la question:  
 78 « Comment, d'après vous, expliquez-vous votre panier moyen aujourd'hui ? ». De là... Je  
 79 lui demande si elle a des soucis personnels qui pouvaient faire en sorte, si elle était tout  
 80 simplement démotivée sur le poste. De là, elle a pas trop su me dire en fait. Elle m'a dit :  
 81 « Je sais pas, je fais le maximum pourtant, mais je ne comprends pas ». Elle n'avait pas de  
 82 raisons vraiment précises, par contre, elle prenait bien note qu'effectivement son panier  
 83 moyen n'était pas très élevé. Là, en l'occurrence, c'est quelqu'un qui a envie d'évoluer et qui  
 84 pense être capable d'évoluer. Donc, j'étais bien obligée de lui mettre en face, que là, elle  
 85 était pas... en phase. Donc de là, je lui dis : « Comment est-ce que vous pensez que l'on  
 86 peut remédier à ça ? » Et je lui ai vraiment posé la question pour qu'elle trouve elle-même  
 87 les solutions. Donc, je l'ai écouté parler et puis elle m'a dit qu'elle pouvait essayer de  
 88 travailler un peu plus ses techniques de vente. Quand elle est en face avec le client, essayer  
 89 de monter en gamme. C'est-à-dire que quand elle sort un produit, quand le client veut voir  
 90 un produit à 99 euros, elle s'oblige à sortir le produit à 99 euros mais tout de suite aussi  
 91 celui à 150 euros et puis celui à 200 euros...

92 e9 : Donc c'est elle qui vous a donné finalement la solution ?

93 E9 : Oui parce qu'en fait les techniques de vente, elle les connaît parce qu'on les rabâche  
 94 tous les jours, elle savait que c'était ça qu'il fallait faire. De là, je lui dis : « Écoutez, c'est  
 95 très bien ». Moi, j'ai répété, j'ai répété ça, parce que je trouvais qu'elle m'apportait l'idée,  
 96 mais maintenant j'ai trouvé c'était bien que je lui apporte la solution aussi de mon côté.  
 97 Mais en fait, je n'ai fait que répéter, parce qu'elle a apporté la solution. Mais c'est important  
 98 de répéter parce que ça permet, je trouve de dire, on est bien d'accord sur ça, et l'on se  
 99 positionnent aussi bien l'une comme l'autre sur ce même projet. Donc, je la fait adhérer là-  
 100 dessus. Je lui dis d'accord : « Vous êtes bien consciente qu'il faut faire ça, donc là vous  
 101 allez le mettre en œuvre aujourd'hui ». Donc d'accord et puis je lui mets un temps quand  
 102 même, là, on a essayé de voir, de travailler sur toute la semaine, je lui mets un temps et pas  
 103 seulement sur une seule journée. Donc elle est d'accord. Je répète bien, je fixe l'objectif de  
 104 panier moyen. Je lui donne un objectif de panier moyen. Je lui donne un objectif inférieur à  
 105 la moyenne, il fallait quand même se fixer un objectif réalisable, atteignable dans le temps.  
 106 Donc là, on avaient une semaine et on voit après. On s'est revus la semaine d'après, puis on  
 107 a refait le point d'après justement les stats de vente qui sont ressorties et puis ma foi son  
 108 panier moyen avait augmenté un petit peu, il était pas arrivé à l'objectif mais il avait un peu  
 109 augmenté quand même. Donc je l'ai félicitée, je lui ai dit qu'il fallait continuer à travailler  
 110 ça et puis au quotidien quoi.

111 e10 : D'accord. Donc quand vous avez un projet avec un collaborateur, vous l'accompagnez  
 112 dans ce projet, vous contrôlez l'avancement et vous le félicitez le cas échéant ?

113 E10 : Oui, c'est un suivi, il se rend compte que la personne est pas seule avec elle-même,  
 114 que l'on suit, qu'on a vu jusqu'au bout.

115 e11 : Est-ce que vous souhaitez prendre une autre de vos activités et me la décrire ?

116 E11 : Après, par exemple l'intégration d'un collaborateur. L'intégration d'un collaborateur...

117 e12 : Pouvez-vous en prendre un précisément ?

118 E12 : Alors, bien là, par exemple, dernièrement, je peux parler de Sylvie, qui est la  
 119 stagiaire. Donc qui fait un stage sur deux ans, qui a un projet, quand même assez fort à  
 120 ficeler parce qu'elle m'en a donné tous les tenants et aboutissants, quoi. Et puis de là j'ai vu  
 121 son programme et donc quand je l'ai intégrée, alors comment j'ai fait ? Alors le premier  
 122 jour en fait que je l'ai intégrée, d'abord elle connaissait pas du tout la bijouterie et elle avait  
 123 pas du tout d'expérience en vente. Donc, suite à un entretien individuel où elle m'a parlé de  
 124 ses projets, de ce qu'elle devait aborder sur ses deux années, après je lui ai dit que je lui  
 125 apporterai au fur et à mesure les éléments, que par contre la première journée, c'est  
 126 vraiment on apprend le b.a.-ba dans l'ordre. Le b.a.-ba, c'est le tour de vitrines complet,  
 127 savoir se repérer dans le magasin, où se situe les paquets cadeaux, l'encaissement,  
 128 comment se réalise une vente sur l'ordinateur, la manipulation informatique et puis... Donc  
 129 j'ai dit le tour de vitrines pour se repérer, donner après un petit book mais qu'elle regardera  
 130 au fur et à mesure de la journée, quand elle aura un moment, sur la connaissance des  
 131 produits, pour commencer à apprendre un peu et également un autre book sur les  
 132 techniques de vente. Mais seulement le survoler dans un premier temps. Après c'est plus de  
 133 l'accompagnement sur la journée où j'ai nommé, on va dire, un parrain, un vendeur qui va  
 134 s'occuper vraiment de Sylvie, qui va la seconder. Donc, en fait, Sylvie va plutôt suivre au  
 135 départ ce vendeur, pour écouter, emmagasiner, prendre des notes, savoir comment on  
 136 aborde le client, quel est le contact, quel accueil on fait. Après comment on va suivre la  
 137 vente, comment on va lui présenter les produits, etc., etc., jusqu'à la prise de congé, et puis  
 138 jusqu'au paquet cadeau, encaissement. Enfin, bref, toute la vente. Et puis bon, après au fur  
 139 et à mesure de la journée, elle se sent à l'aise et puis de là elle a les clefs et elle peut  
 140 commencer à faire elle-même des petites ventes.

141 e13 : Et au cours des mois qui ont suivi, qu'avez-vous fait ? Avez-vous fait des points ?  
 142 Comment cela s'est passé entre elle et vous ?

143 E13 : Alors après, déjà la première journée, on fait un petit bilan, quand même pour savoir  
 144 comment se passe la journée. Est-ce qu'elle s'était imaginée le rôle de vendeur tel qu'elle le  
 145 voit là justement, aujourd'hui. Donc, on échange la-dessus. Puis après, au fur et à mesure  
 146 des journées, elle s'intègre au coup par coup, elle pose des questions et puis on y répond. Et  
 147 puis, moi je la félicite parce que je me rends compte qu'elle fait des ventes bien au-delà de  
 148 ce que j'avais pu imaginer. Je me rends compte qu'il y a peut-être des choses que je n'ai pas  
 149 besoin de lui apprendre. D'elle-même, elle va vraiment bien intégrer tout quoi, en fait, c'est  
 150 vrai... ...

151 e14 : Avez-vous déjà évalué ses performances ou pas encore ?

152 E14 : Alors, évaluer, oui. Parce qu'en fait, comme en plus, elles étaient bonnes ses  
 153 performances, ça valait le coup quand même de faire un point et de lui dire en face à face  
 154 par rapport toujours aux techniques de vente. Et puis aussi, il n'y a pas que les techniques



155 de vente, il y aussi les feuilles qu'on reçoit chaque mois sur les statistiques en comparatif sur  
 156 n-1, elle n'avait pas d'antécédent sur n-1 mais par rapport à l'équipe et par rapport au temps  
 157 de travail, déjà on a pu faire un lien et dire que ses résultats sont très très bons  
 158 comparativement aux autres. Donc ça l'a encouragée.

159 e15 : Elle est arrivée en septembre ?

160 E15 : Elle est rentrée l'année dernière, ça fait un an déjà.

161 e16 : Ça fait un an déjà. Alors est-ce que vous avez, vous m'avez parlé d'évaluations plutôt  
 162 informelles, plutôt orales, en avez-vous fait d'écrites ?

163 E16 : Écrites, oui, parce en plus il y a eu son tuteur d'école qui est venu. Donc là on a pu  
 164 faire un point écrit vraiment, où là j'ai dû répondre à des questions sur son comportement,  
 165 sur son avancement de travail. Comment elle se situe, si elle a réalisé une vente. Et après,  
 166 par rapport à ses objectifs aussi, parce qu'elle a des points à aborder. Il faut qu'elle identifie  
 167 un problème et il faut qu'elle trouve une solution. Donc je l'ai aidée dans ce programme  
 168 aussi... ..

169 e17 : Donc vous l'accompagnez aussi bien dans tous ses travaux théoriques que pratiques ?

170 E17 : Voilà. Oui.

171 e18 : Donc je vous remercie déjà de toutes ces descriptions. Est-ce que vous pouvez  
 172 prendre vos trois activités principales et me donnez en pourcentage la répartition du temps  
 173 passé pour chacune d'elles ?

174 E18 : Alors, trois activités principales et le temps que j'y passe... Donc la vente déjà parce  
 175 que finalement on est très terrain, donc ça ça représente soixante pour cent...

176 e19 : Est-ce que vous englobez l'animation de l'équipe dans la vente ou pas ?

177 E19 : Alors à ce moment-là, je vais dire la vente cinquante pour cent, après ou alors je vais  
 178 dire quatre-vingts pour cent avec moi vente et animation de l'équipe, globale, formation, et  
 179 puis vingt pour cent que ce soit administratif, gestion de plannings, du stock, travail  
 180 administratif, merchandising, tout ça quoi.

181 e20 : Arriveriez-vous à distinguer l'animation et la formation ?

182 E20 : Alors oui, parce que la formation, dans ces cas-là, je me mets plus une casquette de  
 183 formateur, où là je vais plus dicter les choses. Donc je vais prendre mon book carrément et  
 184 puis là, je vais expliquer. Aujourd'hui on va voir tel module et j'enseigne comme un prof.  
 185 finalement. Donc là, c'est du face à face, à la limite elle prend des notes, en tout cas, c'est  
 186 dans le bureau. Voilà. Ça dure pas longtemps parce que l'on a pas le temps, mais c'est ça et  
 187 après l'animation, c'est plutôt sur le vécu, l'animation c'est par exemple au moment d'une  
 188 vente, je vais me rendre compte qu'elle a fait ça, je vais reprendre : « Vous auriez pu faire  
 189 ça, ça, ça »...

190 e21 : Animation et formation, c'est très imbriqué ?

191 E21 : Ah, oui, oui... ...

192 e22 : D'accord. Donc, dans quels buts vous menez toutes ces activités? pour quels  
193 résultats ?... Nous avons bien compris qu'il y avait le chiffre d'affaires qui était très  
194 prégnant...

195 E22 : Oui.

196 e23 : Pour vous, y-a-t-il d'autres buts ?

197 E23 : Oui, déjà personnellement, ça apporte quelque chose. Je fais ça pour mon équipe,  
198 pour l'entreprise, d'abord parce que c'est mon rôle. Sur le plan personnel, c'est aussi très  
199 constructif parce que j'en ressors enrichi de plein de choses. Des fois je rentre le soir, ça été  
200 dur parce j'ai dû prendre sur moi, par exemple pour recadrer quelqu'un. C'est quelque chose  
201 pour moi, qui nécessite un effort. Donc j'ai mal au ventre, le soir je rentre, ça va mieux, j'ai  
202 pu le faire. C'est quand même une satisfaction parce que j'ai réussi à passer un obstacle. Et  
203 se dire heureusement que je l'ai fait parce que fallait que je le fasse, parce que si je le fais  
204 pas, d'abord, je vais me morfondre pendant longtemps et après le problème ne sera pas  
205 résolu. Et puis on reporte à demain, après demain. Donc là, au moins, c'est fait. On passe à  
206 autre chose et puis, en plus, ça enrichit parce que au niveau du magasin, ça avance plus.

207 e24 : C'est se surpasser presque ?

208 E24 : Oui, c'est un peu ça... ...

209 e25 : Voyez-vous autre chose ?... Donc, si je résume, c'est la réussite du magasin avec la  
210 réussite du chiffre d'affaires et puis c'est une satisfaction personnelle ?

211 E25 : Voilà, oui.

212 e26 : Maintenant, pourriez-vous m'indiquer quelles connaissances, quelles ressources,  
213 quels outils, quels savoirs vous mobilisez et que vous mettez en interaction afin de mener à  
214 bien ces activités ?

215 E26 : Alors déjà, après quinze ans, c'est beaucoup l'expérience. Parce que j'ai acquis des  
216 mécanismes, des automatismes en fait qui vont faire qu'en face d'une situation, comme je  
217 l'ai vécue plein de fois, finalement ça va revenir tout seul et ça va être un automatisme  
218 physique et mental (rires). Ça, je trouve que l'expérience aide énormément, à force de voir  
219 des cas, de pouvoir... ...

220 e27 : En fait vous avez en mémoire des cas que vous reproduisez automatiquement ou  
221 presque ?

222 E27 : Oui. Pourquoi, parce que, au départ, j'ai dû avoir, ça a dû me demander des efforts  
223 pour y arriver. Parce que en fait et après du coup, ça revient automatiquement et je sais  
224 quelle solution apportée tout de suite, quoi. Donc c'est grâce à l'expérience pour avoir

225 essayer les plâtres, entre guillemets, du coup, on le revit après avec du recul et on  
 226 appréhende mieux les choses et puis on arrive mieux à trouver les solutions. Donc je trouve  
 227 que l'expérience est vraiment aidant. Après forcément, les formations que j'ai pu avoir  
 228 aussi. Par les échanges aussi avec les autres, des fois quand on rencontre des difficultés on  
 229 en parle avec d'autres directeurs, puis on demande conseil, chacun apporte son vécu et puis  
 230 du coup ça aide à relativiser et des fois à mieux résoudre les problèmes. Donc après, ma  
 231 formation initiale aussi. Parce que c'est vrai, dans tout ce que j'ai appris dans des cours  
 232 théoriques, je me rends compte qu'il y a des choses... Là je me rends compte que,  
 233 aujourd'hui, on est à fond en train de parler des techniques de vente, à bloc, comme si  
 234 c'était un fait nouveau, on va dire, depuis cinq ans. Alors que pour moi, ça n'a pas été une  
 235 nouveauté, c'était quelque chose qui était déjà intégré dans mon process, enfin que j'ai  
 236 toujours eue...

237 e28 : Oui, c'est une base théorique que vous avez apprise en formation initiale ?

238 E28 : Oui, voilà. D'autant plus que moi, avant d'avoir fait un BTS et un Bac, j'ai quand  
 239 même avant fait aussi un BEP vente-action marchande. Donc déjà, encore un BEP dans la  
 240 vente, bon après, je suis retournée dans le cursus normal en première d'adaptation,  
 241 terminale puis BTS. Donc en fait, depuis déjà longtemps, j'étais baignée dedans... ..

242 e29 : Quelles ressources utilisez-vous dans votre travail ?... Avez-vous des procédures ?...  
 243 Vous m'avez parlé d'un book de techniques de vente ?

244 E29 : Oui, ça c'est des ressources que l'on a eu par le biais de la formation et après que l'on  
 245 a en support papier. Donc là, on a les books techniques de vente. Là on a un book  
 246 d'intégration, là c'est assez nouveau, qui n'était pas élaboré avant, mais qui vraiment a été  
 247 élaboré, qui a mis un long temps d'ailleurs pour que ce soit fait, il y a un book vraiment sur  
 248 le recrutement et l'intégration, qui sont vraiment les phases bien avant la formation  
 249 justement pour se dire qu'en fait les bons éléments, il faut savoir bien les accueillir, bien les  
 250 recruter et bien les intégrer. Parce qu'on se rend compte que souvent, quand on a recruté  
 251 quelqu'un, on a vite fait d'être accaparés par toutes les tâches à droite à gauche, on va parler  
 252 des techniques de vente mais on va pas forcément assez prendre en compte le besoin du  
 253 conseiller de vente en fait. Et donc, de savoir bien intégrer, ça c'est important. Donc, là il y  
 254 a un book pour ça que l'on avait pas avant. C'est quand même une bonne aide.

255 e30 : Vous avez un outil informatique aussi ?

256 E30 : Alors, oui, un outil informatique aussi. Oui, c'est un logiciel interne à l'entreprise, qui  
 257 effectivement est quand même une source parce que si l'on devait tout faire papier. Cela  
 258 facilite les choses... ..

259 e31 : Qu'avez-vous d'autres comme connaissances que vous mettez en œuvre dans votre  
 260 métier ?... .. Vous m'avez parlé de votre expérience, qu'est-ce qu'il y a à l'intérieur ?

261 E31 : Alors, qu'est-ce qu'il y a à l'intérieur de l'expérience qui m'aide ? Bien tout ce que j'ai  
 262 fait au niveau des conseillers de vente, tout ce que j'ai pu faire en matière de recrutement,  
 263 d'intégration, de formation, je sais pas qu'est-ce que j'ai d'autre... ..

264 e32 : L'analyse, avez-vous l'impression d'analyser des situations ?

265 E32 : Oui, forcément. Quand on analyse les stats de vente, c'est déjà que l'on se remet en  
 266 question ; qu'on remet toute l'équipe en question. Donc de là on va trouver des solutions  
 267 pour... Après c'est pas analyser que les techniques de vente mais aussi de façon à voir si on  
 268 est bien en bon positionnement au niveau des vitrines. Ça va être cette veille importante sur  
 269 la concurrence, voir s'il y a des nouveaux produits d'arrivés, savoir comment réagir par  
 270 rapport à ça. Sur le merchandising, savoir si je dois plutôt mettre en avant ça parce que le  
 271 concurrent ne l'a pas. Donc oui, c'est de l'analyse...

272 e33 : Vous avez aussi la connaissance des produits qui est importante ?

273 E33 : Ah oui, la connaissance des produits, c'est vrai que c'est tellement implicite que oui  
 274 forcément...

275 e34 : Vous oubliez même de le dire...

276 E34 : (Rires). Oui, j'oublie le principal. C'est vrai que ça commence par ça. Et d'ailleurs les  
 277 conseillers de vente comme Sylvie que j'ai commencé à former... C'est vrai qu'au départ, je  
 278 lui ai passé les books parce que c'était bien qu'elle voit aussi de son côté. Et puis après on a  
 279 fait le point, après sur la connaissance des produits parce que forcément mieux on connaît  
 280 son produit mieux après, on maîtrise les techniques de vente ; et ça fait surtout que le  
 281 conseiller il est plus professionnel, quoi, hein... Après en terme de service après-vente,  
 282 quand on a un litige client, de savoir le gérer, c'est vrai que là ça été plus l'expérience qui  
 283 fait que... C'est vrai que même si on a appris les bases de données. En formation, on nous  
 284 explique comment gérer un soucis avec un client ; c'est aussi de l'avoir appliqué pendant  
 285 longtemps. Mais là c'était bien d'avoir les bases par contre, pour savoir justement  
 286 comment... ..

287 e35 : Donc les bases vous les avez apprises de façon théoriques ?

288 E35 : Oui...

289 e36 : Voyez-vous autre chose ?

290 E36 : Là, je pense avoir fait pas mal le tour.

291 e37 : Donc maintenant, pourriez-vous me décrire des situations qui ont joué un rôle dans  
 292 l'apprentissage de votre métier de manager ?

293 E37 : Euh...

294 e38 : Des situations, vous m'avez parlé de situations de formation, des formations  
 295 théoriques, des situations que vous avez analysées en vous remémorant des actions vécues,  
 296 que pourriez-vous me décrire comme situations ?

297 E38 : Alors décrire des situations qui ont fait que je savais après ?...

298 e39 : Oui. Quand, par exemple, vous avez été manager dans votre premier magasin, vous  
 299 avez mis en œuvre un certain nombre d'actions, dans le deuxième avez-vous fait de la  
 300 même manière ?

301 E39 : Alors donc sur des actions concrètes par exemple ?

302 e40 : Oui.

303 E40 : Par exemple, moi, je sais qu'au départ, quand j'avais quelque chose à dire à  
 304 quelqu'un, quand c'était sur du négatif en tout cas, c'était quelque chose qui me posait un  
 305 gros soucis, parce que j'avais beaucoup de mal à le dire. Alors je tournais quatre fois ma  
 306 langue dans ma bouche, j'essayais d'être positive et en fait pour moi c'était très difficile.  
 307 Après avoir, grâce justement aux techniques de formation que l'on a pu avoir et pour l'avoir  
 308 appliqué une fois, deux fois, trois fois et aussi avec l'expérience. Et puis l'âge malgré tout,  
 309 je sais pas si le fait d'avoir des enfants aussi, et tout ça, ça m'a aidé. Bien, je me rends  
 310 compte quand là, aujourd'hui, j'ai quelque chose à dire, ça m'est beaucoup plus facile et je  
 311 ne suis plus par passer par tous les stades, devenir rouge, le cœur qui bat à fond (rires).  
 312 Donc il y a comme une espèce de maintenant, vraiment, de comment je pourrais dire, je  
 313 cherche le mot, je sais pas, il n'y a plus de... ...

314 e41 : De stress ? De tension ?

315 E41 : Oui, c'est un bien être, je le fais de façon plus naturelle. Donc maintenant, je me  
 316 rends compte que quand j'ai quelque chose de négatif à dire à quelqu'un, je vais savoir le  
 317 dire beaucoup plus spontanément qu'avant où ça me demandait un effort terrible. Donc ça,  
 318 ça m'a aidé au niveau du management à pouvoir gérer les problèmes plus facilement, parce  
 319 que c'était quand même un frein pour moi... ...

320 e42 : Donc nous pourrions dire que quand au départ vous faisiez des remontrances à  
 321 quelqu'un, après, au fur et à mesure, vous avez analysé votre action, vous avez réfléchi  
 322 comment vous pourriez faire et ensuite vous l'avez améliorée ?

323 E42 : Oui, c'est exactement ça.

324 e43 : Et ça vous l'avez fait seule ?

325 E43 : Non, forcément. Parce que quand j'ai des soucis comme ça, j'en parle, soit j'en parle à  
 326 mon chef de secteur qui me donne les solutions, qui va me dire là, il faudrait plutôt faire  
 327 comme ça. Ou alors lors d'une formation justement, lors d'une formation par exemple de  
 328 service après-vente, où là, je vais l'évoquer en question ou alors en formation management,  
 329 je vais demander comment je dois gérer ce problème, et là on m'apporte la solution, et là, je  
 330 me rends compte qu'en la mettant en situation effectivement ça m'a aidée quoi. Donc c'est à  
 331 la fois une analyse sur moi-même, de comment je peux faire, parce que j'ai pas toujours le  
 332 formateur qui va être là pour me dire, mais après si j'ai l'occasion de demander et si c'est  
 333 vraiment une nécessité, je vais appeler mon chef de secteur et je vais lui demander  
 334 quoi... ...

335 e44 : D'accord. Et lors de vos évaluations, pour vous, est-ce que pour vous, c'est un  
336 moment d'apprentissage ?

337 E44 : Alors quand je fais des évaluations ?

338 e45 : Plutôt quand vous-même, vous êtes évaluée ?

339 E45 : Quand moi-même je suis évaluée ? Est-ce que c'est pour moi un apprentissage ?  
340 Quand ça s'est fait, non pour moi, c'était pas un apprentissage. C'était plus un compte-  
341 rendu, en fait. Un compte-rendu d'où j'en suis, moi je le vis plus comme ça. Par contre,  
342 quand moi je le fais, au niveau des conseillers de vente, je me rends compte que c'est plus  
343 de l'apprentissage que je fais.

344 e46 : D'accord. Et, est-ce qu'avant d'avoir votre évaluation avec votre supérieur  
345 hiérarchique, est-ce que vous-même, vous vous auto-évaluez ?

346 E46 : Oui, oui, oui.

347 e47 : Et à ce moment-là, est-ce que c'est de l'apprentissage ou pas ?

348 E47 : Là, c'est vrai, que ça peut l'être, parce que quand je revois chaque point avec moi-  
349 même. Et c'est vrai que ça peut être un moment où je me dis là, bon là, tiens effectivement,  
350 sur ce point-là, je l'applique, je me rends compte que je l'applique et sur ce point-là, je me  
351 rends compte que je l'applique moins parce que j'adhère moins. Et effectivement c'est un  
352 apprentissage. Du coup, ça permet de revoir ce qui est demandé, en fait, les objectifs, et  
353 puis de se dire, tiens effectivement sur ce point-là, il faut que je travaille plus ça, je me  
354 rends compte je dois plus le travailler... ...

355 e48 : Est-ce que vous apprenez en échangeant avec d'autres managers ?

356 E48 : Oui, oui, oui. Au même titre que j'apprends avec les gens qui sont en dessus.

357 e49 : D'accord. Avez-vous une situation à décrire ?

358 E49 : Je vais apprendre au niveau des supérieurs. Oui parce que forcément, parce qu'il me  
359 donne des informations avec des nouvelles clefs. Par exemple une nouvelle pose produits  
360 qui va prouver qu'on va vendre davantage comme ça, ça apporte de la nouveauté. Là, je  
361 vais forcément apprendre des gens qui sont au-dessus et ça va apporter du neuf.

362 e50 : Avez-vous en mémoire des éléments précis qui vous sont arrivés ?

363 E50 : Oui. Oui, oui. Et puis par exemple, avec mes vendeurs également parce qu'en fait,  
364 j'essaie de leur laisser une marge d'autonomie, ce qui fait que du coup, ils prennent des  
365 initiatives d'eux-mêmes, sur certains points.

366 e51 : Est-ce vous pouvez me décrire un exemple précis, à ce sujet ?

367 E51 : Bon par exemple, tout simplement sur la façon de ranger tout le matériel.

368 e52 : Est-ce que vous pouvez me décrire comment ça s'est passé ? Comment vous l'avez  
369 vécu ?

370 E52 : Donc par exemple effectivement, on a l'habitude de ranger tous les jours les supports  
371 pour la présentation des produits en vitrines dans des bacs spéciaux. Voilà. On a toujours  
372 été habitués de le faire de cette façon. Et puis un jour, j'ai une vendeuse qui arrive, et puis  
373 en fait comme elle était assez récente, elle a fait à sa façon et c'était plus la même façon. Et  
374 en fait j'ai trouvé que son idée était très bonne parce que c'était beaucoup plus fonctionnel.  
375 Et de là, en fait, on est carrément aller acheter un gros bloc avec des tiroirs, et puis on a  
376 appliqué. Donc, elle avait apporté l'idée parce que nous, on fonctionnait d'une certaine  
377 façon, tout le temps, en étant persuadées que c'était la meilleure et on allait pas chercher  
378 plus loin. Et là, elle était très bonne et on l'a mise en application.

379 e53 : D'accord. Avez-vous d'autres éléments par rapport à votre apprentissage ?

380 E53 : Non, non, non.

381 e54 : Si vous deviez faire un pourcentage, que représente votre formation initiale, votre  
382 formation continue, votre expérience dans l'apprentissage de votre métier ?

383 E54 : Un pourcentage, c'est pas évident comme question. La formation initiale, je dirais  
384 quarante pour cent. En fait, je le dis parce que maintenant j'ai quinze ans d'ancienneté, c'est  
385 vrai qu'on n'a plus les mêmes proportions, parce qu'au début, je dirais que c'était quatre-  
386 vingts pour cent, mais là aujourd'hui, je dirai que c'est plutôt quarante pour cent et encore,  
387 et encore. Après c'est vrai que l'on apprend surtout sur le terrain et avec des formations, je  
388 dirais le côté formation, tout ce que l'on m'a apporté, moitié de ce qu'on m'a apporté et de  
389 moitié de moi-même de ce que je me suis construit.

390 e55 : Donc cela ferait trente pour cent en formation continue à peu près, et trente pour cent  
391 par l'expérience ?

392 E55 : Oui, voilà.

393 e56 : D'accord. Donc pour finir, par rapport à ma recherche, j'ai construit des hypothèses  
394 donc je vous demande de me dire ce que vous en pensez. Mon hypothèse présume que le  
395 manager de proximité d'une unité commerciale construit ses compétences en articulant des  
396 savoirs théoriques et des savoirs d'action, contribuant ainsi à sa professionnalisation, qu'en  
397 pensez-vous ?

398 E56 : Là, ça peut être vrai, mais pas dans tous les cas, puisqu'il y a des gens qui sont par  
399 contre assez autodidactes et qui vont avoir en formation initiale...

400 e57 : Mais pour vous, précisément, pour vous-même ?

401 E57 : Alors pour moi, oui, c'est sûr que j'adhère complètement, puisque j'ai fait des études  
402 commerciales et je suis dans le domaine depuis quinze ans, au contraire, pour moi, oui,  
403 complètement.

404 e58 : D'accord. Je suppose également que l'articulation de l'apprentissage de savoirs  
405 théoriques et de savoirs d'action peut être assimilée à une formation en alternance. Est-ce  
406 que vous sentez l'alternance dans votre formation, vous-même ? ...

407 E58 : ... Euh

408 e59 : C'est-à-dire, quand vous êtes rentrée conseillère de vente évolutive dans l'entreprise,  
409 est-ce que vous avez eu l'impression d'alterner de la théorie et de la pratique ?

410 E59 : Pas assez de théorie. Je pense que si j'avais eu plus de théorie, ça m'aurait apporté  
411 davantage, quoi. Au coup par coup des fois, c'est vrai, je trouve qu'il n'y a pas assez de  
412 formation encore.

413 e60 : Pensez-vous que la formation continue que vous avez faite dans l'entreprise a  
414 toujours eu un lien avec ce que vous faisiez au jour le jour, dans votre travail ?

415 E60 : Euh, oui, quand même. Puisqu'à chaque fois, c'était en demande par rapport à une  
416 faiblesse que j'avais. Donc, c'était forcément en lien.

417 e61 : D'accord. Donc, vous avez toujours pu faire le lien, quand vous étiez en formation  
418 théorique, le lien avec la pratique ?

419 E61 : Oui, j'ai pu faire le lien...

420 e62 : Dans les deux sens ?

421 E62 : Oui, dans les deux sens. Quand j'ai eu l'apport théorique, qu'est-ce que j'ai trouvé que  
422 ça m'a apporté dans la pratique ? Oui quand même. Alors après, c'est vrai, qu'il y a  
423 certaines formations, qu'on aborde pas forcément en plein dans le mille du sujet... Mais,  
424 bon, globalement, c'est toujours intéressant à apprendre quand même. Mais c'est vrai que  
425 parfois ça pas toujours été... ...

426 e63 : Alors pour que ce soit intéressant pour vous, quelle serait la méthode ?

427 E63 : Bon, pour que ce soit intéressant, je pense que déjà, la méthode, c'est souvent, on fait  
428 appel à des formateurs extérieurs, je sais pas comment ça se passe après...

429 e64 : Pour vous, pour votre cas, dites-moi dans votre cas...

430 E64 : Moi, je trouve que les formations qu'on a... L'idéal en fait, c'est que le formateur, il se  
431 soit hyper bien concerté avec le, enfin qu'il se soit bien imprégné dans le milieu de  
432 l'entreprise dans laquelle il va aller former, de façon à être sur la même longueur d'onde de  
433 A à Z. Parfois, on se rend compte que dans certaines formations dans lesquelles on va, on a  
434 un apport théorique qui est très bien et qui nous apporte quand même des choses, c'est pour  
435 ça que toujours c'est bien quand même, mais parfois, ç'aurait pu être mieux. Plus adéquat.



436 e65 : D'accord. Ensuite, je suppose que l'ingénierie pédagogique de cette formation  
 437 pourrait être fondée sur l'analyse de pratiques, ainsi que sur le développement de la posture  
 438 réflexive du manager, c'est-à-dire que la base...

439 E65 : Alors moi, je suis totalement d'accord avec ça. Je suis tout à fait d'accord que quand  
 440 on étudie au départ, un plan de formation, on aille le tester vraiment sur la pratique pour  
 441 vraiment, pour qu'on se rende compte, je sais pas si c'est cette question-là ? presque comme  
 442 un test, comme une mini-formation avec un petit groupe, pour voir si c'est vraiment  
 443 probant.

444 e66 : D'accord. Alors ce n'était pas tout à fait dans ce sens-là que je vous posais cette  
 445 question, mais votre réponse m'a intéressée quand même (Rires). Une formation qui aurait  
 446 été basée sur l'analyse d'un cas réel, est-ce que vous auriez apprécié ou avez-vous apprécié  
 447 d'en avoir eues ?

448 E66 : Oui, j'aurais apprécié d'en avoir.

449 e67 : Vous auriez apprécié. Tout à l'heure vous avez parlé de votre échange avec votre  
 450 directeur de secteur, quelques fois, vous lui posez un problème, est-ce que nous pourrions  
 451 l'assimiler à cela, c'est-à-dire, vous lui posez un problème et vous analysez avec lui la  
 452 situation ?

453 E67 : Oui, nous pourrions.

454 e68 : Pour vous, c'est plus efficace en groupe ou à deux, de quelles façons ?

455 E68 : C'est-à-dire qu'avec le chef de secteur, ça peut être intéressant, parfois d'être en  
 456 groupe, c'est bien aussi parce qu'il y en a d'autres qui vont pouvoir apporter d'autres idées  
 457 auxquelles on aurait pas pensé, et puis on pourrait avoir d'autres solutions aussi. Je pense  
 458 que les deux sont bien. Parce que le caractère individuel, c'est bien, des fois communiquer  
 459 tout ce qui nous sort par la tête, que l'on va pas forcément dire en groupe aussi. Les deux  
 460 sont bien quoi.

461 e69 : D'accord. Avez-vous autre chose à ajouter ?

462 E69 : Non, je trouve que j'ai bien fait le tour.

463 e70 : D'accord. Donc, je vous remercie beaucoup.

## ANNEXE 4

## TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC FLORA

15 JANVIER 2009

1 f1 : L'entretien va se dérouler en trois temps. Pour débiter, nous aborderons votre travail de  
2 manager au quotidien. Vous me citerez dans un premier temps, vos activités significatives  
3 et ensuite vous m'en décrierez deux ou trois, puis nous aborderons les compétences aux  
4 services de ces activités. Ensuite nous évoquerons comment vous avez construit ces  
5 compétences. Donc, premier grand thème : les activités du manager au quotidien. Donc,  
6 pouvez-vous m'indiquer les activités significatives que vous exercez afin d'assurer vos  
7 responsabilités de manager ?

8 F1 : Alors les activités que j'exerce dans mon métier ? Donc je forme des gens, je les  
9 encadre, je contrôle leur travail. Mon travail de tous les jours, c'est aussi faire tout ce qui  
10 est plannings, tout ce qui est, tout ce qui est administratif. C'est aussi former les vendeuses  
11 aux techniques de vente pour monter le chiffre d'affaires. Ça va être les responsabiliser, les  
12 dynamiser, c'est... Mais encore (rires), mais encore... La présentation des vitrines, le  
13 merchandising. S'occuper bien sûr des clients. Contrôler tout ce qui est service après-vente,  
14 parce que c'est très important pour l'organisation du magasin, pour le fonctionnement du  
15 magasin. Les stimuler, stimuler beaucoup l'équipe au niveau du chiffre d'affaires. Tous les  
16 jours, faire un petit briefing par rapport à la journée n-1, de la veille, de façon à dire :  
17 « Bon, hier, on a réussi l'objectif », ou : « Bon, on a un petit peu de retard, aujourd'hui, il  
18 faut faire », par exemple, « cent euros de plus ».

19 f2 : Par rapport à ce briefing, est-ce que vous pouvez me décrire un matin, comment vous  
20 faites ?

21 F2 : Alors par exemple, ce matin, je commençais ma journée avec Julie, donc qui est  
22 vendeuse évolutive, donc je lui ai dit : « Ce matin, on va programmer la journée ». Donc  
23 déjà nous avons fait le tour du magasin pour voir si tout était bien en place, pour l'œil du  
24 client. Ensuite, j'ai prévu le chiffre d'affaires, bien sûr, ce qu'il fallait faire pour la journée.  
25 Et après je lui ai délégué deux vitrines à restructurer, parce qu'elles étaient un peu vides.  
26 Donc, avec le produit que nous avons, il fallait vraiment qu'elle refasse les vitrines pour  
27 que se soit attrayant. Ensuite, j'ai fait un tour de vitrines avec elle sur son rayon. Il y avait  
28 des choses qui n'allaient pas, où elle n'avait pas eu assez de rigueur au niveau de la mise en  
29 place des produits.

30 f3 : Comment lui avez-vous expliqué ?

31 F3 : Donc je lui dis : « Voilà, Julie, il faudrait que vous ayez un œil beaucoup plus critique.  
32 Il faut sortir du magasin, il faut que vous regardiez bien vos vitrines, et vous positionnez, et  
33 vous dire là c'est de travers, là il manque un produit ; bien contrôler dans vos réserves pour

34 voir s'il n'y a pas un produit en réserve qui n'est pas en vitrine ». Ensuite qu'elle ait un œil  
 35 beaucoup plus critique envers son travail de façon à se remettre toujours en cause. Et  
 36 ensuite je lui dis : « Bon, voilà, quand vous aurez terminé ça en fin de matinée, vous irez  
 37 déjeuner à midi, et pendant mon heure de déjeuner vous allez faire le contrôle des pièces  
 38 de plus de six cents euros. C'est-à-dire faire un inventaire des pièces de plus de six cents  
 39 euros, avec votre collègue Anne qui va arriver à treize heures ».

40 f4 : Donc vous avez organisé la journée et en même temps vous avez formé votre  
 41 vendeuse...

42 F4 : En même temps je la forme et je lui explique ce qui va et ce qui ne va pas ou les points  
 43 à améliorer. Comme en plus elle doit un peu superviser les autres personnes, puisqu'elle a  
 44 un poste un peu plus supérieur...

45 f5 : Elle a un rôle d'adjointe ?

46 F5 : Elle arrive sur le magasin. Elle a pas encore le rôle d'adjointe, mais elle a un rôle  
 47 d'animatrice de vente. C'est-à-dire qu'elle peut contrôler le travail des vendeuses. Mais  
 48 aujourd'hui, elle a encore un petit peu de difficulté à déléguer et à être, elle, suffisamment  
 49 autonome de façon à contrôler le travail de ses collègues. Il faut déjà qu'elle soit hyper  
 50 rigoureuse dans son travail pour pouvoir demander à ses collègues d'être irréprochables  
 51 aussi dans le leur. Donc, c'est ça surtout qu'il faut qu'elle travaille aujourd'hui. Elle est sur  
 52 le magasin depuis deux semaines et avant elle était sur un autre magasin où elle a passé un  
 53 an et demi, un autre magasin de l'entreprise. Donc mon organisation n'est pas forcément  
 54 celle de où elle était avant et moi je préfère qu'elle travaille à ma façon, de façon à ce que  
 55 l'on puisse s'y retrouver toutes, dans le magasin.

56 f6 : Donc, vous avez un rôle de formatrice auprès d'elle ?

57 F6 : De formatrice, et surtout de façon qu'elle soit beaucoup plus rigoureuse, elle, dans son  
 58 travail. Qu'elle soit beaucoup plus organisée, de façon à gagner du temps et de façon à être  
 59 plus opérationnelle et plus autonome.

60 f7 : Donc là, ce que vous me décrivez c'est la formation et l'animation de votre équipe. Est-  
 61 ce que vous pouvez me décrire ce que vous avez fait d'autre dans la matinée à ce sujet ?

62 F7 : Alors il y a Claire qui vient de quitter le magasin pour prendre la responsabilité d'un  
 63 magasin, donc je vais avoir Sophie qui va prendre le poste. Donc Sophie n'a jamais  
 64 travaillé en bijouterie. Donc là, elle va vraiment prendre ses marques. Donc là, ça va être  
 65 vraiment un travail intense de formation. C'est-à-dire, la former à la connaissance produit,  
 66 les techniques de vente, donc techniques de vente, c'est tout ce qui est comment aborder le  
 67 client, comment faire rêver le client, la montée en gamme, la vente complémentaire, le  
 68 paiement, vraiment tout ce qui est vente. Tout ce qui est la base de notre métier.

69 f8 : Donc là, vous allez la former complètement ?

70 F8 : De A à Z.

71 f9 : Depuis combien de temps, est-elle embauchée ?

72 F9 : Depuis une semaine.

73 f10 : Pouvez-vous m'expliquer déjà comment vous avez fait depuis qu'elle est là, pour la  
74 former ?

75 F10 : Alors, la première journée, donc, je lui ai montré, lui ai expliqué déjà qui était qui  
76 dans le magasin, ses collègues. Ensuite nous avons fait un tour de magasin pour lui  
77 expliquer où se trouvaient les choses, les vitrines d'or, les vitrines d'empierreés, les vitrines  
78 de montres, les vitrines d'argent et de plaqué. Je lui ai montré le rayon dont elle allait  
79 s'occuper. Je pense que responsabiliser quelqu'un sur un rayon, ça le valorise et ça lui  
80 donne de l'importance auprès du reste de l'équipe, que chacun ait bien son rayon. Après,  
81 nous avons regardé tout ce qui est un petit peu informatique, de façon à ce qu'elle puisse,  
82 elle, vendre, toute seule. La vente et qu'elle la commence du début jusqu'à la fin avec le  
83 client. On a regardé également tout ce qui était un petit peu service après-vente, parce que  
84 ça, c'est un peu plus complexe. Ensuite, je l'ai laissée évoluer un petit peu dans le magasin.  
85 Voir comment elle était avec le client. Donc très bonne approche avec le client. Après il lui  
86 manquait vraiment le côté technique et le côté produit. Donc ça, je lui ai remis tous les  
87 supports qui pouvaient l'aider, de façon à ce qu'elle puisse apprendre déjà de son côté.

88 f11 : Donc, elle va apprendre la théorie sur le support ? Est-ce que vous l'accompagnez  
89 dans cette phase ?

90 F11 : Alors après, au bout d'une semaine, quand elle a bien regardé ce support, moi, j'ai des  
91 fiches sur lesquelles je lui pose des questions. Elle me répond et après on fait du  
92 débriefing. C'est-à-dire en fonction de la réponse qu'elle a mise sur la fiche, moi je  
93 reprends le book et on voit ensemble les axes de progrès, les points forts, les points faibles,  
94 et ça lui permet, elle, de se situer puisqu'il y a un support écrit. Et après on refait ça toutes  
95 les semaines.

96 f12 : Alors avez-vous déjà fait un premier point ?

97 F12 : Alors là pas encore, ça va être pour la semaine prochaine. Mais je pense que ça va  
98 énormément l'aider. Et ça permet aux gens d'avancer beaucoup plus vite. Parce que déjà, ils  
99 ont un support, ils peuvent l'apprendre et après on fait le débriefing papier. Après je fais  
100 aussi des débriefings de sketches. Donc, ça, c'est formateur aussi.

101 f13 : Pouvez-vous me décrire un exemple ?

102 F13 : Par exemple, elle fait la vendeuse et moi je fais la cliente...

103 f14 : Est-ce que vous avez un exemple précis que vous avez fait avec elle ?

104 F14 : Oui donc voilà, moi je me suis positionnée en cliente. Alors j'arrive dans le magasin,  
105 je suis devant une vitrine diamant, elle me dit bonjour, elle me pose des questions. Elle me  
106 pose des questions pour pouvoir faire la vente. Et là j'ai vraiment vu les points où elle n'a  
107 pas posé les bonnes questions de façon à savoir ce que le client recherche, la recherche des

108 besoins du client. Elle était pas forcément à l'aise. Donc, après, tous ces points-là, je les ai  
 109 notés sur une feuille et on les a revus ensemble, et là on a fait les rôles à l'envers. C'est-à-  
 110 dire que moi, je me mets à la place de la vendeuse, et elle fait le rôle de la cliente. Et là,  
 111 vraiment on a vu les choses où elle n'a pas mis l'accent. Et ensuite, pour que ce soit plus  
 112 facile, parce que quelquefois il y a un petit peu le côté directeur et vendeur, et on est plus  
 113 ou moins à l'aise, je l'ai fait faire entre deux vendeuses. Et moi je me suis mise un petit peu  
 114 en retrait et j'ai écouté. Et là, globalement les résultats étaient meilleurs, parce qu'il n'y  
 115 avait plus le regard de la responsable. Et on a eu des résultats qui étaient beaucoup plus  
 116 concluants.

117 f15 : D'accord, donc il y avait des points positifs, comment vous avez fait pour lui dire ?

118 F15 : Il y avait des points positifs. Alors, j'ai valorisé les points positifs, parce que il ne faut  
 119 pas, sur un sketch, lui dire que les choses négatives. Parce que on va la démotiver plus  
 120 qu'on va la motiver. Le but, c'est que les gens aient envie de travailler chez nous. Qu'ils se  
 121 sentent bien et qu'ils aient envie d'avancer. Il faut surtout leur donner envie d'avancer, leur  
 122 donner la force d'avancer et vraiment l'envie de continuer avec nous. Donc j'ai insisté  
 123 énormément sur les points forts. Et les points qui étaient à travailler, et bien, je lui dis que  
 124 ça c'est pas grave, que ça il faut vraiment qu'elle l'accentue un peu plus. Et on a refait deux  
 125 sketches en plus à la suite, de façon à être bien dedans, parce que le premier, elle était un  
 126 peu coincée. Et finalement ça s'est avéré vraiment positif. Alors le support écrit plus les  
 127 sketches, c'est un bon, une bonne façon d'avancer.

128 f16 : Donc vous avez à la fois le support théorique...

129 F16 : Voilà, ça permet de savoir. Et parce que le produit c'est important, si on est avec un  
 130 client qui nous pose une question technique et que l'on ne sait pas répondre, la crédibilité  
 131 n'est plus là. Donc je pense que ça, c'est hyper important. Même si elle sait qu'elle peut  
 132 aller voir sa collègue, c'est mieux quand on peut être complètement autonome avec le  
 133 client et savoir de quoi on parle.

134 f17 : Donc, nous avons vu la formation, une situation d'animation d'équipe avec  
 135 l'organisation d'une matinée, est-ce que vous pouvez me décrire comment vous déléguez ?

136 F17 : Alors, comment je délègue ? C'est-à-dire que bien sûr je ne peux pas tout faire toute  
 137 seule (rires), ça je l'ai bien compris. Donc je délègue, c'est-à-dire que...

138 f18 : Est-ce que vous pouvez me décrire une situation précise de délégation ?

139 F18 : Oui, tout à fait. Donc là, j'ai une vendeuse Anne qui a déjà travaillé chez moi pendant  
 140 deux ans. Qui est partie pour reprendre ses études et qui finalement a changé d'avis. Et  
 141 donc elle a réintégré le magasin. C'est quelqu'un qui se débrouille très bien pour tout ce qui  
 142 est magasin. Maintenant elle veut évoluer dans le commerce. Donc, pour lui donner l'envie  
 143 d'avancer vite, et de lui donner un challenge aussi, je lui, je lui ai confié la délégation en  
 144 fait d'une petite vendeuse, donc Sophie qui vient d'arriver, en plus de moi. C'est-à-dire que  
 145 quand elle arrive le matin, la petite nouvelle, Sophie va commercer à faire les vitrines de  
 146 plaqué or, donc elle maîtrise pas très bien, bien sûr, c'est normal. Donc Anne va lui  
 147 expliquer à sa façon.

148 f19 : Alors comment vous avez délégué cette mission à Anne ?

149 F19 : Alors Anne, je lui ai dit, voilà, parce qu'elle me disait qu'elle voulait évoluer dans  
 150 l'entreprise. Donc je lui ai dit : « Vous voulez évoluer, ok, aujourd'hui, vous avez un poste  
 151 de vendeuse, moi, je veux bien vous faire évoluer, par contre je vais vous demander plus de  
 152 travail ». Alors elle m'a dit : « Ok, ça me fait pas peur ! ». Donc, très bien, « Donc moi ce  
 153 que je vous propose, c'est, comme vous ne connaissez pas Sophie, ça va être beaucoup plus  
 154 facile de commencer avec une personne que vous ne connaissez pas, que de vous déléguer  
 155 une personne que vous connaissez, puisqu'elle a déjà travaillé dans le magasin ». Donc,  
 156 elle m'a dit : « Ok, pas de problème ». « Et vous qui aimez bien les vitrines, est-ce que vous  
 157 pensez que si je vous donne Sophie à encadrer, ça peut vous convenir ? » Alors elle me dit :  
 158 « Qu'est-ce que c'est l'encadrement ? ». Alors je lui ai dit : « Écoutez, l'encadrement, ça va  
 159 être, lui dire : “ Voilà, Sophie, ce matin, il faut, la directrice n'est pas là, elle est de repos,  
 160 donc il va falloir que tu mettes tout ton plaqué or en vitrines, en lui expliquant la vitrine  
 161 pierres, la vitrine sans pierre, le tri produits ”. Vous lui expliquez la structure sur papier. Et  
 162 après vous lui montrez une fois et après elle prend son plateau avec ses produits triés, elle  
 163 essaie. Si le travail n'est pas... Vous la laissez faire une demi-heure, on n'attend pas que le  
 164 travail soit fini pour tout recommencer si ça ne va pas. Vous allez la voir en cours de travail,  
 165 vous lui expliquez : “ Ça c'est pas bien ”, et on lui explique le pourquoi. S'il y a des choses  
 166 positives, il faut aussi accentuer dessus. Et ensuite à la fin du travail, et bien, vous faites le  
 167 bilan de ce qui va, de ce qui va pas, le temps passé. Et là vous dites : “ Là c'est bien, là il y  
 168 a des choses à améliorer, là tu as passé deux heures, normalement on passe une heure ”. Et  
 169 vous mettez tous les points en avant de façon à ce que petit à petit, la personne prenne de  
 170 l'autonomie et devienne... et devienne... autonome ». En même temps, après moi, je vais  
 171 voir Anne et je lui demande ce qu'elle a fait, on en parle ensemble. Elle m'explique  
 172 comment elle a délégué le travail à faire. Et après j'ai parlé avec elle des points, de la façon  
 173 de parler aux gens et de les encourager, de les motiver et surtout toujours leur donner  
 174 toujours envie d'avancer et leur montrer ce qu'ils ont bien fait, même s'il y a des choses qui  
 175 sont pas forcément bien faites, mais que c'est bien, qu'ils ont mis de la bonne volonté, mais  
 176 cette petite chose qu'il faut quand même améliorer, de façon à ce qu'on ait vraiment une  
 177 équipe qui gagne.

178 f20 : D'accord. Pouvez-vous me décrire un entretien de recadrage ? Comment vous le  
 179 préparez ?

180 F20 : Bien sûr. Alors, c'est une personne qui a tendance à faire beaucoup de bêtises. Et  
 181 donc, ce que je fais, c'est que je note toujours les choses, pour avoir des choses concrètes et  
 182 j'y réfléchis, la façon de...

183 f21 : Donc cette fois-là, vous aviez noté un certain nombre de choses...

184 F21 : J'avais noté un certain nombre de choses, toujours en me disant qu'il faut s'appuyer  
 185 sur des choses positives, que ce ne soit pas un entretien négatif de A à Z, sinon on va  
 186 démotiver la personne, mais en étant quand même ferme, parce que ça fait plusieurs fois  
 187 que je la reprends dans le bureau. Elle est bien un mois, ça recommence après. C'est  
 188 toujours sur des erreurs d'argent avec les clients, donc c'est des choses importantes. Donc je  
 189 l'ai prise dans le bureau : « Voilà, Linda, on va prendre un petit peu de temps pour discuter

190 de certains points ». Donc, nous sommes allées dans le bureau. Et je lui ai évoqué le souci  
 191 où elle avait préparé une feuille de réparation où il était noté que le client nous devait onze  
 192 euros. Or, c'était un bijou qu'il n'avait pas payé complètement et il restait cent neuf euros à  
 193 régler par le client. Donc, elle, elle le savait, mais elle était la seule dans le magasin à le  
 194 savoir. Déjà, on fait pas cavalier seul dans le magasin. Donc, je lui ai expliqué. Elle me  
 195 dit : « Oui mais il y a Brigitte qui est au courant ». Je lui dis, moi, « Brigitte n'a rien à voir  
 196 avec votre erreur, vous l'assumez et aujourd'hui, moi, je rends le bijou à la cliente, je lui  
 197 demande onze euros. Je ne lui demande pas cent neuf euros. Alors, expliquez-moi ! ». Elle  
 198 me dit : « Mais moi, le client, il le sait ». « Le client, il le sait effectivement. Mais moi, je  
 199 ne le sais pas, vos collègues ne le savent pas et vous n'êtes pas là, tous les jours sur le  
 200 magasin. Ça, c'est une erreur, je ne veux plus qu'elle se reproduise ». Elle me dit : « Oui,  
 201 mais c'était un jour où j'étais pas bien ». Je lui dis : « Écoutez, je suis désolée, mais les  
 202 problèmes personnels, on les laisse à l'entrée du magasin, tout le monde en a et je ne peux  
 203 pas prendre en considération votre problème. Moi, aujourd'hui, j'ai un magasin que je dois  
 204 faire tourner, vous avez un salaire qui correspond à votre poste et je ne peux pas accepter  
 205 que vous me fassiez des erreurs de ce genre. Alors à côté de cela, voyez, vous allez bien  
 206 voir le client, les clients sont satisfaits, vous êtes agréable. Mais ça, c'est vraiment un point  
 207 que vraiment, il faut que vous fassiez attention. Je ne peux pas tolérer que cela se  
 208 reproduise. Donc là, je vais reprendre toutes vos fiches de commandes clients pour voir si  
 209 vous n'avez pas fait d'autres erreurs. Et sachez que ça, c'est inacceptable et que si cela  
 210 recommence, ce sera une lettre de mise en garde. Parce que c'est vraiment de l'argent qui  
 211 part. C'est pas tolérable ».

212 f22 : Alors comment s'est terminé l'entretien...

213 F22 : Alors l'entretien se termine où elle me dit que, effectivement, elle est désolée, qu'elle  
 214 va faire plus attention.

215 f23 : Comment arrivez-vous à la motiver après ?

216 F23 : Alors après, elle est consciente que ce sont des erreurs graves, parce que cent neuf  
 217 euros, elle en est consciente. Elle me dit qu'elle l'a pas fait exprès, je veux bien la croire.  
 218 Mais en fait, c'est quelqu'un de très étourdi et elle est vite perdue. Elle perd beaucoup ses  
 219 moyens.

220 f24 : Et donc, comment vous allez faire ?

221 F24 : L'encadrer de plus en plus. Contrôler, contrôler. Contrôler, il y a que ça. Contrôler  
 222 son travail. C'est-à-dire que quand je fais partir le SAV, toutes les fiches qu'elle fait, elles  
 223 sont contrôlées. Parce que le poids du bijou n'est pas forcément le bon, la longueur n'est  
 224 pas forcément la bonne, la désignation du produit n'est pas forcément la bonne. Donc  
 225 aujourd'hui, je suis obligée de déléguer la personne du SAV, à contrôler toutes ses fiches  
 226 avant de les faire partir. Et quand il y a une erreur, la fiche est mise sur mon bureau et je la  
 227 reprends dans le bureau. Et je lui explique en lui mettant le document sous les yeux,  
 228 comme quoi, elle a bien fait une erreur. Il y a que comme ça que je pourrais l'amener à se  
 229 sentir plus responsable.

230 f25 : D'accord. Donc, vous avez décrit différentes activités, quelles sont les principales ?

231 F25 : Le management, l'animation d'équipe, la formation, et un peu la gestion, gestion du  
232 stock, des plannings, du temps, de l'administratif.

233 f26 : Quel pourcentage de temps, vous passez sur chacune de ces responsabilités ?

234 F26 : Le moins long, c'est tout ce qui est... administratif, je vais dire. Le plus long, ça va  
235 être la formation et après tout ce qui est sur le terrain.

236 f27 : Et alors en pourcentage de temps passé ?

237 F27 : Je dirais quinze pour cent, administratif, et après formation... trente-cinq, et  
238 cinquante pour cent, animation, c'est la base. Pour moi, c'est hyper important. Je pense que  
239 si on est pas là pour animer l'équipe, pour montrer la force de l'équipe, pour être le pilier,  
240 l'équipe ne nous suit pas. Il faut vraiment que les gens aient envie de travailler  
241 Aujourd'hui, le commerce est difficile, il faut se battre tous les jours, donc il y a des mois  
242 qui sont plus difficiles que d'autres. Si je suis pas tous les jours, à les pousser, de façon à ce  
243 qu'elles aient envie d'aller voir le client, d'avoir le sourire, à mon avis c'est pas possible. Ça  
244 ne passe pas. Pour moi, c'est le b.a.-ba. Si vraiment la personne se sent bien dans le  
245 magasin et a envie de travailler, je lui donne l'envie de travailler, j'ai mon équipe avec moi  
246 et à côté de ça, je suis beaucoup plus libre aussi. Ça veut dire que quand je pars en  
247 vacances, par exemple, je sais que mon équipe tient la route, je sais que mon équipe va  
248 faire le travail correctement, consciencieusement et qu'elle a l'habitude de travailler et  
249 d'avoir la façon de travailler que je souhaite. À partir de là, je pense que je peux partir  
250 tranquille et je sais que le magasin va être tenu correctement.

251 f28 : D'accord. Alors dans quels buts vous menez ces activités ? Pour quels résultats ?

252 F28 : Déjà pour moi, première chose. Deuxièmement pour le magasin, pour l'entreprise bien  
253 sûr, et aussi pour...

254 f29 : Quand vous dites pour le magasin, l'entreprise ?

255 F29 : C'est la même chose, c'est le chiffre d'affaires. Après, aussi pour faire évoluer les  
256 gens. Je trouve qu'il y a rien de plus motivant et de plus enrichissant que de se dire... Tiens,  
257 je prends l'exemple de Claire qui part prendre ses fonctions, ça fait cinq ans qu'elle est sur  
258 mon magasin, elle a commencé comme extra, après elle a pris un poste de CDI vingt  
259 heures, elle est passée en trente-cinq heures, elle est passée vendeuse qualifiée évolutive et  
260 maintenant elle part comme directrice de magasin. C'est une réussite pour elle, déjà, une  
261 réussite pour moi, parce que je l'ai encadrée du début jusqu'à la fin et aujourd'hui, je sais  
262 qu'elle est prête. Elle est prête à être directrice de magasin et elle a les qualités pour être  
263 une directrice de magasin.

264 f30 : Donc vous vous sentez responsable de l'évolution des personnes de votre équipe ?

265 F30 : Ah oui, en quelque sorte, quand même, tout à fait. Surtout si la personne a envie  
266 d'avancer. Après il y a des gens qui sont sur mon magasin, que je sais que je ne pourrais  
267 jamais les faire avancer...



268 f31 : Quand vous dites avancer, là, c'est l'évolution hiérarchique ?

269 F31 : Voilà, tout à fait. Je sais que ce sont des vendeurs, des bons vendeurs parce qu'il en  
 270 faut aussi, mais ce ne sont pas des gens évolutifs. Donc à partir de là, on ne peut pas  
 271 demander à des gens qui n'ont pas envie d'évoluer, de les pousser dans ce sens. Ils font un  
 272 bon travail de vendeur, mais pas un travail... Tout le monde ne peut pas être directeur de  
 273 magasin. Donc c'est bien d'avoir un peu tous les cas dans le magasin, il faut respecter  
 274 chacun. Mais les gens qui ont envie d'avancer, je mets un point d'honneur à les pousser de  
 275 façon à ce qu'ils avancent. On m'a donné ma chance, j'essaie de donner la chance aux  
 276 autres.

277 f32 : Donc, nous allons aborder vos compétences. Je vous demande quelles connaissances,  
 278 quelles ressources, quels outils, quels savoirs vous mettez en œuvre pour mener à bien  
 279 toutes ces activités ?

280 F32 : Alors quelles connaissances ? Et bien les connaissances que j'ai acquises au fil du  
 281 temps, au fil des années, je les mets en place, je les transmets.

282 f33 : Oui, alors quelles sont-elles, ces compétences ? Ces connaissances ?

283 F33 : Alors, connaissances au niveau... Je sais recruter, après, vendre, manager, encourager,  
 284 contrôler, déléguer, donner envie... Je sais anticiper effectivement les choses qui peuvent  
 285 bloquer sur le magasin. Donc anticiper les choses de façon à ce que le jour J tout soit prêt  
 286 et à être toujours disponible pour les clients, de façon à ce que le magasin soit prêt pour le  
 287 chiffre d'affaires, pour réaliser l'essentiel. La rigueur, j'ai beaucoup de rigueur dans le  
 288 magasin, de l'organisation, je pense que l'organisation, c'est aussi du temps de gagner pour  
 289 le client. Donc, un directeur non organisé, il perd du temps dans des choses inutiles. Donc  
 290 vraiment beaucoup de rigueur et beaucoup d'organisation. Chaque chose doit être faite en  
 291 temps et en heure. C'est à dire que si la caisse doit être faite le matin, elle n'est pas faite  
 292 l'après-midi. Après, je sais gérer les priorités, les commandes clients, le SAV, de façon à ce  
 293 que les moments où les clients sont là, tout le monde est disponible pour être avec le client.

294 f34 : Alors, quels outils vous avez à votre disposition ? Quelles ressources ?

295 F34 : Alors, les outils que j'ai à ma disposition. Ça va être ce qui est, les books pour les  
 296 produits, pour les techniques de vente, tous les modules, comment aborder un client, du  
 297 début jusqu'à la fin de la vente. Après, j'ai aussi un book pour le recrutement, sur  
 298 l'intégration, donc ça c'est très très bien, ça permet d'avoir un support au fil de la période  
 299 d'essai. Par exemple de voir au bout d'une semaine ce qu'elle doit avoir vu. Après, bien sûr,  
 300 on suit pas forcément de A à Z le book parce que ça dépend de la personne qu'on a en face  
 301 de soi. On a aussi le support de management, donc ça aide aussi. On a eu des formations,  
 302 on a fait des sketches là-dessus, ça permet aussi de se rendre compte des choses que l'on  
 303 peut faire, des erreurs que l'on peut faire de façon à plus les refaire par la suite. Il y a  
 304 l'expérience aussi. Le fait d'avoir maintenant plus de dix ans d'expérience en tant que  
 305 responsable de magasin, il y a des erreurs que j'ai faites au début de ce poste que je ne  
 306 refais plus maintenant. Parce que déjà j'ai pris de la maturité, j'ai pris de l'assurance. Et puis  
 307 je me pose moins de questions, je suis beaucoup plus sûre de moi. Et puis le fait de mieux

308 maîtriser son travail, je pense que l'on est déjà mieux dans sa peau et on donne une image  
 309 autour de soi de quelqu'un qui est beaucoup plus sûr dans tous les domaines. Donc, à partir  
 310 de là, on véhicule quelque chose de positif.

311 f35 : Évaluer, je ne sais pas si vous en avez parlé ? Vous savez évalué ?

312 F35 : Oui. J'évalue également les personnes. Donc une fois l'année, je fais l'évaluation  
 313 annuelle. Ensuite, tous les mois, je prends chaque personne en entretien dix minutes dans  
 314 le bureau de façon à faire un petit peu, un débriefing sur ce qui est chiffre d'affaires,  
 315 nombre de ventes qu'elles ont fait, le panier moyen, le prix moyen, de façon à leur mettre  
 316 aussi un challenge pour le mois d'après. Donc, si par exemple, elles ont, je donne un chiffre  
 317 complètement anodin, si par exemple, elle ont fait un certain panier moyen et bien on  
 318 essaye de se mettre un challenge pour le mois d'après, de quelques euros supplémentaires,  
 319 de façon à ce, à les motiver.

320 f36 : Et encore...?

321 F36 : Alors après, bien sûr, il y a toujours des décisions à prendre. Ça, il faut les... Il faut  
 322 s'y tenir, bien sûr. Après on n'est pas toujours en accord...

323 f37 : Si, si. Allez-y...

324 F37 : Le fait de ne pas toujours être en accord avec la direction. Mais bon, on a une  
 325 direction et on est obligée de s'y plier et après à nous aussi de faire passer les infos de  
 326 façon positive à l'équipe.

327 f38 : Justement par rapport à la hiérarchie, est-ce que vous pouvez me donner un exemple  
 328 de contre pouvoir ?

329 F38 : Actuellement en l'espace de trois mois, on m'a muté trois personnes qui étaient...

330 f39 : Quand vous dites « on », c'est qui ?

331 F39 : Mon supérieur hiérarchique, mon chef de secteur, m'a enlevé trois personnes de mon  
 332 magasin pour les mettre, deux sur des ouvertures de magasin, donc une pour une  
 333 promotion comme directrice de magasin, une autre comme vendeuse confirmée sur une  
 334 autre ouverture de magasin et la troisième pour remplacer une directrice en arrêt maladie.  
 335 Donc c'est vrai que toute l'organisation de mon magasin se trouve un petit peu perturbée,  
 336 parce que se retrouver avec des gens différents, des gens qu'ils faut former. Donc  
 337 fatalement, pour la bonne marche du magasin, pour le chiffre d'affaires, c'est pas toujours  
 338 évident. Bien sûr, moi je suis bien d'accord que l'on m'enlève une personne, je suis tout à  
 339 fait ok pour la bonne marche de l'entreprise, mais trois personnes en trois mois, c'est  
 340 énorme. Donc à côté de ça, il faut aussi être, un petit peu, je dirais pas cool, mais aussi  
 341 reconnaître que mon magasin, il est un peu déstabilisé le temps que tout le monde prenne  
 342 ses marques.

343 f40 : Donc, cela, vous l'avez dit à votre directeur de secteur et avez-vous eu gain de cause ?

344 F40 : Cela, je l'ai dit à mon directeur de secteur. Il faut du temps pour que les gens... La  
 345 chose qu'il m'a apporté, c'est, il a pris une personne qui était vendeuse sur un magasin de  
 346 l'entreprise pour me la mettre sur mon magasin, de façon à ce qu'elle ait quand même une  
 347 base de l'entreprise. J'ai quand même réussi à négocier et à ne pas avoir trois personnes  
 348 nouvelles dans le magasin. Donc sur les trois personnes, je vais avoir une personne  
 349 nouvelle, puisque j'ai recruté une personne qui avait démissionné mais qui est revenue,  
 350 donc qui connaît quand même un peu le magasin. Mais avec un potentiel quand même  
 351 moins important que les personnes que j'ai fait partir.

352 f41 : Donc pour vous, votre rôle, c'est aussi de négocier avec votre supérieur hiérarchique  
 353 quand vous n'êtes pas d'accord...

354 F41 : Pour la bonne marche du magasin aussi. Je défends mes intérêts mais aussi les  
 355 intérêts de l'entreprise. Il faut, à ce moment-là, que tout le monde puisse donner des forces  
 356 de leur magasin et que ce soit pas toujours sur le même magasin, parce que ça affaiblit...

357 f42 : Bien sûr. Donc, maintenant, nous allons aborder quelques situations qui ont fait que  
 358 vous avez acquis vos compétences. Comment avez-vous construit toutes ces  
 359 compétences ?... Est-ce que vous pouvez me donner des exemples, me décrire des  
 360 situations qui font que vous avez appris ?

361 F42 : Moi, j'ai beaucoup appris avec une ancienne chef de secteur, qui m'a d'abord nommée  
 362 responsable de magasin, donc déjà, j'étais déjà ravie. À l'époque, je ne connaissais pas  
 363 vraiment bien mon travail, je pense. J'ai appris sur le terrain. J'ai beaucoup appris avec elle.  
 364 Elle m'a toujours valorisée sur les points forts. Elle m'a aussi encadrée sur les choses que je  
 365 ne maîtrisais pas. Et puis aussi, il y avait une forte envie en moi de ne pas la décevoir.  
 366 Puisqu'elle avait cru en moi, il fallait aussi que je lui montre que je pouvais. Et après, je  
 367 pense qu'au fil du temps, j'ai appris sur le terrain, avec les gens qui nous portent, quelque  
 368 part, qui nous font avancer et après tout ça, on le retransmet.

369 f43 : Alors, vous apprenez de votre hiérarchie. Vous apprenez de votre équipe aussi ?

370 F43 : Je transmets à l'équipe. Après l'équipe peut toujours nous apporter des propositions,  
 371 des forces qui peuvent apporter au magasin.

372 f44 : Est-ce que vous avez un exemple où vous avez appris de votre équipe ?

373 F44 : Heu..., j'ai pas d'exemple concret à donner (rires).

374 f45 : Alors, est-ce que vous pouvez me décrire une situation où vous avez appris avec votre  
 375 directrice de secteur ? Comment vous avez fait pour apprendre ?

376 F45 : Comment j'ai fait pour apprendre ?

377 f46 : Est-ce que vous avez une situation où vous étiez avec elle et où après, vous vous êtes  
 378 dit, et bien là, j'ai appris ?

379 F46 : Oui, je me souviens. C'était au niveau des vitrines, ma chef de secteur passait  
 380 régulièrement et elle me disait qu'au niveau de mon tri j'aurai dû faire comme ça et comme  
 381 ça. Et moi, je lui expliquais que non, je l'avais vu, je l'avais fait comme ça. Je lui expliquais  
 382 pourquoi j'avais fait comme ça et que pour moi, c'était plus parlant de faire comme ça et  
 383 comme ça. Bon, elle m'a donné son avis et finalement quand on a refait la vitrine comme  
 384 elle le pensait, je me suis aperçue que finalement elle avait raison. Et qu'en ayant un œil  
 385 beaucoup plus en recul... On se rend compte, finalement, qu'il faut toujours avoir un autre  
 386 avis et ça permet justement de parler, de délibérer et d'arriver à la bonne solution.

387 f47 : Est-ce que cela vous est arrivé avec un supérieur hiérarchique, d'avoir fait une action  
 388 et de réfléchir avec lui ou de l'analyser ?

389 F47 : Oui.

390 f48 : Est-ce que vous pouvez donner un exemple et le décrire ?

391 F48 : Alors l'exemple, ça va être, peut-être toujours dans le tri des vitrines, des plans, ou  
 392 quand on change le plan de vitrines...

393 f49 : Avez-vous un exemple en management ?

394 F49 : En management ? En management ? Si je pense à une personne qui n'est plus dans  
 395 l'entreprise aujourd'hui, où on ne pouvait pas lui déléguer énormément de chose. Et en fait  
 396 le jour où on l'a mise dans le service après-vente. Elle a été dans son élément. Elle avait  
 397 une responsabilité et en fait, comment dire, elle a été mieux dans le magasin et elle a été  
 398 plus opérationnelle. Donc valorisée, et en même temps on a plus exploité ses compétences.

399 f50 : Et ça, vous l'avez appris de quelqu'un ? Vous l'auriez pas fait de vous-même ?

400 F50 : Et bien, j'hésitais à lui confier cette tâche et finalement en ayant discutée avec ma  
 401 chef de secteur, on a vu les points forts, les points faibles de cette personne et on s'est dit,  
 402 on fait un essai, en l'encadrant, en contrôlant, en supervisant, on va bien voir. Et de fil en  
 403 aiguille, et bien ça c'est super bien passé et en fait elle était irréprochable dans ce domaine.

404 f51 : Donc le fait de réfléchir à une idée avec votre supérieur hiérarchique vous a permis  
 405 d'apprendre...

406 F51 : Que quelque fois, il faut toujours essayer de donner d'autres tâches à des gens, à des  
 407 fois, auxquels on ne pense pas, sur un laps de temps, de façon à voir si ça peut être possible  
 408 ou pas. Je pense qu'il faut toujours donner la chance aux gens, même si quelques fois, on  
 409 n'y croit pas trop, quoi. Parce que, finalement, ils peuvent nous surprendre.

410 f52 : Avez-vous appris par votre formation des éléments qui vous sont utiles dans votre  
 411 travail ?

412 F52 : Oui, de par ma... Oui il y a toujours, les supports que nous avons sont utiles de toutes  
 413 façons. Après on s'en sert plus ou moins par habitude. Le fait de le faire au quotidien, mais  
 414 de temps en temps, c'est bien de reprendre le support, de le lire, de se dire : « Tiens

415 effectivement, ça, c'est bien ». Donc tous les supports de formation, par exemple quand on  
 416 délègue un travail, de se dire : « Tiens, je viens voir dans le book » et finalement, je lui ai  
 417 expliqué comment faire, mais je ne l'ai pas fait reformulé. Donc, je ne suis pas sûre qu'elle  
 418 ait bien compris. Donc le fait de relire les books, ça me permet de se remettre à niveau.  
 419 D'avoir la théorie qui est toujours présente, c'est important, en plus de notre acquis.

420 f53 : Donc, ces books de formation, vous avez suivi ces formations au sein de l'entreprise ?

421 F53 : Oui, tout à fait.

422 f54 : Est-ce que vous apprenez lors de vos évaluations ?

423 F54 : Lors de mon évaluation. Bien, c'est toujours enrichissant de passer une heure ou deux  
 424 heures avec notre supérieur hiérarchique, pour discuter un petit peu du magasin, de ce que  
 425 lui ressent en passant sur le magasin, de l'équipe, et d'échanger.

426 f55 : Avez-vous un exemple précis d'un élément que vous avez appris lors d'une  
 427 évaluation ?

428 F55 : Alors, oui. Ça remonte à quelques années (rires), où effectivement on avait vu tous  
 429 les éléments des vendeuses, mais où je n'étais peut-être pas suffisamment sûre de moi. Et  
 430 peut-être que c'est important, c'est important de donner, d'appuyer sur ce point pour que  
 431 justement je puisse le travailler. Que le but d'une évaluation, c'est qu'il y ait des choses à  
 432 travailler de façon à ce qu'on puisse ressortir plus positif et que l'on ait envie encore de  
 433 faire mieux l'année suivante.

434 f56 : Donc lors de cette évaluation, vous avez pris conscience que vous manquiez  
 435 d'assurance ou ça vous a donné plus d'assurance ?

436 F56 : Bien, le fait que l'on me dise qu'il fallait que je me positionne comme quelqu'un qui  
 437 savait faire. Je pense que ça m'a donné de l'assurance. Parce que quand on est plus jeune,  
 438 qu'on a moins d'acquis, le fait qu'on nous dise, qu'on nous valorise, c'est important, de  
 439 façon à ce que nous aussi, de notre côté on puisse le transmettre à nos vendeurs qui, à leur  
 440 niveau, ont le même problème souvent. Et c'est souvent juste un petit peu de confiance en  
 441 soi qui manque aux gens pour faire de grandes choses.

442 f57 : Est-ce qu'il y a des situations ou un changement par exemple, qui vous ont appris ?

443 F57 : Oui. Quand j'ai été nommée dans le Nord comme responsable de magasin, j'y suis  
 444 restée deux ans et après...

445 f58 : C'était votre premier poste de responsable ?

446 F58 : C'était mon premier poste. Donc là, beaucoup de choses à apprendre. J'ai fait une  
 447 formation management. Mais bon, c'est sur le terrain que l'on a les embûches, en fait. Et  
 448 qu'on se rend compte des erreurs...

449 f59 : La théorie vous aidait quand même ?

450 F59 : La théorie, oui, mais aussi la pratique. Quelques fois, il y a des cas de figures qui ne  
 451 sont pas sur le papier (rires) et il faut les maîtriser. Donc quelques fois, j'ai fait des erreurs,  
 452 je m'en suis aperçue, elle est faite, elle est faite, bon. Je me disais bon, je ne la referai plus.

453 f60 : Alors comment faites-vous pour vous apercevoir que vous avez fait une erreur ?

454 F60 : Et bien je me dis, là je n'ai pas, là effectivement je n'ai pas... Je le ressens tout de  
 455 suite. Je n'aurais pas dû procéder comme ci ou comme ça.

456 f61 : Vous avez un exemple ?

457 F61 : Alors, un exemple... Un exemple. Qu'est que j'aurais comme exemple ?

458 f62 : Par exemple avec les personnes de votre équipe ?

459 F62 : Oui. Par exemple les entretiens que j'avais avec mes vendeuses sur le premier  
 460 magasin, je n'étais pas très à l'aise. Et je ne savais pas toujours comment leur dire les  
 461 choses qui n'allaient pas, parce que c'est toujours délicat. On veut en même temps, pas être  
 462 copine, mais on ne veut pas être le vilain canard du magasin. On veut avoir son équipe  
 463 avec soi et il faut quand même faire passer les messages. Et ça, c'était très très difficile  
 464 pour moi. Et finalement avec le temps, j'ai appris, j'ai pris de l'assurance et je me dis : « Là  
 465 ça, c'est pas bien » et là, après je me suis rendue compte qu'en disant des choses négatives  
 466 et en disant des choses positives, finalement la personne comprend très bien qu'il y a  
 467 quelque chose qu'elle n'a pas fait, et c'est pas une catastrophe. Quand j'ai été nommée, donc  
 468 après, au bout de deux ans, sur un autre magasin, là je suis arrivée vraiment avec ma valise  
 469 bien plus pleine, on va dire. On va dire plus de connaissances, moins peur de mes  
 470 vendeuses, moins d'appréhension. C'est même pas de la peur, c'est de l'appréhension.  
 471 Beaucoup plus d'aisance à dire les choses. C'est dit, c'est dit. Ça plait, ça plait pas, tant pis.  
 472 Je prends mon rôle de responsable et je l'assume. On n'est pas là pour se faire des copines,  
 473 on n'est pas là pour se les mettre à dos, mais il faut faire passer les infos, c'est comme ça  
 474 qu'on les fait avancer. Si on fait que leur dire des choses positives, de toutes façons, on ne  
 475 les fera pas avancer. C'est pour elles. Donc ça aussi, il faut leur expliquer que l'on leur dit  
 476 ça, c'est pas pour leur être désagréable, mais c'est aussi le travail qui n'est pas comme je  
 477 l'attends et finalement... Au bout du temps, je pense au contraire qu'on est plus proche de  
 478 son équipe. Je sais plus dire les choses et finalement elles m'en sont presque  
 479 reconnaissantes... Mais il faut savoir le dire et il faut savoir aussi créer après ce côté positif,  
 480 l'ambiance du magasin. Mais il faut surtout pas tourner et ne pas dire les choses. Il faut leur  
 481 dire, dès qu'il y a quelque chose qui va pas, il faut leur dire.

482 f63 : Ou qui va ?

483 F63 : Ou qui va. Ou qui va, bien sûr. Surtout, à chaque fois qu'il y a quelque chose qui va  
 484 pas, il faut aussi dire les choses qui vont parce que sinon ça va pas.

485 f64 : Et donc vous pensez que si vous n'aviez pas changé de magasin, vous n'auriez pas  
 486 acquis cette confiance en soi, ou cette assurance, ou cette maîtrise du métier ?

487 F64 : Si, mais peut-être avec plus de temps.

488 f65 : L'événement a précipité ?

489 F65 : Oui. Je pense que le fait de changer de magasin, c'est positif. Parce que l'on change  
490 d'équipe, et c'est plus facile de se positionner. Et puis, on prend aussi de la maturité, de  
491 l'expérience. L'expérience, c'est hyper important. Mais je pense en ce qui me concerne, ça  
492 m'a aidé.

493 f66 : Le fait du changement ça vous a appris ?

494 F66 : Oui, ça m'a appris.

495 f67 : Alors, vous avez dit que vous apprenez lors de votre évaluation, que vous apprenez  
496 avec votre supérieur hiérarchique, lors d'événements, de changements, en formation. Vous  
497 est-il arrivé d'apprendre d'autres directeurs de magasin ?

498 F67 : Oui. J'ai formé des directeurs de magasin qui devaient prendre un magasin. Donc ça  
499 c'est hyper intéressant parce que c'est des gens qui ont une motivation, et ...

500 f68 : Et en les formant, est-ce que vous avez appris ?

501 F68 : En les formant, j'ai appris ? Oui, parce que quelques fois, il y a des questions que moi  
502 je ne me suis pas posée et que l'on m'a posé. Et ça m'a permis de me les poser et de  
503 réfléchir aussi. Donc c'est constructif, pour l'un comme pour l'autre. Et puis aussi, souvent,  
504 ces personnes sont là trois semaines, un mois, donc c'est relativement court quelque part  
505 pour voir. Et c'est vraiment un échange dans les deux sens. C'est vraiment un échange dans  
506 les deux sens.

507 f69 : Et alors, est-ce que vous apprenez aussi, quand vous rencontrez des directeurs de  
508 magasin qui sont en poste ?

509 F69 : Oui. J'apprend parce que personne ne manage de la même façon...

510 f70 : Avez-vous un exemple où vous avez appris d'un autre directeur ?

511 F70 : Pour la pose des soldes par exemple. Pour la pose des soldes, je suis allée faire un  
512 inventaire sur un autre magasin et la façon dont moi je pastillais mes soldes, n'était pas  
513 positionnée comme l'autre magasin. Et finalement, je me suis rendue compte que c'était  
514 beaucoup plus rapide de faire comme ça et ça abîmait moins mes étiquettes. Donc, quand  
515 je suis revenue, j'ai expliqué à l'équipe et finalement, c'était constructif. Et tout le monde  
516 est content, moi aussi. La directrice m'a appris quelque chose en même temps et c'est bien.  
517 Il faut toujours regarder ailleurs pour pouvoir mettre à profit chez soi.

518 f71 : Alors les apprentissages avec d'autres personnes, est-ce uniquement à l'intérieur de  
519 l'entreprise ou est-ce que cela peut être aussi à l'extérieur de l'entreprise ?

520 F71 : Les apprentissages ?

- 521 f72 : Ce que vous savez faire, est-ce qu'il y a des personnes autour de vous qui ont pu vous  
522 apprendre des choses ?
- 523 F72 : À l'extérieur ?
- 524 f73 : Oui et qui vous servent dans votre travail ?
- 525 F73 : Oui, mon conjoint qui était manager-commercial et qui m'a beaucoup appris au  
526 niveau du management. C'est vrai. Quand je devais recruter, ma directrice régionale n'était  
527 pas toujours dans la région. Donc quand il fallait que je recrute, elle était pas là pour le  
528 faire, pour m'aider. Elle me donnait des points. Mais c'est vrai, chez moi, je faisais des  
529 sketches avec lui. Et ça, c'était très très constructif. Et je marquais les points à demander à  
530 la personne que je recrutais. Et c'est vrai que ça m'a aidé, ça m'a apporté.
- 531 f74 : D'accord. Est-ce que vous apprenez, un peu comme lors de la mise en place des  
532 soldes avec l'idée d'une autre directrice où vous avez appris aussi en observant, avez-vous  
533 d'autres exemples en observant et où vous avez appris ?... Ou peut-être, puisque vous étiez  
534 conseillère de vente à un moment donné, en observant votre manager de l'époque, est-ce  
535 que vous avez appris des choses ?
- 536 F74 : Oui. Parce que j'ai fait deux magasins où j'étais vendeuse. Sur le premier magasin,  
537 c'était une femme, sur le deuxième magasin, c'était un homme. Donc, ils avaient une façon  
538 complètement différente de travailler. Ce que je me suis toujours dit, je prends les points  
539 qui m'intéressent, les points qui me semblent positifs et les points qui ne semblent pas  
540 correspondre, je les laisse. Et finalement, c'est bien de gratter un petit peu sur tous les  
541 magasins où l'on passe, les choses à mettre en place après par soi-même.
- 542 f75 : Donc le fait de bouger...
- 543 F75 : C'est important. Personne ne travaille de la même façon et tout le monde peut avoir  
544 de bonnes idées auxquelles on ne pense pas.
- 545 f76 : D'accord. Aujourd'hui, dans votre activité, pouvez-vous donner un pourcentage entre  
546 ce que vous avez appris en formation initiale, c'est-à-dire jusqu'à votre BEP, après ce que  
547 vous avez appris en formation continue, c'est-à-dire dans les formations que vous avez au  
548 sein de l'entreprise et ce que vous avez appris par votre expérience ?
- 549 F76 : Je dirais cinquante pour cent sur le terrain, par l'expérience.
- 550 f77 : Et après en théorie en formation entreprise ?
- 551 F77 : Je dirais vingt-cinq, et vingt-cinq d'acquis en formation initiale.
- 552 f78 : D'accord. Est-ce qu'il y a des compétences que vous avez acquises uniquement par la  
553 théorie ?



554 F78 : Moi, je suis plus terrain. C'est un support mais, je pense que si l'on ne les met pas en  
 555 application, si on n'est pas sur le terrain, c'est difficile. Par contre, la théorie, c'est un bon  
 556 support pour moi, je pense. Et après tout le monde ne fonctionne pas pareil. Pour moi,  
 557 sincèrement, je pense que le terrain... Une formation, si on ne l'applique pas en boutique,  
 558 ça sert à rien. Une journée de formation, si elle est pas appliquée derrière, ça sert à rien du  
 559 tout.

560 f79 : D'accord. Par rapport à ma recherche, j'ai construit une hypothèse qui présume que le  
 561 manager de proximité d'une unité commerciale construit ses compétences en articulant des  
 562 savoirs théoriques et des savoirs d'action, contribuant ainsi à sa professionnalisation, qu'en  
 563 pensez-vous ?

564 F79 : ...

565 f80 : C'est un peu ce que vous venez de me dire ?

566 F80 : Ça se complète en fait. L'un va avec l'autre. Mais après, ça dépend peut-être de  
 567 l'individu. Je pense que peut-être, il y a des personnes qui ont besoin plus de supports et  
 568 moi, je pense...

569 f81 : Vous, si vous fesiez une balance ?

570 F81 : Ce serait plus d'actions que de théorie. Mais la théorie est indispensable.

571 f82 : D'accord.

572 F82 : Ça aide et ça permet de s'y replonger de temps en temps.

573 f83 : D'accord...

574 F83 : Ça, c'est important. Rien n'est jamais acquis. Même pour les connaissances produit,  
 575 par exemple avec l'équipe, même si un jour, elle maîtrise parfaitement la connaissance  
 576 produit, il faut jamais se dire, c'est acquis. Deux mois après, on peut reposer la même  
 577 question et cela ne sera pas forcément du parfait. Donc, pour moi, c'est pareil.

578 f84 : Donc, en fait, tout à l'heure vous cherchiez un exemple où vous aviez appris de votre  
 579 équipe. Vous venez de m'en donner un.

580 F84 : Oui, (rires). Vous voyez dans la conversation, après... Voilà.

581 f85 : Alors, par rapport à ces savoirs théoriques et ces savoirs d'action, ces savoirs  
 582 d'expérience, est-ce que vous pensez que nous pouvons parler d'alternance ? Quand vous  
 583 êtes en formation théorique, est-ce que vous faites toujours le lien avec la pratique ?

584 F85 : Oui, quand même. Ça permet de se dire : « Tiens, moi je fais comme ça, ou non ça je  
 585 ne le fait pas et ce serait peut-être bien de le faire » et après, il faut le faire sur le magasin.  
 586 Il faut changer ses habitudes.

- 587 f86 : Et quand vous êtes en pratique, vous pensez à la théorie ?
- 588 F86 : Oui. J'y pense. Alors après, c'est comme je l'ai dit tout à l'heure, il faut reprendre la  
589 théorie parce que de temps en temps, on l'oublie. Les vieilles habitudes reviennent.
- 590 f87 : D'accord. Mais pour vous les deux sont liées ?
- 591 F87 : Voilà. Les deux sont liées. Et l'action est hyper importante. Mais avec la base  
592 théorique, quand même. Voilà, c'est quand même un bon support.
- 593 f88 : D'accord. Est-ce que vous pensez que dans votre travail, ça vous aiderait d'avoir des  
594 formations qui seraient basées sur l'analyse de votre vécu professionnel ?
- 595 F88 : Oui, ça peut être utile, mais... Je pense que personne ne va avoir le même vécu, alors  
596 est-ce que... Oui, ça peut être constructif.
- 597 f89 : Quand je dis « vécu », ça peut être une action qui se soit passée au magasin, et qui  
598 serait la base d'une formation ?
- 599 F89 : Donc comment on l'a gérée. À la limite, si il y a plusieurs personnes en formation, ce  
600 qui est le cas, en général, à la limite, chaque personne va pouvoir donner son avis sur ce  
601 cas. Et on peut échanger et on peut délibérer.
- 602 f90 : D'accord.
- 603 F90 : Et nous donner des forces, justement pour tout le monde.
- 604 f91 : Et pensez-vous que cela puisse aller jusqu'à former une théorie ?
- 605 F91 : Oui. Ça peut découler sur une formation théorique.
- 606 f92 : D'accord. Est-ce que vous pensez, que dans votre travail, après une action que vous  
607 avez faite, vous réfléchissez à cette action ? Est-ce que pendant l'action déjà, vous  
608 réfléchissez ?
- 609 F92 : Bien oui. De façon à pouvoir la mettre en place le mieux possible et l'améliorer.
- 610 f93 : Et quand vous la mettez en place, tout à l'heure vous m'avez parlé d'un entretien avec  
611 une de vos vendeuses, vous m'avez dit que vous l'aviez préparé, est-ce que, au cours de  
612 l'entretien, vous allez vous cadrer uniquement sur ce que vous avez préparé...
- 613 F93 : Non. Parce que en fonction de ce qu'elle va me répondre, je peux bifurquer un petit  
614 peu, tout en revenant après sur ce que moi, j'ai préparé. Mais si on peut l'étendre, mais ce  
615 qu'il faut, c'est qu'en ressortant de l'entretien, tout soit dit, tout soit recadrer et que ce soit  
616 du positif.
- 617 f94 : Donc au cours de l'action, vous allez peut-être réfléchir à ce que vous dites et à ce  
618 qu'elle vous dit, pour amener autre chose ?

- 619 F94 : Voilà. Ou peut-être que dans l'entretien, je vais penser à autre chose que j'ai pas  
620 marqué sur mon support aussi.
- 621 f95 : Et alors, après l'entretien ? L'entretien est fini, avez-vous une action après l'entretien,  
622 est-ce que vous allez réfléchir à comment vous avez conduit cet entretien ?
- 623 F95 : Oui, bien sûr, je vais y réfléchir. Et donc je vais essayer...
- 624 f96 : Donc là, la semaine dernière, quand vous avez fait cet entretien avec cette personne,  
625 est-ce que vous avez réfléchi après sur comment cela c'était passé ?
- 626 F96 : Oui. Et, j'y ai réfléchi et ce qui en découle, c'est que c'est vraiment quelqu'un qui peut  
627 avoir des compétences mais il faut vraiment l'encadrer du début jusqu'à la fin. Il faut  
628 toujours l'encadrer, toujours être derrière, toujours contrôler...
- 629 f97 : C'est-à-dire que, après cet entretien, après y avoir réfléchi, vous vous faites une sorte  
630 de ligne de conduite pour la poursuite de votre travail...
- 631 F97 : Oui. Voilà, dans quinze jours, je vais la revoir et je vais lui poser telle et telle  
632 question par rapport au précédent entretien, voir où elle en est, de façon à la suivre. Sinon,  
633 cela sert à rien. Comme son point faible, c'est celui de faire des erreurs informatiques, je  
634 verrai si une fois encadrée... Si je la prends un quart d'heure dans le bureau, si c'est pas  
635 suivi derrière, ça va pas avoir de profit, en fait. Il faut vraiment que j'encadre son travail et  
636 que je lui montre que je contrôle son travail, de façon à ce qu'elle soit encore plus vigilante.
- 637 f98 : D'accord. Avez-vous autre chose à ajouter ?
- 638 F98 : Non. Je pense que l'on a fait le tour.
- 639 f99 : D'accord. Et bien je vous remercie beaucoup.
- 640 F99 : Et bien, je vous en prie.

**TRANSCRIPTION DU DEUXIÈME ENTRETIEN AVEC FLORA****31 JANVIER 2009**

641 f100 : Vous avez lu la transcription de votre entretien ?

642 F100 : Oui.

643 f101 : Je vais donc maintenant vous demander, en me référant aux grands thèmes abordés  
644 au cours de celui-ci, si vous souhaitez les compléter. Ensuite, je vous demanderai quelques  
645 précisions sur certains mots ou sujets. Premièrement, avez-vous des éléments à ajouter  
646 dans vos activités ?

647 F101 : Oui. Il y a la communication dans la galerie avec les commerçants. On va parler de  
648 comment ça se passe, si, eux, leurs chiffres d'affaires, c'est bien, etc. Également avec la  
649 responsable de la galerie qui me donne un petit peu la tendance de la fréquentation, la  
650 tendance en bijoux, en vêtements, en chaussures, ça permet de se situer.

651 f102 : Oui. Donc c'est important d'être entouré, il y a la notion...

652 F102 : De communiquer avec les autres, bien sûr.

653 f103 : D'accord. Y-a-t-il d'autres éléments pour les activités ?

654 F103 : Non, je ne vois pas.

655 f104 : Nous allons donc aborder les compétences. Avez-vous des éléments à ajouter dans  
656 vos connaissances ?

657 F104 : Oui. La connaissance produit. Ça, c'est hyper important parce que sans  
658 connaissance produit, on a du mal à vendre. Il faut quand même connaître le produit pour  
659 argumenter. C'est la base. C'est la base bien sûr.

660 f105 : Vous avez évoqué un certain nombre de books, n'y-a-t-il pas d'autres outils, d'autres  
661 ressources ?

662 F105 : Si bien sûr. L'informatique qui est très important. C'est un outil, c'est un gain de  
663 temps. C'est un outil où l'on a tous les suivis des clients, où on a le suivi des plannings, on  
664 a le suivi du stock, du service après-vente. On a vraiment tout de A à Z dans l'informatique.  
665 Donc, ça c'est vrai que c'est un outil indispensable. On a aussi des procédures. Ça c'est à  
666 suivre. On a un book dessus, tout ce qui doit être fait par rapport à l'entreprise. Et ça nous  
667 permet justement de nous guider aussi et que l'équipe puisse s'y référer autant qu'elles le  
668 veulent. Dès qu'elles ont un point... ...

669 f106 : D'accord. Y-a-t-il d'autres éléments par rapport aux outils ou ressources ?

670 F106 : Non.

671 f107 : Nous allons donc aborder la construction de votre professionnalisation. À plusieurs  
672 reprises vous parlez de votre expérience, déjà comme ressource, puis comme moyen  
673 d'apprentissage. Est-ce que vous pouvez m'expliquer de quoi est faite votre expérience ?

674 F107 : Je pense que quand on a eu des situations auxquelles, on a pris une situation, on a  
675 débriefé avec les vendeurs par exemple, quand on se retrouve face à la même situation, le  
676 vécu nous aide justement, à retrouver une situation, à prendre les choses en main tout de  
677 suite.

678 f108 : C'est-à-dire que vous vous souvenez de ce qui s'est passé...

679 F108 : Et je le gère plus facilement, voilà.

680 f109 : D'accord. Voulez-vous ajouter autre chose par rapport à l'expérience ?

681 F109 : Je pense que l'expérience aide finalement pour les cas qui se présentent dans le  
682 magasin au fur et à mesure, bien sûr parce que bon... Oui, le vécu nous aide à avancer.

683 f110 : D'accord. Dans l'interaction F27, vous employez l'expression « la force de l'équipe »,  
684 comment pouvez-vous la définir ?

685 F110 : La force de l'équipe, c'est-à-dire que chaque personne va avoir des points forts et  
686 des points faibles bien sûr, mais les points forts justement de chaque personne, je vais les  
687 mettre en avant de façon à ce que l'équipe soit gagnante et soit opérationnelle dans le  
688 magasin.

689 f111 : D'accord. Donc « la force de l'équipe » c'est l'utilisation de tous les points forts de  
690 l'équipe.

691 F111 : De tous les points forts, voilà. C'est ce qui fait justement qu'une équipe avance,  
692 avance bien.

693 f112 : D'accord. Dans l'interaction F35, vous parlez d'entretien mensuel avec chaque  
694 personne de votre équipe, vous appuyez-vous sur des documents ?

695 F112 : Oui, bien sûr. J'ai les statistiques de vente mensuelles. Donc je peux m'appuyer  
696 dessus, ce qui me permet de voir les axes de progrès et éventuellement les efforts qui ont  
697 été faits dans le mois. Et on a également un document qui, un livret d'entretien où tous les  
698 mois, c'est noté les résultats des mois précédents. Donc, ça permet vraiment de voir où en  
699 est la personne. De faire un suivi régulier des performances de chacun.

700 f113 : D'accord. Dans l'interaction F42, vous dites « des gens qui nous portent », pouvez-  
701 vous expliquer ?

702 F113 : Les gens qui nous portent, c'est des gens aussi qui nous ont apporté des  
703 connaissances, qui nous ont apporté des, comment dire, des, un appui quand on a eu  
704 besoin, de façon à ce qu'après, nous, on puisse continuer toute seule face à des situations.  
705 Ils m'ont donné l'autonomie.

706 f114 : D'accord. Vous employez souvent le verbe avancer, pouvez-vous le définir ?

707 F114 : Avancer, c'est justement. Par rapport à mes débuts de responsable de magasin, bien  
708 sûr, j'avais cette envie d'avancer, de réussir. Maintenant, je pense qu'il y a des choses que  
709 j'ai acquises et je me mets toujours un petit peu un challenge en me disant qu'il y a des  
710 choses que je dois encore améliorer.

711 f115 : Est-ce que des fois on pourrait le remplacer par le verbe apprendre ?

712 F115 : Oui, aussi. On apprend toujours.

713 f116 : Mais quand vous avancez, vous avez l'impression d'apprendre ou pas ?

714 F116 : J'ai plutôt l'impression que c'est des choses qui sont acquises.

715 f117 : Donc vous avez acquis des choses et cela vous permet d'avancer.

716 F117 : Oui.

717 f118 : D'accord. Apprenez-vous mieux quand vous réussissez une action ou plutôt quand  
718 vous ne l'avez pas réussi ?

719 F118 : Les deux sont constructifs. Mais c'est pas la même chose. Quand j'ai pas réussi, je  
720 me remets en cause. Je me remets en cause, j'essaie de savoir pourquoi et à partir de là,  
721 j'essaie de ne plus refaire la même erreur. Et à ce moment-là, c'est sûr que ça va être  
722 constructif. Après quand je réussis quelque chose, ça valorise en même temps, mais j'ai  
723 envie de faire encore mieux.

724 f119 : Donc pour vous les deux vous permettent d'apprendre plus ?

725 F119 : Bien sûr. Le fait de faire une erreur, fatalement, on n'a pas envie de la refaire. Donc  
726 c'est peut-être encore plus marquant.

727 f120 : D'accord. Avez-vous d'autres éléments à rajouter ?

728 F120 : Non. (rires)

729 f121 : Et bien merci.

## ANNEXE 5

## TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC GABRIELLE

20 JANVIER 2009

1 g1 : L'entretien va se dérouler en trois temps. Pour débiter, nous aborderons votre travail  
2 de manager au quotidien. Vous me citerez dans un premier temps, vos activités  
3 significatives et ensuite vous m'en décrirez deux ou trois, puis nous aborderons les  
4 compétences aux services de ces activités. Ensuite nous évoquerons comment vous avez  
5 construit ces compétences. Donc, premier grand thème : les activités du manager au  
6 quotidien. Pouvez-vous m'indiquer les activités significatives que vous exercez afin  
7 d'assurer vos responsabilités de manager ?

8 G1 : Alors, tout commence déjà, je fais les plannings de telle sorte, par rapport aux  
9 journées, aux activités. Je les fais au mieux. Après, je m'occupe bien sûr de la marchandise,  
10 du merchandising, de contrôler derrière si tout a été mis comme il faut. Je gère aussi ce qui  
11 est litige surtout SAV, de rappeler des fournisseurs ou des clients par rapport à ça. Sinon,  
12 bien sûr, je motive l'équipe. Je m'occupe beaucoup de l'équipe. Je m'occupe beaucoup de  
13 remotiver l'équipe, qui a en ce moment une petite faiblesse. Donc, justement par rapport au  
14 chiffre, comme là c'est beaucoup plus facile ces temps-ci de les remotiver, justement le  
15 matin, je recalcule par rapport à ce qui nous reste exactement...

16 g2 : Alors, est-ce que pouvez-vous me décrire, un matin, comment vous avez fait pour  
17 motiver votre équipe ?

18 G2 : Comme ce matin, par exemple. Justement, comme le chiffre, pour l'instant se fait, on  
19 a un petit peu de retard, mais se fait. On pense plus au retard, par rapport aux jours qui se  
20 font. J'ai calculé ce qui nous restait à faire sur le mois, donc l'objectif du mois moins ce qui  
21 avait été déjà fait, après divisé par le nombre de jours qui restent à travailler. Et puis  
22 finalement en mettant les samedis dedans, ça fait finalement des petites journées à faire. Et  
23 en comparant et par rapport à l'année dernière, elles se rendent compte que c'est faisable.  
24 Que c'est des objectifs, enfin que c'est des journées qu'elles faisaient l'année dernière. Qu'il  
25 n'y a pas de raison qu'elles n'y arrivent pas cette année.

26 g3 : Donc vous essayez de les convaincre que le chiffre d'affaires est réalisable ?

27 G3 : Oui. Bien sûr. Oui.

28 g4 : Il y a une notion de motivation par rapport à cela ?

29 G4 : Oui, complètement. Sinon, après, j'essaie de gérer les priorités. De leur dire  
30 exactement ce qu'il faut faire en priorité dans la journée. Alors quand tout est fait, on  
31 va... ..

- 32 g5 : Alors, par exemple, est-ce que vous pouvez prendre une journée, et décrire comment  
33 vous faites pour gérer ces priorités ?
- 34 G5 : Une journée, bien par exemple quand on a des commandes qui sont livrées...
- 35 g6 : Alors, une journée, par exemple...
- 36 G6 : Une journée type...
- 37 g7 : Non, pas une journée type. Une journée précise où vous avez reçu une livraison...
- 38 G7 : Voilà. Tout d'abord, il y a en une qui s'est occupée de réceptionner tout ce qui était les  
39 montres, moi je me suis occupée des commandes-clients. Après, pendant que le dernier  
40 paquet était en train d'être scanné, une autre personne s'occupait d'appeler les clients, pour  
41 éviter de perdre du temps, parce que ça prend pas mal de temps de contacter tous les  
42 clients. Et après, donc j'ai dispatché toute la marchandise et chacun a géré son rayon, la  
43 marchandise qu'il a à mettre. Comme lundi ; c'était fini, parce qu'on n'a pas reçu beaucoup  
44 de marchandise, donc finalement après, on s'est occupée de, qu'est-ce que j'ai fait après ?  
45 Ah oui ! Je me suis occupée de faire de l'étiquetage, pendant que certaines personnes  
46 terminaient leur marchandise. Et après, j'ai commencé à expliquer, pour demain, ce qu'il  
47 faudra faire en priorité, le matin.
- 48 g8 : Parce que vous n'étiez pas là le lendemain matin ?
- 49 G8 : Si, j'étais là. Mais déjà pour un peu anticiper... ..
- 50 g9 : Vous communiquez beaucoup avec l'équipe ?
- 51 G9 : Oui.
- 52 g10 : Donc à la fois vous participez au travail...
- 53 G10 : Oui, je fais les tâches avec elles et je leur explique en même temps. Et j'essaie de  
54 leur faire un petit peu, pas un planning des tâches de la semaine, mais si, c'est un petit peu  
55 ça. Je leur ai dit on va faire ça, demain, si on a le temps, si on peut, on essayera, par  
56 exemple d'inventorier les plus de cinq cents euros. Et après, si on a un contretemps, bien  
57 c'est pas grave, ça sera repoussé.
- 58 g11 : Donc, vous avez un rôle d'organisation important ?
- 59 G11 : Oui. Ah, oui, oui. Parce que je pense que le problème qu'il y a sur ce magasin...  
60 Donc, j'essaie de remettre en place, d'organiser. C'est leur apprendre à s'organiser et surtout  
61 à gérer les priorités.
- 62 g12 : Alors, comment vous leur apprenez à s'organiser ? Comment vous leur avez appris  
63 déjà, quand vous êtes arrivée ?



64 G12 : Et bien, je leur ai expliqué comment on fonctionnait, nous, sur un autre magasin  
 65 pour qu'elles comparent justement les deux méthodes. Et je leur ai expliqué que,  
 66 effectivement, on faisait cette méthode-là parce que c'était plus rapide. Après, c'est vrai,  
 67 que chacun à ses méthodes, mais... Je leur ai expliqué que pendant que j'étais là, je  
 68 préférerais que l'on fasse cette méthode que je trouve plus simple et plus rapide par rapport à  
 69 ce qu'elles faisaient. Donc, je leur ai montré, par exemple, les manipulations, comment je  
 70 faisais pour que l'on aille dans le même sens. Pour que l'on fasse toutes pareil.

71 g13 : Donc , pour les former, en quelque sorte, vous leur montrez...

72 G13 : Oui, je leur montre pour après qu'elles appliquent. Après soit je fais avec elles, soit  
 73 sinon elles font et par contre je contrôle derrière.

74 g14 : Vous contrôlez toujours après ?

75 G14 : Oui. Je contrôle toujours après. Donc je délègue, j'accompagne beaucoup au début.  
 76 Après, c'est je délègue, et en contrôlant et puis après, c'est un contrôle un peu plus..., pas  
 77 un peu plus souple, mais moins intense. Moins important, plus systématiquement dès que  
 78 le travail est fait, ça va être deux, trois jours après, je vais contrôler.

79 g15 : Donc, vous m'avez parlé aussi de la mise en place du produit, du merchandising...

80 G15 : Oui, c'est ça. J'ai responsabilisé chaque personne sur un rayon. Et j'ai redéfini les  
 81 tâches de chacune car tout le monde faisait un peu le travail de tout le monde, ce qui  
 82 apportait un peu un cafouillage. J'ai bien redéfini, chaque personne s'occupe de telle chose à  
 83 faire, chaque personne a son rayon, vraiment chaque personne a ses tâches, en fait. Moi, je  
 84 participe, mais je délègue aussi certaines choses et je contrôle derrière, beaucoup...  
 85 L'activité à la base de tout, c'est la vente. Activité de commerce, d'accueil du client.

86 g16 : Est-ce que vous pouvez décrire comment vous analysez les statistiques de vente avec  
 87 vos vendeuses ?

88 G16 : J'essaie de comprendre si elles appliquent bien les techniques de vente, justement  
 89 que l'on apprend...

90 g17 : Pouvez-vous me décrire un exemple précis ?

91 G17 : Un exemple, oui. C'est une personne qui n'ose pas, en fait, sortir des produits plus  
 92 chers. C'est-à-dire faire une montée en gamme. Donc, je lui ai expliqué par rapport à moi,  
 93 ce que l'on m'avait déjà expliqué : comme quoi ce n'était pas mon argent, entre guillemets.  
 94 Et j'ai essayé de lui faire voir comment, enfin lui montrer par rapport aux techniques, aux  
 95 techniques de vente, comment faire une montée en gamme en sortant un autre produit un  
 96 tout petit peu plus cher, puis un autre plus cher. Et que cela devienne du systématique.

97 g18 : Est-ce que vous l'accompagnez dans cette formation ?

98 G18 : Ce qui est délicat, c'est que je la vois, c'est un temps partiel. Donc, quand je la vois et  
 99 qu'il y a un client, j'essaie d'écouter sa vente de loin. Et après, on voit ensemble, si j'ai pu

100 tout suivre. Après je débrieфе avec elle, en fait. Mais c'est vrai que c'est pas toujours  
 101 évident par rapport à la fréquentation. Si, dans une journée, j'ai pu un peu écouter sa vente,  
 102 on en parle. Que ça soit pas, non plus, dur pour elle, enfin. L'aider, en fait, pour que ça  
 103 devienne naturel, en fait, plutôt ça.

104 g19 : Avez-vous constaté un progrès déjà ?

105 G19 : Un petit plus. Une compréhension déjà de la chose. Elle a compris. Après, pour  
 106 l'instant, c'est trop tôt pour voir si c'est vraiment appliqué. Par contre, oui, j'ai vu qu'elle  
 107 avait compris déjà. C'est déjà une bonne chose.

108 g20 : Y-a-t-il d'autres activités ? ... Avez-vous déjà fait des évaluations ?

109 G20 : Pas encore.

110 g21 : Du recrutement ?

111 G21 : Non. Enfin, j'en ai fait antérieurement, accompagnée par ma directrice de secteur.  
 112 Depuis, non.

113 g22 : Contrats de travail ?

114 G22 : Oui. Je m'occupe bien sûr, de tout ce qui est éléments de paie, après tout ce qui est,  
 115 gérer les contrats de travail, les plannings. Et après, si j'ai des questions, je me tourne vers  
 116 notre service du personnel.

117 g23 : Dans votre activité, avez-vous à gérer des conflits ?

118 G23 : Pas encore. J'ai pas eu à gérer de conflit au sein du magasin, pour l'instant. Mais,  
 119 c'est des personnes que je sens d'où il peut venir des conflits.

120 g24 : La gestion du stress, fait-elle partie de votre travail ?

121 G24 : Oui. Oui, oui.

122 g25 : Est-ce que vous pouvez la décrire ?

123 G25 : Bien, je pense qu'avec le temps, j'ai appris un peu à moins stresser pour certaines  
 124 choses. À, comment dire ?... Je pense que je m'appuie plus, maintenant, justement, sur nos  
 125 services en dehors, que ce soit le contrôle de gestion, le service du personnel. Je sais que  
 126 j'ai un soutien, que je ne suis pas toute seule. Je me détresse comme ça, en me disant, bon,  
 127 si j'ai pas la solution, je sais que j'aurai quelqu'un après qui pourra me la donner. Je pense  
 128 qu'avec le temps aussi, on mûrit. Oui. Oui. Parce que, il y a des situations que je me suis  
 129 retrouvée là, récemment...

130 g26 : Est-ce que vous pouvez, par exemple, m'en décrire une ?

131 G26 : Par exemple, un client qui a laissé sa montre depuis plusieurs mois, ça c'est terminé  
 132 avec un avocat. Quand je suis arrivée récemment, j'ai eu ce litige. Et puis avec le client, j'ai  
 133 réussi à tourner la chose. Et finalement, il en veut pas à l'entreprise, il en veut plus en fait  
 134 par rapport à l'horloger. Il y a eu un gros soucis d'évaluation de devis. Et finalement, il en  
 135 veut pas au sein de l'entreprise. Il sait que nous, on n'y est pour rien.

136 g27 : Avez-vous réussi à solutionner...

137 G27 : Oui, oui. J'ai réussi à solutionner avec nos services internes. En dialoguant, en  
 138 négociant avec le client. Tout simplement en rappelant le client. Effectivement la  
 139 communication que ce soit avec un client ou avec l'équipe, c'est primordial. C'est comme  
 140 ça qu'on arrive à éviter des litiges, ou des conflits, ou beaucoup de choses.

141 g28 : D'accord. La communication à l'extérieur de l'entreprise ?... Par exemple au sein du  
 142 centre commercial, avez-vous eu l'occasion...

143 G28 : J'ai eu l'occasion par rapport à des chiffres que l'on m'a demandé. Donc d'aller voir  
 144 des confrères, je ne les connaissais pas du tout avant, et il s'avère qu'ils ont été très sympas  
 145 avec moi, pour dialoguer. C'est vrai que du coup ça aide, et maintenant bonjour, ou  
 146 beaucoup plus amical en fait. C'est plus chacun son magasin. Et après on se sent un peu  
 147 plus accueillie, c'est plus amical, plus relationnel. Ça fait plus l'effet de groupe... ..

148 g29 : D'accord. Quel temps consacrez-vous à chacune de vos activités principales,  
 149 l'animation, la formation et la gestion, on pourrait dire administrative ?

150 G29 : Bien. L'animation, beaucoup.

151 g30 : Oui. C'est-à-dire..., en pourcentage ?

152 G30 : Ah, en pourcentage. Animation, je dirais trente pour cent, déjà. Si je devais mettre  
 153 les trois dans un camembert, par exemple, je dirais trente pour cent d'animation...

154 g31 : Dans l'animation, incluez-vous votre activité de commerce ?

155 G31 : Animation-commerce, cela ferait plus, du quarante-cinq pour cent. Je dirais, la  
 156 formation, entre cinq et dix, et beaucoup de temps pour la gestion...

157 g32 : Parce que là, votre magasin rencontre un problème...

158 G32 : Oui. Parce que sinon, la formation, ça serait l'inverse par rapport à la gestion. Parce  
 159 que la formation, ça se fait sur le terrain, avec des choses un peu plus concrète. Mais pour  
 160 l'instant, je suis obligée de consacrer plus à la gestion qu'à la formation. Donc, je pense que  
 161 d'ici un mois, ça va basculer entre la formation et la gestion. Ça sera l'inverse. Donc dix  
 162 pour cent pour la gestion, quarante-cinq pour cent pour la formation et quarante-cinq aussi  
 163 pour l'animation. Quand tout est réglé et à jour, on arrive à pas passer trop de temps à la  
 164 gestion. Normalement (rires).

165 g33 : D'accord. Dans quels buts, pour quels résultats vous menez ces activités ?

166 G33 : Et bien, c'est un peu faire mes preuves, quand même. Et en même temps, c'est,  
 167 personnellement, je me sens plus grande (rires). Je vois vraiment tout ce que j'ai acquis, et  
 168 l'assurance que je prends. Et je sais tout ça ! Et dans le but de, je me dis : « Quand j'aurai  
 169 mon magasin, j'aurai eu tous ces cas-là et je serai plus forte pour tout gérer ». Et  
 170 m'organiser de telle façon à ce que ça se passe bien.

171 g34 : Donc, pour l'instant, vous le faites dans le but d'un apprentissage ?

172 G34 : Oui. Pour moi, je reste toujours un petit peu en apprentissage dans certaines choses.  
 173 Mais en même temps, je me sens à l'aise, il y a pas de soucis. Mais ça reste encore dans la  
 174 tête encore un petit peu de l'apprentissage. Je reste toujours un peu dans cet esprit-là.

175 g35 : Le but de ces activités, pour l'entreprise...

176 G35 : C'est, bien sûr, la réalisation du chiffre d'affaires (rires). C'est primordial. C'est  
 177 tellement évident.

178 g36 : Aujourd'hui, compte tenu des circonstances, vous êtes, vous, dans la réalisation de  
 179 votre réussite ?

180 G36 : Oui, oui. Personnelle aussi. Après, vis-à-vis de l'équipe, je suis là pour les entraîner,  
 181 les aider, pour les motiver. Je sais pas si j'ai répondu à votre question ?

182 g37 : Et bien, la question, c'est dans quels buts vous menez ces activités ? C'est-à-dire,  
 183 vous m'avez dit, il y a votre réalisation personnelle, la réalisation du chiffre d'affaires, donc  
 184 pour l'entreprise. Donc, y-a-t-il, vis-à-vis de l'équipe, un intérêt que vous déployez ?

185 G37 : Alors le but, c'est de les remotiver, de leur donner envie, pour réussir à ce que le  
 186 magasin fonctionne comme il faut, et fasse du chiffre d'affaires justement. Ce qui est le  
 187 plus important, oui. Donc le but, c'est de les emmener, de les motiver.

188 g38 : D'accord. Alors pour mener à bien ces activités, quelles connaissances mettez-vous  
 189 en œuvre ? Quels outils, quelles ressources, utilisez-vous ?

190 G38 : Connaissances, j'ai toute une formation par rapport à mon parcours en école de  
 191 bijouterie. Sur tout ce qui était produit, enfin la connaissance des produits, que ce soit en  
 192 bijouterie-horlogerie, les techniques de vente et après tout ce qui était les cours de  
 193 marketing, de management. Après, j'ai eu l'aide, quand je suis rentrée dans l'entreprise, des  
 194 formations. Enfin là, j'ai eu plus de formations récemment. J'ai eu effectivement l'appui des  
 195 books, des différents services qui nous aident à nous diriger... Et en fait... Les procédures  
 196 de gestion. Comme formations, j'ai eu management, merchandising, de formateur. La  
 197 formation de formateur, c'est là où j'ai appris beaucoup. Sur celle-ci, j'ai énormément  
 198 appris tout ce côté, en fait, connaissance de l'homme aussi, suivant les personnalités,  
 199 suivant la personne, comment aborder la personne, comment dire les choses. Beaucoup la  
 200 psychologie à appliquer, des méthodes par rapport à ça.

201 g39 : Dans vos connaissances, en avez-vous d'autres ?

202 G39 : J'analyse. J'analyse d'abord la personne, en fait. C'est vrai que par rapport aux  
 203 personnes, j'essaie de leur dire les choses de façon à ce que ça passe sans non plus les  
 204 braquer, en fait. J'essaie de m'adapter un petit peu, pas vraiment non plus m'adapter à  
 205 chaque personne, mais quand même d'être un peu, d'être assez diplomate pour dire  
 206 certaines choses, tout en faisant passer le message parce que ça a besoin d'être dit. Enfin,  
 207 besoin d'être dit, après... J'ai perdu le fil de la question...

208 g40 : Alors, quelles sont vos connaissances, les ressources, les outils, les savoirs... Donc,  
 209 vous m'avez dit que vous aviez des savoirs acquis en formation et aujourd'hui vous avez  
 210 des savoirs d'expérience aussi ?

211 G40 : Oui.

212 g41 : Est-ce que vous pouvez me parler de vos savoirs d'expérience ? Quels sont-ils ?

213 G41 : Euh, en expérience, j'ai appris tellement de choses. Ça peut être expérience vente,  
 214 déjà. J'ai appliqué toutes les méthodes que j'avais apprises en techniques de vente. Je sais  
 215 que maintenant, je les applique, pour moi, c'est plus des techniques de vente, c'est des  
 216 automatismes.

217 g42 : Est-ce que vous les avez adaptés, ces techniques ?

218 G42 : Avec mes mots, oui. Avec mes mots, mais ça reste, finalement quand même, les  
 219 techniques, ça veut dire la même chose, même si l'on a ses propres mots.

220 g43 : Y-a-t-il d'autres choses que vous faites comme ça, par expérience, parce que vous  
 221 l'avez déjà fait plusieurs fois et que vous faites automatiquement ?

222 G43 : Alors, c'est surtout au niveau de la vente où tout est... L'organisation aussi.  
 223 L'organisation, j'ai beaucoup appris. Je suis déjà quelqu'un d'organisé à la base, un petit peu  
 224 maniaque (rires). Donc, c'est vrai là, après, déjà avoir eu le cas lors de ma première mission  
 225 sur ce magasin, là j'ai appris beaucoup plus de choses. Et maintenant c'est des  
 226 automatismes, pareil, sur, tel jour, je m'occupe de faire les plannings, après les éléments de  
 227 paie, je sais que ça va être pour telle date, donc, je les prépare un petit peu à l'avance. Je  
 228 sais très bien par rapport aux plannings des personnes quand elles travaillent, donc  
 229 comment dispatcher les tâches qu'elles doivent effectuer.

230 g44 : D'accord. Autres choses ?

231 G44 : On a aussi des livrets pour le recrutement, l'intégration. Par rapport au mois, les  
 232 paniers moyens, toutes les statistiques que j'analyse avec les personnes, pour débrief. Ça  
 233 prend cinq, dix minutes, mais histoire de remotiver... ...

234 g45 : Avez-vous une situation...

235 G45 : Oui, une personne qui avait du mal par rapport à son nombre d'articles par client, ça  
 236 veut dire, entre guillemets, qui ne faisait pas assez de ventes complémentaires et bien on se  
 237 mettait des objectifs...

238 g46 : Donc vous lui avez mis un objectif...

239 G46 : Je lui ai mis un objectif par rapport aux statistiques, j'ai remonté un peu l'objectif  
 240 pour le mois d'après et c'était sa propre motivation, avec les techniques de vente appliquées  
 241 par rapport à ça, le nombre d'articles à sortir. Ça, c'est sympa. J'aime beaucoup le côté  
 242 challenge, je suis très challenge. Et puis vraiment motiver les personnes qu'elles aillent,  
 243 enfin que je ne sois pas seule mais toutes ensemble pour réussir. Que ça leur fasse plaisir  
 244 aussi... ..

245 g47 : Et la motivation, pouvez-vous m'en parler davantage ?

246 G47 : Comment je les motive ou comment je suis motivée ? Oui, je pense d'abord, il faut  
 247 aimer ce que l'on fait et vraiment avoir envie de réussir. Et vraiment, c'est un petit  
 248 challenge chaque mois, de se dire : « On va y arriver », et puis, après, c'est l'organisation à  
 249 trouver. Et puis motiver les personnes en leur démontrant que l'on peut y arriver, même si  
 250 c'est difficile, on va tout faire pour trouver la petite chose qui va faire que... On va leur  
 251 montrer que l'on peut y arriver. On va pas leur montrer que l'on fait du moins, mais on va  
 252 tourner autrement, il y a toujours un moyen de rebasculer la situation dans un sens où cela  
 253 reviendrait au même mais leur faire comprendre que c'est réalisable et possible. Essayer de  
 254 mettre en avant le positif, voilà. C'est pas parce que l'on a fait du moins, mais non, ça va  
 255 être, il reste plus que ça à faire. Je vais toujours trouver une méthode et ça je pense que ça  
 256 vient par rapport à ma première mission. J'arrive beaucoup mieux à faire passer des choses  
 257 négatives en positives qu'auparavant. Auparavant, ç'aurait été : « Ba, oui, ça pas été facile,  
 258 oui, on a fait moins hier, bon, on va faire mieux aujourd'hui », mais j'aurais pas rebondi sur  
 259 le recalculer autrement pour leur prouver par contre qu'il ne reste plus que ça à faire, c'est  
 260 rien, on va y arriver.

261 g48 : Donc votre expérience vous a beaucoup appris ?

262 G48 : Oui, oui. Moi, je sens que c'est mon expérience. Enfin en plus de la théorie,  
 263 l'expérience m'a enrichie et m'a rendue encore plus autonome et m'a appris beaucoup de  
 264 choses.

265 g49 : Et alors, par rapport à votre première mission, est-ce que vous pouvez me décrire,  
 266 entre votre première mission et maintenant, ce qui s'est passé dans votre apprentissage ?

267 G49 : J'ai appris beaucoup de choses lors de ma première mission par l'expérience, en  
 268 faisant, et puis par rapport à des erreurs. En faisant beaucoup d'erreurs (rires), enfin pas  
 269 beaucoup d'erreurs, mais en faisant des erreurs...

270 g50 : Apprenez-vous plus en faisant des erreurs ou en ayant de bons résultats ?

271 G50 : Il y a un petit peu des deux. En faisant des erreurs, ça marque beaucoup, parce que,  
 272 moi, ça me contrarie en fait, donc je retiens énormément. Mais en même temps quand on

273 réussit, enfin quand je réussis vraiment quelque chose, là aussi, je vais vraiment m'en  
 274 rappeler. C'est tout l'un ou tout l'autre, quand même. C'est vraiment les opposés. Quand je  
 275 fais une erreur, ça va me marquer... ...

276 g51 : Donc vous pouvez aussi bien apprendre de l'erreur comme du bon résultat, ou de la  
 277 réussite ?

278 G51 : Ah, bien sûr. Oui, complètement. Voilà.

279 g52 : Entre les deux missions, pouvez-vous expliquer ?

280 G52 : Bien, entre les deux, j'ai appliqué un peu ce que j'avais appris lors de ma première  
 281 mission, quand je suis retournée sur l'autre magasin avec un rôle d'adjointe. Là, ma  
 282 responsable m'a quand même là délégué plus de choses et m'a vraiment soutenue en me  
 283 faisant confiance. Oui. Simplement en me faisant confiance et en me disant justement, que  
 284 si je faisais des erreurs, c'est pas grave, j'allais justement m'en rappeler, m'en souvenir  
 285 (rires), et que je ne recommencerais pas la prochaine fois et que c'est comme ça aussi que  
 286 l'on avançait... ...

287 g53 : Ça veut dire que vous aviez une base théorique, vous l'avez appliqué, vous avez  
 288 réussi plus ou moins bien, on va dire, après qu'avez-vous fait ?

289 G53 : Bien, j'ai analysé justement ce qui m'est arrivé. Et j'ai essayé de ... ...

290 g54 : Pouvez-vous me décrire un exemple, sur un fait précis, sur une situation précise que  
 291 vous avez analysé ?

292 G54 : Qu'est-ce que... Il faut que je retrouve... Il y en a eu pas mal.... ... Qu'est que j'ai eu  
 293 comme situation ?

294 g55 : En délégation, par exemple ?

295 G55 : Oui. De ne pas avoir contrôlé, au début, tout au début. Alors, tout au début, quand je  
 296 suis revenue de ma mission, donc en tant qu'adjointe. On m'avait bien dit de bien contrôler  
 297 derrière, par rapport aux tâches que la personne devait effectuer. Et, au début, j'ai  
 298 commencé à contrôler et après j'ai fait un peu trop vite, je pense, confiance à la personne,  
 299 qui s'occupait d'un certain rayon. Et puis je me suis aperçue un jour, comme ça, toute seule,  
 300 en regardant, que finalement elle ne faisait pas son travail comme il faut et a fallu que je  
 301 repasse derrière.

302 g56 : Alors, là, qu'est-ce que vous vous êtes dit ?

303 G56 : Je me suis dit mince (rires), j'aurai dû écouter ce qu'on m'avait dit, de vraiment  
 304 contrôler. Et ça m'a marquée, c'est vrai que maintenant, je contrôle systématiquement les  
 305 personnes. Je me suis dit, et bien mince, j'ai fait confiance. Et puis j'ai cru que c'était bon.  
 306 Enfin la première fois, quand j'ai contrôlé, c'était bien fait, la deuxième fois, bien fait. J'ai  
 307 laissé un petit peu de temps, et j'ai pas recontrôlé, je pensais que c'était bon, j'ai fait  
 308 confiance. Et puis, finalement, quelques temps après, je me suis aperçue que ce n'était pas

309 bon. Ça m'a un petit peu vexée aussi, je pense, de faire confiance et puis que finalement, un  
310 petit peu une déception. Maintenant, je sais, que contrôler, contrôler.

311 g57 : Donc, cela veut dire, vous avez la théorie, vous l'appliquez, vous analysez, vous vous  
312 rendez compte si c'est bien ou si ce n'est pas bien...

313 G57 : Et là, je remets en pratique en tenant compte de mon analyse.

314 g58 : Le faites-vous presque, aujourd'hui, systématiquement ?

315 G58 : D'analyser après, oui, maintenant, oui. C'est devenu. Oui, l'analyse, c'est devenue,  
316 pas forcément des erreurs, mais des choses. Quand je me retrouve un peu dans une  
317 situation un peu similaire, c'est vrai que je repense à ce que j'avais analysé et ce qui c'était  
318 passé. Et, c'est vrai que maintenant, j'analyse beaucoup plus les choses.

319 g59 : Vous venez de dire : « quand vous êtes dans une situation similaire », vous repensez à  
320 ce qui s'est passé. Est-ce que, au cours de la réalisation de cette action, est-ce que aussi  
321 vous y pensez ?... Ou, est-ce que c'est avant, après, mais pas forcément pendant ?

322 G59 : Alors, c'est plus au début, je pense. Au début, quand je me retrouve confrontée à  
323 cette situation, je me dit : « Ah, j'ai déjà eu ce cas, j'avais fait une erreur, ou il y avait eu  
324 quelque chose, enfin, ça m'a marquée. Et c'est là, après je réfléchis, et puis, j'applique,  
325 mais je ne repense plus forcément à l'erreur ou à la chose qui m'est arrivée. J'ai ma  
326 nouvelle théorie en tête et je l'applique.

327 g60 : Et après vous recommencez à analyser ?

328 G60 : Et bien après, je regarde par rapport à ce que j'ai fait.

329 g61 : D'accord. De qui apprenez-vous ?

330 G61 : Ma responsable. Énormément de ma responsable qui m'a beaucoup formée. J'ai eu  
331 beaucoup de formation par ma responsable, que ce soit au niveau magasin, vente, produit  
332 aussi, même si j'avais eu ma formation initiale, à l'école, pour les produits. Je l'ai eu en  
333 interne par ma responsable, beaucoup, beaucoup. C'est pour ça, après, c'est ce que je vais  
334 essayer d'appliquer. C'est comme un exemple pour mon magasin, pour moi.

335 g62 : De quelles façons avez-vous appris de votre responsable ?

336 G62 : Sur le terrain. C'est vraiment dans le magasin, les choses... D'abord en l'écoutant, par  
337 rapport à ce qu'elle m'explique et après la phase, oui, où j'observe, où j'observe  
338 effectivement et après souvent on en reparle, en fait, on débriefe. Voilà, on débriefe, c'est  
339 vrai que ça se fait toujours dans ces étapes-là. Elle me laisse faire aussi, et après on en  
340 reparle encore une autre fois.

341 g63 : Et aussi quand vous l'observez peut-être manager d'autres personnes ?



342 G63 : Oui. C'est vrai qu'inconsciemment, je pense aussi. Oui. J'apprends beaucoup en la  
 343 regardant, en la regardant, en l'écouter faire. Et même, elle, des fois, elle me donne des  
 344 petits tuyaux sur le, par rapport aux personnes, justement aux personnalités. Avec une  
 345 personne comme ça, il faut pas se laisser, il faut pas laisser faire ça comme ça, sinon après  
 346 ça peut avoir telles conséquences. Voilà.

347 g64 : D'autres personnes vous ont-elles appris ?... Tout à l'heure, vous avez dit que dans  
 348 l'entreprise il y avait des personnes sur lesquelles vous pouviez vous appuyer, ces  
 349 personnes vous ont-elles appris des choses ?

350 G64 : Oui. C'est plus au niveau gestion du personnel, parce que c'est vrai que les contrats,  
 351 il y a beaucoup de choses. On ne peut pas forcément être au courant de tout par rapport à  
 352 certaines lois ou autres. Et après, surtout, ce qui est contrôle de gestion par rapport au  
 353 stock, oui il y a des choses qu'on ne peut pas savoir non plus et auxquelles je n'ai pas été  
 354 confrontée et je suis obligée de demander les procédures à appliquer. Surtout ces deux..., et  
 355 puis un peu SAV, mais bon ça, j'ai plus la connaissance.

356 g65 : Lors de votre évaluation, est-ce un apprentissage ?... Avez-vous une situation où vous  
 357 vous êtes dit, pendant mon évaluation, j'ai appris ça ?

358 G65 : Ah oui. On apprend exactement où on en est, si, où on se situe exactement, mais  
 359 euh... Mais l'évaluation, je voulais dire dans un autre sens. C'était plus pour après. Par  
 360 rapport aux objectifs que l'on peut se fixer, ce qui nous reste à apprendre. C'était plus dans  
 361 ce sens-là.

362 g66 : Oui, d'accord. Mais le jour de l'évaluation, quand vous faites votre évaluation avec  
 363 votre responsable, apprenez-vous des choses ?

364 G66 : Aussi. Oui. Parce que l'on parle beaucoup à ce moment-là...

365 g67 : Avez-vous un exemple ?

366 G67 : Bien, sur le management, justement. Lors de ma dernière évaluation où c'était par  
 367 rapport au contrôle. Justement, l'exemple que je vous ai cité tout à l'heure où c'était là,  
 368 qu'elle m'a dit pourquoi c'est important de contrôler car les personnes se laissent vite aller.

369 g68 : Là, vous avez pris conscience encore plus...

370 G68 : Encore plus parce qu'elle me l'a rappelé aussi qu'il y avait besoin de contrôler et c'est  
 371 vrai que maintenant, ça m'a marquée.

372 g69 : En a-t-elle profité pour vous redonner quelques bases théoriques de management ?

373 G69 : Un petit peu, sur justement les différentes personnalités. Ce qu'elle m'avait déjà un  
 374 peu expliqué avant, on en a reparlé cette fois-là. Vraiment des personnalités, en fait, des  
 375 gens, comment, pas canaliser, mais comment dire, les différents types de personnalités et  
 376 comment réagir en fonction de tel type. Voilà. C'est exactement ce qui s'est déroulé lors de

377 cette évaluation. Les situations avec lesquelles elle a été confrontée, avec différents types  
378 de personnes, et comment elle a réagi. C'est des idées.

379 g70 : Oui. Y-a-t-il des événements qui ont fait que vous avez appris ?

380 G70 : ... ..

381 g71 : Des événements, cela pourrait être quand vous avez eu votre première mission de  
382 manager ?

383 G71 : Oui. Là, depuis cette mission, je me suis sentie beaucoup plus sûre de moi. J'ai  
384 beaucoup plus confiance et j'ai appris énormément de choses par rapport à la gestion d'un  
385 magasin. Que ça ne se fait pas comme ça. C'est difficile justement de manager une équipe.  
386 Et c'est là où j'ai vraiment beaucoup appris à ce moment-là, lors de cette mission. J'ai  
387 appris beaucoup de choses.

388 g72 : Pouvez-vous les détailler ces choses ?

389 G72 : Et bien, toujours par rapport au management, c'est vrai. C'est ce qui prend le plus,  
390 qui prend énormément de temps et je pense le plus, enfin beaucoup d'énergie pour essayer  
391 qu'une équipe soit motivée, ait envie et que ça se passe bien. Oui, ça prend beaucoup de  
392 temps. De manager les gens, c'est pas évident. Je pense que l'on apprend tout le temps.

393 g73 : Vous aviez pourtant une base théorique intéressante...

394 G73 : J'avais une base théorique mais ça ne m'a pas suffi, honnêtement.

395 g74 : Donc, aujourd'hui, votre base théorique de management par rapport à votre  
396 expérience, c'est combien en pourcentage ?

397 G74 : J'ai plus appris, euh ma base théorique, je veux pas dire que l'on apprend... D'après  
398 moi, je dirai quarante en théorie et soixante en pratique, en expérience. Oui. Oui, oui. En  
399 théorie, c'est vrai que l'on apprend les différents cas, c'est vrai que ça paraît, pas simple,  
400 mais un petit peu, quand même, on comprend. On se dit bien oui, effectivement, c'est  
401 logique, c'est logique en management, on apprend les choses, c'est logique. Ça paraît  
402 simple mais en pratique, c'est pas du tout la même chose. Et par contre, en pratique, je  
403 repense des fois quand j'ai eu des cours de management. On se dit, c'est vrai, c'est la  
404 personne qui est comme ça, qui a besoin d'amour qui revient.

405 g75 : Donc, quand vous êtes en action, vous pensez à la théorie ?

406 G75 : Des fois, je pense à des cours de théorie qui m'ont marquée plus que d'autres,  
407 après..., que je retrouve dans la pratique.

408 g76 : Donc, vous m'avez dit que vous appreniez de votre responsable, de différents services  
409 du siège de l'entreprise, y-a-t-il d'autres personnes avec lesquelles vous avez appris, à  
410 l'intérieur de l'entreprise ou à l'extérieur ?

- 411 G76 : Une directrice de secteur qui m'a beaucoup appris, qui m'a beaucoup soutenue. Une  
 412 supérieure hiérarchique qui m'a beaucoup aidée, et c'est grâce à elle, mon évolution. C'est  
 413 des personnes vraiment internes, très proches terrain, en fait. Directeur de magasin,  
 414 directeur de secteur, voilà. Pour moi, ça reste ces personnes-là. Après, c'est l'appui plus,  
 415 entre guillemets, administratif.
- 416 g77 : Et à l'extérieur de l'entreprise ? Dans vos relations, avez-vous appris, des fois, en  
 417 discutant ?
- 418 G77 : Là, tout de suite, j'ai pas vraiment une impression, un sentiment d'avoir appris.
- 419 G78 : D'accord. Apprenez-vous en travaillant avec d'autres personnes, autres que vos  
 420 supérieurs ?
- 421 G78 : Ah oui. Parce que on échange des fois des petites techniques, en fait, c'est toujours  
 422 la communication, on échange, il suffit de parler. Des fois, c'est vrai. Qu'est-ce que je  
 423 pourrais vous citer comme exemple... Il y en a eu un, il faut que je le retrouve, parce que  
 424 effectivement, c'est important, vous faites comme ça, nous, on fait comme ça. Par rapport,  
 425 d'un magasin à un autre, et puis on s'échange finalement les petits tuyaux, les façons de  
 426 travailler différentes, mais on va peut-être prendre sur un magasin une idée, sur un autre,  
 427 on n'en prendra pas et *vice-versa*. Dans ce magasin-là, je me dis là c'est pas bête. Je me  
 428 souviens plus de cas... ...
- 429 g79 : Vous arrive-t-il de faire votre auto-évaluation ?
- 430 G79 : Oui. C'est une petite.
- 431 g80 : Est-ce que pour vous, c'est de l'apprentissage ?
- 432 G80 : Oui. C'est pour savoir où, plus pour moi, où j'en suis, en fait, exactement.
- 433 g81 : Vous pouvez m'expliquer comment vous faites ?
- 434 G81 : Bien, c'est plus, par exemple, je vais me remettre un peu dans l'ambiance, ça j'ai su  
 435 faire, ça j'ai pas su faire, donc il faudrait que je vois comment on fait, ou alors je me  
 436 rappelle ou il faut que je me rapproche de quelqu'un pour savoir comment faire.
- 437 g82 : Avez-vous une situation, par exemple ?
- 438 G82 : Et bien là, sur le contrôle de gestion, je me suis rendue compte de ce qui était en  
 439 attente, des erreurs. Il y avait certaines choses que je savais gérer, enfin faire de moi-même,  
 440 d'autres où j'avais peut-être une idée, mais je n'étais pas trop sûr, donc j'ai préféré appeler  
 441 pour savoir exactement comment faire.
- 442 g83 : Donc, vous vous êtes dite, j'ai ces connaissances...

- 443 G83 : Mais je préfère toujours que l'on me confirme pour éviter des erreurs. Mais cela fait  
 444 plaisir après, ça c'est fait et finalement je savais le faire ou j'ai maintenant appris et je sais  
 445 que si j'ai le cas, je sais faire.
- 446 g84 : Est-ce que vous voyez d'autres événements, d'autres situations où vous avez appris ?
- 447 G84 : Là, pas vraiment.
- 448 g85 : Alors, pouvez-vous évaluer en pourcentage, à peu près, ce que vous avez appris en  
 449 formation initiale en incluant votre formation Bac plus deux, la formation continue dans  
 450 l'entreprise et puis par votre propre expérience ? Quels sont les pourcentages ?
- 451 G85 : Alors formation initiale, je dirais, quand même, pour moi, trente pour cent, trente,  
 452 quarante pour cent, quand même, c'est quand même les bases (rires). Beaucoup en  
 453 formation continue, on va dire pareil trente, quarante pour cent, et par rapport à mon  
 454 expérience...
- 455 g86 : Il reste vingt ?
- 456 G86 : Ah non, ça va pas aller ça. Je dirais quarante pour la formation initiale, en continue,  
 457 je dirais vingt, et le reste en expérience.
- 458 g87 : Donc, cela fait quarante par l'expérience. C'est-à-dire qu'en faisant vous avez vraiment  
 459 appris ?
- 460 G87 : Oui. Oui, oui. Et je suis quelqu'un d'assez, tout ce qui est visuel et pratique. J'ai  
 461 besoin de faire les choses en fait pour pouvoir les retenir, pour y arriver.
- 462 g88 : Parmi les compétences, les connaissances que vous avez citées, en avez-vous  
 463 apprises certaines, seulement en formation théorique ?
- 464 G88 : Bien, ça va plus être, tout ce qui est management, il y a quand même besoin... Tout  
 465 peut s'apprendre sur le terrain. Sans avoir la formation théorique, on peut quand même, je  
 466 pense... ...
- 467 g89 : Mais dans votre cas ?
- 468 G89 : Dans mon cas, c'était bien d'avoir les deux, la théorie et l'expérience. C'était un appui  
 469 supplémentaire d'avoir la formation initiale. Je pense que ça m'a aidée à aller beaucoup  
 470 plus vite et à apprendre beaucoup plus rapidement après en pratique. Oui, d'avoir quand  
 471 même une formation initiale, enfin théorique.
- 472 g90 : D'accord. Par rapport à ma recherche, j'ai une hypothèse qui présume que le manager  
 473 de proximité d'une unité commerciale construit ses compétences en articulant des savoirs  
 474 théoriques et des savoirs d'action, contribuant ainsi à sa professionnalisation, qu'en pensez-  
 475 vous ?

476 G90 : Oui. Pour moi, oui, parce que j'ai eu la formation théorique et l'expérience. Les deux  
477 vont ensemble.

478 g91 : Quand vous participez à des formation dans l'entreprise, ont-elles un lien direct avec  
479 ce que vous faites si le terrain ?

480 G91 : Oui. C'est vraiment un lien direct avec des exemples types en fait, pris par rapport à  
481 notre métier. Oui, les formations que j'ai eu après, il y avait un lien direct.

482 g92 : Alors, quand vous êtes en formation, faites-vous le lien avec la pratique ?

483 G92 : Oui.

484 g93 : Et quand vous êtes en pratique, faites-vous le lien avec la formation ?

485 G93 : Pas systématiquement. Pas systématiquement dans ce sens. Dans le sens, quand je  
486 suis en théorie, je fais un lien avec la pratique systématiquement, dans l'autre sens, moins.  
487 Après, ça dépend des situations, je pense, de ce que l'on a acquis. Mais pas  
488 systématiquement. Enfin personnellement.

489 g94 : C'est ce qui m'intéresse. Vous m'avez expliqué que quand vous faites une action, vous  
490 réfléchissez après l'action, au résultat obtenu, et vous essayez d'en tirer une sorte  
491 d'enseignement. Pensez-vous que des formations basées sur les cas pratiques seraient  
492 intéressantes pour vous ?

493 G94 : Oui. Oui, parce que personnellement, c'est ce que je retiens le plus, en fait. Même  
494 lors d'une formation, par exemple une formation interne, quand ils donnent des exemples  
495 de personnes, des cas, c'est ce que je retiens le plus, moi, en fait. Les exemples qui sont  
496 cités ou les cas ou les choses comme ça.

497 g95 : Donc, si la formation débutait par un cas pratique à analyser, qu'en pensez-vous ?

498 G95 : Oui. C'est bien. Ce serait pas mal d'analyser parce que après, je pense que tous, on  
499 peut retrouver une situation, pouvoir comparer... ..

500 g96 : Et cette analyse, pour vous, elle doit se faire en groupe ou individuellement ou avec  
501 un supérieur hiérarchique ?

502 G96 : Ah non, en groupe. Il y a beaucoup plus d'échanges justement, et de visions  
503 différentes et d'analyse, parce que l'on analyse, on voit tous d'un œil différent. Et c'est  
504 justement, c'est ce qui est intéressant quand on fait un formation de groupe, c'est que  
505 chacun va donner son idée ou ce que lui pensait. Ça j'aime beaucoup. Voilà.

506 g97 : D'accord. Avez-vous d'autres choses à ajouter ?

507 G97 : Non. C'est très intéressant.

508 g98 : D'accord. Je vous remercie beaucoup.

## ANNEXE 6

## GRILLE N° 1 – ANALYSE DES QUATRE ENTRETIENS

## ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC DOMITIEN

Légende : (E.) : Explicite ; (I.) : Implicite

Repères	Unités d'enregistrement choisies, première séquence : les activités du manager	Sous-thèmes	Commentaires pédagogiques	Impressions cliniques
D1 l. 7-8	« Donc la première action de mon travail, c'est vraiment l'animation commerciale quotidienne [...]. »	Activité de relation client (E.).	Domitien commence par l'animation commerciale et mentionne la réalisation du chiffre d'affaires.	Déclaratif.
D1 l. 8-9	« [...] et le point sur les chiffres d'affaires, réalisation de la force de vente, c'est l'approche mercantile. »	Activité de relation client (E.).		
D1 l. 9-10	« Le deuxième point, le merchandising donc ça c'est un point régulier des méthodes de mise en place pour une optimisation de nos linéaires. »	Activité de merchandising (E.).		Déclaratif.
D1 l. 10-11	« Le troisième point est celui de la formation. »	Activité de formation (E.).		Déclaratif.
D1 l. 12-13	« Donc pour toute la partie de la gestion commerciale, je vais vous donner un cas précis : une fois par semaine, le samedi matin, avant l'ouverture de la boutique, nous organisons un petit déjeuner sur le point des résultats globaux du magasin. Donc, ce point global est préparé de la façon suivante avec mes adjoints. »	Activité d'organisation et d'animation de réunions des collaborateurs (E.).	Début de la description d'une action type que je recadre sur une action précise afin de passer du déclaratif au descriptif d'une action vécue et contextualisée. Le mot gestion est employé ici comme le serait le mot animation. Le « nous » désigne ses adjoint et le locuteur-manager. Domitien intègre d'emblée ses adjoints dans l'activité d'animation commerciale.	Descriptif.
D3 l. 20-21	« Nous avons fait un débrief complet sur les résultats, sur les points positifs et les points à améliorer. »	Activité de débriefing des résultats (E.).		Déclaratif.
D4	« Donc nous avons analysé les	Activité d'analyse de	Dans les interactions D5	Descriptif.

<i>l.24-26</i>	statistiques de vente pour voir d'où venait le problème et si c'était un problème, un problème de performance de l'équipe de vente, ou alors un problème d'approvisionnement ou de linéaire... »	statistiques de vente(E.).	et D6, le locuteur expose sa méthode d'analyse.	
D6 <i>l. 37-38</i>	« Donc en observant ce fait, nous avons décidé de mettre au point un plan d'action. »			Descriptif.
D7 <i>l. 40-42</i>	« Le but était surtout de pouvoir apporter des solutions à l'équipe de vente [...] Donc dans notre plan d'action [...]. »	Activité de construction de plan d'action commercial (E.).	Dans l'interaction D7 le locuteur décrit son plan d'action.	Descriptif. Lors de l'entretien, j'ai ressenti de manière forte l'impératif de réussir les objectifs de chiffre d'affaires.
D7 <i>l. 41</i>	« [...] je pense essayer de les motiver au maximum. »	Activité de motivation de l'équipe de vente (I.).		Déclaratif.
D7 <i>l. 43-44</i>	« [...] donc moi-même et les deux adjoints et de pousser et [...] vraiment faire un rôle de coaching [...]. »	Activité de coaching de l'équipe de vente (E.).		Déclaratif.
D7 <i>l. 46-49</i>	« [...] dès que la période le permettait, de faire un débrief de chaque vente. De savoir pourquoi la vente ne s'était pas faite et même quand elle s'était faite, le déroulement de celle-ci, pour voir si les méthodes, les techniques de vente étaient bien appliquées. »	Activité de débriefing visant le contrôle de l'application des techniques de vente (I.).		Déclaratif.
D7 <i>l. 52-56</i>	« Donc sur ces entrefaits, nous avons préparé notre dossier pour le lendemain et le samedi matin avons réuni toute l'équipe autour d'un petit déjeuner, de façon conviviale pour essayer de les rebooster pour cette fin d'année qui est une période importante. Donc je suis d'abord intervenu pour présenter les résultats chiffrés, abordé les points sensibles. Parce qu'il y avait quand même quelques points positifs. [...] Et puis surtout aborder les points à améliorer, [...]. »	Activité d'animation de réunion avec les collaborateurs (E.).		Descriptif.
D7 <i>l.61-62</i>	« Ensuite un de mes adjoints est intervenu sur ce que nous allions mettre comme action en place. »	Activité de délégation des tâches à l'équipe de vente (I.).		Descriptif.
D7 <i>l. 69-71</i>	« [...] donc il a fallu faire appel aux méthodes de formation que la société nous fournit, qui est un book, pour essayer vraiment d'appuyer là où ça faisait mal et essayer de les faire basculer et d'augmenter leurs	Outil : de book de méthodes de formation (E.).		Déclaratif. Omniprésence de la notions de résultats.

	résultats. »			
D7 l. 71-73	« Donc c'est un point qui a été fait individuellement, donc qui s'est déroulé sur le vendredi et le samedi de la semaine suivante. »	Activité d'entretien individuel avec les collaborateurs (E.).		Descriptif.
D9 l. 78-80	« A duré dix minutes, c'est la durée moyenne des entretiens que nous mettons en application. Le but c'est d'être le plus court possible mais le plus précis aussi pour ne pas polluer. Donc, débrief du résultat personnel sur cet entretien »		Sous-entendu l'entretien individuel.	Descriptif. J'éprouve quelques difficultés à faire décrire des actions vécues au locuteur, le descriptif laissant souvent la place au déclaratif.
D9 l. 83-84	« Donc là, nous nous sommes référés à notre book de formation qui est travaillé par modules. »	Outil : book de formation (E.).	Dans l'interaction D10 le locuteur décrit l'entretien individuel.	Descriptif.
D10 l. 96-98	« Il faut savoir que le fait de faire ces points réguliers, de faire du débrief de vente, permet vraiment d'augmenter pour chaque individu sa performance. »	Activité d'accompagnement et de débriefing des actions avec les collaborateurs (E.).	Omniprésence de la notion de résultats et de performance.	Descriptif.
d11 l. 99	« J'ai l'impression que vous associez beaucoup vos adjoints ? »			
D11 l. 100-104	« Ça c'est vrai que c'est un point de délégation. Ça, ça me paraît évident, pour deux choses : un pour la formation et un pour la délégation. Je pense que quand nous avons une unité commerciale importante, il n'est pas envisageable d'être le seul maître à bord, on zapera forcément des parties. Donc il faut pour maîtriser l'ensemble pouvoir compter sur des personnes qui sont au courant des choses et former. »	Activité de délégation aux adjoints (E.).	Réponse induite par ma question sur le fait que le manager-locuteur associe ses adjoints. « Personnes » sous-entendu « adjoints ».	Déclaratif. Domitien justifie son action mais ne la décrit pas. À son poste il a pour habitude de justifier ses décisions et ses résultats mais personne ne s'intéresse au déroulement de ses actions contrairement à cet entretien où je le demande « comment » et non « pourquoi ». Situation paradoxale pour le locuteur.
D13 l. 115-117	« Donc au niveau de la formation, toute, donc je réintègre bien toujours mes adjoints, ça, j'insiste, nous mettons en place un programme de formation individuelle avec des actions précises. »	Activité de formation des collaborateurs (E.).	Le manager associe ses adjoints dans l'activité de formation.	Descriptif.
D16 l. 125-126	« Donc, point de débrief sur les objectifs individuels qui sont fixés chaque début de mois, [...]. »	Activité de définition d'objectifs individuels (I.).		Déclaratif. Omniprésence de la notion de résultats et de performance.
D16 l. 128-130	« [...]nous pouvons analyser la performance moyenne du groupe et faire des comparatifs. »	Activité d'analyse comparative de performance. (E.).		
D16 l. 129-130	« Le but, c'est que nous obtenions une homogénéité de l'équipe, ce qui	Le but : l'augmentation du chiffre d'affaires.		



	permettra à terme d'augmenter le chiffre d'affaires. »			
D19 <i>l. 143</i>	« Et bien tout simplement en faisant des sketches de vente en vitrine. »	Application de méthodes andragogiques basées sur des sketches avec les collaborateurs (I.).	Dans l'interaction D19 le locuteur décrit une action de formation basée sur des sketches.	Descriptif.
D20 <i>l. 154-159</i>	« Tout simplement un débrief de la vente. Voilà. D'abord ma vision je la gardais pour moi. Je demandais d'abord à ma vendeuse de faire son propre débrief, de me lister tous les points positifs et me lister tous les points à améliorer avec les actions qu'elle pouvait mettre à côté, ce qui permettait de voir si pendant l'action de vente elle était capable de réfléchir à ce qu'elle n'avait pas fait par rapport au book de formation. Et ça me permettait aussi une fois que moi je lui présentais mon débrief de pouvoir faire un comparatif. »	Activité de débriefing en formation (E.).		Descriptif. Domitien observe si la vendeuse réfléchit pendant l'action.
D21 <i>l. 167-169</i>	« Donc c'est pour ça, surtout les formations d'équipe de vente, c'est une formation continue. Je pense que c'est le b.a.-ba de base du manager. »	Activité de formation de l'équipe de vente (E.).		Déclaratif.
d22 <i>l. 170</i>	« Si vous aviez à chiffrer à peu près le temps que vous passez à former ? »			
D22 <i>l. 171-173</i>	« C'est à peu près, globalement, un tiers du temps, voilà, un tiers du temps. C'est vraiment un tiers du temps sur la partie formation, un tiers du temps sur la partie purement commerciale et un tiers du temps sur la gestion quotidienne administrative et autres. »		Activité de formation 33,33%, <i>idem</i> pour l'animation commerciale et la gestion administrative (E.).	Déclaratif.
D24 <i>l. 178-179</i>	« Une qui est intéressante, c'est l'évaluation. Les évaluations annuelles. Donc j'ai eu le cas, il y a trois semaines, [...] »	Activité d'évaluation de ses collaborateurs (E.).		Descriptif.
D25 <i>l. 183-189</i>	« Dans ce protocole d'évaluation, j'ai abordé bien sûr les compétences professionnelles, les compétences théoriques et aussi d'autres aléas. [...] Donc il a fallu pendant cet entretien, sur la partie finale, après avoir évaluer ses compétences professionnelles, aborder ce sujet. Donc j'y suis allé de la manière de la plus honnête possible. »	Application de méthodes d'évaluation (I.).	Dans les interactions D25 à D42 le locuteur décrit une action d'évaluation.	Descriptif. Lors de cette description, le locuteur détaille sa manière de procéder à cette évaluation et je perçois toute la considération qu'il porte à son collaborateur ainsi que son envie de faire évoluer ses compétences. Je me suis laissé prendre par son long récit.

D26 l.191-194	« Cette évaluation donc, deux phases. J'ai transmis le book d'évaluation vierge à la personne afin que lui le remplisse avec ses notions. De mon côté j'ai rempli le mien, en ayant toujours à l'idée les points que je veux aborder qui vont être des points pour moi, ... j'ai perdu mon mot... »	Réflexion avant l'action (I.).		
D33 l. 236-237	« Le but de formation, le but d'évolution interne et puis le but de rémunération. »		Buts de l'évaluation : évolution interne et rémunération.	Déclaratif.
D36 l. 246-247	« [...] je pense que l'on est jamais aussi heureux que quand un collaborateur progresse. C'est le but. La transmission de savoirs est l'adage du manager. »		Implication du manager-locuteur dans l'évolution des personnes de son équipe. Notion de « transmission de savoirs »	Déclaratif. Satisfaction perceptible lors de l'entretien.
D41 l. 301-304	« Tout simplement, sur la synthèse, j'ai noté que Jean était une personne vraiment impliquée dans son travail, toujours disponible, qui avait, qui a encore des points à aborder pour compléter sa formation et surtout doit compléter la partie produit, vraiment accentuer sa formation sur le produit pour pouvoir euh... »	Application de méthodes de synthèse (I.).		
D43 l. 311-312	« Donc toute la gestion des stocks, la gestion des inventaires, vraiment cette partie de gestion administrative [...]. »	Activité de gestion des stocks, des inventaires, administrative, (E.).		Déclaratif.
D43 l. 313-314	« La transmission d'information, aussi bien à la hiérarchie, qu'à l'équipe, qu'à d'autres unités commerciales quand c'est indispensable. »	Activité de transmission de l'information à la hiérarchie et aux collaborateurs (E.).		Déclaratif.
D45 l. 322-323	« Au niveau du centre commercial, le GIE, en faisant partie du bureau comme à Y, par exemple, et puis aussi les commerçants alentour [...]. »	Activité de communication avec l'environnement commercial (I.).		Déclaratif.
D46 l.326-327	« Après il y a juste de la gestion, de l'arbitrage. Et de la décision qui fait partie aussi du rôle de manager. »	Activité de gestion, d'arbitrage et de prise de décision. (E.).	Dans l'interaction D47 le locuteur décrit une situation d'arbitrage et de prise de décision.	Descriptif.
D47 l. 329	« Dans toutes les activités, que ce soit de la gestion de conflit interne [...]. »	Activité de gestion de conflit interne (E.).		Déclaratif.
D47 l.332-333 l.336-339	« Le travail en amont est très simple. C'est préparer sur un planning les possibilités de pose de vacances. [...] Donc, c'est d'apporter en amont, préparer un planning, avec les	Réflexion avant l'action (I.).		

	adjoints, en pensant toujours que quelqu'un de la direction de la boutique doit être présent, c'est important et après mettre des zones de disponibilité pour des prises de vacances. »			
d48 l. 345	« Vous avez la notion d'équité... ? »		Du discours du locuteur en D47, j'ai déduit la notion « d'équité ».	
D48 l. 346-348	« Si la notion d'équité n'existe pas, vous aurez forcément une mauvaise ambiance, donc mauvaise performance commerciale derrière. »		Importance de la notion « d'ambiance ».	Omniprésence de la notion de « performance ».
d49 l. 351-352	« Pour clôturer le thème des activités, est-ce que en quelques mots vous pouvez me dire dans quels buts vous menez ces activités ? Pour quels résultats ? »			
D49 l. 351-352	« Le but primordial, c'est l'augmentation du chiffre d'affaires, ça c'est clair. Et pour moi le deuxième, c'est l'épanouissement individuel. »	Les buts de ces activités : l'augmentation du chiffre d'affaires, l'épanouissement individuel (E.).		Déclaratif.
d50 l. 359	« Dans ce dernier critère, c'est aussi bien, pour vous que pour vos collaborateurs ? »			
D50 l. 354-355	« Oui. Ça pour moi, c'est. Quand je dis épanouissement personnel, c'est aussi bien intellectuel, vous connaissez l'adage : « qui n'apprend pas régresse [...] ». »	Les buts : l'épanouissement personnel du locuteur (E.).	Réponse induite à propos de l'épanouissement de ses collaborateurs.	Déclaratif.
D50 l. 355-358	« [...] donc, et le deuxième, c'est les possibilités d'évolution interne. Parce que sans un but d'évoluer, à part certains types de profil de personnes, je pense que l'on risque aussi d'avoir beaucoup de turnover. Ça pour moi, ce sont les deux premiers critères. »	Les buts : l'évolution interne (E.).		
D51 l. 360-363	« Le premier critère qui représente pour moi soixante-dix pour cent, c'est le résultat du chiffre d'affaires. De toutes façons, dans une unité commerciale, c'est la base de tout. Après, par contre, on ne peut pas obtenir ce chiffre d'affaires sans avoir d'autres éléments derrière. »	Les buts de ces activités : le chiffre d'affaires (70%),		
D51 l. 363-366	« Le troisième, pour moi, c'est l'image que va refléter le magasin. [...] qui vont correspondre aux codes du groupe et aussi bien l'image d'ambiance que nous allons refléter envers la clientèle et qui va	Les buts de ces activités : l'épanouissement individuel et l'image que va refléter le magasin (E.).		Déclaratif.

	forcément générer du trafic supplémentaire. »			
--	---	--	--	--

Repères	Unités d'enregistrement choisies, deuxième séquence : les compétences de manager	Sous-thèmes	Commentaires pédagogiques	Impressions cliniques
D53 l. 374-376	« Alors, si je prends la partie gestion administrative, je pense que la base, c'est la bible société, la bible de procédures. Après la mise en application, c'est le respect de ces procédures. »	Outils : la bible société, bible de procédures (E.).		Déclaratif.
D53 l. 378-379	« Ensuite, si je prends la partie animation commerciale, l'amont, c'est les outils du service marketing [...]. »	Outils : outils du service marketing (E.).	La direction régionale est représentée par un ou une directeur (trice) suivant les régions.	Déclaratif. Domitien parle de manière indirecte de son supérieur hiérarchique. La notion de du chiffre d'affaires resurgit.
D53 l. 379-380	« [...] qui vont être relayés par la direction régionale qui va nous demander une mise en application précise.	ressources externes : la direction régionale (E.).		
D53 l. 380-382	« Et le but, c'est d'avoir son magasin en symbiose avec le reste du groupe, à la même période, et surtout être prêt à temps pour ne pas louper le chiffre d'affaires sur le lancement de l'animation. »	But : symbiose de toutes les unités commerciales de l'organisation.		
D54 l. 384-386	« De la rigueur, [...] c'est vraiment de la rigueur. Si après, il n'y a pas d'autre compétence, pour ces deux-là, c'est de la rigueur et du suivi, c'est du contrôle aussi. Rigueur, contrôle, voilà. »	Connaissance de méthodes rigoureuses, de suivi et de contrôle (E.).	Ces « deux-là » font référence à la gestion administrative et à l'animation commerciale.	Déclaratif.
d55 l. 387	« Anticipation ? »			
D55 l. 388-389	« Anticipation, parce que. Mais aujourd'hui, dans le book de procédures, le planning est déjà fourni, pratiquement, à quelque chose près. »	Outils : book de procédures (E.).		Déclaratif.
D55 l. 389-390	« Donc le travail d'anticipation, on peut l'adapter en fonction de l'activité mais par contre... »	Connaissance de méthodes d'organisation (I.).		
D56 l. 392-395	« Là où la réactivité et surtout l'analyse est obligatoire, c'est surtout sur la performance des vitrines et l'analyse que l'on peut en faire. Donc là, ça demande d'avoir une analyse en amont pertinente, qu'elle soit de	Connaissance de méthodes d'analyse, de réactivité (I.). Ressources personnelles : formation scolaire, expérience (E.).		Déclaratif. Omniprésence de la performance

	formation scolaire ou pratique, [...]. »			
D56 <i>l. 396-398</i>	« Et quels éléments on va aller utiliser, ça va être l'année précédente, les statistiques de vente et mais aussi peut-être, les annotations que l'on a pu faire sur le mois. »	Outils : les statistiques de vente et autres notes prises en marge des statistiques (E.).		Déclaratif.
D57 <i>l. 402-406</i>	« D'analyse, de suivi et puis là aussi, de mise en application. Une fois que l'analyse est faite, il faut décider. On est vraiment dans la partie décision. J'arbitre, qu'est-ce je fait ? Et c'est se dire, j'applique mon plan marchand et je me donne tant de temps pour voir les résultats. Je me donne un objectif. Et là après, il va y avoir des indices de contrôle pour voir si ce qu'on a mis en place, fonctionne. »	Connaissance de méthodes d'analyse, de suivi, de prise de décision, d'arbitrage, de calcul d'objectif, de contrôle (E.).		Déclaratif.
D58 <i>l. 412-414</i>	« Analyse. Prise de décisions, ou négociation aussi. Parce que, quand c'est la direction qui prend une décision, il faut savoir les faire changer d'avis et c'est pas toujours évident. Et puis après, c'est action. Quelque part, c'est action-réaction dans ce domaine-là. »	Connaissance de méthodes d'analyse, de prise de décisions, de négociation, afin assurer un contre-pouvoir (E.).	Dans les interactions D57 et D58 le locuteur donne un exemple de situation.	Déclaratif.
D58 <i>l. 415-418</i>	« [...] c'est, je pense, de la formation personnelle déjà, par rapport à la recherche d'information par rapport à un client, l'apport de books existants. Et c'est aussi, aller chercher l'information par des personnes autres, peut-être même hors entreprise, pour pouvoir apporter peut-être une autre vision. »	Ressources personnelles : la formation personnelle, des personnes internes ou externes à l'entreprise (E.).		Déclaratif.
D58 <i>l. 419-420</i>	« Mettre en place les modules adaptés pour qu'ils puissent être pertinents par rapport au public visé. »	Connaissance de méthodes andragogiques (E.).		Déclaratif.
D58 <i>l. 420-421</i>	« Et donc les mettre en application en formation pure et dure et derrière faire du débrief. »	Connaissance de méthodes de débriefing (E.).		
D58 <i>l. 421-423</i>	« Et le dernier, c'est le contrôle des résultats par rapport à ce qui a été mis en place. Voilà. Et si cela ne fonctionne pas revenir peut-être à deux étapes en arrière, reprendre et réappliquer en fonction de la cible visée. »	Application de méthodes de contrôle et d'analyse (E.).		Déclaratif. Domitien ne cite pas l'outil informatique, ni sa connaissance des produits. Il les utilise pourtant en permanence dans son travail.

Repères	Unités d'enregistrement choisies, troisième séquence : la professionnalisation	Sous-thèmes	Commentaires pédagogiques	Impressions cliniques
D60 l. 428-430	« Donc l'analyse. C'est une analyse due à ma formation scolaire. Des théories, que ce soit sur de la technique de vente, que ce soit de la gestion pure et dure comptable, tout ça c'est du cadré scolaire. »	Savoirs théoriques issus de la formation scolaire (E.).		Déclaratif.
D60 l. 430-431	« Et après, c'est aussi complété par l'expérience professionnelle, interne entreprise, [...]. »	Savoirs théoriques issus de l'expérience professionnelle.(E.).		Déclaratif.
D60 l. 432-433	« Donc qui sont fournis par deux choses, ou du support interne, ou alors de la compétence humaine, <i>via</i> la hiérarchie par exemple... »	Savoirs issus de support de formation continue (E.).		Déclaratif. Encore une fois, Domitien ne nomme pas directement son supérieur hiérarchique.
D61 l. 436-441	« Tout simplement en faisant des points réguliers sur des choses sur lesquels on n'est pas forcément autonome. Et aborder ces sujets avec le cadre hiérarchique et lui demander de me fournir l'élément pour pouvoir le mettre en place. Si le cadre hiérarchique n'est pas capable de me fournir pour X raisons, peut-être trouver une solution <i>via</i> une formation, pour pouvoir l'acquérir. Mais je pense que c'est vraiment par la discussion dans ce cas-là, et l'intégration des information qui sont données. »	Savoirs issus de discussions avec le supérieur hiérarchique (E.).		Déclaratif.
d62 l. 442-443	« Donc la discussion soit avec un supérieur hiérarchique, soit éventuellement entre pairs ou même entre... »			
D62 l. 444	« Entre pairs ou même à l'extérieur. »	Savoirs issus de discussions entre pairs (E.).	Je sou mets au locuteur qu'il apprend de ses pairs, il est d'accord mais passe de suite à ses collaborateurs.	Déclaratif.
D62 l. 444-447	« J'irai même plus loin. Même peut-être du côté de l'équipe de vente, parce que vous pouvez avoir une personne qui va avoir peut-être trente ans d'expérience en boutique, qui sera très forte dans un domaine d'activité précis, et qui pourra quand même vous apportez des éléments. »	Savoirs issus de ses collaborateurs (E.).		Déclaratif. Il faut noter le « quand même » vis-à-vis de ses collaborateurs, comme si cela n'était pas « normal ».
D63 l. 453-457	« La ressource humaine de toute façon, c'est celle qui alimente les compétences. Le support papier est	Savoirs issus d'échanges avec autrui (E.).		Déclaratif.

	une base, mais de toutes façons, c'est une personne humaine qui a fait le travail en amont. Voilà. Et de toutes façons, pour moi, on intègre beaucoup plus de choses à l'oral, après cela dépend des personnes, mais pour ma part, j'intègre plus à l'oral que forcément sur la lecture ou autre. Ça, c'est clair. »			
d64 l. 458-459	« Et quand vous avez effectué une activité que vous avez réussie ou pas, quelle est votre démarche après cette activité ? »			
D64 l.460-466	« Et bien, c'est surtout d'en faire l'analyse. Voir si elle a été réussie ou non et surtout de savoir pourquoi, pourquoi tel résultat, qu'il soit positif ou négatif, et une fois cette analyse faite, aller chercher l'élément manquant. [...] si c'est un manque de compétence parce que manque d'acquisition d'information, bien il faut aller la chercher vers la personne qui peut la donner, ou alors vers peut-être d'autres solutions plus théoriques, pour pouvoir mieux rebondir. »	Savoirs issus de l'analyse d'actions réussies ou non (E.).	Méthode réussir/comprendre.	Déclaratif.
D64 l.466-471	« Le but c'est vraiment d'analyser, savoir ce qui a été et ce qui n'a pas été. Si cela a été, c'est aussi pouvoir peut-être le diffuser à d'autres parce que c'est aussi comme ça qu'on avance et c'est aussi pouvoir le redupliquer à un moment donné, parce que ça peut correspondre à une action et pas forcément à une autre et aussi à le diffuser à son équipe de vente. Ça, c'est important pour qu'elle puisse avoir cette réflexion-là. »	Application d'une méthode : faire-analyser-diffuser, dupliquer.		
D65 l. 475	« Une nouvelle théorie, la faire évoluer, et la faire surperformer après. [...] La seule chose qui nous dira si on a bien fait, c'est la performance, le chiffre d'affaires. »	Application d'une méthode : faire-analyser-diffuser-améliorer, dupliquer.		Déclaratif. Pour le locuteur la performance est un critère de réussite.
D66 l. 487-488	« Pour la diffuser, il faut absolument la diffuser, plus l'information sera diffusée si elle est performante, plus, on va dire, le groupe progressera et en plus c'est toujours valorisant. »		Notion de « diffusion de l'information ».	Domitien travaille à sa propre progression mais aussi à la progression de son entreprise.
D67 l. 492-494	« Quarante, allez cinquante pour cent par la formation initiale, c'est vraiment la base, ensuite par de la formation interne, alors attention			

	quand je dis par la formation interne, c'est vraiment, ça comprend aussi l'apport hiérarchique, donc quarante, et dix de l'externe. »			
D68 l. 496-499	« Propre expérience, si je l'intègre dedans, c'est à peu près sur les quarante pour cent parce que je les intègre dedans, c'est à peu près trente-cinq pour cent par mon expérience. J'ai laissé la part belle à la formation initiale parce que malgré tout c'est pratiquement vingt ans d'une vie, je n'ai que trente-trois ans. »	Savoirs issus à 50% de la formation initiale, 35% par l'expérience, 15% de la formation continue (E.). Articulation théorie/pratique		Déclaratif.
D69 l. 505-507	« [...] la théorie en formation initiale, ça permet de se former, de se donner une structure. Par contre la mise en application opérationnelle est quand même différente et il y aura toujours un décalage. »			
d70 l.508	« Avez-vous vécu des événements qui ont fait que vous avez appris ? »			Le locuteur est peu prolixe sur ses apprentissages.
D70 l.509	« Oui (rires)... »			Le locuteur a le souvenir d'un fait négatif lui ayant beaucoup appris.
d71 l.510	« Des événements plutôt positifs ou plutôt négatifs ? »			
D71 l.511-517	« Les deux. Négatif, vous savez lequel, je crois que c'est celui qui m'a fait le plus apprendre. [...] j'ai laissé passer beaucoup de choses qui m'ont amené à avoir un résultat opérationnel qui n'était pas bon. [...] Ça a été une période assez difficile mais par contre, c'est quelque chose qui m'a servi, parce que depuis je ne laisse plus rien passer. [...] J'ai passé un véritable palier. »	Savoirs issus d'événements négatifs et positifs mais l'événement négatif favorise l'apprentissage plus que le positif (E.).	Dans l'interaction D71 le locuteur analyse les conséquences d'un résultat mais ne décrit pas les faits.	Déclaratif.
D71 l.519-522	« Aujourd'hui, j'applique la même rigueur, le tout c'est d'être rigoureux. Quand je dis stricte, ce n'est pas au sens défini du mot, mais vraiment il faut demander la même chose à ses collaborateurs, mais en sachant qu'il faut garder ce côté humain et être juste. Voilà, c'est tout, mais je pense que c'est un élément déclencheur. »	Savoirs issus d'un événement négatif.		Déclaratif. J'entends dans sa voix le poids de cet événement qui l'a manqué sans doute pour toute sa carrière mais qu'il semble cependant avoir digéré.
D71 l.519-526	« Après ce qui m'a aidé, c'est les résultats de chaque magasin, en terme de chiffre d'affaires et de passer à chaque palier, de passer d'un niveau de chiffre d'affaires à un	Savoirs issus de résultats positifs (E.).		Déclaratif.



	autre. Pour moi, c'est des éléments positifs qui obligent après à se remettre en question. C'est après une autre approche, mais qui permet de grandir. Voilà, je pense que c'est ça aujourd'hui... »			
d72 l.527	« Lors de vos propres évaluations, est-ce que vous apprenez ? »			
D72 l. 528-529	« Globalement, je vais répondre oui et non. C'est, les évaluations, c'est difficile de faire une véritable analyse... Ah, ça, hum, hum !... ... »			Je ressens le locuteur hésitant et comme embarrassé.
D73 l.531-534	« Non, tout simplement pourquoi, parce que si vous avez une relation régulière avec votre cadre hiérarchique, automatiquement vous abordez les sujets qui sont sensibles. [...] on essaie de rectifier tout de suite le tir et d'apporter les éléments. »	Savoirs issus d'échanges réguliers avec le supérieur hiérarchique (E.).		Déclaratif.
D73 l.536-537	« Donc, c'est pas forcément pendant l'évaluation que j'apprends le plus. »	Peu de savoirs issus de son évaluation (E.).		Déclaratif.
d75 l.544-545	« Et dernière question, concernant ce sujet, est-ce que cela vous est déjà arrivé d'apprendre en observant ? »			
D75 l.546	« Bien sûr, complètement, complètement. J'ai un cas précis actuellement. Donc ma boss, [...] »	Savoirs issus de l'observation du supérieur hiérarchique (E.).	Dans les interactions D75 et D76 le locuteur décrit globalement ce qu'il a observé chez sa supérieure hiérarchique.	Déclaratif.
D76 l.556-557	« Mais en observant, ça me permet vraiment d'apprendre. »			
d77 l.560-563	« [...] Mon hypothèse présume que le manager de proximité d'une unité commerciale construit ses compétences en articulant des savoirs théoriques et des savoirs d'action, contribuant ainsi à sa professionnalisation, qu'en pensez-vous ? »			
D77 l.564-567	« Je suis, comme je vous l'ai dit tout à l'heure, entièrement d'accord. À aujourd'hui, je suis dans du cinquante-cinquante qui après, s'articulent différemment dans la partie opérationnelle pure et dure. Aujourd'hui, de toutes façons, si l'on veut évoluer, il faut avoir une base théorique qui soit forte... »	Savoirs issus à 50% de formation initiale et 50% expérience et formation continue (E.).		Déclaratif.
D79 l.573-582	« Compétences d'analyse, de façon de, je ne vais pas parler d'analyse, mais de formatage. Parce que, à	Savoirs théoriques issus de la formation initiale (E.).	Domitien emploie les mots de « formatage », « d'emboîtement » au sujet	Déclaratif. Les mots « formatage » et « emboîtement » en

	aujourd'hui, dans certains types d'écoles, on vous apprend à réfléchir. C'est pas l'analyse. Mais à pratiquer de certaines façons. [...] il va réagir de la même façon. [...] C'est un emboîtement identique, ils vont avoir la même réflexion au départ. Je ne parle même pas d'analyse. Ils savent comment va pratiquer l'autre personne en face. [...]. Mais il est plus difficile d'arriver à le faire que quand on a suivi une formation formatée, plus que l'analyse en fin de compte. »		des apprentissages de certaines écoles. Dans les séquences D80 et D81 le locuteur décrit une situation.	disent long et laissent perplexe sur l'état d'esprit d'un cadre vis-à-vis de son entreprise ou de son supérieur hiérarchique. À quelles contraintes doit-il se plier pour être amené à employer ces deux mots ?
d82 l.596-599	« Quand vous êtes entré dans votre entreprise, vous avez été quatre mois directeur en intégration, pendant cette période, vous avez eu à la fois de la formation théorique et à la fois de la formation pratique, avez-vous vécu cette formation comme une formation en alternance ? »	Alternance		
D82 l.600-602	« ... Non, pas vraiment. Pas réellement parce que on est vraiment, pour moi l'alternance, c'est la partie... C'est se sortir vraiment du cadre professionnel. »			
d83 l.605	« Donc vous ne l'assimilez pas à une formation en alternance ? »			
D83 l.606	« Pas pour moi. »			
D84 l.608-609	« C'est vraiment pour moi, à l'extérieur, parce que on va vous apporter du théorique pur et dur, que vous n'allez pas forcément complètement utiliser parce que. »			
D82 l.603-604	« Aujourd'hui, que vous fassiez du théorique dans une société, le but, il est uniquement pratique derrière, voilà. »	Articulation de savoirs théoriques et de savoirs d'action	.	
D84 l.609-611	« Par contre aujourd'hui, les formations internes, et je pense, de plus en plus, elles vont vraiment être axées dans un but d'optimisation et d'application totale. »			
D85 l.613-614	On peut les appeler théoriques parce que ce sont les éléments de base du scolaire qui ont été adaptés au professionnel.			
d86 l.616-617	La définition de la formation en alternance que je retiens, c'est le fait de faire un lien entre la théorie et la pratique, un lien direct...	Alternance		

D86 l.618-619	Dans ce cas-là on peut l'appeler de la formation en alternance.			
D88 l.631-635	« Nous reprenons toutes les actions que nous avons mises en place, sur des actions commerciales pures et dures ou sur des actions stratégiques. À aujourd'hui, je pense, seul, à un moment donné les compétences sont limitées. On peut être le meilleur, je pense que d'aller attraper des informations, avec peut-être une autre vision, une autre approche, sont très intéressantes et après derrière on en fait un mixte. »	Savoirs issus de retours d'expérience (E.)	analysés en groupe de collaborateurs encadrés par le manager.	Déclaratif.
d89 l.636-637	« D'accord, donc cette analyse de pratiques, est-elle là juste pour analyser les actions ou va-t-elle au-delà ? »			
D89 l.638	« Elle va au-delà, aujourd'hui, c'est pour mettre des actions correctives. Ça, c'est clair. »	Savoirs issus d'analyse de pratiques (E.)	analysés en groupe de collaborateurs encadrés par le manager afin de mettre en place des actions correctrices.	Déclaratif.

## ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC ÉDELINE

Repères	Unités d'enregistrement choisies, première séquence : les activités du manager	Sous-thèmes	Commentaires pédagogiques	Impressions cliniques
E1 l. 8-9	« Bien, la première, je dirais c'est vraiment d'assurer la réalisation du chiffre d'affaires, puisque c'est ce qui nous est demandé. »	Activité de relation client (I.).	Edeline commence par l'activité commerciale : la réalisation du chiffre d'affaires.	Déclaratif. Je perçois Edeline comme un manager exécutant sa mission.
E1 l. 10	« [...] ça passe par assurer le suivi du merchandising, [...]. »	Activité de merchandising (E.).		
E1 l. 10-11	« [...] s'assurer que les produits soient bien au bon endroit, au bon moment, en quantité suffisante. »	Connaissance de méthodes de merchandising (E.).		
E1 l. 11-12	« Après, ça va être de savoir recruter son personnel, [...]. »	Activité de recrutement de ses collaborateurs (E.).	Je décide d'attribuer cette unité d'enregistrement aux activités malgré le verbe savoir.	Déclaratif.
E1 l. 12	« [...] de savoir l'intégrer [...]. »	Activité d'intégration de ses collaborateurs (E.).	<i>Idem.</i> Sous-entendu le personnel.	
E1 l. 12-13	« [...] et savoir le former, surtout le personnel conseiller de vente. »	Activité de formation des conseillers de vente (E.).	<i>Idem.</i>	Déclaratif.
E1 l. 13-15	« C'est aussi pas que le personnel conseiller de vente mais aussi, par exemple, là cette année, j'ai pris une stagiaire qui fait un BTS MUC, Management des Unités Commerciales. Donc c'est aussi savoir l'accueillir et l'accompagner dans son projet. »	Activité d'accompagnement de projet d'un stagiaire d'école de commerce (E.).		Déclaratif.
E1 l. 17-18 l. 19-20	« Ça veut dire de la formation vraiment. [...] la formation continue des conseillers de ventes, notamment au quotidien, les techniques de vente. »	Activité de formation des conseillers de vente aux techniques de vente (E.).		Déclaratif.
E1 l. 18-19	« Après, ça va être aussi tout ce qui concerne l'animation de l'équipe, [...]. »	Activité d'animation d'équipe (E.).		
E1 l. 20-21	« Alors après, le rôle du directeur ça va être la relation au niveau des différents partenaires. Je pense au GIE. »	Activité de communication en externe (centre commercial) (E.).		Déclaratif.
E1 l. 21-25	« Après c'est également tout ce qui est montée d'information, savoir faire la montée d'information au niveau du siège, en fait, que ce soit par rapport à la concurrence, si on a remarqué	Activité de transmission d'information à la hiérarchie et des services du siège (E.).	Faire la différence entre information et formation.	Déclaratif.

	des choses, si au niveau de l'équipe, si on a un problème particulier, au niveau des produits si on a remarqué quelque chose, par rapport aussi à la demande du client. »			
E2 l. 27-28	« Alors, elle se fait par mails, par téléphone, ça peut aussi être aussi, lors d'une réunion de secteur, n'importe. »	Outils : ordinateur (I.). Outils : téléphone (E.).		Déclaratif.
E3 l. 31-32	« Mais disons que souvent la façon de communiquer la plus courante sera ou par téléphone ou par mails [...]. »			
e4 l. 35	« Et avec votre manager ?... Le considérez-vous comme un lien entre vous et le siège ? »			
E4 l. 36-37	« Alors là, quand je parle de ça, je parle de mon manager, je parle de mon chef de secteur, là la remontée d'informations [...]. »	Activité de transmission de l'information à la hiérarchie (E.).	Le supérieur hiérarchique : le directeur de secteur appelé communément chef de secteur.	Déclaratif. En fait le manager était sous-entendu mais pas nommé.
E4 l. 39-41	« C'est vrai qu'il peut arriver que l'on appelle le siège en direct pour des choses particulières par rapport aux produits quand on sent que cela ne nécessite pas le besoin de le dire au chef de secteur, si c'est des choses assez minimes... »	Activité de transmission de l'information aux services du siège de l'entreprise (E.).	Sous-entendu les services du siège social de l'entreprise.	Déclaratif.
E5 l.43-44	« [...] après sur le plan administratif, tout ce qui concerne la gestion des plannings et la gestion du stock. C'est quelque chose qui est forcément obligatoire dans le rôle d'un directeur. » »	Activité administrative de gestion de plannings, du stock (E.).		Déclaratif.
E5 l. 45-48	« C'est également être en veille en permanence, toujours sur la concurrence, sur les nouveaux produits, par rapport à la stratégie d'entreprise aussi. Le directeur doit quand même savoir ce qui se passe au niveau de l'entreprise. Être en veille aussi par rapport aux soucis de service après-vente, savoir ce qui se passe tout autour de nous. »	Activité de veille commerciale vis-à-vis de la concurrence, de la direction stratégique de l'entreprise et de l'activité du magasin (E.).		Déclaratif. Je perçois Edeline à l'affût d'informations et ayant le soucis de connaître la stratégie de l'entreprise, celle-ci n'étant pas explicitée aux managers de proximité mais seulement évoquée parfois.
E5 l. 48-50	« Après, gérer les litiges. Forcément savoir gérer les litiges, que ce soit au niveau du personnel ou au niveau des clients. »	Activité de gestion de litiges relatifs aux collaborateurs et aux clients(E.).		Déclaratif.
E5 l. 50-53	« Emmagasiner le stress et puis le communiquer en fait en sachant le transformer en énergie positive pour pouvoir avancer. Ça, je pense que c'est quelque chose de très important	Application de méthodes de gestion de stress (I.).		Déclaratif.

	que tout le monde ne sait pas forcément faire. Je pense que c'est vraiment une qualité que le directeur doit avoir en tout cas. »			
E5 l. 53-56	« Et puis, sinon, adhérer aux décisions hiérarchiques, être d'accord ou en tout cas si on est pas d'accord pouvoir en discuter, trouver des terrains d'entente et après ça, au niveau du terrain, le faire adhérer. Toujours la même optique d'aller dans le même sens et de réaliser le chiffre d'affaires. »	Activité de transmission de l'information avec la notion de faire adhérer ses collaborateurs (E.).	Le locuteur avance la notion « d'aller dans le même sens ».	Déclaratif. Je remarque la prégnance du chiffre d'affaires.
E6 l. 61-62	« Aujourd'hui, en fait, on étudie tous les jours, les stats de vente... »	Outils : Statistiques de vente. (E.)		
E8 l. 70-73	« Donc je sors les stats de ventes et de là, j'analyse les paniers moyens de chacun de mes vendeurs et je me rends compte que Claude a un panier moyen qui est bas par rapport aux autres et du fait qu'elle est là en temps plein au même titre que les autres, elle pourrait avoir un panier moyen plus élevé. »	Activité d'analyse des statistiques de vente (E.).		Descriptif.
E8 l. 73-75	« Donc, je constate, ça, c'est les faits. Je l'interpelle puisqu'elle commence le matin, je, en fait je lui fais un petit entretien, dans le bureau, et je prends ma feuille stats de ventes et puis je lui fait état des faits. »	Activité d'entretien individuel avec une collaboratrice (E.).	Dans les interactions E8 et E9 la locutrice décrit un entretien entre le manager et son collaborateur.	Descriptif.
E8 l. 88-91	« Quand elle est en face avec le client, essayer de monter en gamme. C'est-à-dire que quand elle sort un produit, quand le client veut voir un produit à 99 euros, elle s'oblige à sortir le produit à 99 euros mais tout de suite aussi celui à 150 euros et puis celui à 200 euros... »	Activité de formation des conseillers de vente aux techniques de vente (I.).		Descriptif.
E9 l. 95-100	« Moi, j'ai répété, j'ai répété ça, parce que je trouvais qu'elle m'apportait l'idée, mais maintenant j'ai trouvé c'était bien que je lui apporte la solution aussi de mon côté. Mais en fait, je n'ai fait que répéter, parce qu'elle a apporté la solution. Mais c'est important de répéter parce que ça permet, je trouve de dire, on est bien d'accord sur ça, et l'on se positionnent aussi bien l'une comme l'autre sur ce même projet. Donc, je la fait adhérer là-dessus. »			Descriptif.
E9 l. 101-105	« Donc d'accord et puis je lui mets un temps quand même, là, on a essayé de voir, de travailler sur toute	Activité de définition d'objectif individuel (E.).		Descriptif.

	la semaine, je lui mets un temps et pas seulement sur une seule journée. Donc elle est d'accord. Je répète bien, je fixe l'objectif de panier moyen. Je lui donne un objectif de panier moyen. Je lui donne un objectif inférieur à la moyenne, il fallait quand même se fixer un objectif réalisable, atteignable dans le temps. »			
E9 <i>l. 106-110</i>	« Donc là, on avaient une semaine et on voit après. On s'est revus la semaine d'après, puis on a refait le point d'après justement les stats de ventes qui sont ressorties et puis ma foi son panier moyen avait augmenté un petit peu, il était pas arrivé à l'objectif mais il avait un peu augmenté quand même. Donc je l'ai félicitée, je lui ai dit qu'il fallait continuer à travailler ça et puis au quotidien quoi. »	Activité d'accompagnement (E.).	Notion de « féliciter » en management.	Descriptif.
E10 <i>l. 113-114</i>	« Oui, c'est un suivi, il se rend compte que la personne est pas seule avec elle-même, que l'on suit, qu'on a vu jusqu'au bout. »	Activité d'accompagnement (E.).		
E11 <i>l. 116</i>	« Après, par exemple l'intégration d'un collaborateur. L'intégration d'un collaborateur.. »	Activité d'intégration de collaborateur (E.).	Dans les interactions E12 et E13 la locutrice décrit une action d'intégration d'un collaborateur	Descriptif.
E12 <i>l. 123-126</i>	« Donc, suite à un entretien individuel où elle m'a parlé de ses projets, de ce qu'elle devait aborder sur ses deux années, après je lui ai dit que je lui apporterai au fur et à mesure les éléments, que par contre la première journée, c'est vraiment on apprend le b.a.-ba dans l'ordre. »	Activité d'accompagnement de projet individuel (I.).		Descriptif.
E12 <i>l. 129-132</i>	« [...] un petit book [...], sur la connaissance des produits, pour commencer à apprendre un peu et également un autre book sur les techniques de vente. »	Outils : Books connaissance produit, techniques de vente (E.).		Descriptif.
E13 <i>l. 143-148</i>	« Alors après, déjà la première journée, on fait un petit bilan, quand même pour savoir comment se passe la journée. [...]. Donc, on échange là-dessus. [...], elle pose des questions et puis on y répond. Et puis, moi je la félicite parce que je me rends compte qu'elle fait des ventes bien au-delà de ce que j'avais pu imaginer. »	Activité d'intégration d'une nouvelle collaboratrice (E.).	La notion de « féliciter » revient souvent dans le discours.	Descriptif.
E14	« Alors, évaluer, oui. Parce qu'en	Activité d'évaluation des	Notion	Descriptif.

<i>l. 152-158</i>	fait, comme en plus, elles étaient bonnes ses performances, ça valait le coup quand même de faire un point et de lui dire en face à face par rapport toujours aux techniques de vente. Et puis aussi, il n'y a pas que les techniques de vente, il y a aussi les feuilles qu'on reçoit chaque mois sur les statistiques en comparatif sur n-1, elle n'avait pas d'antécédent sur n-1 mais par rapport à l'équipe et par rapport au temps de travail, déjà on a pu faire un lien et dire que ses résultats sont très très bons comparativement aux autres. Donc ça l'a encouragée. »	ses collaborateurs (E.).	«d'encouragement »	Edeline a plus de facilité à dire les éléments positifs.
E16 <i>l. 163-166</i>	« Écrites, oui, parce en plus il y a eu son tuteur d'école qui est venu. Donc là on a pu faire un point écrit vraiment, où là j'ai dû répondre à des questions sur son comportement, sur son avancement de travail. Comment elle se situe, si elle a réalisé une vente. Et après, par rapport à ses objectifs aussi, parce qu'elle a des points à aborder. »	Activité d'évaluation (E.).		Déclaratif.
E16 <i>l. 166-168</i>	« Il faut qu'elle identifie un problème et il faut qu'elle trouve une solution. Donc je l'ai aidée dans ce programme aussi... »	Activité d'accompagnement de projet individuel (I.).		Déclaratif.
e18 <i>l. 171-173</i>	« Est-ce que vous pouvez prendre vos trois activités principales et me donnez en pourcentage la répartition du temps passé pour chacune d'elles ? »			
E18 <i>l. 174-175</i>	« Donc la vente déjà parce que finalement on est très terrain, donc ça ça représente soixante pour cent. »			
e19 <i>l. 176</i>	« Est-ce que vous englobez l'animation de l'équipe dans la vente ou pas ? »			
E19 <i>l. 177-180</i>	« Alors à ce moment-là, je vais dire la vente cinquante pour cent, après ou alors je vais dire quatre-vingts pour cent avec moi vente et animation de l'équipe, globale, formation, et puis vingt pour cent que ce soit administratif, gestion de plannings, du stock, travail administratif, merchandising, tout ça quoi. »		80% temps consacré à l'animation de l'équipe et à la formation et 20% à la gestion (E.). En fait Edeline a du mal à distinguer, le temps qu'elle passe elle-même avec les clients (elle est partie prenante dans la réalisation des actions) et le temps qu'elle passe à animer l'équipe, ces deux temps étant	Déclaratif.



			imbriqués (e21 et E21).	
e20 l. 180	« Arriveriez-vous à distinguer l'animation et la formation ? »			
E20 l. 182-189	« Alors oui, parce que la formation, dans ces cas-là, je me mets plus une casquette de formateur, où là je vais plus dicter les choses. Donc je vais prendre mon book carrément et puis là, je vais expliquer. [...] en tout cas, c'est dans le bureau. [...] après l'animation, c'est plutôt sur le vécu, l'animation c'est par exemple au moment d'une vente, je vais me rendre compte qu'elle a fait ça, je vais reprendre : « Vous auriez pu faire ça, ça, ça »... »			La représentation de la formation pour Edeline est la formation formelle et elle englobe la formation informelle dans l'animation commerciale. Je perçois que pour Édeline cette formation informelle n'est pas digne d'être appelée Formation avec un f majuscule.
e22 l. 192-194	« Donc, dans quels buts vous menez toutes ces activités ? pour quels résultats ?... Nous avons bien compris qu'il y avait le chiffre d'affaires qui était très prégnant... »			
E22 l. 195	« Oui. »	Buts : réalisation du chiffre d'affaires (E.).	Réponse induite.	Déclaratif.
E23 l. 197-199	« [...] déjà personnellement, ça apporte quelque chose. Je fais ça pour mon équipe, pour l'entreprise, d'abord parce que c'est mon rôle. Sur le plan personnel, c'est aussi très constructif parce que j'en ressors enrichi de plein de choses. »	Buts : enrichissement personnel, pour son équipe, pour l'entreprise (E.).	Réapparaît la « notion d'exécution ». « Enrichissement » sous-entendu « intellectuel ». « Pour son équipe » je le traduit comme une sorte d'engagement, de responsabilités vis-à-vis de ses collaborateurs. Il en est de même avec « pour l'entreprise ».	Déclaratif. Dès le début de l'entretien et puis à deux reprises, Edeline parle de la réalisation du chiffre d'affaires, mais quand je pose la question des buts de ces activités, elle ne sait pas quoi dire, puis, après ma suggestion, enfin parle de ce que les activités lui apportent personnellement mais sans jamais maintenant prononcer l'expression « chiffre d'affaires ».
E23 l. 199-206	« Des fois je rentre le soir, ça été dur parce j'ai dû prendre sur moi, par exemple pour recadrer quelqu'un. C'est quelque chose pour moi, qui nécessite un effort.[...] C'est quand même une satisfaction parce que j'ai réussi à passer un obstacle. [...] Donc là, au moins, c'est fait. On passe à autre chose et puis, en plus, ça enrichit parce que au niveau du magasin, ça avance plus. »	Savoirs issus d'actions ayant nécessité des efforts (I.).		
e25 l. 209-210	« Voyez-vous autre chose ?... Donc, si je résume, c'est la réussite du magasin avec la réussite du chiffre d'affaires et puis c'est une satisfaction			

	personnelle ? »			
E25 <i>l. 211</i>	« Voilà, oui. »			Édeline semble satisfaite que je reformule les buts de ses activités.

Repères	Unités d'enregistrement choisies, deuxième séquence : les compétences de manager	Sous-thèmes	Commentaires pédagogiques	Impressions cliniques
E26 <i>l. 215</i>	« Alors déjà, après quinze ans, c'est beaucoup l'expérience. »	Ressources personnelles : l'expérience (E.).		Déclaratif.
E26 <i>l. 215-219</i>	« Parce que j'ai acquis des mécanismes, des automatismes en fait qui vont faire qu'en face d'une situation, comme je l'ai vécue plein de fois, finalement ça va revenir tout seul et ça va être un automatisme physique et mental (rires). Ça, je trouve que l'expérience aide énormément, à force de voir des cas, de pouvoir... .. »	Ressources personnelles : connaissance de situations vécues (E.).	Références aux schèmes, voire peut-être à l'habitus. Mots avancés : mécanismes, automatismes, automatismes physique et mental.	Déclaratif. Le rire d'Edeline est un rire qui traduit la peur de devenir presque un robot.
e27 <i>l. 220-221</i>	« En fait vous avez en mémoire des cas que vous reproduisez automatiquement ou presque ? »			
E27 <i>l. 222-224</i>	« Oui. Pourquoi, parce que, au départ, j'ai dû avoir, ça a dû me demander des efforts pour y arriver. Parce que en fait et après du coup, ça revient automatiquement et je sais quelle solution apportée tout de suite, quoi. »	Savoirs issus d'actions ayant nécessité des efforts (E.).		Déclaratif.
E27 <i>l. 224-227</i>	« Donc c'est grâce à l'expérience pour avoir essuyer les plâtres, entre guillemets, du coup, on le revit après avec du recul et on appréhende mieux les choses et puis on arrive mieux à trouver les solutions. Donc je trouve que l'expérience est vraiment aidant. »	Savoirs issus d'actions comportant des erreurs, de l'analyse de l'action (E.).		
E27 <i>l. 227-228</i>	« Après forcément, les formations que j'ai pu avoir aussi. »	Ressources personnelles : formation continue (E.).		Déclaratif.
E27 <i>l. 228-230</i>	« Par les échanges aussi avec les autres, des fois quand on rencontre des difficultés on en parle avec d'autres directeurs, puis on demande conseil, chacun apporte son vécu et puis du coup ça aide à relativiser et des fois à mieux résoudre les problèmes. »	ressources externes : les pairs, le vécu de ses pairs (E.).		
E27	« Donc après, ma formation initiale	Ressources		

<i>l. 230-231</i>	aussi.. »	personnelles : formation initiale (E.).		
E27 <i>l. 231-232</i>	« Parce que c'est vrai, dans tout ce que j'ai appris dans des cours théoriques, je me rends compte qu'il y a des choses. »	Savoirs théoriques issus de la formation initiale (E.).		
E27 <i>l. 235-236</i>	« [...] c'était quelque chose qui était déjà intégré dans mon process, enfin que j'ai toujours eue... »		Référence aux schèmes.	
e28 <i>l.237</i>	« Oui, c'est une base théorique que vous avez apprise en formation initiale ? »			
E28 <i>l.238-241</i>	« Oui, voilà. D'autant plus que moi, avant d'avoir fait un BTS et un Bac, j'ai quand même avant fait aussi un BEP vente-action marchande. Donc déjà, encore un BEP dans la vente, bon après, je suis retournée dans le cursus normal en première d'adaptation, terminale puis BTS. Donc en fait, depuis déjà longtemps, j'étais baignée dedans »	Savoirs issus de la formation initiale (E.).		
E29 <i>l. 245-248</i>	« Donc là, on a les books techniques de vente. Là on a un book d'intégration, [...] il y a un book vraiment sur le recrutement et l'intégration, [...]. »	Outils : books de techniques de vente, de recrutement, d'intégration (E.).		Déclaratif.
e30 <i>l. 255</i>	« Vous avez un outil informatique aussi ? »			
E30 <i>l. 256-258</i>	« Alors, oui, un outil informatique aussi. Oui, c'est un logiciel interne à l'entreprise, qui effectivement est quand même une source parce que si l'on devait tout faire papier. Cela facilite les choses... ... »	Outils : l'ordinateur (E.).		Déclaratif.
e31 <i>l. 259-260</i>	« Qu'avez-vous d'autres comme connaissances que vous mettez en œuvre dans votre métier ?... ... Vous m'avez parlé de votre expérience, qu'est-ce qu'il y a à l'intérieur ? »			J'éprouve des difficultés pour qu'Edeline me parle de ses connaissances.
E31 <i>l. 261-263</i>	« Alors, qu'est-ce qu'il y a à l'intérieur de l'expérience qui m'aide ? Bien tout ce que j'ai fait au niveau des conseillers de vente, tout ce que j'ai pu faire en matière de recrutement, d'intégration, de formation, je sais pas qu'est-ce que j'ai d'autre... .. »	Ressources personnelles : l'expérience (E.).		Déclaratif.
E32 <i>l. 265-268 l. 271</i>	« Quand on analyse les stats de vente, c'est déjà que l'on se remet en question ; qu'on remet toute l'équipe en question. Donc de là on va trouver	Ressources personnelles : connaissance de méthodes d'analyse (I.).		Déclaratif.

	des solutions pour... Après c'est pas analyser que les techniques de vente mais aussi de façon à voir si on est bien en bon positionnement au niveau des vitrines. [...] Donc oui, c'est de l'analyse. »			
E32 l. 268-269	« Ça va être cette veille importante sur la concurrence, voir s'il y a des nouveaux produits d'arrivés, [...]. »	Ressources personnelles : connaissance de méthodes de veille commerciale (I.).		Déclaratif.
E32 l. 269-271	« [...] savoir comment réagir par rapport à ça. Sur le merchandising, savoir si je dois plutôt mettre en avant ça parce que le concurrent ne l'a pas. »	Ressources personnelles : connaissance de méthodes de réaction (I.).		Déclaratif.
e33 l. 272	« Vous avez aussi la connaissance des produits qui est importante ? »			
E33 l.273-274	« Ah oui, la connaissance des produits, c'est vrai que c'est tellement implicite que oui forcément... »	Ressources personnelles : connaissance des produits. (E.).		Déclaratif. Edeline est tellement imprégnée par son travail qu'elle en oublie certains éléments.
E34 l.276-277	« (Rires). Oui, j'oublie le principal. C'est vrai que ça commence par ça. Et d'ailleurs les conseillers de vente comme Sylvie que j'ai commencé à former... »	Activité de formation (E.).		Déclaratif.
E34 l. 281-283	« Après en terme de service après-vente, quand on a un litige client, de savoir le gérer, c'est vrai que là ça été plus l'expérience qui fait que... »	Ressources personnelles : l'expérience (E.).		Déclaratif.
E34 l. 283-284	« C'est vrai que même si on a appris les bases de données. En formation, on nous explique comment gérer un soucis avec un client ; [...]. »	Savoirs théoriques issus de la formation continue (E.).		Déclaratif.
E34 l. 284-286	« [...] c'est aussi de l'avoir appliqué pendant longtemps. Mais là c'était bien d'avoir les bases par contre, pour savoir justement comment... ... »	Savoirs issus de l'action (I.).		Déclaratif.

Repères	Unités d'enregistrement choisies, troisième séquence : la professionnalisation	Sous-thèmes	Commentaires pédagogiques	Impressions cliniques
E40 l. 303-307	« Par exemple, moi, je sais qu'au départ, quand j'avais quelque chose à dire à quelqu'un, quand c'était sur du négatif en tout cas, c'était quelque chose qui me posait un gros soucis, parce que j'avais beaucoup de mal à le dire. Alors je tournais quatre fois	Savoirs issus de formation continue (E.).	Dans l'interaction E41, la locutrice fait allusion à l'évolution de son apprentissage.	Déclaratif

	ma langue dans ma bouche, j'essayais d'être positive et en fait pour moi c'était très difficile. Après avoir, grâce justement aux techniques de formation que l'on a pu avoir [...]. »			
E40 l. 307-308	« [...] et pour l'avoir appliqué une fois, deux fois, trois fois et aussi avec l'expérience. »	Savoirs issus par l'expérience (E.).		
E40 l. 308	« Et puis l'âge malgré tout, [...]. »	Savoirs issus de la maturité (I.).		
E40 l. 309-313	« [...] je sais pas si le fait d'avoir des enfants aussi, et tout ça, ça m'a aidé. Bien, je me rends compte quand là, aujourd'hui, j'ai quelque chose à dire, ça m'est beaucoup plus facile et je ne suis plus par passer par tous les stades, devenir rouge, le cœur qui bat à fond (rires). Donc il y a comme une espèce de maintenant, vraiment, de comment je pourrais dire, je cherche le mot, je sais pas, il n'y a plus de... . »	Savoirs issus d'événements (E.).		Je mesure là, l'importance qu'a eu la maternité sur la locutrice.
e42 l. 320-322	« Donc nous pourrions dire que quand au départ vous faisiez des remontrances à quelqu'un, après, au fur et à mesure, vous avez analysé votre action, vous avez réfléchi comment vous pourriez faire et ensuite vous l'avez améliorée ? »			J'extrapole un peu sur son discours.
E42 l. 323	« Oui, c'est exactement ça. »	Savoirs issus de l'analyse de l'action (I.).		Déclaratif.
e43 l. 324	« Et ça vous l'avez fait seule ? »			
E43 l. 325-327	« Non, forcément. Parce que quand j'ai des soucis comme ça, j'en parle, soit j'en parle à mon chef de secteur qui me donne les solutions, qui va me dire là, il faudrait plutôt faire comme ça. »	Savoirs issus d'échanges avec le supérieur hiérarchique (E.).		
E43 l. 325-330	« Ou alors lors d'une formation justement, lors d'une formation par exemple de service après-vente, où là, je vais l'évoquer en question ou alors en formation management, je vais demander comment je dois gérer ce problème, et là on m'apporte la solution, et là, je me rends compte qu'en la mettant en situation effectivement ça m'a aidée quoi. »	Savoirs issus de la formation continue (E.).		
E43 l. 330-334	« Donc c'est à la fois une analyse sur moi-même, de comment je peux faire, parce que j'ai pas toujours le	Savoirs issus de l'analyse d'actions (E.).		

	formateur qui va être là pour me dire, mais après si j'ai l'occasion de demander et si c'est vraiment une nécessité, je vais appeler mon chef de secteur et je vais lui demander quoi... ... »			
E45 l. 339-341	« Quand moi-même je suis évaluée ? Est-ce que c'est pour moi un apprentissage ? Quand ça s'est fait, non pour moi, c'était pas un apprentissage. C'était plus un compte-rendu, en fait. Un compte-rendu d'où j'en suis, moi je le vis plus comme ça. »		La locutrice ne considère pas l'évaluation comme un apprentissage.	
e46 l. 345	« [...] est-ce que vous-même, vous vous auto-évaluez ? »			
E47 l. 348-354	« Là, c'est vrai, que ça peut l'être, parce que quand je revois chaque point avec moi-même. Et c'est vrai que ça peut être un moment où je me dis là, bon là, tiens effectivement, sur ce point-là, je l'applique, je me rends compte que je l'applique et sur ce point-là, je me rends compte que je l'applique moins parce que j'adhère moins. Et effectivement c'est un apprentissage. Du coup, ça permet de revoir ce qui est demandé, en fait, les objectifs, et puis de se dire, tiens effectivement sur ce point-là, il faut que je travaille plus ça, je me rends compte je dois plus le travailler... ... »	Savoirs issus d'auto-évaluations (E.).		Déclaratif. Je ressens que la locutrice porte de l'intérêt à son propre jugement .
e48 l. 355	« Est-ce que vous apprenez en échangeant avec d'autres managers ? »			
E48 l. 354	« Oui, oui, oui. Au même titre que j'apprends avec les gens qui sont en dessus. »	Savoirs issus de ses collaborateurs (E.).		Déclaratif. Les savoirs issus de ses collaborateurs surgissent spontanément.
E49 l. 358-359	« Je vais apprendre au niveau des supérieurs. Oui parce que forcément, parce qu'il me donne des informations avec des nouvelles clefs. [...] Là, je vais forcément apprendre des gens qui sont au-dessus et ça va apporter du neuf. »	Savoirs issus de son supérieur hiérarchique (E.).	Différencier formation et information.	
E50 l. 363-365	« Et puis par exemple, avec mes vendeurs également parce qu'en fait, j'essaie de leur laisser une marge d'autonomie, ce qui fait que du coup, ils prennent des initiatives d'eux-mêmes, sur certains points. »	Savoirs issus de ses collaborateurs (E.).	Dans l'interaction E52, la locutrice décrit une action d'apprentissage acquise d'une de ses vendeuse.	Descriptif.
e54	« Si vous deviez faire un			

<i>l. 381-382</i>	pourcentage, que représente votre formation initiale, votre formation continue, votre expérience dans l'apprentissage de votre métier ? »			
E54 <i>l.383-389</i>	« Un pourcentage, c'est pas évident comme question. La formation initiale, je dirais quarante pour cent. En fait, je le dis parce que maintenant j'ai quinze ans d'ancienneté, c'est vrai qu'on n'a plus les mêmes proportions, parce qu'au début, je dirais que c'était quatre-vingts pour cent, mais là aujourd'hui, je dirai que c'est plutôt quarante pour cent et encore, et encore. Après c'est vrai que l'on apprend surtout sur le terrain et avec des formations, je dirais le côté formation, tout ce que l'on m'a apporté, moitié de ce qu'on m'a apporté et de moitié de moi-même de ce que je me suis construit. »	Savoirs issus : 40% en formation initiale, 30% par l'expérience, 30% formation continue (E.).		Déclaratif.
e55 <i>l.390-391</i>	« Donc cela ferait trente pour cent en formation continue à peu près, et trente pour cent par l'expérience ? »			
E55 <i>l. 392</i>	« Oui, voilà. »			
e56 <i>l.394-396</i>	« Mon hypothèse présume que le manager de proximité d'une unité commerciale construit ses compétences en articulant des savoirs théoriques et des savoirs d'action, contribuant ainsi à sa professionnalisation, qu'en pensez-vous ? »			
E57 <i>l. 401-403</i>	« Alors pour moi, oui, c'est sûr que j'adhère complètement, puisque j'ai fait des études commerciales et je suis dans le domaine depuis quinze ans, au contraire, pour moi, oui, complètement. »		Articulation de savoirs théoriques et de savoirs d'expérience (E.).	Déclaratif.
e61 <i>l. 417-418</i>	« Donc, vous avez toujours pu faire le lien, quand vous étiez en formation théorique, le lien avec la pratique ? »			
E61 <i>l.419</i>	« Oui, j'ai pu faire le lien... »			
e62 <i>l.420</i>	« Dans les deux sens ? »			
E62 <i>l. 421-425</i>	« Oui, dans les deux sens. Quand j'ai eu l'apport théorique, qu'est-ce que j'ai trouvé que ça m'a apporté dans la pratique ? Oui quand même. Alors	Alternance	Le lien entre la théorie et la pratique n'est pas toujours évident.	

	après, c'est vrai, qu'il y a certaines formations, qu'on aborde pas forcément en plein dans le mille du sujet... Mais, bon, globalement, c'est toujours intéressant à apprendre quand même. Mais c'est vrai que parfois ça pas toujours été... ... »			
E64 l.430-435	« L'idéal en fait, c'est que le formateur, il se soit hyper bien concerté avec le, enfin qu'il se soit bien imprégné dans le milieu de l'entreprise dans laquelle il va aller former, de façon à être sur la même longueur d'onde de A à Z. Parfois, on se rend compte que dans certaines formations dans lesquelles on va, on a un apport théorique qui est très bien et qui nous apporte quand même des choses, c'est pour ça que toujours c'est bien quand même, mais parfois, ç'aurait pu être mieux. Plus adéquat. »			Suggestion relatif au choix d'un formateur.
e66 l. 445-447	« Une formation qui aurait été basée sur l'analyse d'un cas réel, est-ce que vous auriez apprécié ou avez-vous apprécié d'en avoir eues ? »			
E66 l. 448	« Oui, j'aurais apprécié d'en avoir. »	Analyse de pratiques		Cela signifie qu'elle n'en a pas eue.
e67 l.	« Vous auriez apprécié. Tout à l'heure vous avez parlé de votre échange avec votre directeur de secteur, quelques fois, vous lui posez un problème, est-ce que nous pourrions l'assimiler à cela, c'est-à-dire, vous lui posez un problème et vous analysez avec lui la situation ? »			
E67 l.453	« Oui, nous pourrions. »			
e68 l. 454	« Pour vous, c'est plus efficace en groupe ou à deux, de quelles façons ? »			
E68 l. 455-460	« C'est-à-dire qu'avec le chef de secteur, ça peut être intéressant, parfois d'être en groupe, c'est bien aussi parce qu'il y en a d'autres qui vont pouvoir apporter d'autres idées auxquelles on aurait pas pensé, et puis on pourrait avoir d'autres solutions aussi. Je pense que les deux sont bien. Parce que le caractère individuel, c'est bien, des fois communiquer tout ce qui nous sort par la tête, que l'on va pas forcément dire en groupe aussi. Les deux sont		Préconisations : formation basée sur l'analyse d'actions vécues, organisée en groupe de pairs mais aussi en individuel.	



	bien quoi. »			
--	--------------	--	--	--

### ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC FLORA

Repères	Unités d'enregistrement choisies, première séquence : les activités du manager	Sous-thèmes	Commentaires pédagogiques	Impressions cliniques
F1 l. 8	« Alors les activités que j'exerce dans mon métier ? Donc je forme des gens, [...] ». »	Activité de formation des vendeuses aux techniques de vente (E.).	Le chiffre d'affaires présent dès le début de l'entretien. Flora commence par l'activité de formation.	Déclaratif.
F1 l. 10-11	« C'est aussi former les vendeuses aux techniques de vente pour monter le chiffre d'affaires. »	Activité de relation client (I.).		
F1 l. 8-9 l. 15	« [...] je les encadre, [...]. Ça va être les responsabiliser, les dynamiser, c'est... [...] Les stimuler, stimuler beaucoup l'équipe au niveau du chiffre d'affaires. »	Activité d'encadrement de vendeuses (E.).	« Encadrer » au sens de « assurer auprès de personnes un rôle de direction, de formation » (Larousse Multidico). Dans les interactions F2 et F3 la locutrice décrit une action d'animation d'équipe et d'organisation du travail.	Descriptif.
F1 l. 9 l. 13-15	« [...] je contrôle leur travail [...]. Contrôler tout ce qui est service après-vente, parce que c'est très important pour l'organisation du magasin, pour le fonctionnement du magasin. »	Activité de contrôle des du travail des collaborateurs (E.).		
F1 l. 9-10	« Mon travail de tous les jours, c'est aussi faire tout ce qui est plannings, tout ce qui est, tout ce qui est administratif. »	Activité de gestion de plannings, gestion administrative (E.).		Déclaratif.
F1 l. 12-13	« Mais encore (rires), mais encore... La présentation des vitrines, le merchandising. »	Activité de merchandising (E.).		Déclaratif.
F1 l. 13	« S'occuper bien sûr des clients. »	Activité commerciale (I.).		Déclaratif.
F1 l. 15-16	« Tous les jours, faire un petit briefing par rapport à la journée n-1, de la veille, de façon à dire : « Bon, hier, on a réussi l'objectif », ou : « Bon, on a un petit peu de retard, aujourd'hui, il faut faire », par exemple, « cent euros de plus ». »	Activité de débriefing des activités, des résultats (E.).	En fait le mot « briefing » est employé à la fois dans le sens du briefing et de débriefing.	Descriptif.
F4	« En même temps je la forme et je lui	Activité de formation de		Déclaratif.

<i>l. 42-43</i>	explique ce qui va et ce qui ne va pas ou les points à améliorer. »	collaborateur (E.).		
<i>F7 l. 64-68</i>	« Donc là, ça va être vraiment un travail intense de formation. C'est-à-dire, la former à la connaissance produit, les techniques de vente, donc techniques de vente, [...] Tout ce qui est la base de notre métier. »	Activité de formation de collaborateurs aux techniques de vente et à la connaissance du produit (E.).	Dans l'interaction F10 la locutrice décrit une action de formation.	Descriptif.
<i>F10 l. 75-77</i>	« Alors, la première journée, donc, je lui ai montré, lui ai expliqué déjà qui était qui dans le magasin, ses collègues. Ensuite nous avons fait un tour de magasin pour lui expliquer où se trouvaient les choses, [...]. »	Activité d'intégration d'une nouvelle collaboratrice (E.).	Dans l'interaction F10 la locutrice décrit une action d'intégration d'une nouvelle collaboratrice.	Descriptif.
<i>F11 l. 90-95</i>	« Alors après, au bout d'une semaine, quand elle a bien regardé ce support, moi, j'ai des fiches sur lesquelles je lui pose des questions. Elle me répond et après on fait du débriefing. C'est-à-dire en fonction de la réponse qu'elle a mise sur la fiche, moi je reprends le book et on voit ensemble les axes de progrès, les points forts, les points faibles, et ça lui permet, elle, de se situer puisqu'il y a un support écrit. Et après on refait ça toutes les semaines. »	Outils : support de formation, fiches, book.		Descriptif.
<i>F12 l. 99-100</i>	« Après je fais aussi des débriefings de sketches. Donc, ça, c'est formateur aussi. »	Activité de débriefing d'actions de formation (E.).	Dans l'interaction F14 la locutrice décrit une action de formation basée sur des sketches.	Déclaratif.
<i>F15 l. 118-125</i>	« Il y avait des points positifs. Alors, j'ai valorisé les points positifs, parce que il ne faut pas, sur un sketch, lui dire que les choses négatives. Parce que on va la démotiver plus qu'on va la motiver. Le but, c'est que les gens aient envie de travailler chez nous. Qu'ils se sentent bien et qu'ils aient envie d'avancer. Il faut surtout leur donner envie d'avancer, leur donner la force d'avancer et vraiment l'envie de continuer avec nous. Donc j'ai insisté énormément sur les points forts. Et les points qui étaient à travailler, et bien, je lui dis que ça c'est pas grave, que ça il faut vraiment qu'elle l'accentue un peu plus. Et on a refait deux sketches en plus à la suite, [...]. »	Activité de motivation des collaborateurs (I.)	Le verbe « avancer » revient très souvent, je demande à la locutrice de le définir lors du second entretien.	Descriptif.
<i>F15 l. 126-127</i>	« Alors le support écrit plus les sketches, c'est un bon, une bonne façon d'avancer. »		Articulation théorie/pratique. Notion d'« écrit ». La locutrice-manager	

			s'appuie sur le support écrit.	
f16 l. 128	« Donc vous avez à la fois le support théorique... »			
F16 l. 129	« Voilà, ça permet de savoir. »		Valorisation du support théorique.	
F17 l. 137	« C'est-à-dire que bien sûr je ne peux pas tout faire toute seule (rires), ça je l'ai bien compris. Donc je délègue, c'est-à-dire que... »	Activité de délégation à ses collaborateurs (E.).	Dans les interactions F18 et F19 la locutrice décrit une action de délégation ainsi qu'une action de formation à la délégation.	Descriptif.
F19 l. 172-177	Et après j'ai parlé avec elle des points, de la façon de parler aux gens et de les encourager, de les motiver et surtout toujours leur donner toujours envie d'avancer et leur montrer ce qu'ils ont bien fait, même s'il y a des choses qui sont pas forcément bien faites, mais que c'est bien, qu'ils ont mis de la bonne volonté, mais cette petite chose qu'il faut quand même améliorer, de façon à ce qu'on ait vraiment une équipe qui gagne.	Activité de motivation. (E.)	Formation d'un manager débutant.	
f20 l. 178-179	« Pouvez-vous me décrire un entretien de recadrage ? Comment vous le préparez ? »			
F20 l. 180-182	Et donc, ce que je fais, c'est que je note toujours les choses, pour avoir des choses concrètes et j'y réfléchis, la façon de...	Réflexion avant l'action.		
F21 l. 184-186	« J'avais noté un certain nombre de choses, toujours en me disant qu'il faut s'appuyer sur des choses positives, que ce ne soit pas un entretien négatif de A à Z, sinon on va démotiver la personne, [...]. »	Activité d'entretien de recadrage d'une collaboratrice (I.).	Dans l'interaction F21 la locutrice décrit une action de recadrage et de contrôle des actions d'une collaboratrice. La notion de « démotivation » revient à plusieurs reprises.	Descriptif.
F24 l. 221-222	« L'encadrer de plus en plus. Contrôler, contrôler. Contrôler, il y a que ça. Contrôler son travail. »	Application de méthodes d'encadrement (I.).	La notion de « contrôler » revient à plusieurs reprises. Dans l'interaction F24, la locutrice décrit une action de contrôle.	Descriptif.
f25 l. 230	« Donc, vous avez décrit différentes activités, quelles sont les principales ? »			
F25 l. 231-232	« Le management, l'animation d'équipe, la formation, et un peu la gestion, gestion du stock, des	Activités de management, d'animation d'équipe, de		Déclaratif.

	plannings, du temps, de l'administratif. »	formation, de gestion du stock, des plannings, du temps, de administratif (E.).		
F26 l. 234-235	« Le moins long, c'est tout ce qui est... administratif, je vais dire. Le plus long, ça va être la formation et après tout ce qui est sur le terrain. »			
f27 l. 236	« Et alors en pourcentage de temps passé ? »			
F27 l. 237	« Je dirais quinze pour cent, administratif, et après formation... trente-cinq, et cinquante pour cent, animation, c'est la base. Pour moi, c'est hyper important. Je pense que si on est pas là pour animer l'équipe, pour montrer la force de l'équipe, pour être le pilier, l'équipe ne nous suit pas. [...] Si je suis pas tous les jours, à les pousser, de façon à ce qu'elles aient envie d'aller voir le client, d'avoir le sourire, à mon avis c'est pas possible. Ça ne passe pas. Pour moi, c'est le b.a.-ba. Si vraiment la personne se sent bien dans le magasin et a envie de travailler, je lui donne l'envie de travailler, j'ai mon équipe avec moi [...]. »		15% de temps consacré à la gestion administrative, 35% à la formation, 50% à l'animation de l'équipe (E.). La notion de « force de l'équipe » sera définie lors du second entretien. La notion de « donner envie » dans l'animation d'équipe. Notion d'« équipe ».	Déclaratif.
f28 l. 251	« Alors dans quels buts vous menez ces activités ? Pour quels résultats ? »			
F28 l. 252-253	« Déjà pour moi, première chose. Deuxièmement pour le magasin, pour l'entreprise bien sûr, et aussi pour. »	Buts : personnel, pour le magasin, l'entreprise (E.).		Déclaratif.
f29 l.254	« Quand vous dites pour le magasin, l'entreprise ? »			
F29 l. 255	« C'est la même chose, c'est le chiffre d'affaires. »	Buts : réalisation du chiffre d'affaires (E.).		Déclaratif. J'ai senti de la fierté du fait d'avoir formé une personne de son équipe et qui a ensuite évolué hiérarchiquement.
F29 l. 255-262	Après, aussi pour faire évoluer les gens. Je trouve qu'il y a rien de plus motivant et de plus enrichissant que de se dire... Tiens, je prends l'exemple de Claire qui part prendre ses fonctions, ça fait cinq ans qu'elle est sur mon magasin, [...] et maintenant elle part comme directrice de magasin. C'est une réussite pour elle, déjà, une réussite pour moi, parce que je l'ai encadrée	Buts : l'évolution des collaborateurs (E.).		

	du début jusqu'à la fin et aujourd'hui, je sais qu'elle est prête. »			
F30 <i>l. 265-266</i>	« Ah oui, en quelque sorte, quand même, tout à fait. Surtout si la personne a envie d'avancer. »		Le verbe « avancer » revient très souvent, je demande à la locutrice de le définir lors du second entretien.	
F31 <i>l. 274-276</i>	« Mais les gens qui ont envie d'avancer, je mets un point d'honneur à les pousser de façon à ce qu'ils avancent. On m'a donné ma chance, j'essaie de donner la chance aux autres. »	Apprentissage favorisé par l'environnement (E.).	Notion de « transmission des savoirs. »	L'honneur est évoqué, la locutrice semble très impliquée dans son rôle, presque, comme investie d'une mission.
<b>Deuxième entretien</b>				
101 <i>l. 643-646</i>	« Je vais donc maintenant vous demander, en me référant aux grands thèmes abordés au cours de celui-ci, si vous souhaitez les compléter. Ensuite, je vous demanderai quelques précisions sur certains mots ou sujets. Premièrement, avez-vous des éléments à ajouter dans vos activités ? »		Celui-ci en référence au premier entretien.	
F101 <i>l. 647-650</i>	« Oui. Il y a la communication dans la galerie avec les commerçants. On va parler de comment ça se passe, si, eux, leurs chiffres d'affaires, c'est bien, etc. Également avec la responsable de la galerie qui me donne un petit peu la tendance de la fréquentation, la tendance en bijoux, en vêtements, en chaussures, ça permet de se situer. »	Activité de communication avec l'environnement commercial (E.).		Déclaratif.

<b>Repères</b>	<b>Unités d'enregistrement choisies, deuxième séquence : les compétences de manager</b>	<b>Sous-thèmes</b>	<b>Commentaires pédagogiques</b>	<b>Impressions cliniques</b>
F33 <i>l. 283</i>	« Alors, connaissances au niveau... Je sais recruter [...]. »	Ressources personnelles : connaissance de méthodes de recrutement (E.).		Déclaratif.
F33 <i>l. 283</i>	« [...] après, vendre, [...] ». »	Ressources personnelles : connaissance de méthodes de négociation commerciale (E.).		Déclaratif.
F33 <i>l. 283-284</i>	« [...] manager, encourager, contrôler, déléguer, donner envie... [...] ». »	Ressources personnelles : connaissance de méthodes d'animation d'équipe (E.).		Déclaratif.

F33 l. 284-287	« Je sais anticiper effectivement les choses qui peuvent bloquer sur le magasin. Donc anticiper les choses de façon à ce que le jour J tout soit prêt et à être toujours disponible pour les clients, de façon à ce que le magasin soit prêt pour le chiffre d'affaires, pour réaliser l'essentiel. »	Ressources personnelles : connaissance de méthodes d'anticipation (E.).		Le chiffre d'affaires est au centre de l'action. Déclaratif.
F33 l. 287-288	« La rigueur, j'ai beaucoup de rigueur dans le magasin, [...]. »	Ressources personnelles : connaissance de méthodes rigoureuses (E.).	Rigoureux : « <i>qui se caractérise par une logique, une exactitude</i> » (Larousse Multidico)	Déclaratif.
F33 l. 288-290	« [...] de l'organisation, je pense que l'organisation, c'est aussi du temps de gagner pour le client. Donc, un directeur non organisé, il perd du temps dans des choses inutiles. Donc vraiment beaucoup de rigueur et beaucoup d'organisation. »	Ressources personnelles : connaissance de méthodes d'organisation (E.).		Déclaratif.
F33 l. 292-293	« Après, je sais gérer les priorités, les commandes clients, le SAV, de façon à ce que les moments où les clients sont là, tout le monde est disponible pour être avec le client. »	Ressources personnelles : connaissance de méthodes de gestion des priorités (E.).		Déclaratif.
F34 l. 295-296	« Alors, les outils que j'ai à ma disposition. Ça va être ce qui est, les books pour les produits, pour les techniques de vente, tous les modules, [...]. »	Outils : Books sur la connaissance des produits, de techniques de vente. (E.)		Déclaratif.
F34 l. 297-299	« Après, j'ai aussi un book pour le recrutement, sur l'intégration, donc ça c'est très très bien, ça permet d'avoir un support au fil de la période d'essai. »	Outils : Books de recrutement, sur l'intégration de nouveaux collaborateurs (E.).		Déclaratif.
F34 l. 301	« On a aussi le support de management, donc ça aide aussi. »	Outils : support de formation au management (E.).		Déclaratif.
F34 l. 301-303	« On a eu des formations, on a fait des sketches là-dessus, ça permet aussi de se rendre compte des choses que l'on peut faire, des erreurs que l'on peut faire de façon à plus les refaire par la suite. »	Ressources personnelles : la formation continue (E.).		Déclaratif.
F34 l. 303-305	« Il y a l'expérience aussi. Le fait d'avoir maintenant plus de dix ans d'expérience en tant que responsable de magasin, [...]. »	Savoirs issus de l'expérience (E.).		Déclaratif.
F34 l. 305-306	« [...] il y a des erreurs que j'ai faites au début de ce poste que je ne refais plus maintenant. »	Savoirs issus d'actions comportant des erreurs (E.).		Déclaratif.
F34	« Parce que déjà j'ai pris de la	Ressources		Déclaratif.

<i>l. 306-310</i>	maturité, j'ai pris de l'assurance. Et puis je me pose moins de questions, je suis beaucoup plus sûre de moi. Et puis le fait de mieux maîtriser son travail, je pense que l'on est déjà mieux dans sa peau et on donne une image autour de soi de quelqu'un qui est beaucoup plus sûr dans tous les domaines. Donc, à partir de là, on véhicule quelque chose de positif. »	personnelles : la maturité, l'assurance, la confiance en soi (E.).		
<i>f35 l.311</i>	« Évaluer, je ne sais pas si vous en avez parlé ? Vous savez évalué ? »			
<i>F35 l. 312-313</i>	« Oui. J'évalue également les personnes. Donc une fois l'année, je fais l'évaluation annuelle. »	Ressources personnelles : connaissance de méthodes d'évaluation (E.).		Déclaratif.
<i>F35 l. 312-315</i>	« Ensuite, tous les mois, je prends chaque personne en entretien dix minutes dans le bureau de façon à faire un petit peu, un débriefing sur ce qui est chiffre d'affaires, nombre de ventes qu'elles ont fait, le panier moyen, le prix moyen, [...]. »	Ressources personnelles : connaissance de méthodes de débriefing (E.).		Déclaratif.
<i>F35 l. 317-319</i>	« [...] bien on essaye de se mettre un challenge pour le mois d'après, de quelques euros supplémentaires, de façon à ce, à les motiver. »	Ressources personnelles : connaissance de méthodes d'animation (E.).	La notion de motivation resurgit.	Déclaratif.
<i>F36 l.321-322</i>	« Alors après, bien sûr, il y a toujours des décisions à prendre. Ça, il faut les... Il faut s'y tenir, bien sûr. Après on n'est pas toujours en accord... »	Ressources personnelles : connaissance de méthodes de prise de décision (I.).	Notion «d' engagement » face à la décision.	Déclaratif.
<i>F37 l.324-326</i>	« Le fait de ne pas toujours être en accord avec la direction. Mais bon, on a une direction et on est obligée de s'y plier et après à nous aussi de faire passer les infos de façon positive à l'équipe. »	Activité de transmission de l'information aux collaborateurs (I.).	Dans les interactions F39 et F40 la locutrice décrit une action de négociation avec son supérieur hiérarchique.	Le verbe « plier » en dit long sur l'état d'esprit du cadre face à sa hiérarchie. Descriptif.
<i>F40 l. 347-348</i>	« J'ai quand même réussi à négocier et à ne pas avoir trois personnes nouvelles dans le magasin. »	Activité de négociation avec le supérieur hiérarchique (E.).	Sous-entendu « avec mon supérieur hiérarchique ».	Descriptif.
<i>F40 l. 349</i>	« [...] j'ai recruté une personne [...]. »	Activité de recrutement (E.).		Déclaratif.
<i>F41 l. 354-355</i>	« Je défends mes intérêts mais aussi les intérêts de l'entreprise. »			Les intérêts du cadre et de l'entreprise sont liés.
<b>Deuxième entretien</b>				
<i>f104 l. 655-656</i>	« Nous allons donc aborder les compétences. Avez-vous des éléments à ajouter dans vos connaissances ? »			

F104 l. 657-659	« Oui. La connaissance produit. Ça, c'est hyper important parce que sans connaissance produit, on a du mal à vendre. Il faut quand même connaître le produit pour argumenter. C'est la base. C'est la base bien sûr. »	Ressources personnelles : connaissance des produits vendus (E.).		Déclaratif. Cette ressource est tellement évidente pour la locutrice qu'elle avait oublié d'en parler lors du premier entretien.
f105 l. 660-661	« Vous avez évoqué un certain nombre de books, n'y-a-t-il pas d'autres outils, d'autres ressources ? »			
F105 l. 662-665	« Si bien sûr. L'informatique qui est très important. C'est un outil, c'est un gain de temps. C'est un outil où l'on a tous les suivis des clients, où on a le suivi des plannings, on a le suivi du stock, du service après-vente. On a vraiment tout de A à Z dans l'informatique. Donc, ça c'est vrai que c'est un outil indispensable. »	Outils : l'informatique (E.).		Déclaratif.
f107 l. 673	« Est-ce que vous pouvez m'expliquer de quoi est faite votre expérience ? »			
F107 l. 674-677	« Je pense que quand on a eu des situations auxquelles, on a pris une situation, on a débriefé avec les vendeurs par exemple, quand on se retrouve face à la même situation, le vécu nous aide justement, à retrouver une situation, à prendre les choses en main tout de suite. »	Ressources personnelles : schèmes (I.).	Expérience composée de situations vécues, de schèmes.	Déclaratif.
f108 l. 678	« C'est-à-dire que vous vous souvenez de ce qui s'est passé... »			
F108 l. 679	« Et je le gère plus facilement, voilà. »			
F109 l. 681-682	« Je pense que l'expérience aide finalement pour les cas qui se présentent dans le magasin au fur et à mesure, bien sûr parce que bon... Oui, le vécu nous aide à avancer. »			
F110 l. 685-688	« La force de l'équipe, c'est-à-dire que chaque personne va avoir des points forts et des points faibles bien sûr, mais les points forts justement de chaque personne, je vais les mettre en avant de façon à ce que l'équipe soit gagnante et soit opérationnelle dans le magasin. »	Ressources externes : l'équipe de collaborateurs (E.).		Déclaratif.
F111 l. 691-692	« De tous les points forts, voilà. C'est ce qui fait justement qu'une équipe avance, avance bien. »		Notion « d'équipe ».	
f112 l. 693-694	« Dans l'interaction F35, vous parlez d'entretien mensuel avec chaque personne de votre équipe, vous			



	appuyez-vous sur des documents ? »			
F112 l. 695	« Oui, bien sûr. J'ai les statistiques de vente mensuelles. »	Outil : les statistiques de vente (E.).		Tout est tellement évident pour le manager-expert. Déclaratif.
F112 l. 695-697	« Donc je peux m'appuyer dessus, ce qui me permet de voir les axes de progrès et éventuellement les efforts qui ont été faits dans le mois. »	Activité d'analyse des statistiques de vente (I.).	Sous-entendu les statistiques de vente.	
F112 l. 697-698	« Et on a également un document qui, un livret d'entretien où tous les mois, c'est noté les résultats des mois précédents. »	Outil : livret d'entretien avec chaque collaborateur (E.).		Déclaratif.
F112 l. 698-699	« Donc, ça permet vraiment de voir où en est la personne. De faire un suivi régulier des performances de chacun. »	Activité d'accompagnement de la performance de ses collaborateurs (I.).		Déclaratif.
F113 l. 702-705	« Les gens qui nous portent, c'est des gens aussi qui nous ont apporté des connaissances, qui nous ont apporté des, comment dire, des, un appui quand on a eu besoin, de façon à ce qu'après, nous, on puisse continuer toute seule face à des situations. Ils m'ont donné l'autonomie. »			Déclaratif. Au delà des paroles, l'émotion point.
f114 l. 706	« Vous employez souvent le verbe avancer, pouvez-vous le définir ? »			
F114 l. 707-710	« Avancer, c'est justement. Par rapport à mes débuts de responsable de magasin, bien sûr, j'avais cette envie d'avancer, de réussir. Maintenant, je pense qu'il y a des choses que j'ai acquises et je me mets toujours un petit peu un challenge en me disant qu'il y a des choses que je dois encore améliorer. »		L'envie « d'avancer », de « réussir » facilite les apprentissages.	
f116 l. 713	« Mais quand vous avancez, vous avez l'impression d'apprendre ou pas ? »			
F116 l. 714	« J'ai plutôt l'impression que c'est des choses qui sont acquises. »	Ressources personnelles : l'expérience (E.).		Déclaratif.

Repères	Unités d'enregistrement choisies, troisième séquence : la professionnalisation	Sous-thèmes	Commentaires pédagogiques	Impressions cliniques
f42 l. 358-360	« Comment avez-vous construit toutes ces compétences ?... Est-ce que vous pouvez me donner des exemples, me décrire des situations qui font que vous avez appris ? »			

F42 l. 361-362	« Moi, j'ai beaucoup appris avec une ancienne chef de secteur, qui m'a d'abord nommée responsable de magasin,[...]. »	Savoirs issus d'échanges avec le supérieur hiérarchique (E.).	Dans l'interaction F46 la locutrice décrit un apprentissage vécu auprès de sa supérieure hiérarchique. Flora commence par ses savoirs issus d'autrui.	Déclaratif. Flora montre beaucoup de reconnaissance vis-à-vis de son ancienne supérieure hiérarchique.
F42 l. 362	« [...] donc déjà, j'étais déjà ravie. »	Apprentissages favorisés par la satisfaction personnelle.		
F42 l. 361-362 363-365	« J'ai beaucoup appris avec elle (supérieur hiérarchique). Elle m'a toujours valorisée sur les points forts. Elle m'a aussi encadrée sur les choses que je ne maîtrisais pas. »	Apprentissages favorisés par les méthodes de management du supérieur hiérarchique basées sur la valorisation de réussites et sur l'encadrement des méthodes non maîtrisées (E.).		
F42 l. 362-363	« À l'époque, je ne connaissais pas vraiment bien mon travail, je pense. J'ai appris sur le terrain. »	Savoirs issus du terrain, de l'action (E.).	Réussir pour comprendre.	Déclaratif.
F42 l. 365-366	« Et puis aussi, il y avait une forte envie en moi de ne pas la décevoir. Puisqu'elle avait cru en moi, il fallait aussi que je lui montre que je pouvais. »	Apprentissages facilités par la motivation personnelle (I.).		Déclaratif.
F42 l. 366-368	« Et après, je pense qu'au fil du temps, j'ai appris sur le terrain, avec les gens qui nous portent, quelque part, qui nous font avancer et après tout ça, on le retransmet. »	Savoirs issus des actions effectuées sur le terrain (E.).	Notion de transmission. Le verbe « avancer » revient très souvent. Réussir pour comprendre.	Déclaratif.
f43 l. 369	« Alors, vous apprenez de votre hiérarchie. Vous apprenez de votre équipe aussi ? »			
F43 l. 370-371	« Je transmets à l'équipe. Après l'équipe peut toujours nous apporter des propositions, des forces qui peuvent apporter au magasin. »		Notion de transmission.	L'attitude de Flora est conventionnelle, elle apprend de ses supérieurs et transmet à ses collaborateurs.
f47 l. 387-388	« Est-ce que cela vous est arrivé avec un supérieur hiérarchique, d'avoir fait une action et de réfléchir avec lui ou de l'analyser ? »		Dans les interactions F49 et F50 la locutrice décrit un apprentissage vécu auprès de sa supérieure hiérarchique en réfléchissant avec elle à une situation.	Descriptif.
f51 l. 404-405	« Donc le fait de réfléchir à une idée avec votre supérieur hiérarchique vous a permis d'apprendre... »			
F51 l. 406-408	« Que quelque fois, il faut toujours essayer de donner d'autres tâches à	Savoirs issus de la réflexion sur une		Déclaratif.

	des gens, à des fois, auxquels on ne pense pas, sur un laps de temps, de façon à voir si ça peut être possible ou pas. »	situation avec un tiers supérieur hiérarchiquement (I.).		
f52 l. 410-411	« Avez-vous appris par votre formation des éléments qui vous sont utiles dans votre travail ? »			
F52 l.412-419	« Oui, de par ma... Oui il y a toujours, les supports que nous avons sont utiles de toutes façons. Après on s'en sert plus ou moins par habitude. Le fait de le faire au quotidien, mais de temps en temps, c'est bien de reprendre le support, de le lire, de se dire : « Tiens effectivement, ça, c'est bien ». Donc tous les supports de formation, par exemple quand on délègue un travail, de se dire : « Tiens, je viens voir dans le book » et finalement, je lui ai expliqué comment faire, mais je ne l'ai pas fait reformulé. Donc, je ne suis pas sûre qu'elle ait bien compris. Donc le fait de relire les books, ça me permet de se remettre à niveau. D'avoir la théorie qui est toujours présente, c'est important, en plus de notre acquis. »	Savoirs issus de la théorie acquise en formation puis des supports de formation (E.).		Déclaratif.
F54 l.423-425	« Lors de mon évaluation. Bien, c'est toujours enrichissant de passer une heure ou deux heures avec notre supérieur hiérarchique, pour discuter un petit peu du magasin, de ce que lui ressent en passant sur le magasin, de l'équipe, et d'échanger. »	Savoirs issus de l'évaluation avec le supérieur hiérarchique (E.).	Dans les interactions F55 et F56 la locutrice décrit un apprentissage vécu auprès de sa supérieure hiérarchique lors d'une évaluation. Est-ce de la formation ou de l'information ?	Descriptif.
f56 l. 434-435	« Donc lors de cette évaluation, vous avez pris conscience que vous manquiez d'assurance ou ça vous a donné plus d'assurance ? »			
F56 l. 436-441	« Bien, le fait que l'on me dise qu'il fallait que je me positionne comme quelqu'un qui savait faire. Je pense que ça m'a donné de l'assurance. Parce que quand on est plus jeune, qu'on a moins d'acquis, le fait qu'on nous dise, qu'on nous valorise, c'est important, de façon à ce que nous aussi, de notre côté on puisse le transmettre à nos vendeurs qui, à leur niveau, ont le même problème souvent. Et c'est souvent juste un petit peu de confiance en soi qui manque aux gens pour faire de grandes choses. »	Apprentissages favorisés par l'environnement (supérieur hiérarchique qui valorise les savoirs) (E.).	Notion de transmission.	Descriptif.

[illegible]

	tourner et ne pas dire les choses. Il faut leur dire, dès qu'il y a quelque chose qui va pas, il faut leur dire. »			
f64 l. 485-486	« Et donc vous pensez que si vous n'aviez pas changé de magasin, vous n'auriez pas acquis cette confiance en soi, ou cette assurance, ou cette maîtrise du métier ? »			
F64 l.487	« Si, mais peut-être avec plus de temps. »			
f65 l. 488	« L'événement a précipité ? »		« Précipiter » « <i>dans le sens d'accélérer le rythme</i> » (Larousse, Multidico).	
F65 l. 489-492	« Oui. Je pense que le fait de changer de magasin, c'est positif. Parce que l'on change d'équipe, et c'est plus facile de se positionner. Et puis, on prend aussi de la maturité, de l'expérience. L'expérience, c'est hyper important. Mais je pense en ce qui me concerne, ça m'a aidé. »	Savoirs issus du changement accélérant le processus d'apprentissage (I.).	La maturité participe à l'apprentissage.	Déclaratif.
f66 l.493	« Le fait du changement ça vous a appris ? »			
F66 l.494	« Oui, ça m'a appris. »			
F68 l.501-506	« En les formant, j'ai appris ? Oui, parce que quelques fois, il y a des questions que moi je ne me suis pas posée et que l'on m'a posé. Et ça m'a permis de me les poser et de réfléchir aussi. Donc c'est constructif, pour l'un comme pour l'autre. [...] Et c'est vraiment un échange dans les deux sens. C'est vraiment un échange dans les deux sens. »	Savoirs issus en formant d'autrui (E.).		Déclaratif.
f69 l. 507-508	« Et alors, est-ce que vous apprenez aussi, quand vous rencontrez des directeurs de magasin qui sont en poste ? »			
F69 l. 509	« Oui. J'apprend parce que personne ne manage de la même façon... »	Savoirs issus d'échanges de la diversité (E.).	Notion de « différence ».	Déclaratif.
F70 l 511-512 516-517	« [...] je suis allée faire un inventaire sur un autre magasin [...]. La directrice m'a appris quelque chose en même temps et c'est bien. Il faut toujours regarder ailleurs pour pouvoir mettre à profit chez soi. »		Dans l'interaction F70 la locutrice décrit un apprentissage auprès d'un pairs.	Descriptif.
f72 l. 512-522	« Ce que vous savez faire, est-ce qu'il y a des personnes autour de vous qui ont pu vous apprendre des choses ? »			

F73 l.525-530	« Oui, mon conjoint qui était manager-commercial et qui m'a beaucoup appris au niveau du management. C'est vrai. [...].Mais c'est vrai, chez moi, je faisais des sketches avec lui. Et ça, c'était très très constructif. Et je marquais les points à demander à la personne que je recrutais. Et c'est vrai que ça m'a aidé, ça m'a apporté. »	Savoirs issus du conjoint (E.).	Dans l'interaction F73 la locutrice décrit un apprentissage auprès d'une personne extérieur à l'entreprise.	Descriptif.
f74 l. 536-541	« Est-ce que vous apprenez, un peu comme lors de la mise en place des soldes avec l'idée d'une autre directrice où vous avez appris aussi en observant, avez-vous d'autres exemples en observant et où vous avez appris ?... Ou peut-être, puisque vous étiez conseillère de vente à un moment donné, en observant votre manager de l'époque, est-ce que vous avez appris des choses ? »			
F74 l. 536-540	« Oui. Parce que j'ai fait deux magasins où j'étais vendeuse. Sur le premier magasin, c'était une femme, sur le deuxième magasin, c'était un homme. Donc, ils avaient une façon complètement différente de travailler. Ce que je me suis toujours dit, je prends les points qui m'intéressent, les points qui me semblent positifs et les points qui ne semblent pas correspondre, je les laisse. »	Savoirs issus de l'observation de supérieurs hiérarchiques. (E.).		Déclaratif.
F74 l. 540-541	« Et finalement, c'est bien de gratter un petit peu sur tous les magasins où l'on passe, les choses à mettre en place après par soi-même. »	Savoirs issus de l'environnement en étant à l'affût d'idées nouvelles (I.).		
f75 l.542	« Donc le fait de bouger... »			
F75 l. 543-544	« C'est important. Personne ne travaille de la même façon et tout le monde peut avoir de bonnes idées auxquelles on ne pense pas. »	Savoirs issus de la diversité des contacts (I.).		
f76 l. 545-548	« Aujourd'hui, dans votre activité, pouvez-vous donner un pourcentage entre ce que vous avez appris en formation initiale, c'est-à-dire jusqu'à votre BEP, après ce que vous avez appris en formation continue, c'est-à-dire dans les formations que vous avez au sein de l'entreprise et ce que vous avez appris par votre expérience ? »			
F76 l.549	« Je dirais cinquante pour cent sur le terrain, par l'expérience. »	Savoirs issus à 50% de l'expérience (E.).	La locutrice est titulaire d'un BEP secrétariat.	Déclaratif.

f77 l. 550	« Et après en théorie en formation entreprise ? »			
F77 l. 551	« Je dirais vingt-cinq, et vingt-cinq d'acquis en formation initiale. »	Savoirs issus à 25% de formation initiale et à 25% de formation continue (E.).		Déclaratif.
f78 l. 552-553	« Est-ce qu'il y a des compétences que vous avez acquises uniquement par la théorie ? »			
F78 l. 554-559	« Moi, je suis plus terrain. C'est un support mais, je pense que si l'on ne les met pas en application, si on n'est pas sur le terrain, c'est difficile. Par contre, la théorie, c'est un bon support pour moi, je pense. Et après tout le monde ne fonctionne pas pareil. Pour moi, sincèrement, je pense que le terrain... Une formation, si on ne l'applique pas en boutique, ça sert à rien. Une journée de formation, si elle est pas appliquée derrière, ça sert à rien du tout. »	Savoirs issus de l'articulation théorie/pratique (E.).		Déclaratif.
f79 l. 560-563	« Par rapport à ma recherche, j'ai construit une hypothèse qui présume que le manager de proximité d'une unité commerciale construit ses compétences en articulant des savoirs théoriques et des savoirs d'action, contribuant ainsi à sa professionnalisation, qu'en pensez-vous ? »			
F80 l. 566	« Ça se complète en fait. L'un va avec l'autre. »	Savoirs issus de l'articulation théorie/pratique (E.).		
f81 l. 569	« Vous, si vous fesiez une balance ? »			
F81 l. 570	« Ce serait plus d'actions que de théorie. Mais la théorie est indispensable. »			Cette réponse modère les réponse F76 et F77 et pose la question : Quelle est en réalité la proportion entre les savoirs théoriques et les savoirs d'action ?
F83 l. 574-577	« Ça, c'est important. Rien n'est jamais acquis. Même pour les connaissances produit, par exemple avec l'équipe, même si un jour, elle maîtrise parfaitement la connaissance produit, il faut jamais se dire, c'est acquis. Deux mois après, on peut reposer la même question et cela ne sera pas forcément du parfait. Donc, pour moi, c'est pareil. »	Savoirs issus de l'analyse du processus d'apprentissage de ses collaborateurs (E.).		Déclaratif.

f84 l. 578-579	« Donc, en fait, tout à l'heure vous cherchiez un exemple où vous aviez appris de votre équipe. Vous venez de m'en donner un. »			
f85 l. 582-583	« Quand vous êtes en formation théorique, est-ce que vous faites toujours le lien avec la pratique ? »			
F85 l. 584-586	« Oui, quand même. Ça permet de se dire : « Tiens, moi je fais comme ça, ou non ça je ne le fait pas et ce serait peut-être bien de le faire » et après, il faut le faire sur le magasin. Il faut changer ses habitudes. »	Alternance	Imbrication des deux savoirs, théorique et d'action ou d'expérience.	Déclaratif.
f86 l. 587	« Et quand vous êtes en pratique, vous pensez à la théorie ? »			
F86 l. 588-589	« Oui. J'y pense. Alors après, c'est comme je l'ai dit tout à l'heure, il faut reprendre la théorie parce que de temps en temps, on l'oublie. Les vieilles habitudes reviennent. »	Alternance		
F87 l. 591-592	« Voilà. Les deux sont liées. Et l'action est hyper importante. Mais avec la base théorique, quand même. Voilà, c'est quand même un bon support. »	Alternance		
f88 l. 593-594	« D'accord. Est-ce que vous pensez que dans votre travail, ça vous aiderait d'avoir des formations qui seraient basées sur l'analyse de votre vécu professionnel ? »			
F88 l. 595-596	« Oui, ça peut être utile, mais... Je pense que personne ne va avoir le même vécu, alors est-ce que... Oui, ça peut être constructif. »	Savoirs issus par la diversité des vécus des personnes lors d'une formation (I.).		Déclaratif.
f89 l. 597-598	« Quand je dis « vécu », ça peut être une action qui se soit passée au magasin, et qui serait la base d'une formation ? »			
F89 l. 599-601	« Donc comment on l'a gérée. À la limite, si il y a plusieurs personnes en formation, ce qui est le cas, en général, à la limite, chaque personne va pouvoir donner son avis sur ce cas. Et on peut échanger et on peut délibérer. »	Savoirs issus par la diversité des vécus des personnes lors d'une formation (I.).		
F90 l. 603	« Et nous donner des forces, justement pour tout le monde. »	Diversité		
f91 l. 604	« Et pensez-vous que cela puisse aller jusqu'à former une théorie ? »			
F91 l. 605	« Oui. Ça peut découler sur une formation théorique. »		Méthode d'analyse d'actions vécues.	Déclaratif.



f92 l. 606-608	« Est-ce que vous pensez, que dans votre travail, après une action que vous avez faite, vous réfléchissez à cette action ? Est-ce que pendant l'action déjà, vous réfléchissez ? »			
F92 l. 609	« Bien oui. De façon à pouvoir la mettre en place le mieux possible et l'améliorer. »	Réflexion pendant l'action (E.).		Déclaratif.
f93 l. 610-612	« Et quand vous la mettez en place, tout à l'heure vous m'avez parlé d'un entretien avec une de vos vendeuses, vous m'avez dit que vous l'aviez préparé, est-ce que, au cours de l'entretien, vous allez vous cadrer uniquement sur ce que vous avez préparé... »			
F93 l. 613-616	« Non. Parce que en fonction de ce qu'elle va me répondre, je peux bifurquer un petit peu, tout en revenant après sur ce que moi, j'ai préparé. Mais si on peut l'étendre, mais ce qu'il faut, c'est qu'en ressortant de l'entretien, tout soit dit, tout soit recadrer et que ce soit du positif. »	Réflexion pendant l'action.		
f95 l. 621-622	« Et alors, après l'entretien ? L'entretien est fini, avez-vous une action après l'entretien, est-ce que vous allez réfléchir à comment vous avez conduit cet entretien ? »			
F96 l. 626-628	« Oui. Et, j'y ai réfléchi et ce qui en découle, c'est que c'est vraiment quelqu'un qui peut avoir des compétences mais il faut vraiment l'encadrer du début jusqu'à la fin. Il faut toujours l'encadrer, toujours être derrière, toujours contrôler... »		Réflexion sur ce qui découle de l'action mais pas de réflexion sur l'action elle-même. Dans l'interaction F97 la locutrice décrit son action découlant de la première action.	La locutrice-manager est emportée dans une sorte de tourbillon d'activités et ne prend pas le temps de la réflexivité vis-à-vis de ses actions. Descriptif.
f118 l. 717-718	« Apprenez-vous mieux quand vous réussissez une action ou plutôt quand vous ne l'avez pas réussi ? »			
F118 l. 719-722	« Les deux sont constructifs. Mais c'est pas la même chose. Quand j'ai pas réussi, je me remets en cause. Je me remets en cause, j'essaie de savoir pourquoi et à partir de là, j'essaie de ne plus refaire la même erreur. Et à ce moment-là, c'est sûr que ça va être constructif. »	Savoirs issus de l'action (E.).		Déclaratif;
F118 l. 722-723	« Après quand je réussis quelque chose, ça valorise en même temps, mais j'ai envie de faire encore mieux. »	Savoirs issus de l'action réussie (E.).		

F119 <i>l. 725-726</i>	« Le fait de faire une erreur, fatalement, on n'a pas envie de la refaire. Donc c'est peut-être encore plus marquant. »	Savoirs issus de l'erreur, processus plus efficient que lors de la réussite. (E.)		Déclaratif.
---------------------------	---	---	--	-------------

### ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC GABRIELLE

Repères	Unités d'enregistrement choisies, première séquence : les activités du manager	Sous-thèmes	Commentaires pédagogiques	Impressions cliniques
G1 <i>l. 8-9</i>	« Alors, tout commence déjà, je fais les plannings de telle sorte, par rapport aux journées, aux activités. Je les fais au mieux. »	Activité de gestion des plannings (E.).	Gabrielle commence par l'activité de gestion administrative.	Déclaratif.
G1 <i>l. 9-10</i>	« Après, je m'occupe bien sûr de la marchandise, du merchandising, de contrôler derrière si tout a été mis comme il faut. »	Activité de merchandising (E.).		Déclaratif.
G1 <i>l. 10-11</i>	« Je gère aussi ce qui est litige surtout SAV, de rappeler des fournisseurs ou des clients par rapport à ça. »	Activité de gestion de litiges clients et fournisseurs (E.).		Déclaratif.
G1 <i>l. 11-13</i>	« Sinon, bien sûr, je motive l'équipe. Je m'occupe beaucoup de l'équipe. Je m'occupe beaucoup de remotiver l'équipe, qui a en ce moment une petite faiblesse. »	Activité de motivation des collaborateurs.	Dans l'interaction G2 la locutrice décrit une action de motivation.	Déclaratif. L'activité d'animation est évidente pour Gabrielle.
G1 <i>l. 13-14</i>	« Donc, justement par rapport au chiffre, [...] »	Activité de relation client (I.).		
G1 <i>l. 14-15</i>	« [...] comme là c'est beaucoup plus facile ces temps-ci de les remotiver, justement le matin, je recalcule par rapport à ce qui nous reste exactement... »	Activité d'animation de l'équipe (I.).		
G4 <i>l. 29-30</i>	« Sinon, après, j'essaie de gérer les priorités. De leur dire exactement ce qu'il faut faire en priorité dans la journée. »	Activité de gestion des priorités (E.).	Dans l'interaction G7 la locutrice décrit une action de gestion des priorités.	Descriptif. Dans le « j'essaie » j'entends un manque de confiance en soi.
G8 <i>l.49</i>	« Mais déjà pour un peu anticiper... »	Application de méthodes d'anticipation (I.).	Dans l'interaction G10 la locutrice décrit comment elle anticipe.	Descriptif.
G10 <i>l. 53</i>	« Oui, je fais les tâches avec elles et je leur explique en même temps. »	Activité de formation (I.).	La locutrice-manager est partie prenante dans la réalisation des actions.	Descriptif.
G11 <i>l. 60-61</i>	« Donc, j'essaie de remettre en place, d'organiser. C'est leur apprendre à s'organiser et surtout à gérer les priorités. »	Activité d'organisation du travail (E.).		Déclaratif.

g12 l. 62-63	« Alors, comment vous leur apprenez à s'organiser ? Comment vous leur avez appris déjà, quand vous êtes arrivée ? »			
G12 l. 64-70	« Et bien, je leur ai expliqué comment on fonctionnait, nous, sur un autre magasin pour qu'elles comparent justement les deux méthodes. Et je leur ai expliqué que, effectivement, on faisait cette méthode-là parce que c'était plus rapide. [...]. Donc, je leur ai montré, par exemple, les manipulations, comment je faisais pour que l'on aille dans le même sens. Pour que l'on fasse toutes pareil. »	Activité de formation à des méthodes de travail (I.).	Notion « aller dans le même sens ».	Déclaratif.
G13 l. 72-73	« [...] je leur montre pour après qu'elles appliquent. Après soit je fais avec elles, soit sinon elles font et par contre je contrôle derrière. »	Activité de contrôle des actions des collaborateurs (E.).		Déclaratif.
G14 l. 75	« Je contrôle toujours après. »	Activité de contrôle des actions des collaborateurs (E.).	« Le contrôle » revient souvent.	Déclaratif.
G14 l. 75	« Donc je délègue, j'accompagne beaucoup au début. »	Activité d'accompagnement des actions des collaborateurs (E.).		
G14 l. 76-78	« Après, c'est je délègue, et en contrôlant et puis après, c'est un contrôle un peu plus..., pas un peu plus souple, mais moins intense. Moins important, plus systématiquement dès que le travail est fait, ça va être deux, trois jours après, je vais contrôler. »	Activité de délégation aux collaborateurs (E.).		
G15 l. 80-84	« J'ai responsabilisé chaque personne sur un rayon. Et j'ai redéfini les tâches de chacune [...]. J'ai bien redéfini, chaque personne s'occupe de telle chose à faire, chaque personne a son rayon, vraiment chaque personne a ses tâches, en fait. Moi, je participe, mais je délègue aussi certaines choses et je contrôle derrière, beaucoup... » »	Activité d'organisation du travail (E.).	La locutrice-manager est partie prenante dans la réalisation des actions.	Déclaratif.
G15 l. 85	« L'activité à la base de tout, c'est la vente. Activité de commerce, d'accueil du client. »	Activité commerciale (E.).		Déclaratif.
g16 l. 86-87	« Est-ce que vous pouvez décrire comment vous analysez les statistiques de vente avec vos vendeuses ? »			
G16	« J'essaie de comprendre si elles	Application de méthodes		Déclaratif.

<i>l. 88-89</i>	appliquent bien les techniques de vente, justement que l'on apprend... »	d'analyse basées sur la compréhension (I.).		
<i>G17 l. 92-95</i>	« Donc, je lui ai expliqué par rapport à moi, ce que l'on m'avait déjà expliqué [...]. Et j'ai essayé de lui faire voir comment, enfin lui montrer par rapport aux techniques, aux techniques de vente, comment faire une montée en gamme [...]. »	Activité de formation aux techniques de vente une collaboratrice (I.).	Dans les interactions G18 et G19 la locutrice décrit une action de formation.	Descriptif.
<i>G18 l. 100</i>	« Après je débrieфе avec elle, en fait [...]. »	Activité de débriefing de l'action des collaborateurs (E.).		Descriptif.
<i>g21 l. 110</i>	« Du recrutement ? »			
<i>G21 l. 111-112</i>	« Non. Enfin, j'en ai fait antérieurement, accompagnée par ma directrice de secteur. Depuis, non. »	Activité de recrutement (E.).		Déclaratif.
<i>G22 l. 114-115</i>	« Je m'occupe bien sûr, de tout ce qui est éléments de paie, après tout ce qui est, gérer les contrats de travail, les plannings. »	Activité de gestion administrative des collaborateurs (E.).		Déclaratif.
<i>G22 l. 115-116</i>	« Et après, si j'ai des questions, je me tourne vers n'otre service du personnel. »	ressources externes : le service du personnel (E.).		
<i>g24 l.120</i>	« La gestion du stress, fait-elle partie de votre travail ? »			
<i>G24 l. 121</i>	« Oui. Oui, oui. »			Sujet délicat.
<i>G25 l. 123-127</i>	« Bien, je pense qu'avec le temps, j'ai appris un peu à moins stresser pour certaines choses. À, comment dire ?... Je pense que je m'appuie plus, maintenant, justement, sur nos services en dehors, que ce soit le contrôle de gestion, le service du personnel. Je sais que j'ai un soutien, que je ne suis pas toute seule. Je me détresse comme ça, en me disant, bon, si j'ai pas la solution, je sais que j'aurai quelqu'un après qui pourra me la donner. »	Application de méthodes de gestion du stress (I.).		Déclaratif. La solitude du manager dans son magasin isolé du reste de l'entreprise se fait sentir et la locutrice-manager trouve des palliatifs.
<i>G25 l. 127-128</i>	« Je pense qu'avec le temps aussi, on mûrit. »	Ressources personnelles : la maturité (E.).		
<i>G26 l. 131-132</i>	« Par exemple, un client qui a laissé sa montre depuis plusieurs mois, ça c'est terminé avec un avocat. Quand je suis arrivée récemment, j'ai eu ce litige. »	Activité de gestion des litiges-clients (I.).		Descriptif.
<i>G27 l. 137</i>	« J'ai réussi à solutionner avec nos services internes. »	ressources externes : services du siège social		Descriptif.

		de l'entreprise (E.).		
G27 l. 138-139	« Effectivement la communication que ce soit avec un client ou avec l'équipe, c'est primordial. C'est comme ça qu'on arrive à éviter des litiges, ou des conflits, ou beaucoup de choses. »	Activité de communication interne avec les clients et les collaborateurs (E.).		Déclaratif.
g28 l. 141-142	« La communication à l'extérieur de l'entreprise ?... Par exemple au sein du centre commercial, avez-vous eu l'occasion... »			
G28 l. 143-145	« J'ai eu l'occasion par rapport à des chiffres que l'on m'a demandé. Donc d'aller voir des confrères, je ne les connaissais pas du tout avant, et il s'avère qu'ils ont été très sympas avec moi, pour dialoguer. »	Activité de communication externe avec l'environnement commercial (I.).		Descriptif.
G29 l. 148-149	« Quel temps consacrez-vous à chacune de vos activités principales, l'animation, la formation et la gestion, on pourrait dire administrative ? »			
G30 l. 152-153	« Animation, je dirais trente pour cent, déjà. Si je devais mettre les trois dans un camembert, par exemple, je dirais trente pour cent d'animation... »		Gabrielle est manager en mission dans un magasin rencontrant des difficultés de gestion.	Déclaratif.
G31 l. 155-156	« Amination-commerce, cela ferait plus, du quarante-cinq pour cent. Je dirais, la formation, entre cinq et dix, et beaucoup de temps pour la gestion... »		Actuellement : 45% du temps consacré à l'animation-commerce, 5 à 10% à la formation, 45% à la gestion (E.).	Déclaratif.
g32 l. 157	« Parce que là, votre magasin rencontre un problème... »			
G32 l. 158-164	« Oui. Parce que sinon, la formation, ça serait l'inverse par rapport à la gestion. Parce que la formation, ça se fait sur le terrain, avec des choses un peu plus concrète. Mais pour l'instant, je suis obligée de consacrer plus à la gestion qu'à la formation. Donc, je pense que d'ici un mois, ça va basculer entre la formation et la gestion. Ça sera l'inverse. Donc dix pour cent pour la gestion, quarante-cinq pour cent pour la formation et quarante-cinq aussi pour l'animation. Quand tout est réglé et à jour, on arrive à pas passer trop de temps à la gestion. Normalement (rires). »		« Normalement » : 45% du temps consacré à l'animation-commerce, 45% à la formation, 10% à la gestion (E.). Normalement (rires). Sous-entendu, « on n'est jamais à l'abri d'un problème ».	Déclaratif.
g33 l. 165	« Dans quels buts, pour quels résultats vous menez ces activités ? »			

G33 l. 166-170	« Et bien, c'est un peu faire mes preuves, quand même. Et en même temps, c'est, personnellement, je me sens plus grande (rires). Je vois vraiment tout ce que j'ai acquis, et l'assurance que je prends. Et je sais tout ça ! Et dans le but de, je me dis : « Quand j'aurai mon magasin, j'aurai eu tous ces cas-là et je serai plus forte pour tout gérer ». Et m'organiser de telle façon à ce que ça se passe bien. »	But : faire se preuves, accomplissement personnel (E.).		Déclaratif.
G34 l. 172-174	« Pour moi, je reste toujours un petit peu en apprentissage dans certaines choses. [...] Mais ça reste encore dans la tête encore un petit peu de l'apprentissage. Je reste toujours un peu dans cet esprit-là. »	But : d'apprentissage au métier de manager (E.).		Déclaratif.
g35 l.175	« Le but de ces activités, pour l'entreprise... »			Les « allants de soi » ne se disent pas facilement.
G35 l. 176-177	« C'est, bien sûr, la réalisation du chiffre d'affaires (rires). C'est primordial. C'est tellement évident. »	But : réalisation du chiffre d'affaires, primordial (E.).		Déclaratif.
G36 l.180-181	« Après, vis-à-vis de l'équipe, je suis là pour les entraîner, les aider, pour les motiver. »			
G37 l.185-187	« Alors le but, c'est de les remotiver, de leur donner envie, pour réussir à ce que le magasin fonctionne comme il faut, et fasse du chiffre d'affaires justement. Ce qui est le plus important, oui. Donc le but, c'est de les emmener, de les motiver. »	But : motivation des collaborateurs, leur donner « envie » (E.).	Notions de « donner envie », de « réussite », « d'emmener », de « motiver ».	Déclaratif.

Repères	Unités d'enregistrement choisies, deuxième séquence : les compétences de manager	Sous-thèmes	Commentaires pédagogiques	Impressions cliniques
G38 l. 190-191 192-193	« Connaissances, j'ai toute une formation par rapport à mon parcours en école de bijouterie. [...] et après tout ce qui était les cours de marketing, de management. »	Ressources personnelles : formation initiale (E.).		Déclaratif.
G38 l. 191-192	« Sur tout ce qui était produit, enfin la connaissance des produits, que ce soit en bijouterie-horlogerie, les techniques de vente [...]. »	Ressources personnelles : connaissances des produits, de technique de vente (E.).		Déclaratif.
G38 l. 193-194	« Après, j'ai eu l'aide, quand je suis rentrée dans l'entreprise, des formations. Enfin là, j'ai eu plus de formations récemment. »	Savoirs issus de formation continue (E.).		Déclaratif.
G38	« J'ai eu effectivement l'appui des	Outils : books,		Déclaratif.

<i>l. 194-196</i>	books, des différents services qui nous aident à nous diriger... Et en fait... Les procédures de gestion. »	procédures de gestion (E.).		
G38 <i>l. 196-200</i>	« Comme formations, j'ai eu management, merchandising, de formateur. La formation de formateur, c'est là où j'ai appris beaucoup. Sur celle-ci, j'ai énormément appris tout ce côté, en fait, connaissance de l'homme aussi, suivant les personnalités, suivant la personne, comment aborder la personne, comment dire les choses. Beaucoup la psychologie à appliquer, des méthodes par rapport à ça. »	Ressources personnelles : formation continue (E.).		Déclaratif.
G39 <i>l. 202-207</i>	« J'analyse. J'analyse d'abord la personne, en fait. [...] J'essaie de m'adapter un petit peu, pas vraiment non plus m'adapter à chaque personne, mais quand même d'être un peu, d'être assez diplomate pour dire certaines choses, tout en faisant passer le message parce que ça a besoin d'être dit. Enfin, besoin d'être dit, après... »	Ressources personnelles : Connaissance de méthodes d'animation d'équipe (I.).		Déclaratif.
G41 <i>l. 213-214</i>	« Euh, en expérience, j'ai appris tellement de choses. Ça peut être expérience vente, déjà. »	Ressources personnelles : l'expérience,		Déclaratif.
G41 <i>l. 214-216</i>	« J'ai appliqué toutes les méthodes que j'avais apprises en techniques de vente. Je sais que maintenant, je les applique, pour moi, c'est plus des techniques de vente, c'est des automatismes. »	Ressources personnelles : schèmes (I.).	Emploi du mot « automatismes ». Schèmes.	
G43 <i>l. 222-227</i>	« L'organisation aussi. L'organisation, j'ai beaucoup appris. Je suis déjà quelqu'un d'organisé à la base, un petit peu maniaque (rires). Donc, c'est vrai là, après, déjà avoir eu le cas lors de ma première mission sur ce magasin, là j'ai appris beaucoup plus de choses. Et maintenant c'est des automatismes, pareil, sur, tel jour, je m'occupe de faire les plannings, après les éléments de paie, je sais que ça va être pour telle date, donc, je les prépare un petit peu à l'avance. »	Ressources personnelles : schèmes (I.).	Emploi du mot « mission ».	Déclaratif.
G44 <i>l. 231-233</i>	« On a aussi des livrets pour le recrutement, l'intégration. [...] toutes les statistiques que j'analyse avec les personnes, pour débriefer. Ça prend cinq, dix minutes, mais histoire de remotiver... .. »	Outils : livrets de recrutement, d'intégration, les statistiques de vente (E.).	Dans les interactions G45, G46, 47 la locutrice décrit une action de motivation. Importance de la motivation (remotiver).	Déclaratif.

G46 l. 242-244	« Et puis vraiment motiver les personnes qu'elles aillent, enfin que je ne sois pas seule mais toutes ensembles pour réussir. Que ça leur fasse plaisir aussi... »	But : que l'équipe se fasse plaisir aussi (I.).	Notion d'« équipe », de « réussite ».	Déclaratif.
-------------------	--	---	---------------------------------------	-------------

Repères	Unités d'enregistrement choisies, troisième séquence : la professionnalisation	Sous-thèmes	Commentaires pédagogiques	Impressions cliniques
G47 l. 255-257	« Je vais toujours trouver une méthode et ça je pense que ça vient par rapport à ma première mission. J'arrive beaucoup mieux à faire passer des choses négatives en positives qu'auparavant. »	Savoirs issus de l'action (E.).		Déclaratif. Gabrielle commence par ses savoirs issus de son expérience.
G48 l. 262-264	« Moi, je sens que c'est mon expérience. Enfin en plus de la théorie, l'expérience m'a enrichie et m'a rendue encore plus autonome et m'a appris beaucoup de choses. »	Savoirs issus de l'expérience (E.)	L'expérience complète la théorie. Notion d'« autonomie ».	Déclaratif.
G49 l. 267-268	« J'ai appris beaucoup de choses lors de ma première mission par l'expérience, en faisant, [...] »	Savoirs issus de l'expérience.		Descriptif.
G49 l. 268-269	« [...] et puis par rapport à des erreurs. En faisant beaucoup d'erreurs (rires), enfin pas beaucoup d'erreurs, mais en faisant des erreurs... »	Savoirs issus d'actions comportant des erreurs (E.).	Dans les interactions G55, G56, G47 la locutrice décrit une action faite d'erreurs où elle a appris.	
g50 l. 270	« Apprenez-vous plus en faisant des erreurs ou en ayant de bons résultats ? »			
G50 l. 271-275	« Il y a un petit peu des deux. En faisant des erreurs, ça marque beaucoup, parce que, moi, ça me contrarie en fait, donc je retiens énormément. Mais en même temps quand on réussit, enfin quand je réussis vraiment quelque chose, là aussi, je vais vraiment m'en rappeler. C'est tout l'un ou tout l'autre, quand même. C'est vraiment les opposés. Quand je fais une erreur, ça va me marquer... »	Savoirs issus d'actions comportant des erreurs et d'actions réussies (E.).	L'erreur marque, contrarie la locutrice.	Déclaratif.
G52 l. 280-286	« Bien, entre les deux, j'ai appliqué un peu ce que j'avais appris lors de ma première mission, quand je suis retournée sur l'autre magasin avec un rôle d'adjointe. Là, ma responsable m'a quand même là délégué plus de choses et m'a vraiment soutenue en me faisant confiance. Oui. Simplement en me faisant confiance et en me disant justement, que si je	Apprentissages facilités par l'environnement (supérieur hiérarchique qui accorde sa confiance et soutien) (E.).	Notion de « soutien ». Zone proche de développement (Vigotski)	Déclaratif.  Les rires francs



	faisait des erreurs, c'est pas grave, j'allais justement m'en rappeler, m'en souvenir (rires), et que je ne recommencerais pas la prochaine fois et que c'est comme ça aussi que l'on avançait... .. »			déclanchés par cette réflexion montrent que Gabrielle a parfaitement assimilé ses erreurs.
g53 l. 287-288	« Ça veut dire que vous aviez une base théorique, vous l'avez appliqué, vous avez réussi plus ou moins bien, on va dire, après qu'avez-vous fait ? »			
G53 l. 289	« Bien, j'ai analysé justement ce qui m'est arrivé. Et j'ai essayé de ... .. »			
G56 l. 309-310	« Ça m'a un petit peu vexée aussi, je pense, de faire confiance et puis que finalement, un petit peu une déception. Maintenant, je sais, que contrôler, contrôler. »			
g57 l. 311-312	« Donc, cela veut dire, vous avez la théorie, vous l'appliquez, vous analysez, vous vous rendez compte si c'est bien ou si ce n'est pas bien... »		Dans les interactions G55, G56, la locutrice décrit une action où elle a commis une erreur.	
G57 l. 313	« Et là, je remets en pratique en tenant compte de mon analyse. »	Savoirs issus de l'analyse d'actions (E.).	Réflexion sur l'action après l'action.	Déclaratif.
G58 l. 315-318	« D'analyser après, oui, maintenant, oui. C'est devenu. Oui, l'analyse, c'est devenue, pas forcément des erreurs, mais des choses. Quand je me retrouve un peu dans une situation un peu similaire, c'est vrai que je repense à ce que j'avais analysé et ce qui c'était passé. Et, c'est vrai que maintenant, j'analyse beaucoup plus les choses. »	Savoirs issus de l'analyse d'actions (E.).	Schémes.	Déclaratif.
g59 l.319-321	« Vous venez de dire : « quand vous êtes dans une situation similaire », vous repensez à ce qui s'est passé. Est-ce que, au cours de la réalisation de cette action, est-ce que aussi vous y pensez ?... Ou, est-ce que c'est avant, après, mais pas forcément pendant ? »			Déclaratif.
G59 l. 322-326	« Alors, c'est plus au début, je pense. Au début, quand je me retrouve confrontée à cette situation, je me dit : « Ah, j'ai déjà eu ce cas, j'avais fait une erreur, ou il y avait eu quelque chose, enfin, ça m'a marquée. Et c'est là, après je réfléchis, et puis, j'applique, mais je ne repense plus forcément à l'erreur ou à la chose qui m'est arrivée. J'ai ma nouvelle théorie en tête et je	Savoirs issus de l'analyse d'actions (E.).	Application de méthodes d'analyse après l'action afin de théoriser une nouvelle méthode servant lors d'une action future.	Déclaratif.

	l'applique. »			
G60 l. 328	« Et bien après, je regarde par rapport à ce que j'ai fait. »		La locutrice regarge ce qu'elle a fait mais pas comment elle l'a fait.	
g61 l.329	« De qui apprenez-vous ? »			
G61 l.330-334	« Ma responsable. Énormément de ma responsable qui m'a beaucoup formée. J'ai eu beaucoup de formation par ma responsable, que ce soit au niveau magasin, vente, produit aussi, [...]. Je l'ai eu en interne par ma responsable, beaucoup, beaucoup. C'est pour ça, après, c'est ce que je vais essayer d'appliquer. C'est comme un exemple pour mon magasin, pour moi. »	Savoirs issus du supérieur hiérarchique par le biais de formations (E.).	Savoirs issus de la formation initiale (voir case suivante) complétés par la formation continue.	Déclaratif. Gabrielle est en admiration devant sa responsable.
G61 l.332	« [...] même si j'avais eu ma formation initiale, à l'école, pour les produits. »	Savoirs issus de la formation initiale (E.).		Déclaratif.
g62 l.335	« De quelles façons avez-vous appris de votre responsable ? »			
G62 l. 336-337	« Sur le terrain. C'est vraiment dans le magasin, les choses... D'abord en l'écouter, par rapport à ce qu'elle m'explique [...]. »	Savoirs issus de la formation dispensée par le supérieur hiérarchique sur le terrain (E.).		Déclaratif.
G62 l. 336-340	« [...] et après la phase, oui, où j'observe, où j'observe effectivement. »	Savoirs issus de l'observation de son supérieur hiérarchique (E.).		
G62 l. 337-338	« [...] et après souvent on en reparle, en fait, on débriefe. Voilà, on débriefe, c'est vrai que ça se fait toujours dans ces étapes-là. Elle me laisse faire aussi, et après on en reparle encore une autre fois. »	Savoirs issus d'échanges, de débriefings avec le supérieur hiérarchique (E.).		
G63 l. 342-343	« J'apprends beaucoup en la regardant, en la regardant, en l'écouter faire. »	Savoirs issus de l'observation, de l'écoute des actions du supérieur hiérarchique (E.).	Sous-entendu le supérieur hiérarchique.	Les grands yeux noirs de Gabrielle atteste ses dires.
G63 l.343-346	« Et même, elle, des fois, elle me donne des petits tuyaux sur le, par rapport aux personnes, justement aux personnalités. Avec une personne comme ça, il faut pas se laisser, il faut pas laisser faire ça comme ça, sinon après ça peut avoir telles conséquences. Voilà. »	Savoirs issus de l'expérience du supérieur hiérarchique (I.).	Les compétences critiques (Vergnaud).	Déclaratif.
g66 l.362-363	« Mais le jour de l'évaluation, quand vous faites votre évaluation avec votre responsable, apprenez-vous des choses ? »			

G66 l. 364	« Aussi. Oui. Parce que l'on parle beaucoup à ce moment-là... »	Savoirs issus de l'évaluation des compétences avec le supérieur hiérarchique (E.).	Dans les interactions G67, G68, G69 la locutrice décrit un apprentissage lors de son évaluation avec son supérieur hiérarchique lui faisant part de sa propre expérience.	Descriptif. Est-ce vraiment de l'apprentissage, je ne m'ai pas l'impression.
g70 l. 379	« Oui. Y-a-t-il des événements qui ont fait que vous avez appris ? »			Cette question laisse Gabrielle perplexe.
G70 l. 380	« ... .... »			
g71 l. 381-382	« Des événements, cela pourrait être quand vous avez eu votre première mission de manager ? »			Je suis amenée à lui suggérer des idées.
G71 l. 383-385	« Oui. Là, depuis cette mission, je me suis sentie beaucoup plus sûre de moi. J'ai beaucoup plus confiance et j'ai appris énormément de choses par rapport à la gestion d'un magasin. Que ça ne se fait pas comme ça. C'est difficile justement de manager une équipe. Et c'est là où j'ai vraiment beaucoup appris à ce moment-là, lors de cette mission. J'ai appris beaucoup de choses. »	Savoirs issus d'une mission de manager, issus de l'expérience (E.).	Dans l'interaction G72 la locutrice décrit la prise de conscience de l'importance du management au cours de cette mission. Importance du mot « mission ».	Déclaratif.
G73 l. 394	« J'avais une base théorique mais ça ne m'a pas suffi, honnêtement. »	Savoirs issus de théories en formation initiale et continue (E.).		
G74 l. 397-404	« J'ai plus appris, euh ma base théorique, je veux pas dire que l'on apprend... D'après moi, je dirai quarante en théorie et soixante en pratique, en expérience. Oui. Oui, oui. En théorie, c'est vrai que l'on apprend les différents cas, c'est vrai que ça paraît, pas simple, mais un petit peu, quand même, on comprend. On se dit bien oui, effectivement, c'est logique, c'est logique en management, on apprend les choses, c'est logique. Ça paraît simple mais en pratique, c'est pas du tout la même chose. Et par contre, en pratique, je repense des fois quand j'ai eu des cours de management. On se dit, c'est vrai, c'est la personne qui est comme ça, qui a besoin d'amour qui revient. »	Savoirs issus à 40% de la formation théorique, 60% de la pratique de l'expérience (E.).	Différence entre la théorie et la pratique. Savoirs théoriques utiles mais pas suffisants.	Déclaratif.
G76 l. 411-415	« Une directrice de secteur qui m'a beaucoup appris, qui m'a beaucoup soutenue. Une supérieure hiérarchique qui m'a beaucoup aidée, et c'est grâce à elle, mon évolution.	Accompagnement.	Importance du mot « soutenue ».	Déclaratif. Je ressens fortement la sincérité des propos.

	C'est des personnes vraiment internes, très proches terrain, en fait. Directeur de magasin, directeur de secteur, voilà. »			
g78 l. 419-420	« Apprenez-vous en travaillant avec d'autres personnes, autres que vos supérieurs ? »			
G78 l. 421-422 424-427	« Ah oui. Parce que on échange des fois des petites techniques, en fait, c'est toujours la communication, on échange, il suffit de parler. Des fois, c'est vrai. [...] Par rapport, d'un magasin à un autre, et puis on s'échange finalement les petits tuyaux, les façons de travailler différentes, mais on va peut-être prendre sur un magasin une idée, sur un autre, on n'en prendra pas et <i>vice-versa</i> . Dans ce magasin-là, je me dis là c'est pas bête. »	Savoirs issus de la communication entre pairs lors d'échanges informels (E.).	Petits tuyaux : compétences critiques.	Déclaratif.
g79 l. 429	« Vous arrive-t-il de faire votre auto-évaluation ? »			
G79 l. 430	« Oui. C'est une petite. »			
g80 l. 431	« Est-ce que pour vous, c'est de l'apprentissage ? »			
G80 l. 432	« Oui. C'est pour savoir où, plus pour moi, où j'en suis, en fait, exactement. »			
G81 l. 434-436	« Bien, c'est plus, par exemple, je vais me remettre un peu dans l'ambiance, ça j'ai su faire, ça j'ai pas su faire, donc il faudrait que je vois comment on fait, ou alors je me rappelle ou il faut que je me rapproche de quelqu'un pour savoir comment faire. »	Savoirs issus de l'auto-évaluation (E.).	Dans l'interaction G82 la locutrice décrit une action d'auto-évaluation.	Déclaratif.
G85 l.451-454	« Alors formation initiale, je dirais, quand même, pour moi, trente pour cent, trente, quarante pour cent, quand même, c'est quand même les bases (rires). Beaucoup en formation continue, on va dire pareil trente, quarante pour cent, et par rapport à mon expérience... »			
g86 l. 455	« Il reste vingt ? »			
G86 l. 456-457	« Ah non, ça va pas aller ça. Je dirais quarante pour la formation initiale, en continue, je dirais vingt, et le reste en expérience. »	Savoirs issus à 40% de la formation initiale, 20% de la formation continue, 40% de l'expérience(E.).		Déclaratif.

g87458-459 l.	« Donc, cela fait quarante par l'expérience. C'est-à-dire qu'en faisant vous avez vraiment appris ? »			
G87 l. 460-461	« Oui. Oui, oui. Et je suis quelqu'un d'assez, tout ce qui est visuel et pratique. J'ai besoin de faire les choses en fait pour pouvoir les retenir, pour y arriver. »		Gabrielle souligne l'importance de « faire » pour apprendre.	
g88 l. 462-463	« Parmi les compétences, les connaissances que vous avez citées, en avez-vous apprises certaines, seulement en formation théorique ? »			
G89 l. 468-471	« Dans mon cas, c'était bien d'avoir les deux, la théorie et l'expérience. C'était un appui supplémentaire d'avoir la formation initiale. Je pense que ça m'a aidée à aller beaucoup plus vite et à apprendre beaucoup plus rapidement après en pratique. Oui, d'avoir quand même une formation initiale, enfin théorique. »		Les compétences se construisent en articulant savoirs théoriques et savoirs d'action, d'expérience. Notion de « gain de temps » dans ses apprentissages dû à une base théorique acquise en formation initiale.	
G90 l. 476-477	« Pour moi, oui, parce que j'ai eu la formation théorique et l'expérience. Les deux vont ensemble. »		Formation théorique et expérience sont pour la locutrice indissociables.	
G91 l. 480-481	« C'est vraiment un lien direct avec des exemples types en fait, pris par rapport à notre métier. Oui, les formations que j'ai eu après, il y avait un lien direct. »	Alternance		
g92 l. 482	« Alors, quand vous êtes en formation, faites-vous le lien avec la pratique ? »	Alternance		
G92 l. 483	« Oui. »			
g93 l. 484	« Et quand vous êtes en pratique, faites-vous le lien avec la formation ? »			
G93 l. 485-488	« Pas systématiquement. Pas systématiquement dans ce sens. Dans le sens, quand je suis en théorie, je fais un lien avec la pratique systématiquement, dans l'autre sens, moins. Après, ça dépend des situations, je pense, de ce que l'on a acquis. Mais pas systématiquement. Enfin personnellement. »	Alternance	La locutrice fait systématiquement le lien de la théorie vers la pratique, mais pas systématiquement le lien de la pratique vers la théorie.	
g94 l. 489-492	« Vous m'avez expliqué que quand vous faites une action, vous réfléchissez après l'action, au résultat obtenu, et vous essayez d'en tirer une sorte d'enseignement. Pensez-vous			

	que des formations basées sur les cas pratiques seraient intéressantes pour vous ? »			
G94 l. 493-496	« Oui. Oui, parce que personnellement, c'est ce que je retiens le plus, en fait. Même lors d'une formation, par exemple une formation interne, quand ils donnent des exemples de personnes, des cas, c'est ce que je retiens le plus, moi, en fait. Les exemples qui sont cités ou les cas ou les choses comme ça. »	Analyse de pratiques.		
g95 l. 497	« Donc, si la formation débutait par un cas pratique à analyser, qu'en pensez-vous ? »			
G95 l. 498-499	« Oui. C'est bien. Ce serait pas mal d'analyser parce que après, je pense que tous, on peut retrouver une situation, pouvoir comparer... ... »	Analyse de pratiques.		
g96 l. 500-501	« Et cette analyse, pour vous, elle doit se faire en groupe ou individuellement ou avec un supérieur hiérarchique ? »			
G96 l. 502-505	« Ah non, en groupe. Il y a beaucoup plus d'échanges justement, et de visions différentes et d'analyse, parce que l'on analyse, on voit tous d'un œil différent. Et c'est justement, c'est ce qui est intéressant quand on fait un formation de groupe, c'est que chacun va donner son idée ou ce que lui pensait. Ça j'aime beaucoup. Voilà. »	Analyse de pratiques.	Préconisations : méthodes andragogiques basées sur l'analyse d'actions vécues, organisée en groupe de pairs.	

## GRILLE N° 2 – ANALYSE DES QUATRE ENTRETIENS

## ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC DOMITIEN

THÈME : LES ACTIVITÉS DU MANAGER			
Sous-thèmes	Sous-sous-thèmes	Repères	Unités d'enregistrement choisies
Anima-tion	Relation client	D1 <i>l. 7-8</i>	« Donc la première action de mon travail, c'est vraiment l'animation commerciale quotidienne [...]. »
		D1 <i>l. 8-9</i>	« [...] et le point sur les chiffres d'affaires, réalisation de la force de vente, c'est l'approche mercantile. »
	Organisa-tion et animation de réunions	D1 <i>l. 12-13</i>	« Donc pour toute la partie de la gestion commerciale, je vais vous donner un cas précis : une fois par semaine, le samedi matin, avant l'ouverture de la boutique, nous organisons un petit déjeuner sur le point des résultats globaux du magasin. Donc, ce point global est préparé de la façon suivante avec mes adjoints. »
		D7 <i>l. 52-56</i>	« Donc sur ces entrefaits, nous avons préparé notre dossier pour le lendemain et le samedi matin avons réuni toute l'équipe autour d'un petit déjeuner, de façon conviviale pour essayer de les rebooster pour cette fin d'année qui est une période importante. Donc je suis d'abord intervenu pour présenter les résultats chiffrés, abordé les points sensibles. Parce qu'il y avait quand même quelques points positifs. [...] Et puis surtout aborder les points à améliorer, [...]. »
	Débriefing	D3 <i>l. 20-21</i>	« Nous avons fait un débrief complet sur les résultats, sur les points positifs et les points à améliorer. »
		D7 <i>l. 46-49</i>	« [...] dès que la période le permettait, de faire un débrief de chaque vente. De savoir pourquoi la vente ne s'était pas faite et même quand elle s'était faite, le déroulement de celle-ci, pour voir si les méthodes, les techniques de vente étaient bien appliquées. »
		D10 <i>l. 96-98</i>	« Il faut savoir que le fait de faire ces points réguliers, de faire du débrief de vente, permet vraiment d'augmenter pour chaque individu sa performance. »
		D20 <i>l. 154-159</i>	« Tout simplement un débrief de la vente. Voilà. D'abord ma vision je la gardais pour moi. Je demandais d'abord à ma vendeuse de faire son propre débrief, de me lister tous les points positifs et me lister tous les points à améliorer avec les actions qu'elle pouvait mettre à côté, ce qui permettait de voir si pendant l'action de vente elle était capable de réfléchir à ce qu'elle n'avait pas fait par rapport au book de formation. Et ça me permettait aussi une fois que moi je lui présentais mon débrief de pouvoir faire un comparatif. »
	Analyse	D4 <i>l. 24-26</i>	« Donc nous avons analysé les statistiques de vente pour voir d'où venait le problème et si c'était un problème, un problème de performance de l'équipe de vente, ou alors un problème d'approvisionnement ou de linéaire... »
		D16 <i>l. 128-130</i>	« [...] nous pouvons analyser la performance moyenne du groupe et faire des comparatifs. »
		D48 <i>l. 346-348</i>	« Si la notion d'équité n'existe pas, vous aurez forcément une mauvaise ambiance, donc mauvaise performance commerciale derrière. »
	Construc-tion de plan d'action commercial	D6 <i>l. 37-38</i> <i>l. 40-42</i>	« Donc en observant ce fait, nous avons décidé de mettre au point un plan d'action. » [...]. « Le but était surtout de pouvoir apporter des solutions à l'équipe de vente [...] Donc dans notre plan d'action [...] ». »

	<b>Motivation</b>	D7 <i>l. 41</i>	« [...] je pense essayer de les motiver au maximum »
	<b>Coaching</b>	D7 <i>l. 43-44</i>	« [...] donc moi-même et les deux adjoints et de pousser et [...] vraiment faire un rôle de coaching [...]. »
	<b>Délégation</b>	D7 <i>l.61-62</i>	« Ensuite un de mes adjoints est intervenu sur ce que nous allions mettre comme action en place. »
		D11 <i>l. 100-104</i>	« Ça c'est vrai que c'est un point de délégation. Ça, ça me paraît évident, pour deux choses : un pour la formation et un pour la délégation. Je pense que quand nous avons une unité commerciale importante, il n'est pas envisageable d'être le seul maître à bord, on zapera forcément des parties. Donc il faut pour maîtriser l'ensemble pouvoir compter sur des personnes qui sont au courant des choses et former. »
	<b>Entretien individuel</b>	D7 <i>l. 71-73</i>	« Donc c'est un point qui a été fait individuellement, donc qui s'est déroulé sur le vendredi et le samedi de la semaine suivante. »
		D9 <i>l.78-80</i>	« A duré dix minutes, c'est la durée moyenne des entretiens que nous mettons en application. Le but c'est d'être le plus court possible mais le plus précis aussi pour ne pas polluer. Donc, débrief du résultat personnel sur cet entretien »
	<b>Définition d'objectifs individuels</b>	D16 <i>l. 125-126</i>	« Donc, point de débrief sur les objectifs individuels qui sont fixés chaque début de mois, [...]. »
	<b>Évaluation</b>	D25 <i>l. 183-189</i>	« Dans ce protocole d'évaluation, j'ai abordé bien sûr les compétences professionnelles, les compétences théoriques et aussi d'autres aléas. [...] Donc il a fallu pendant cet entretien, sur la partie finale, après avoir évaluer ses compétences professionnelles, aborder ce sujet. Donc j'y suis allé de la manière de la plus honnête possible. »
		D33 <i>l. 236-237</i>	« Le but (de l'évaluation) de formation, le but d'évolution interne et puis le but de rémunération. »
		D36 <i>l. 246-247</i>	« [...] je pense que l'on est jamais aussi heureux que quand un collaborateur progresse. C'est le but. La transmission de savoirs est l'adage du manager. »
	<b>Transmission de l'information</b>	D43 <i>l. 313-314</i>	« La transmission d'information, aussi bien à la hiérarchie, qu'à l'équipe, qu'à d'autres unités commerciales quand c'est indispensable. »
	<b>Communication</b>	D45 <i>l. 322-323</i>	« Au niveau du centre commercial, le GIE, en faisant partie du bureau comme à Y, par exemple, et puis aussi les commerçants alentour [...]. »
	<b>Arbitrage et prise de décision.</b>	D46 <i>l.326-327</i>	« Après il y a juste de la gestion, de l'arbitrage. Et de la décision qui fait partie aussi du rôle de manager. »
	<b>Gestion de conflit</b>	D47 <i>l. 329</i>	« Dans toutes les activités, que ce soit de la gestion de conflit interne [...]. »
	<b>Gestion</b>		
	<b>Merchandising</b>	D1 <i>l. 9-10</i>	« Le deuxième point, le merchandising donc ça c'est un point régulier des méthodes de mise en place pour une optimisation de nos linéaires. »
	<b>administrative</b>	D43 <i>l. 311-312</i>	« Donc toute la gestion des stocks, la gestion des inventaires, vraiment cette partie de gestion administrative [...]. »
<b>Formation</b>		D1 <i>l. 10-11</i>	« Le troisième point est celui de la formation. »
		D13 <i>l. 115-117</i>	« Donc au niveau de la formation, toute, donc je réintègre bien toujours mes adjoints, ça, j'insiste, nous mettons en place un programme de formation individuelle avec des actions précises. »
		D21 <i>l. 167-169</i>	« Donc c'est pour ça, surtout les formations d'équipe de vente, c'est une formation continue. Je pense que c'est le b.a.-ba de base du manager. »



THÈME : LES OBJECTIFS DES ACTIVITÉS DU MANAGER		
Sous-thèmes	Repères	Unités d'enregistrement choisies
<b>Augmentation du chiffre d'affaires</b>	D16 <i>l. 129-130</i>	« Le but, c'est que nous obtenions une homogénéité de l'équipe, ce qui permettra à terme d'augmenter le chiffre d'affaires. »
	D51 <i>l. 360-363</i>	« Le premier critère qui représente pour moi soixante-dix pour cent, c'est le résultat du chiffre d'affaires. De toutes façons, dans une unité commerciale, c'est la base de tout. Après, par contre, on ne peut pas obtenir ce chiffre d'affaires sans avoir d'autres éléments derrière. »
<b>Épanouissement individuel</b>	D49 <i>l. 351-352</i>	« Le but primordial, c'est l'augmentation du chiffre d'affaires, ça c'est clair. Et pour moi le deuxième, c'est l'épanouissement individuel. »
	D50 <i>l. 354-355</i>	« Oui. Ça pour moi, c'est. Quand je dis épanouissement personnel, c'est aussi bien intellectuel, vous connaissez l'adage : « qui n'apprend pas régresse [...] ». »
	D50 <i>l. 355-358</i>	« [...] donc, et le deuxième, c'est les possibilités d'évolution interne. Parce que sans un but d'évoluer, à part certains types de profil de personnes, je pense que l'on risque aussi d'avoir beaucoup de turnover. Ça pour moi, ce sont les deux premiers critères. »
<b>Image du magasin</b>	D51 <i>l. 363-366</i>	« Le troisième, pour moi, c'est l'image que va refléter le magasin. [...] qui vont correspondre aux codes du groupe et aussi bien l'image d'ambiance que nous allons refléter envers la clientèle et qui va forcément générer du trafic supplémentaire. »
<b>Symbiose de toutes les unités commerciales de l'organisation</b>	D53 <i>l. 380-382</i>	« Et le but, c'est d'avoir son magasin en symbiose avec le reste du groupe, à la même période, et surtout être prêt à temps pour ne pas louper le chiffre d'affaires sur le lancement de l'animation. »

THÈME : LES COMPÉTENCES DU MANAGER			
Sous-thèmes	Sous-sous thèmes	Repères	Unités d'enregistrement choisies
<b>Outils</b>	<b>Procédures</b>	D7 <i>l. 69-71</i>	« [...] donc il a fallu faire appel aux méthodes de formation que la société nous fournit, qui est un book, pour essayer vraiment d'appuyer là où ça faisait mal et essayer de les faire basculer et d'augmenter leurs résultats. »
		D9 <i>l. 83-84</i>	« Donc là, nous nous sommes référés à notre book de formation qui est travaillé par modules. »
		D53 <i>l. 374-376</i>	« Alors, si je prends la partie gestion administrative, je pense que la base, c'est la bible société, la bible de procédures. Après la mise en application, c'est le respect de ces procédures. »
		D55 <i>l. 388-389</i>	« Anticipation, parce que. Mais aujourd'hui, dans le book de procédures, le planning est déjà fourni, pratiquement, à quelque chose près. »
	<b>Marketing</b>	D53 <i>l. 378-379</i>	« Ensuite, si je prends la partie animation commerciale, l'amont, c'est les outils du service marketing [...]. »
	<b>Statistiques de vente</b>	D56 <i>l. 396-398</i>	« Et quels éléments on va aller utiliser, ça va être l'année précédente, les statistiques de vente et mais aussi peut-être, les annotations que l'on a pu faire sur le mois. »
<b>Ressources personnelles</b>	<b>Ressources cognitives</b>	D19 <i>l. 143</i>	« Et bien tout simplement en faisant des sketches de vente en vitrine. »

		D58 <i>l. 419-420</i>	« Mettre en place les modules adaptés pour qu'ils puissent être pertinents par rapport au public visé. »
		D54 <i>l. 384-386</i>	« De la rigueur, [...] c'est vraiment de la rigueur. Si après, il n'y a pas d'autre compétence, pour ces deux-là, c'est de la rigueur et du suivi, c'est du contrôle aussi. Rigueur, contrôle, voilà. »
		D41 <i>l. 301-304</i>	« Tout simplement, sur la synthèse, j'ai noté que Jean était une personne vraiment impliquée dans son travail, toujours disponible, qui avait, qui a encore des points à aborder pour compléter sa formation et surtout doit compléter la partie produit, vraiment accentuer sa formation sur le produit pour pouvoir euh... »
		D55 <i>l. 389-390</i>	« Donc le travail d'anticipation, on peut l'adapter en fonction de l'activité mais par contre... »
		D56 <i>l. 392-394</i>	« Là où la réactivité et surtout l'analyse est obligatoire, c'est surtout sur la performance des vitrines et l'analyse que l'on peut en faire. »
		D57 <i>l. 402-406</i>	« D'analyse, de suivi et puis là aussi, de mise en application. Une fois que l'analyse est faite, il faut décider. On est vraiment dans la partie décision. J'arbitre, qu'est-ce je fait ? Et c'est se dire, j'applique mon plan marchand et je me donne tant de temps pour voir les résultats. Je me donne un objectif. Et là après, il va y avoir des indices de contrôle pour voir si ce qu'on a mis en place, fonctionne. »
		D58 <i>l. 412-414</i>	« Analyse. Prise de décisions, ou négociation aussi. Parce que, quand c'est la direction qui prend une décision, il faut savoir les faire changer d'avis et c'est pas toujours évident. Et puis après, c'est action. Quelque part, c'est action-réaction dans ce domaine-là. »
		D58 <i>l. 420-421</i>	« Et donc les mettre en application en formation pure et dure et derrière faire du débrief. »
		D58 <i>l. 421-423</i>	« Et le dernier, c'est le contrôle des résultats par rapport à ce qui a été mis en place. Voilà. Et si cela ne fonctionne pas revenir peut-être à deux étapes en arrière, reprendre et réappliquer en fonction de la cible visée. »
		D64 <i>l.466-471</i>	« Le but c'est vraiment d'analyser, savoir ce qui a été et ce qui n'a pas été. Si cela a été, c'est aussi pouvoir peut-être le diffuser à d'autres parce que c'est aussi comme ça qu'on avance et c'est aussi pouvoir le redupliquer à un moment donné, parce que ça peut correspondre à une action et pas forcément à une autre et aussi à le diffuser à son équipe de vente. Ça, c'est important pour qu'elle puisse avoir cette réflexion-là. »
		D65 <i>l. 475</i>	« Une nouvelle théorie, la faire évoluer, et la faire surperformer après. [...] La seule chose qui nous dira si on a bien fait, c'est la performance, le chiffre d'affaires. »
		D66 <i>l. 487-488</i>	« Pour la diffuser, il faut absolument la diffuser, plus l'information sera diffusée si elle est performante, plus, on va dire, le groupe progressera et en plus c'est toujours valorisant. »
<b>Ressources externes</b>	<b>La direction régionale</b>	D56 <i>l. 394-395</i>	« Donc là, ça demande d'avoir une analyse en amont pertinente, qu'elle soit de formation scolaire ou pratique, [...]. »
		D58 <i>l. 415-418</i>	« [...] c'est, je pense, de la formation personnelle déjà, par rapport à la recherche d'information par rapport à un client, l'apport de books existants. Et c'est aussi, aller chercher l'information par des personnes autres, peut-être même hors entreprise, pour pouvoir apporter peut-être une autre vision. »
		D53 <i>l. 379-380</i>	« [...] qui vont être relayés par la direction régionale qui va nous demander une mise en application précise.

THÈME : LA PROFESSIONNALISATION DU MANAGER		
Sous-thèmes	Repères	Unités d'enregistrement choisies
Réflexion avant l'action	D26 <i>l.191-194</i>	« Cette évaluation donc, deux phases. J'ai transmis le book d'évaluation vierge à la personne afin que lui le remplisse avec ses notions. De mon côté j'ai rempli le mien, en ayant toujours à l'idée les points que je veux aborder qui vont être des points pour moi, ... j'ai perdu mon mot... »
	D47 <i>l.332-333 l.336-339</i>	« Le travail en amont est très simple. C'est préparer sur un planning les possibilités de pose de vacances. [...] Donc, c'est d'apporter en amont, préparer un planning, avec les adjoints, en pensant toujours que quelqu'un de la direction de la boutique doit être présent, c'est important et après mettre des zones de disponibilité pour des prises de vacances. »
Formation initiale	D60 <i>l. 428-430</i>	« Donc l'analyse. C'est une analyse due à ma formation scolaire. Des théories, que ce soit sur de la technique de vente, que ce soit de la gestion pure et dure comptable, tout ça c'est du cadré scolaire.»
	D79 <i>l.573-582</i>	« Compétences d'analyse, de façon de, je ne vais pas parler d'analyse, mais de formatage. Parce que, à aujourd'hui, dans certains types d'écoles, on vous apprend à réfléchir. C'est pas l'analyse. Mais à pratiquer de certaines façons. [...] il va réagir de la même façon. [...] C'est un emboîtement identique, ils vont avoir la même réflexion au départ. Je ne parle même pas d'analyse. Ils savent comment va pratiquer l'autre personne en face. [...]. Mais il est plus difficile d'arriver à le faire que quand on a suivi une formation formatée, plus que l'analyse en fin de compte. »
Expérience professionnelle	D60 <i>l. 430-431</i>	« Et après, c'est aussi complété par l'expérience professionnelle, interne entreprise, [...]. »
Formation continue	D60 <i>l. 432-433</i>	« Donc qui sont fournis par deux choses, ou du support interne, ou alors de la compétence humaine, <i>via</i> la hiérarchie par exemple... »
Hiérarchie	D61 <i>l. 436-441</i>	« Tout simplement en faisant des points réguliers sur des choses sur lesquels on n'est pas forcément autonome. Et aborder ces sujets avec le cadre hiérarchique et lui demander de me fournir l'élément pour pouvoir le mettre en place. Si le cadre hiérarchique n'est pas capable de me fournir pour X raisons, peut-être trouver une solution <i>via</i> une formation, pour pouvoir l'acquérir. Mais je pense que c'est vraiment par la discussion dans ce cas-là, et l'intégration des informations qui sont données. »
	D73 <i>l.531-534</i>	« Non, tout simplement pourquoi, parce que si vous avez une relation régulière avec votre cadre hiérarchique, automatiquement vous abordez les sujets qui sont sensibles. [...] on essaie de rectifier tout de suite le tir et d'apporter les éléments. »
Pairs	D62 <i>l. 444</i>	« Entre pairs ou même à l'extérieur. »
Collaborateurs	D62 <i>l. 444-447</i>	« J'irai même plus loin. Même peut-être du côté de l'équipe de vente, parce que vous pouvez avoir une personne qui va avoir peut-être trente ans d'expérience en boutique, qui sera très forte dans un domaine d'activité précis, et qui pourra quand même vous apporter des éléments. »
Autrui	D63 <i>l. 453-457</i>	« La ressource humaine de toute façon, c'est celle qui alimente les compétences. Le support papier est une base, mais de toutes façons, c'est une personne humaine qui a fait le travail en amont. Voilà. Et de toutes façons, pour moi, on intègre beaucoup plus de choses à l'oral, après cela dépend des personnes, mais pour ma part, j'intègre plus à l'oral que forcément sur la lecture ou autre. Ça, c'est clair. »
Réflexion après l'action	D64 <i>l.460-466</i>	« Et bien, c'est surtout d'en faire l'analyse. Voir si elle a été réussie ou non et surtout de savoir pourquoi, pourquoi tel résultat, qu'il soit positif ou négatif, et une fois cette analyse faite, aller chercher l'élément manquant. [...] si c'est un manque de compétence parce que manque d'acquisition d'information, bien il faut aller la chercher vers la personne qui peut la donner, ou alors vers peut-être d'autres solutions plus théoriques, pour pouvoir mieux rebondir. »

<b>Événements</b>	D71 l.511-517	« Les deux. Négatif, vous savez lequel [l'événement], je crois que c'est celui qui m'a fait le plus apprendre. [...] j'ai laissé passer beaucoup de choses qui m'ont amené à avoir un résultat opérationnel qui n'était pas bon. [...] Ça a été une période assez difficile mais par contre, c'est quelque chose qui m'a servi, parce que depuis je ne laisse plus rien passer. [...] J'ai passé un véritable palier. »
	D71 l.519-522	« Aujourd'hui, j'applique la même rigueur, le tout c'est d'être rigoureux. Quand je dis stricte, ce n'est pas au sens défini du mot, mais vraiment il faut demander la même chose à ses collaborateurs, mais en sachant qu'il faut garder ce côté humain et être juste. Voilà, c'est tout, mais je pense que c'est un élément déclencheur. »
	D71 l.519-526	« Après ce qui m'a aidé, c'est les résultats de chaque magasin, en terme de chiffre d'affaires et de passer à chaque palier, de passer d'un niveau de chiffre d'affaires à un autre. Pour moi, c'est des éléments positifs qui obligent après à se remettre en question. C'est après une autre approche, mais qui permet de grandir. Voilà, je pense que c'est ça aujourd'hui... »
<b>Évaluations</b>	D72 l. 528-529	« Globalement, je vais répondre oui et non. C'est, les évaluations, c'est difficile de faire une véritable analyse... Ah, ça, hum, hum !... »
	D73 l.536-537	« Donc, c'est pas forcément pendant l'évaluation que j'apprends le plus. »
<b>Observation</b>	D75 l.546	« Bien sûr, (réponse sur l'apprentissage en observant) complètement, complètement. J'ai un cas précis actuellement. Donc ma boss, [...] »
	D76 l.556-557	« Mais en observant, ça me permet vraiment d'apprendre. »
<b>Articulation théorie/pratique</b>	D67 l. 492-494	« Quarante, allez cinquante pour cent par la formation initiale, c'est vraiment la base, ensuite par de la formation interne, alors attention quand je dis par la formation interne, c'est vraiment, ça comprend aussi l'apport hiérarchique, donc quarante, et dix de l'externe. »
	D68 l. 496-499	« Propre expérience, si je l'intègre dedans, c'est à peu près sur les quarante pour cent parce que je les intègre dedans, c'est à peu près trente-cinq pour cent par mon expérience. J'ai laissé la part belle à la formation initiale parce que malgré tout c'est pratiquement vingt ans d'une vie, je n'ai que trente-trois ans. »
	D69 l. 505-507	« [...] la théorie en formation initiale, ça permet de se formater, de se donner une structure. Par contre la mise en application opérationnelle est quand même différente et il y aura toujours un décalage. »
	D77 l.564-567	« Je suis, comme je vous l'ai dit tout à l'heure, entièrement d'accord. À aujourd'hui, je suis dans du cinquante-cinquante (théorie/pratique) qui après, s'articulent différemment dans la partie opérationnelle pure et dure. Aujourd'hui, de toutes façons, si l'on veut évoluer, il faut avoir une base théorique qui soit forte... »
	D82 l.603-604	« Aujourd'hui, que vous fassiez du théorique dans une société, le but, il est uniquement pratique derrière, voilà. »
	D84 l.609-611	« Par contre aujourd'hui, les formations internes, et je pense, de plus en plus, elles vont vraiment être axées dans un but d'optimisation et d'application totale. »
	D85 l.613-614	On peut les appeler théoriques parce que ce sont les éléments de base du scolaire qui ont été adaptés au professionnel.
<b>Alternance</b>	d82 l.596-599	« Quand vous êtes entré dans votre entreprise, vous avez été quatre mois directeur en intégration, pendant cette période, vous avez eu à la fois de la formation théorique et à la fois de la formation pratique, avez-vous vécu cette formation comme une formation en alternance ? »
	D82 l.600-602	« ... Non, pas vraiment. Pas réellement parce que on est vraiment, pour moi l'alternance, c'est la partie... C'est se sortir vraiment du cadre professionnel. »
	d83	« Donc vous ne l'assimilez pas à une formation en alternance ? »

	<i>l.605</i>	
	D83 <i>l.606</i>	« Pas pour moi. »
	D84 <i>l.608-609</i>	« C'est vraiment pour moi, à l'extérieur, parce que on va vous apporter du théorique pur et dur, que vous n'allez pas forcément complètement utiliser parce que. »
	d86 <i>l.616-617</i>	La définition de la formation en alternance que je retiens, c'est le fait de faire un lien entre la théorie et la pratique, un lien direct...
	D86 <i>l.618-619</i>	Dans ce cas-là on peut l'appeler de la formation en alternance.
<b>Analyse de pratiques</b>	D88 <i>l.631-635</i>	« Nous reprenons toutes les actions que nous avons mises en place, sur des actions commerciales pures et dures ou sur des actions stratégiques. À aujourd'hui, je pense, seul, à un moment donné les compétences sont limitées. On peut être le meilleur, je pense que d'aller attraper des informations, avec peut-être une autre vision, une autre approche, sont très intéressantes et après derrière on en fait un mixte. »
	d89 <i>l.636-637</i>	« D'accord, donc cette analyse de pratiques, est-elle là juste pour analyser les actions ou va-t-elle au-delà ? »
	D89 <i>l.638</i>	« Elle va au-delà, aujourd'hui, c'est pour mettre des actions correctives. Ça, c'est clair. »

## ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC ÉDELINE

THÈME : LES ACTIVITÉS DU MANAGER			
Sous-thèmes		Repères	Unités d'enregistrement choisies
Animation	Relation client	E1 <i>l. 8-9</i>	« Bien, la première, je dirais c'est vraiment d'assurer la réalisation du chiffre d'affaires, puisque c'est ce qui nous est demandé. »
	Recrutement	E1 <i>l. 11-12</i>	« Après, ça va être de savoir recruter son personnel, [...]. »
	Intégration de ses collaborateurs	E1 <i>l. 12</i>	« [...] de savoir l'intégrer (son personnel [...]. »
		E11 <i>l. 116</i>	« Après, par exemple l'intégration d'un collaborateur. L'intégration d'un collaborateur.. »
		E13 <i>l. 143-148</i>	« Alors après, déjà la première journée, on fait un petit bilan, quand même pour savoir comment se passe la journée. [...]. Donc, on échange la-dessus. [...], elle pose des questions et puis on y répond. Et puis, moi je la félicite parce que je me rends compte qu'elle fait des ventes bien au-delà de ce que j'avais pu imaginer. »
	Accompagnement	E1 <i>l. 13-15</i>	« C'est aussi pas que le personnel conseiller de vente mais aussi, par exemple, là cette année, j'ai pris une stagiaire qui fait un BTS MUC, Management des Unités Commerciales. Donc c'est aussi savoir l'accueillir et l'accompagner dans son projet. »
		E9 <i>l. 106-110</i>	« Donc là, on avaient une semaine et on voit après. On s'est revus la semaine d'après, puis on a refait le point d'après justement les stats de ventes qui sont ressorties et puis ma foi son panier moyen avait augmenté un petit peu, il était pas arrivé à l'objectif mais il avait un peu augmenté quand même. Donc je l'ai félicitée, je lui ai dit qu'il fallait continuer à travailler ça et puis au quotidien quoi. »
		E10 <i>l. 113-114</i>	Oui, c'est un suivi, il se rend compte que la personne est pas seule avec elle-même, que l'on suit, qu'on a vu jusqu'au bout.
		E12 <i>l. 123-126</i>	« Donc, suite à un entretien individuel où elle m'a parlé de ses projets, de ce qu'elle devait aborder sur ses deux années, après je lui ai dit que je lui apporterai au fur et à mesure les éléments, que par contre la première journée, c'est vraiment on apprend le b.a.-ba dans l'ordre. »
		E16 <i>l. 166-168</i>	« Il faut qu'elle identifie un problème et il faut qu'elle trouve une solution. Donc je l'ai aidée dans ce programme aussi... .. »
	Communication	E1 <i>l. 20-21</i>	« Alors après, le rôle du directeur ça va être la relation au niveau des différents partenaires. Je pense au GIE. »
		E3 <i>l. 31-32</i>	« Mais disons que souvent la façon de communiquer la plus courante sera ou par téléphone ou par mails [...]. »

	<b>Transmission de l'information</b>	E1 <i>l. 21-25</i>	« Après c'est également tout ce qui est montée d'information, savoir faire la montée d'information au niveau du siège, en fait, que ce soit par rapport à la concurrence, si on a remarqué des choses, si au niveau de l'équipe, si on a un problème particulier, au niveau des produits si on a remarqué quelque chose, par rapport aussi à la demande du client. »
		E4 <i>l. 36-37</i>	« Alors là, quand je parle de ça, je parle de mon manager, je parle de mon chef de secteur, là la remontée d'informations [...]. »
		E4 <i>l. 39-41</i>	« C'est vrai qu'il peut arriver que l'on appelle le siège en direct pour des choses particulières par rapport aux produits quand on sent que cela ne nécessite pas le besoin de le dire au chef de secteur, si c'est des choses assez minimes... »
		E5 <i>l. 53-56</i>	« Et puis, sinon, adhérer aux décisions hiérarchiques, être d'accord ou en tout cas si on est pas d'accord pouvoir en discuter, trouver des terrains d'entente et après ça, au niveau du terrain, le faire adhérer. Toujours la même optique d'aller dans le même sens et de réaliser le chiffre d'affaires. »
	<b>Veille commerciale</b>	E5 <i>l. 45-48</i>	« C'est également être en veille en permanence, toujours sur la concurrence, sur les nouveaux produits, par rapport à la stratégie d'entreprise aussi. Le directeur doit quand même savoir ce qui se passe au niveau de l'entreprise. Être en veille aussi par rapport aux soucis de service après-vente, savoir ce qui se passe tout autour de nous. »
	<b>Gestion de litiges</b>	E5 <i>l. 48-50</i>	« Après, gérer les litiges. Forcément savoir gérer les litiges, que ce soit au niveau du personnel ou au niveau des clients. »
	<b>Analyse des statistiques de vente</b>	E8 <i>l. 70-73</i>	« Donc je sors les stats de ventes et de là, j'analyse les paniers moyens de chacun de mes vendeurs et je me rends compte que Claude a un panier moyen qui est bas par rapport aux autres et du fait qu'elle est là en temps plein au même titre que les autres, elle pourrait avoir un panier moyen plus élevé. »
	<b>Entretien individuel</b>	E8 <i>l. 73-75</i>	« Donc, je constate, ça, c'est les faits. Je l'interpelle puisqu'elle commence le matin, je, en fait je lui fais un petit entretien, dans le bureau, et je prends ma feuille stats de ventes et puis je lui fait état des faits. »
		E9 <i>l. 95-100</i>	« Moi, j'ai répété, j'ai répété ça, parce que je trouvais qu'elle m'apportait l'idée, mais maintenant j'ai trouvé c'était bien que je lui apporte la solution aussi de mon côté. Mais en fait, je n'ai fait que répéter, parce qu'elle a apporté la solution. Mais c'est important de répéter parce que ça permet, je trouve de dire, on est bien d'accord sur ça, et l'on se positionnent aussi bien l'une comme l'autre sur ce même projet. Donc, je la fait adhérer là-dessus. »
	<b>Définition d'objectif</b>	E9 <i>l. 101-105</i>	« Donc d'accord et puis je lui mets un temps quand même, là, on a essayé de voir, de travailler sur toute la semaine, je lui mets un temps et pas seulement sur une seule journée. Donc elle est d'accord. Je répète bien, je fixe l'objectif de panier moyen. Je lui donne un objectif de panier moyen. Je lui donne un objectif inférieur à la moyenne, il fallait quand même se fixer un objectif réalisable, atteignable dans le temps. »
	<b>Évaluation des ses collaborateurs</b>	E14 <i>l. 152-158</i>	« Alors, évaluer, oui. Parce qu'en fait, comme en plus, elles étaient bonnes ses performances, ça valait le coup quand même de faire un point et de lui dire en face à face par rapport toujours aux techniques de vente. Et puis aussi, il n'y a pas que les techniques de vente, il y aussi les feuilles qu'on reçoit chaque mois sur les statistiques en comparatif sur n-1, elle n'avait pas d'antécédent sur n-1 mais par rapport à l'équipe et par rapport au temps de travail, déjà on a pu faire un lien et dire que ses résultats sont très très bons comparativement aux autres. Donc ça l'a encouragée. »
		E16 <i>l. 163-166</i>	« Écrivez, oui, parce en plus il y a eu son tuteur d'école qui est venu. Donc là on a pu faire un point écrit vraiment, où là j'ai dû répondre à des questions sur son comportement, sur son avancement de travail. Comment elle se situe, si elle a réalisé une vente. Et après, par rapport à ses objectifs aussi, parce qu'elle a des points à aborder. »
<b>Gestion</b>	<b>Merchandising</b>	E1 <i>l. 10</i>	« [...] ça passe par assurer le suivi du merchandising, [...]. »

	<b>administrative</b>	E5 <i>l. 43-44</i>	« [...] après sur le plan administratif, tout ce qui concerne la gestion des plannings et la gestion du stock. C'est quelque chose qui est forcément obligatoire dans le rôle d'un directeur. » »
<b>Formation</b>		E1 <i>l. 12-13</i>	« [...] et savoir le former, surtout le personnel conseiller de vente. »
		E1 <i>l. 17-20</i>	« Ça veut dire de la formation vraiment. Après, ça va être aussi tout ce qui concerne l'animation de l'équipe, la formation continue des conseillers de ventes, notamment au quotidien, les techniques de vente. »
		E8 <i>l. 88-91</i>	« Quand elle est en face avec le client, essayer de monter en gamme. C'est-à-dire que quand elle sort un produit, quand le client veut voir un produit à 99 euros, elle s'oblige à sortir le produit à 99 euros mais tout de suite aussi celui à 150 euros et puis celui à 200 euros... »
		E34 <i>l. 276-277</i>	« (Rires). Oui, j'oublie le principal. C'est vrai que ça commence par ça. Et d'ailleurs les conseillers de vente comme Sylvie que j'ai commencé à former... »

<b>THÈME : LES OBJECTIFS DES ACTIVITÉS DU MANAGER</b>		
<b>Sous-thèmes</b>	<b>Repères</b>	<b>Unités d'enregistrement choisies</b>
<b>Réalisation du chiffre d'affaires</b>	e22 <i>l. 192-194</i>	« Donc, dans quels OBJECTIFS vous menez toutes ces activités ? pour quels résultats ?... Nous avons bien compris qu'il y avait le chiffre d'affaires qui était très prégnant... »
	E22 <i>l. 195</i>	« Oui. »
<b>Enrichissement personnel, pour son équipe, pour l'entreprise</b>	E23 <i>l. 197-199</i>	« [...] déjà personnellement, ça apporte quelque chose. Je fais ça pour mon équipe, pour l'entreprise, d'abord parce que c'est mon rôle. Sur le plan personnel, c'est aussi très constructif parce que j'en ressors enrichi de plein de choses. »

<b>THÈME : LES COMPÉTENCES DU MANAGER</b>			
<b>Sous-thèmes</b>	<b>Sous-sous thèmes</b>	<b>Repères</b>	<b>Unités d'enregistrement choisies</b>
<b>Ressources personnelles</b>	<b>Ressources cognitives</b>	E1 <i>l. 10-11</i>	« [...] s'assurer que les produits soient bien au bon endroit, au bon moment, en quantité suffisante. »
		E5 <i>l. 50-53</i>	« Emmagasinier le stress et puis le communiquer en fait en sachant le transformer en énergie positive pour pouvoir avancer. Ça, je pense que c'est quelque chose de très important que tout le monde ne sait pas forcément faire. Je pense que c'est vraiment une qualité que le directeur doit avoir en tout cas. »
		E32 <i>l. 265-268 l. 271</i>	« Quand on analyse les stats de vente, c'est déjà que l'on se remet en question ; qu'on remet toute l'équipe en question. Donc de là on va trouver des solutions pour... Après c'est pas analyser que les techniques de vente mais aussi de façon à voir si on est bien en bon positionnement au niveau des vitrines. [...] Donc oui, c'est de l'analyse. »
		E32 <i>l. 268-269</i>	« Ça va être cette veille importante sur la concurrence, voir s'il y a des nouveaux produits d'arrivés, [...]. »
		E32 <i>l. 269-271</i>	« [...] savoir comment réagir par rapport à ça. Sur le merchandising, savoir si je dois plutôt mettre en avant ça parce que le concurrent ne l'a pas. »
		E33 <i>l. 273-274</i>	« Ah oui, la connaissance des produits, c'est vrai que c'est tellement implicite que oui forcément... »



	<b>Expérience</b>	E26 l. 215	« Alors déjà, après quinze ans, c'est beaucoup l'expérience. »
		E31 l. 261-263	« Alors, qu'est-ce qu'il y a à l'intérieur de l'expérience qui m'aide ? Bien tout ce que j'ai fait au niveau des conseillers de vente, tout ce que j'ai pu faire en matière de recrutement, d'intégration, de formation, je sais pas qu'est-ce que j'ai d'autre... .. »
		E34 l. 281-283	« Après en terme de service après-vente, quand on a un litige client, de savoir le gérer, c'est vrai que là ça été plus l'expérience qui fait que... »
	<b>Schémes</b>	E26 l. 215-219	« Parce que j'ai acquis des mécanismes, des automatismes en fait qui vont faire qu'en face d'une situation, comme je l'ai vécue plein de fois, finalement ça va revenir tout seul et ça va être un automatisme physique et mental (rires). Ça, je trouve que l'expérience aide énormément, à force de voir des cas, de pouvoir... .. »
	<b>Formation continue</b>	E27 l. 227-228	« Après forcément, les formations que j'ai pu avoir aussi. »
	<b>formation initiale</b>	E27 l. 230-231	« Donc après, ma formation initiale aussi.. »
		E27 l. 231-232	« Parce que c'est vrai, dans tout ce que j'ai appris dans des cours théoriques, je me rends compte qu'il y a des choses. »
		E27 l. 235-236	« [...] c'était quelque chose qui était déjà intégré dans mon process, enfin que j'ai toujours eue... »
<b>Ressources externes</b>	<b>les pairs</b>	E27 l. 228-230	« Par les échanges aussi avec les autres, des fois quand on rencontre des difficultés on en parle avec d'autres directeurs, puis on demande conseil, chacun apporte son vécu et puis du coup ça aide à relativiser et des fois à mieux résoudre les problèmes. »
<b>Outils</b>	<b>TIC</b>	E2 l. 27-28	« Alors, elle se fait par mails, par téléphone, ça peut aussi être aussi, lors d'une réunion de secteur, n'importe. »
		E30 l. 256-258	« Alors, oui, un outil informatique aussi. Oui, c'est un logiciel interne à l'entreprise, qui effectivement est quand même une source parce que si l'on devait tout faire papier. Cela facilite les choses... .. »
	<b>Procédures</b>	E12 l. 129-132	« [...] un petit book [...], sur la connaissance des produits, pour commencer à apprendre un peu et également un autre book sur les techniques de vente. »
		E29 l. 245-248	« Donc là, on a les books techniques de vente. Là on a un book d'intégration, [...] il y a un book vraiment sur le recrutement et l'intégration, [...]. »
	<b>Statistiques de vente</b>	E6 l. 61-62	« Aujourd'hui, en fait, on étudie tous les jours, les stats de vente... »

### THÈME : LA PROFESSIONNALISATION DU MANAGER

Sous-thèmes	Repères	Unités d'enregistrement choisies
<b>Facteurs personnels</b>	E23 l. 199-206	« Des fois je rentre le soir, ça été dur parce j'ai dû prendre sur moi, par exemple pour recadrer quelqu'un. C'est quelque chose pour moi, qui nécessite un effort.[...] C'est quand même une satisfaction parce que j'ai réussi à passer un obstacle. [...] Donc là, au moins, c'est fait. On passe à autre chose et puis, en plus, ça enrichit parce que au niveau du magasin, ça avance plus. »
	E27 l. 222-224	« Oui. Pourquoi, parce que, au départ, j'ai dû avoir, ça a dû me demander des efforts pour y arriver. Parce que en fait et après du coup, ça revient automatiquement et je sais quelle solution apportée tout de suite, quoi. »
	E40 l. 308	« Et puis l'âge malgré tout, [...]. »

<b>Formation initiale</b>	e28 l. 237	« Oui, c'est une base théorique que vous avez apprise en formation initiale ? »
<b>Formation continue</b>	E28 l. 238-241	« Oui, voilà. D'autant plus que moi, avant d'avoir fait un BTS et un Bac, j'ai quand même avant fait aussi un BEP vente-action marchande. Donc déjà, encore un BEP dans la vente, bon après, je suis retournée dans le cursus normal en première d'adaptation, terminale puis BTS. Donc en fait, depuis déjà longtemps, j'étais baignée dedans »
	E34 l. 283-284	« C'est vrai que même si on a appris les bases de données. En formation, on nous explique comment gérer un soucis avec un client ; [...]. »
	E40 l. 303-307	« Par exemple, moi, je sais qu'au départ, quand j'avais quelque chose à dire à quelqu'un, quand c'était sur du négatif en tout cas, c'était quelque chose qui me posait un gros soucis, parce que j'avais beaucoup de mal à le dire. Alors je tournais quatre fois ma langue dans ma bouche, j'essayais d'être positive et en fait pour moi c'était très difficile. Après avoir, grâce justement aux techniques de formation que l'on a pu avoir [...]. »
	E43 l. 325-330	« Ou alors lors d'une formation justement, lors d'une formation par exemple de service après-vente, où là, je vais l'évoquer en question ou alors en formation management, je vais demander comment je dois gérer ce problème, et là on m'apporte la solution, et là, je me rends compte qu'en la mettant en situation effectivement ça m'a aidée quoi. »
<b>Réflexion après l'action</b>	E27 l. 224-227	« Donc c'est grâce à l'expérience pour avoir essayer les plâtres, entre guillemets, du coup, on le revit après avec du recul et on appréhende mieux les choses et puis on arrive mieux à trouver les solutions. Donc je trouve que l'expérience est vraiment aidant. »
	e42 l. 320-322	« Donc nous pourrions dire que quand au départ vous faisiez des remontrances à quelqu'un, après, au fur et à mesure, vous avez analysé votre action, vous avez réfléchi comment vous pourriez faire et ensuite vous l'avez améliorée ? »
	E42 l. 323	« Oui, c'est exactement ça. »
	E43 l. 330-334	« Donc c'est à la fois une analyse sur moi-même, de comment je peux faire, parce que j'ai pas toujours le formateur qui va être là pour me dire, mais après si j'ai l'occasion de demander et si c'est vraiment une nécessité, je vais appeler mon chef de secteur et je vais lui demander quoi... »
<b>Expérience</b>	E34 l. 284-286	« [...] c'est aussi de l'avoir appliqué pendant longtemps. Mais là c'était bien d'avoir les bases par contre, pour savoir justement comment... »
	E40 l. 307-308	« [...] et pour l'avoir appliqué une fois, deux fois, trois fois et aussi avec l'expérience. »
<b>Événements</b>	E40 l. 309-313	« [...] je sais pas si le fait d'avoir des enfants aussi, et tout ça, ça m'a aidé. Bien, je me rends compte quand là, aujourd'hui, j'ai quelque chose à dire, ça m'est beaucoup plus facile et je ne suis plus par passer par tous les stades, devenir rouge, le cœur qui bat à fond (rires). Donc il y a comme une espèce de maintenant, vraiment, de comment je pourrais dire, je cherche le mot, je sais pas, il n'y a plus de... »
<b>Évaluation</b>	E45 l. 339-341	« Quand moi-même je suis évaluée ? Est-ce que c'est pour moi un apprentissage ? Quand ça s'est fait, non pour moi, c'était pas un apprentissage. C'était plus un compte-rendu, en fait. Un compte-rendu d'où j'en suis, moi je le vis plus comme ça. »
<b>Auto-évaluation</b>	E47 l. 348-354	« Là, c'est vrai, que ça peut l'être, parce que quand je revois chaque point avec moi-même. Et c'est vrai que ça peut être un moment où je me dis là, bon là, tiens effectivement, sur ce point-là, je l'applique, je me rends compte que je l'applique et sur ce point-là, je me rends compte que je l'applique moins parce que j'adhère moins. Et effectivement c'est un apprentissage. Du coup, ça permet de revoir ce qui est demandé, en fait, les objectifs, et puis de se dire, tiens effectivement sur ce point-là, il faut que je travaille plus ça, je me rends compte je dois plus le travailler... »
<b>Collaborateurs</b>	E48 l. 354	« Oui, oui, oui. Au même titre que j'apprends avec les gens qui sont en dessus. »

	E50 <i>l. 363-365</i>	« Et puis par exemple, avec mes vendeurs également parce qu'en fait, j'essaie de leur laisser une marge d'autonomie, ce qui fait que du coup, ils prennent des initiatives d'eux-mêmes, sur certains points. »
<b>Hiérarchie</b>	E43 <i>l. 325-327</i>	« Non, forcément. Parce que quand j'ai des soucis comme ça, j'en parle, soit j'en parle à mon chef de secteur qui me donne les solutions, qui va me dire là, il faudrait plutôt faire comme ça. »
	E49 <i>l. 358-359</i>	« Je vais apprendre au niveau des supérieurs. Oui parce que forcément, parce qu'il me donne des informations avec des nouvelles clefs. [...] Là, je vais forcément apprendre des gens qui sont au-dessus et ça va apporter du neuf. »
<b>Articulation théorie/pratique</b>	E54 <i>l.383-389</i>	« Un pourcentage, c'est pas évident comme question. La formation initiale, je dirais quarante pour cent. En fait, je le dis parce que maintenant j'ai quinze ans d'ancienneté, c'est vrai qu'on n'a plus les mêmes proportions, parce qu'au début, je dirais que c'était quatre-vingts pour cent, mais là aujourd'hui, je dirai que c'est plutôt quarante pour cent et encore, et encore. Après c'est vrai que l'on apprend surtout sur le terrain et avec des formations, je dirais le côté formation, tout ce que l'on m'a apporté, moitié de ce qu'on m'a apporté et de moitié de moi-même de ce que je me suis construit. »
	e55 <i>l.390-391</i>	« Donc cela ferait trente pour cent en formation continue à peu près, et trente pour cent par l'expérience ? »
	E55 <i>l. 392</i>	« Oui, voilà. »
<b>Alternance</b>	e61 <i>l. 417-418</i>	« Donc, vous avez toujours pu faire le lien, quand vous étiez en formation théorique, le lien avec la pratique ? »
	E61 <i>l.419</i>	« Oui, j'ai pu faire le lien... »
	e62 <i>l.420</i>	« Dans les deux sens ? »
	E62 <i>l. 421-425</i>	« Oui, dans les deux sens. Quand j'ai eu l'apport théorique, qu'est-ce que j'ai trouvé que ça m'a apporté dans la pratique ? Oui quand même. Alors après, c'est vrai, qu'il y a certaines formations, qu'on aborde pas forcément en plein dans le mille du sujet... Mais, bon, globalement, c'est toujours intéressant à apprendre quand même. Mais c'est vrai que parfois ça pas toujours été... .. »
<b>Analyse de pratiques</b>	E64 <i>l.430-435</i>	« L'idéal en fait, c'est que le formateur, il se soit hyper bien concerté avec le, enfin qu'il se soit bien imprégné dans le milieu de l'entreprise dans laquelle il va aller former, de façon à être sur la même longueur d'onde de A à Z. Parfois, on se rend compte que dans certaines formations dans lesquelles on va, on a un apport théorique qui est très bien et qui nous apporte quand même des choses, c'est pour ça que toujours c'est bien quand même, mais parfois, ç'aurait pu être mieux. Plus adéquat. »
	e66 <i>l. 445-447</i>	« Une formation qui aurait été basée sur l'analyse d'un cas réel, est-ce que vous auriez apprécié ou avez-vous apprécié d'en avoir eues ? »
	E66 <i>l. 448</i>	« Oui, j'aurais apprécié d'en avoir. »
	e67 <i>l.</i>	« Vous auriez apprécié. Tout à l'heure vous avez parlé de votre échange avec votre directeur de secteur, quelques fois, vous lui posez un problème, est-ce que nous pourrions l'assimiler à cela, c'est-à-dire, vous lui posez un problème et vous analysez avec lui la situation ? »
	E67 <i>l.453</i>	« Oui, nous pourrions. »
	e68 <i>l. 454</i>	« Pour vous, c'est plus efficace en groupe ou à deux, de quelles façons ? »
	E68	« C'est-à-dire qu'avec le chef de secteur, ça peut être intéressant, parfois d'être en groupe,

	<i>l. 455-460</i>	c'est bien aussi parce qu'il y en a d'autres qui vont pouvoir apporter d'autres idées auxquelles on aurait pas penser, et puis on pourrait avoir d'autres solutions aussi. Je pense que les deux sont bien. Parce que le caractère individuel, c'est bien, des fois communiquer tout ce qui nous sort par la tête, que l'on va pas forcément dire en groupe aussi. Les deux sont bien quoi. »
--	-------------------	---

## ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC FLORA

THÈME : LES ACTIVITÉS DU MANAGER			
Sous-thèmes	Sous-sous-thèmes	Repères	Unités d'enregistrement choisies
<b>Formation</b>		F1 <i>l. 8</i>	« Alors les activités que j'exerce dans mon métier ? Donc je forme des gens, [...]. »
		F1 <i>l. 10-11</i>	« C'est aussi former les vendeuses aux techniques de vente pour monter le chiffre d'affaires. »
		F4 <i>l. 42-43</i>	« En même temps je la forme et je lui explique ce qui va et ce qui ne va pas ou les points à améliorer. »
		F7 <i>l. 64-68</i>	« Donc là, ça va être vraiment un travail intense de formation. C'est-à-dire, la former à la connaissance produit, les techniques de vente, donc techniques de vente, [...] Tout ce qui est la base de notre métier. »
		F15 <i>l. 126-127</i>	« Alors le support écrit plus les sketches, c'est un bon, une bonne façon d'avancer. »
		f16 <i>l. 128</i>	« Donc vous avez à la fois le support théorique... »
		F16 <i>l. 129</i>	« Voilà, ça permet de savoir. »
<b>Animation</b>	<b>Négocia- tion</b>	F1 <i>l. 13</i>	« S'occuper bien sûr des clients. »
		F40 <i>l. 347-348</i>	« J'ai quand même réussi à négocier et à ne pas avoir trois personnes nouvelles dans le magasin. »
		F41 <i>l. 354-355</i>	« Je défends mes intérêts mais aussi les intérêts de l'entreprise. »
	<b>Encadre- mant</b>	F1 <i>l. 8-9 l. 15</i>	« [...] je les encadre, [...]. Ça va être les responsabiliser, les dynamiser, c'est... [...] Les stimuler, stimuler beaucoup l'équipe au niveau du chiffre d'affaires. »
	<b>Contrôle</b>	F1 <i>l. 9 l. 13-15</i>	« [...] je contrôle leur travail [...]. Contrôler tout ce qui est service après-vente, parce que c'est très important pour l'organisation du magasin, pour le fonctionnement du magasin. »
	<b>Débriefing</b>	F1 <i>l. 15-16</i>	« Tous les jours, faire un petit briefing par rapport à la journée n-1, de la veille, de façon à dire : « Bon, hier, on a réussi l'objectif », ou : « Bon, on a un petit peu de retard, aujourd'hui, il faut faire », par exemple, « cent euros de plus ». »
		F12 <i>l. 99-100</i>	« Après je fais aussi des débriefings de sketches. Donc, ça, c'est formateur aussi. »
	<b>Intégration de</b>	F10 <i>l. 75-77</i>	« Alors, la première journée, donc, je lui ai montré, lui ai expliqué déjà qui était qui dans le magasin, ses collègues. Ensuite nous avons fait un tour de magasin pour lui expliquer

	<b>collaborateurs</b>		où se trouvaient les choses, [...]. »
	<b>Motivation des collaborateurs</b>	F15 <i>l. 118-125</i>	« Il y avait des points positifs. Alors, j'ai valorisé les points positifs, parce que il ne faut pas, sur un sketch, lui dire que les choses négatives. Parce que on va la démotiver plus qu'on va la motiver. Le but, c'est que les gens aient envie de travailler chez nous. Qu'ils se sentent bien et qu'ils aient envie d'avancer. Il faut surtout leur donner envie d'avancer, leur donner la force d'avancer et vraiment l'envie de continuer avec nous. Donc j'ai insisté énormément sur les points forts. Et les points qui étaient à travailler, et bien, je lui dis que ça c'est pas grave, que ça il faut vraiment qu'elle l'accentue un peu plus. Et on a refait deux sketches en plus à la suite, [...]. »
		F19 <i>l. 172-177</i>	Et après j'ai parlé avec elle des points, de la façon de parler aux gens et de les encourager, de les motiver et surtout toujours leur donner toujours envie d'avancer et leur montrer ce qu'ils ont bien fait, même s'il y a des choses qui sont pas forcément bien faites, mais que c'est bien, qu'ils ont mis de la bonne volonté, mais cette petite chose qu'il faut quand même améliorer, de façon à ce qu'on ait vraiment une équipe qui gagne.
	<b>Délégation</b>	F17 <i>l. 137</i>	« C'est-à-dire que bien sûr je ne peux pas tout faire toute seule (rires), ça je l'ai bien compris. Donc je délègue, c'est-à-dire que... »
	<b>Entretien de recadrage</b>	F21 <i>l. 184-186</i>	« J'avais noté un certain nombre de choses, toujours en me disant qu'il faut s'appuyer sur des choses positives, que ce ne soit pas un entretien négatif de A à Z, sinon on va démotiver la personne, [...]. »
	<b>Communication</b>	F101 <i>l. 647-650</i>	« Oui. Il y a la communication dans la galerie avec les commerçants. On va parler de comment ça se passe, si, eux, leurs chiffres d'affaires, c'est bien, etc. Également avec la responsable de la galerie qui me donne un petit peu la tendance de la fréquentation, la tendance en bijoux, en vêtements, en chaussures, ça permet de se situer. »
	<b>Transmission de l'information</b>	F37 <i>l. 324-326</i>	« Le fait de ne pas toujours être en accord avec la direction. Mais bon, on a une direction et on est obligée de s'y plier et après à nous aussi de faire passer les infos de façon positive à l'équipe. »
	<b>Recrutement</b>	F40 <i>l. 349</i>	« [...] j'ai recruté une personne [...]. »
	<b>Analyse des statistiques de vente</b>	F112 <i>l. 695-697</i>	« Donc je peux m'appuyer dessus, ce qui me permet de voir les axes de progrès et éventuellement les efforts qui ont été faits dans le mois. »
	<b>Accompagnement</b>	F112 <i>l. 698-699</i>	« Donc, ça permet vraiment de voir où en est la personne. De faire un suivi régulier des performances de chacun. »
<b>Gestion</b>	<b>administrative</b>	F1 <i>l. 9-10</i>	« Mon travail de tous les jours, c'est aussi faire tout ce qui est plannings, tout ce qui est, tout ce qui est administratif. »
	<b>Merchandising</b>	F1 <i>l. 12-13</i>	« Mais encore (rires), mais encore... La présentation des vitrines, le merchandising. »

THÈME : LES OBJECTIFS DES ACTIVITÉS DU MANAGER		
Sous-thèmes	Repères	Unités d'enregistrement choisies
<b>Accomplissement personnel</b>	F28 <i>l. 252-253</i>	« Déjà pour moi, première chose. Deuxièmement pour le magasin, pour l'entreprise bien sûr, et aussi pour. »
<b>Réalisation du chiffre d'affaires</b>	F29 <i>l. 255</i>	« C'est la même chose, c'est le chiffre d'affaires. »
<b>Évolution des</b>	F29	Après, aussi pour faire évoluer les gens. Je trouve qu'il y a rien de plus motivant et de plus

<b>collaborateurs</b>	<i>l. 255-262</i>	enrichissant que de se dire... Tiens, je prends l'exemple de Claire qui part prendre ses fonctions, ça fait cinq ans qu'elle est sur mon magasin, [...] et maintenant elle part comme directrice de magasin. C'est une réussite pour elle, déjà, une réussite pour moi, parce que je l'ai encadrée du début jusqu'à la fin et aujourd'hui, je sais qu'elle est prête. »
	F30 <i>l. 265-266</i>	« Ah oui, en quelque sorte, quand même, tout à fait. Surtout si la personne a envie d'avancer. »

<b>THÈME : LES COMPÉTENCES DU MANAGER</b>			
<b>Sous-thèmes</b>	<b>Sous-sous thèmes</b>	<b>Repères</b>	<b>Unités d'enregistrement choisies</b>
<b>Outils</b>	<b>Procédures</b>	F11 <i>l. 90-95</i>	« Alors après, au bout d'une semaine, quand elle a bien regardé ce support, moi, j'ai des fiches sur lesquelles je lui pose des questions. Elle me répond et après on fait du débriefing. C'est-à-dire en fonction de la réponse qu'elle a mise sur la fiche, moi je reprends le book et on voit ensemble les axes de progrès, les points forts, les points faibles, et ça lui permet, elle, de se situer puisqu'il y a un support écrit. Et après on refait ça toutes les semaines. »
		F34 <i>l. 295-296</i>	« Alors, les outils que j'ai à ma disposition. Ça va être ce qui est, les books pour les produits, pour les techniques de vente, tous les modules, [...]. »
		F34 <i>l. 297-299</i>	« Après, j'ai aussi un book pour le recrutement, sur l'intégration, donc ça c'est très très bien, ça permet d'avoir un support au fil de la période d'essai. »
		F34 <i>l. 301</i>	« On a aussi le support de management, donc ça aide aussi. »
		F112 <i>l. 697-698</i>	« Et on a également un document qui, un livret d'entretien où tous les mois, c'est noté les résultats des mois précédents. »
	<b>TIC</b>	F105 <i>l. 662-665</i>	« Si bien sûr. L'informatique qui est très important. C'est un outil, c'est un gain de temps. C'est un outil où l'on a tous les suivis des clients, où on a le suivi des plannings, on a le suivi du stock, du service après-vente. On a vraiment tout de A à Z dans l'informatique. Donc, ça c'est vrai que c'est un outil indispensable. »
	<b>Statistiques de vente</b>	F112 <i>l. 695</i>	« Oui, bien sûr. J'ai les statistiques de vente mensuelles. »

<b>Ressources personnel- les</b>	<b>Ressources cognitives</b>	F24 <i>l.221-222</i>	« L'encadrer de plus en plus. Contrôler, contrôler. Contrôler, il y a que ça. Contrôler son travail. »
		F33 <i>l. 283</i>	« Alors, connaissances au niveau... Je sais recruter [...]. »
		F33 <i>l. 283</i>	« [...] après, (je sais) vendre, [...]. »
		F33 <i>l. 283-284</i>	« [...] (je sais) manager, encourager, contrôler, déléguer, donner envie... [...]. »
		F33 <i>l. 284-287</i>	« Je sais anticiper effectivement les choses qui peuvent bloquer sur le magasin. Donc anticiper les choses de façon à ce que le jour J tout soit prêt et à être toujours disponible pour les clients, de façon à ce que le magasin soit prêt pour le chiffre d'affaires, pour réaliser l'essentiel. »
		F33 <i>l. 287-288</i>	« La rigueur, j'ai beaucoup de rigueur dans le magasin, [...]. »
		F33 <i>l. 288-290</i>	« [...] de l'organisation, je pense que l'organisation, c'est aussi du temps de gagner pour le client. Donc, un directeur non organisé, il perd du temps dans des choses inutiles. Donc vraiment beaucoup de rigueur et beaucoup d'organisation. »
		F33 <i>l. 292-293</i>	« Après, je sais gérer les priorités, les commandes clients, le SAV, de façon à ce que les moments où les clients sont là, tout le monde est disponible pour être avec le client. »
		F35 <i>l. 312-313</i>	« Oui. J'évalue également les personnes. Donc une fois l'année, je fais l'évaluation annuelle. »
		F35 <i>l. 312-315</i>	« Ensuite, tous les mois, je prends chaque personne en entretien dix minutes dans le bureau de façon à faire un petit peu, un débriefing sur ce qui est chiffre d'affaires, nombre de ventes qu'elles ont fait, le panier moyen, le prix moyen, [...]. »
		F35 <i>l. 317-319</i>	« [...] bien on essaye de se mettre un challenge pour le mois d'après, de quelques euros supplémentaires, de façon à ce, à les motiver. »
		F36 <i>l.321-322</i>	« Alors après, bien sûr, il y a toujours des décisions à prendre. Ça, il faut les... Il faut s'y tenir, bien sûr. Après on n'est pas toujours en accord... »
		F104 <i>l. 657-659</i>	« Oui. La connaissance produit. Ça, c'est hyper important parce que sans connaissance produit, on a du mal à vendre. Il faut quand même connaître le produit pour argumenter. C'est la base. C'est la base bien sûr. »
	<b>Formation continue</b>	F34 <i>l. 301-303</i>	« On a eu des formations, on a fait des sketches là-dessus, ça permet aussi de se rendre compte des choses que l'on peut faire, des erreurs que l'on peut faire de façon à plus les refaire par la suite. »
	<b>Expérience</b>	F34 <i>l. 306-310</i>	« Parce que déjà j'ai pris de la maturité, j'ai pris de l'assurance. Et puis je me pose moins de questions, je suis beaucoup plus sûre de moi. Et puis le fait de mieux maîtriser son travail, je pense que l'on est déjà mieux dans sa peau et on donne une image autour de soi de quelqu'un qui est beaucoup plus sûr dans tous les domaines. Donc, à partir de là, on véhicule quelque chose de positif. »
		f108 <i>l. 678</i>	« C'est-à-dire que vous vous souvenez de ce qui s'est passé... »
		F108 <i>l.679</i>	« Et je le gère plus facilement, voilà. »
		F109 <i>l. 681-682</i>	« Je pense que l'expérience aide finalement pour les cas qui se présentent dans le magasin au fur et à mesure, bien sûr parce que bon... Oui, le vécu nous aide à avancer. »
		F116 <i>l. 714</i>	« J'ai plutôt l'impression que c'est des choses qui sont acquises. »

	<b>Schémes</b>	F107 <i>l. 674-677</i>	« Je pense que quand on a eu des situations auxquelles, on a pris une situation, on a débriefé avec les vendeurs par exemple, quand on se retrouve face à la même situation, le vécu nous aide justement, à retrouver une situation, à prendre les choses en main tout de suite. »
<b>Ressources externes</b>	<b>Collaborateurs</b>	F110 <i>l. 685-688</i>	« La force de l'équipe, c'est-à-dire que chaque personne va avoir des points forts et des points faibles bien sûr, mais les points forts justement de chaque personne, je vais les mettre en avant de façon à ce que l'équipe soit gagnante et soit opérationnelle dans le magasin. »
		F111 <i>l. 691-692</i>	« De tous les points forts, voilà. C'est ce qui fait justement qu'une équipe avance, avance bien. »

<b>THÈME : LA PROFESSIONNALISATION DU MANAGER</b>		
<b>Sous-thèmes</b>	<b>Repères</b>	<b>Unités d'enregistrement choisies</b>
<b>Réflexion avant l'action</b>	F20 <i>l. 180-182</i>	Et donc, ce que je fais, c'est que je note toujours les choses, pour avoir des choses concrètes et j'y réfléchis, la façon de...
<b>Réflexion pendant l'action</b>	f92 <i>l. 606-608</i>	« Est-ce que vous pensez, que dans votre travail, après une action que vous avez faite, vous réfléchissez à cette action ? Est-ce que pendant l'action déjà, vous réfléchissez ? »
	F92 <i>l. 609</i>	« Bien oui. De façon à pouvoir la mettre en place le mieux possible et l'améliorer. »
	F93 <i>l. 613-616</i>	« Non. Parce que en fonction de ce qu'elle va me répondre, je peux bifurquer un petit peu, tout en revenant après sur ce que moi, j'ai préparé. Mais si on peut l'étendre, mais ce qu'il faut, c'est qu'en ressortant de l'entretien, tout soit dit, tout soit recadrer et que ce soit du positif. »
<b>Expérience</b>	F34 <i>l. 303-305</i>	« Il y a l'expérience aussi. Le fait d'avoir maintenant plus de dix ans d'expérience en tant que responsable de magasin, [...]. »
<b>Facteurs personnels</b>	F42 <i>l. 362</i>	« [...] donc déjà, j'étais déjà ravie (d'être nommée manager). »
	F42 <i>l. 365-366</i>	« Et puis aussi, il y avait une forte envie en moi de ne pas la décevoir. Puisqu'elle avait cru en moi, il fallait aussi que je lui montre que je pouvais. »
	F74 <i>l. 540-541</i>	« Et finalement, c'est bien de gratter un petit peu sur tous les magasins où l'on passe, les choses à mettre en place après par soi-même. »
	F114 <i>l. 707-710</i>	« Avancer, c'est justement. Par rapport à mes débuts de responsable de magasin, bien sûr, j'avais cette envie d'avancer, de réussir. Maintenant, je pense qu'il y a des choses que j'ai acquises et je me mets toujours un petit peu un challenge en me disant qu'il y a des choses que je dois encore améliorer. »
<b>Accompagnement</b>	F113 <i>l. 702-705</i>	« Les gens qui nous portent, c'est des gens aussi qui nous ont apporté des connaissances, qui nous ont apporté des, comment dire, des, un appui quand on a eu besoin, de façon à ce qu'après, nous, on puisse continuer toute seule face à des situations. Ils m'ont donné l'autonomie. »
<b>Hiérarchie</b>	F42 <i>l. 361-362</i>	« Moi, j'ai beaucoup appris avec une ancienne chef de secteur, qui m'a d'abord nommée responsable de magasin,[...]. »
	f51 <i>l. 404-405</i>	« Donc le fait de réfléchir à une idée avec votre supérieur hiérarchique vous a permis d'apprendre... »
	F51 <i>l. 406-408</i>	« Que quelque fois, il faut toujours essayer de donner d'autres tâches à des gens, à des fois, auxquels on ne pense pas, sur un laps de temps, de façon à voir si ça peut être possible ou pas. »



<b>Facteurs environnementaux</b>	F31 <i>l. 274-276</i>	« Mais les gens qui ont envie d'avancer, je mets un point d'honneur à les pousser de façon à ce qu'ils avancent. On m'a donné ma chance, j'essaie de donner la chance aux autres. »
	F42 <i>l. 361-362 363-365</i>	« J'ai beaucoup appris avec elle (supérieur hiérarchique). Elle m'a toujours valorisée sur les points forts. Elle m'a aussi encadrée sur les choses que je ne maîtrisais pas. »
	F56 <i>l. 436-441</i>	« Bien, le fait que l'on (la hiérarchie) me dise qu'il fallait que je me positionne comme quelqu'un qui savait faire. Je pense que ça m'a donné de l'assurance. Parce que quand on est plus jeune, qu'on a moins d'acquis, le fait qu'on nous dise, qu'on nous valorise, c'est important, de façon à ce que nous aussi, de notre côté on puisse le transmettre à nos vendeurs qui, à leur niveau, ont le même problème souvent. Et c'est souvent juste un petit peu de confiance en soi qui manque aux gens pour faire de grandes choses. »
<b>Par l'action</b>	F42 <i>l. 362-363</i>	« À l'époque, je ne connaissais pas vraiment bien mon travail, je pense. J'ai appris sur le terrain. »
	F42 <i>l. 366-368</i>	« Et après, je pense qu'au fil du temps, j'ai appris sur le terrain, avec les gens qui nous portent, quelque part, qui nous font avancer et après tout ça, on le retransmet. »
<b>Réflexion après l'action</b>	F34 <i>l. 305-306</i>	« [...] il y a des erreurs que j'ai faites au début de ce poste que je ne refais plus maintenant. »
	F59 <i>l. 451-452</i>	« Donc quelques fois, j'ai fait des erreurs, je m'en suis aperçue, elle est faite, elle est faite, bon. Je me disais bon, je ne la referai plus. »
	F60 <i>l. 454-455</i>	« Et bien je me dis, là je n'ai pas, là effectivement je n'ai pas... Je le ressens tout de suite. Je n'aurais pas dû procéder comme ci ou comme ça. »
	F62 <i>l. 459-467 473-474 478-481</i>	« Par exemple les entretiens que j'avais avec mes vendeuses sur le premier magasin, je n'étais pas très à l'aise. Et je ne savais pas toujours comment leur dire les choses qui n'allaient pas, parce que c'est toujours délicat. [...] On veut avoir son équipe avec soi et il faut quand même faire passer les messages. Et ça, c'était très très difficile pour moi. Et finalement avec le temps, j'ai appris, j'ai pris de l'assurance et je me dis : « Là ça, c'est pas bien » et là, après je me suis rendue compte qu'en disant des choses négatives et en disant des choses positives, finalement la personne comprend très bien qu'il y a quelque chose qu'elle n'a pas fait, et c'est pas une catastrophe. [...] mais il faut faire passer les infos, c'est comme ça qu'on les fait avancer. [...] Je sais plus dire les choses et finalement elles m'en sont presque reconnaissantes... Mais il faut savoir le dire et il faut savoir aussi créer après ce côté positif, l'ambiance du magasin. Mais il faut surtout pas tourner et ne pas dire les choses. Il faut leur dire, dès qu'il y a quelque chose qui va pas, il faut leur dire. »
	F83 <i>l. 574-577</i>	« Ça, c'est important. Rien n'est jamais acquis. Même pour les connaissances produites, par exemple avec l'équipe, même si un jour, elle maîtrise parfaitement la connaissance produite, il faut jamais se dire, c'est acquis. Deux mois après, on peut reposer la même question et cela ne sera pas forcément du parfait. Donc, pour moi, c'est pareil. »
	F96 <i>l. 626-628</i>	« Oui. Et, j'y ai réfléchi et ce qui en découle, c'est que c'est vraiment quelqu'un qui peut avoir des compétences mais il faut vraiment l'encadrer du début jusqu'à la fin. Il faut toujours l'encadrer, toujours être derrière, toujours contrôler... »
	F118 <i>l. 719-723</i>	« Les deux sont constructifs. Mais c'est pas la même chose. Quand j'ai pas réussi, je me remets en cause. Je me remets en cause, j'essaie de savoir pourquoi et à partir de là, j'essaie de ne plus refaire la même erreur. Et à ce moment-là, c'est sûr que ça va être constructif. »
	F119 <i>l. 725-726</i>	« Le fait de faire une erreur, fatalement, on n'a pas envie de la refaire. Donc c'est peut-être encore plus marquant. »
	F118 <i>l. 719-723</i>	« Après quand je réussis quelque chose, ça valorise en même temps, mais j'ai envie de faire encore mieux. »
<b>Collaborateurs</b>	F43	« Je transmets à l'équipe. Après l'équipe peut toujours nous apporter des propositions, des

	<i>l. 370-371</i>	forces qui peuvent apporter au magasin. »
<b>Formation continue</b>	F52 <i>l.412-419</i>	« Oui, de par ma... Oui il y a toujours, les supports que nous avons sont utiles de toutes façons. Après on s'en sert plus ou moins par habitude. Le fait de le faire au quotidien, mais de temps en temps, c'est bien de reprendre le support, de le lire, de se dire : « Tiens effectivement, ça, c'est bien ». Donc tous les supports de formation, par exemple quand on délègue un travail, de se dire : « Tiens, je viens voir dans le book » et finalement, je lui ai expliqué comment faire, mais je ne l'ai pas fait reformulé. Donc, je ne suis pas sûre qu'elle ait bien compris. Donc le fait de relire les books, ça me permet de se remettre à niveau. D'avoir la théorie qui est toujours présente, c'est important, en plus de notre acquis. »
<b>Évaluation</b>	F54 <i>l.423-425</i>	« Lors de mon évaluation. Bien, c'est toujours enrichissant de passer une heure ou deux heures avec notre supérieur hiérarchique, pour discuter un petit peu du magasin, de ce que lui ressent en passant sur le magasin, de l'équipe, et d'échanger. »
<b>Changement</b>	F57 <i>l. 443-444</i>	« Oui. Quand j'ai été nommée dans le Nord comme responsable de magasin, j'y suis restée deux ans et après... »
	f64 <i>l. 485-486</i>	« Et donc vous pensez que si vous n'aviez pas changé de magasin, vous n'auriez pas acquis cette confiance en soi, ou cette assurance, ou cette maîtrise du métier ? »
	F64 <i>l.487</i>	« Si, mais peut-être avec plus de temps. »
	F65 <i>l. 489-492</i>	« Oui. Je pense que le fait de changer de magasin, c'est positif. Parce que l'on change d'équipe, et c'est plus facile de se positionner. Et puis, on prend aussi de la maturité, de l'expérience. L'expérience, c'est hyper important. Mais je pense en ce qui me concerne, ça m'a aidé. »
	f66 <i>l.493</i>	« Le fait du changement ça vous a appris ? »
	F66 <i>l.494</i>	« Oui, ça m'a appris. »
<b>En formant autrui</b>	F68 <i>l.501-506</i>	« En les formant, j'ai appris ? Oui, parce que quelques fois, il y a des questions que moi je ne me suis pas posée et que l'on m'a posé. Et ça m'a permis de me les poser et de réfléchir aussi. Donc c'est constructif, pour l'un comme pour l'autre. [...] Et c'est vraiment un échange dans les deux sens. C'est vraiment un échange dans les deux sens. »
<b>Pairs</b>	F70 <i>l 511-512 516-517</i>	« [...] je suis allée faire un inventaire sur un autre magasin [...]. La directrice m'a appris quelque chose en même temps et c'est bien. Il faut toujours regarder ailleurs pour pouvoir mettre à profit chez soi. »
<b>Autrui</b>	F73 <i>l.525-530</i>	« Oui, mon conjoint qui était manager-commercial et qui m'a beaucoup appris au niveau du management. C'est vrai. [...] Mais c'est vrai, chez moi, je faisais des sketches avec lui. Et ça, c'était très très constructif. Et je marquais les points à demander à la personne que je recrutais. Et c'est vrai que ça m'a aidé, ça m'a apporté. »
<b>Observation</b>	F74 <i>l. 536-540</i>	« Oui. Parce que j'ai fait deux magasins où j'étais vendeuse. Sur le premier magasin, c'était une femme, sur le deuxième magasin, c'était un homme. Donc, ils avaient une façon complètement différente de travailler. Ce que je me suis toujours dit, je prends les points qui m'intéressent, les points qui me semblent positifs et les points qui ne semblent pas correspondre, je les laisse. »
<b>Diversité</b>	F69 <i>l. 509</i>	« Oui. J'apprend parce que personne ne manage de la même façon... »
	F75 <i>l. 543-544</i>	« C'est important. Personne ne travaille de la même façon et tout le monde peut avoir de bonnes idées auxquelles on ne pense pas. »
	f88 <i>l. 593-594</i>	« D'accord. Est-ce que vous pensez que dans votre travail, ça vous aiderait d'avoir des formations qui seraient basées sur l'analyse de votre vécu professionnel ? »
	F88 <i>l. 595-596</i>	« Oui, ça peut être utile, mais... Je pense que personne ne va avoir le même vécu, alors est-ce que... Oui, ça peut être constructif. »

	F89 <i>l. 599-601</i>	« Donc comment on l'a gérée. À la limite, si il y a plusieurs personnes en formation, ce qui est le cas, en général, à la limite, chaque personne va pouvoir donner son avis sur ce cas. Et on peut échanger et on peut délibérer. »
	F90 <i>l. 603</i>	« Et nous donner des forces, justement pour tout le monde. »
<b>Articulation théorie/pratique</b>	F58 <i>l. 446-448</i>	« C'était mon premier poste. Donc là, beaucoup de choses à apprendre. J'ai fait une formation management. Mais bon, c'est sur le terrain que l'on a les embûches, en fait. Et qu'on se rend compte des erreurs... »
	F59 <i>l. 450-451</i>	« La théorie, oui, mais aussi la pratique. Quelques fois, il y a des cas de figures qui ne sont pas sur le papier (rires) et il faut les maîtriser. »
	F76 <i>l. 549</i>	« Je dirais cinquante pour cent sur le terrain, par l'expérience. »
	F77 <i>l. 551</i>	« Je dirais vingt-cinq (formation continue), et vingt-cinq d'acquis en formation initiale. »
	F78 <i>l. 554-559</i>	« Moi, je suis plus terrain. C'est un support mais, je pense que si l'on ne les met pas en application, si on n'est pas sur le terrain, c'est difficile. Par contre, la théorie, c'est un bon support pour moi, je pense. Et après tout le monde ne fonctionne pas pareil. Pour moi, sincèrement, je pense que le terrain... Une formation, si on ne l'applique pas en boutique, ça sert à rien. Une journée de formation, si elle est pas appliquée derrière, ça sert à rien du tout. »
	f79 <i>l. 560-563</i>	« Par rapport à ma recherche, j'ai construit une hypothèse qui présume que le manager de proximité d'une unité commerciale construit ses compétences en articulant des savoirs théoriques et des savoirs d'action, contribuant ainsi à sa professionnalisation, qu'en pensez-vous ? »
	F80 <i>l. 566</i>	« Ça se complète en fait. L'un va avec l'autre. »
	f81 <i>l. 569</i>	« Vous, si vous fesiez une balance ? »
	F81 <i>l. 570</i>	« Ce serait plus d'actions que de théorie. Mais la théorie est indispensable. »
	F87 <i>l. 591-592</i>	« Voilà. Les deux sont liées. Et l'action est hyper importante. Mais avec la base théorique, quand même. Voilà, c'est quand même un bon support. »
<b>Alternance</b>	f85 <i>l. 582-583</i>	« Quand vous êtes en formation théorique, est-ce que vous faites toujours le lien avec la pratique ? »
	F85 <i>l. 584-586</i>	« Oui, quand même. Ça permet de se dire : « Tiens, moi je fais comme ça, ou non ça je ne le fait pas et ce serait peut-être bien de le faire » et après, il faut le faire sur le magasin. Il faut changer ses habitudes. »
	f86 <i>l. 587</i>	« Et quand vous êtes en pratique, vous pensez à la théorie ? »
	F86 <i>l. 588-589</i>	« Oui. J'y pense. Alors après, c'est comme je l'ai dit tout à l'heure, il faut reprendre la théorie parce que de temps en temps, on l'oublie. Les vieilles habitudes reviennent. »

## ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC GABRIELLE

THÈME : LES ACTIVITÉS DU MANAGER			
Sous-thèmes	Sous-sous-thèmes	Repères	Unités d'enregistrement choisies
Gestion	administrative	G1 <i>l. 8-9</i>	« Alors, tout commence déjà, je fais les plannings de telle sorte, par rapport aux journées, aux activités. Je les fais au mieux. »
		G22 <i>l. 114-115</i>	« Je m'occupe bien sûr, de tout ce qui est éléments de paie, après tout ce qui est, gérer les contrats de travail, les plannings. »
	Merchandising	G1 <i>l. 9-10</i>	« Après, je m'occupe bien sûr de la marchandise, du merchandising, de contrôler derrière si tout a été mis comme il faut. »
Animation	Gestion de litiges	G1 <i>l. 10-11</i>	« Je gère aussi ce qui est litige surtout SAV, de rappeler des fournisseurs ou des clients par rapport à ça. »
		G26 <i>l. 131-132</i>	« Par exemple, un client qui a laissé sa montre depuis plusieurs mois, ça c'est terminé avec un avocat. Quand je suis arrivée récemment, j'ai eu ce litige. »
	Motivation des collaborateurs.	G1 <i>l. 11-13</i>	« Sinon, bien sûr, je motive l'équipe. Je m'occupe beaucoup de l'équipe. Je m'occupe beaucoup de remotiver l'équipe, qui a en ce moment une petite faiblesse. »
		G36 <i>l. 180-181</i>	« Après, vis-à-vis de l'équipe, je suis là pour les entraîner, les aider, pour les motiver. »
	Relation client	G1 <i>l. 13-15</i>	« Donc, justement par rapport au chiffre (d'affaires), comme là c'est beaucoup plus facile ces temps-ci de les remotiver, justement le matin, je recalcule par rapport à ce qui nous reste exactement... »
		G15 <i>l. 85</i>	« L'activité à la base de tout, c'est la vente. Activité de commerce, d'accueil du client. »
	Organisation du travail	G4 <i>l. 29-30</i>	« Sinon, après, j'essaie de gérer les priorités. De leur dire exactement ce qu'il faut faire en priorité dans la journée. »
		G11 <i>l. 60-61</i>	« Donc, j'essaie de remettre en place, d'organiser. C'est leur apprendre à s'organiser et surtout à gérer les priorités. »
		G15 <i>l. 80-84</i>	« J'ai responsabilisé chaque personne sur un rayon. Et j'ai redéfini les tâches de chacune [...]. J'ai bien redéfini, chaque personne s'occupe de telle chose à faire, chaque personne a son rayon, vraiment chaque personne a ses tâches, en fait. Moi, je participe, mais je délègue aussi certaines choses et je contrôle derrière, beaucoup... » »
	Contrôle	G13 <i>l. 72-73</i>	« [...] je leur montre pour après qu'elles appliquent. Après soit je fais avec elles, soit sinon elles font et par contre je contrôle derrière. »
		G14 <i>l. 75</i>	« Je contrôle toujours après. »
	Accompagnement	G14 <i>l. 75</i>	« Donc je délègue, j'accompagne beaucoup au début. »
	Délégation	G14 <i>l. 76-78</i>	« Après, c'est je délègue, et en contrôlant et puis après, c'est un contrôle un peu plus..., pas un peu plus souple, mais moins intense. Moins important, plus systématiquement dès que le travail est fait, ça va être deux, trois jours après, je vais contrôler. »
	Débriefing	G18 <i>l. 100</i>	« Après je débrieife avec elle, en fait [...]. »
	Recrutement	G21 <i>l. 111-112</i>	« Non. Enfin, j'en (recrutement) ai fait antérieurement, accompagnée par ma directrice de secteur. Depuis, non. »
	Communi-	G27	« Effectivement la communication que ce soit avec un client ou avec l'équipe, c'est

<b>Formation</b>	<b>cation</b>	<i>l. 138-139</i>	primordial. C'est comme ça qu'on arrive à éviter des litiges, ou des conflits, ou beaucoup de choses. »
		G28 <i>l. 143-145</i>	« J'ai eu l'occasion par rapport à des chiffres que l'on m'a demandé. Donc d'aller voir des confrères, je ne les connaissais pas du tout avant, et il s'avère qu'ils ont été très sympas avec moi, pour dialoguer. »
		G10 <i>l. 53</i>	« Oui, je fais les tâches avec elles et je leur explique en même temps. »
		G12 <i>l. 64-70</i>	« Et bien, je leur ai expliqué comment on fonctionnait, nous, sur un autre magasin pour qu'elles comparent justement les deux méthodes. Et je leur ai expliqué que, effectivement, on faisait cette méthode-là parce que c'était plus rapide. [...]. Donc, je leur ai montré, par exemple, les manipulations, comment je faisais pour que l'on aille dans le même sens. Pour que l'on fasse toutes pareil. »
		G17 <i>l. 92-95</i>	« Donc, je lui ai expliqué par rapport à moi, ce que l'on m'avait déjà expliqué [...]. Et j'ai essayé de lui faire voir comment, enfin lui montrer par rapport aux techniques, aux techniques de vente, comment faire une montée en gamme [...]. »

<b>THÈME : LES OBJECTIFS DES ACTIVITÉS DU MAGASINS</b>		
<b>Sous-thèmes</b>	<b>Repères</b>	<b>Unités d'enregistrement choisies</b>
<b>Accomplissement personnel</b>	G33 <i>l. 166-170</i>	« Et bien, c'est un peu faire mes preuves, quand même. Et en même temps, c'est, personnellement, je me sens plus grande (rires). Je vois vraiment tout ce que j'ai acquis, et l'assurance que je prends. Et je sais tout ça ! Et dans le but de, je me dis : « Quand j'aurai mon magasin, j'aurai eu tous ces cas-là et je serai plus forte pour tout gérer ». Et m'organiser de telle façon à ce que ça se passe bien. »
	G34 <i>l. 172-174</i>	« Pour moi, je reste toujours un petit peu en apprentissage dans certaines choses. [...] Mais ça reste encore dans la tête encore un petit peu de l'apprentissage. Je reste toujours un peu dans cet esprit-là. »
	G46 <i>l. 242-244</i>	« Et puis vraiment motiver les personnes qu'elles aillent, enfin que je ne sois pas seule mais toutes ensembles pour réussir. Que ça leur fasse plaisir aussi... »
<b>Réalisation du chiffre d'affaires</b>	G35 <i>l. 176-177</i>	« C'est, bien sûr, la réalisation du chiffre d'affaires (rires). C'est primordial. C'est tellement évident. »
<b>Motivation des collaborateurs</b>	G37 <i>l. 185-187</i>	« Alors le but, c'est de les remotiver, de leur donner envie, pour réussir à ce que le magasin fonctionne comme il faut, et fasse du chiffre d'affaires justement. Ce qui est le plus important, oui. Donc le but, c'est de les emmener, de les motiver. »

THÈME : LES COMPÉTENCES DU MANAGER			
Sous-thèmes	Sous-sous thèmes	Repères	Unités d'enregistrement choisies
Ressources personnelles	Ressources cognitives	G8 <i>l.49</i>	« Mais déjà pour un peu anticiper... »
		G16 <i>l. 88-89</i>	« J'essaie de comprendre si elles appliquent bien les techniques de vente, justement que l'on apprend... »
		G25 <i>l. 123-127</i>	« Bien, je pense qu'avec le temps, j'ai appris un peu à moins stresser pour certaines choses. À, comment dire ?... Je pense que je m'appuie plus, maintenant, justement, sur nos services en dehors, que ce soit le contrôle de gestion, le service du personnel. Je sais que j'ai un soutien, que je ne suis pas toute seule. Je me détresse comme ça, en me disant, bon, si j'ai pas la solution, je sais que j'aurai quelqu'un après qui pourra me la donner. »
		G39 <i>l. 202-207</i>	« J'analyse. J'analyse d'abord la personne, en fait. [...] J'essaie de m'adapter un petit peu, pas vraiment non plus m'adapter à chaque personne, mais quand même d'être un peu, d'être assez diplomate pour dire certaines choses, tout en faisant passer le message parce que ça a besoin d'être dit. Enfin, besoin d'être dit, après... »
	Schèmes	G41 <i>l. 214-216</i>	« J'ai appliqué toutes les méthodes que j'avais apprises en techniques de vente. Je sais que maintenant, je les applique, pour moi, c'est plus des techniques de vente, c'est des automatismes. »
		G43 <i>l. 222-227</i>	« L'organisation aussi. L'organisation, j'ai beaucoup appris. Je suis déjà quelqu'un d'organisé à la base, un petit peu maniaque (rires). Donc, c'est vrai là, après, déjà avoir eu le cas lors de ma première mission sur ce magasin, là j'ai appris beaucoup plus de choses. Et maintenant c'est des automatismes, pareil, sur, tel jour, je m'occupe de faire les plannings, après les éléments de paie, je sais que ça va être pour telle date, donc, je les prépare un petit peu à l'avance. »
	Savoirs	G38 <i>l. 191-192</i>	« Sur tout ce qui était produit, enfin la connaissance des produits, que ce soit en bijouterie-horlogerie, les techniques de vente [...] »
	Formation initiale	G38 <i>l. 190-191 192-193</i>	« Connaissances, j'ai toute une formation par rapport à mon parcours en école de bijouterie. [...] et après tout ce qui était les cours de marketing, de management. »
	Formation continue	G38 <i>l. 196-200</i>	« Comme formations, j'ai eu management, merchandising, de formateur. La formation de formateur, c'est là où j'ai appris beaucoup. Sur celle-ci, j'ai énormément appris tout ce côté, en fait, connaissance de l'homme aussi, suivant les personnalités, suivant la personne, comment aborder la personne, comment dire les choses. Beaucoup la psychologie à appliquer, des méthodes par rapport à ça. »
	Expérience	G25 <i>l. 127-128</i>	« Je pense qu'avec le temps aussi, on mûrit. »
		G41 <i>l. 213-214</i>	« Euh, en expérience, j'ai appris tellement de choses. Ça peut être expérience vente, déjà. »
Ressources externes	Services centraux	G27 <i>l. 137</i>	« J'ai réussi à solutionner avec nos services internes. »
Outils	Procédures	G38 <i>l. 194-196</i>	« J'ai eu effectivement l'appui des books, des différents services qui nous aident à nous diriger... Et en fait... Les procédures de gestion. »
		G44 <i>l. 231-233</i>	« On a aussi des livrets pour le recrutement, l'intégration. [...] toutes les statistiques que j'analyse avec les personnes, pour débriefer. Ça prend cinq, dix minutes, mais histoire de remotiver... »

THÈME : LA PROFESSIONNALISATION DU MANAGER		
Sous-thèmes	Repères	Unités d'enregistrement choisies
<b>Formation continue</b>	G38 <i>l. 193-194</i>	« Après, j'ai eu l'aide, quand je suis rentrée dans l'entreprise, des formations. Enfin là, j'ai eu plus de formations récemment. »
<b>Formation initiale</b>	G61 <i>l.332</i>	« [...] même si j'avais eu ma formation initiale, à l'école, pour les produits. »
	G73 <i>l. 394</i>	« J'avais une base théorique mais ça ne m'a pas suffi, honnêtement. »
<b>Réflexion après l'action</b>	G47 <i>l. 255-257</i>	« Je vais toujours trouver une méthode et ça je pense que ça vient par rapport à ma première mission. J'arrive beaucoup mieux à faire passer des choses négatives en positives qu'auparavant. »
	G49 <i>l. 268-269</i>	« [...] et puis par rapport à des erreurs. En faisant beaucoup d'erreurs (rires), enfin pas beaucoup d'erreurs, mais en faisant des erreurs... »
	G50 <i>l. 271-275</i>	« Il y a un petit peu des deux. En faisant des erreurs, ça marque beaucoup, parce que, moi, ça me contrarie en fait, donc je retiens énormément. Mais en même temps quand on réussit, enfin quand je réussis vraiment quelque chose, là aussi, je vais vraiment m'en rappeler. C'est tout l'un ou tout l'autre, quand même. C'est vraiment les opposés. Quand je fais une erreur, ça va me marquer... »
	g53 <i>l. 287-288</i>	« Ça veut dire que vous aviez une base théorique, vous l'avez appliqué, vous avez réussi plus ou moins bien, on va dire, après qu'avez-vous fait ? »
	G53 <i>l. 289</i>	« Bien, j'ai analysé justement ce qui m'est arrivé. Et j'ai essayé de ... »
	G56 <i>l. 309-310</i>	« Ça m'a un petit peu vexée aussi, je pense, de faire confiance et puis que finalement, un petit peu une déception. Maintenant, je sais, que contrôler, contrôler. »
	g57 <i>l. 311-312</i>	« Donc, cela veut dire, vous avez la théorie, vous l'appliquez, vous analysez, vous vous rendez compte si c'est bien ou si ce n'est pas bien... »
	G57 <i>l. 313</i>	« Et là, je remets en pratique en tenant compte de mon analyse. »
	G58 <i>l. 315-318</i>	« D'analyser après, oui, maintenant, oui. C'est devenu. Oui, l'analyse, c'est devenue, pas forcément des erreurs, mais des choses. Quand je me retrouve un peu dans une situation un peu similaire, c'est vrai que je repense à ce que j'avais analysé et ce qui c'était passé. Et, c'est vrai que maintenant, j'analyse beaucoup plus les choses. »
	g59 <i>l.319-321</i>	« Vous venez de dire : « quand vous êtes dans une situation similaire », vous repensez à ce qui s'est passé. Est-ce que, au cours de la réalisation de cette action, est-ce que aussi vous y pensez ?... Ou, est-ce que c'est avant, après, mais pas forcément pendant ? »
<b>Analyse de pratiques</b>	G59 <i>l. 322-326</i>	« Alors, c'est plus au début, je pense. Au début, quand je me retrouve confrontée à cette situation, je me dit : « Ah, j'ai déjà eu ce cas, j'avais fait une erreur, ou il y avait eu quelque chose, enfin, ça m'a marquée. Et c'est là, après je réfléchis, et puis, j'applique, mais je ne repense plus forcément à l'erreur ou à la chose qui m'est arrivée. J'ai ma nouvelle théorie en tête et je l'applique. »
	G60 <i>l. 328</i>	« Et bien après, je regarde par rapport à ce que j'ai fait. »
	G94 <i>l. 493-496</i>	« Oui. Oui, parce que personnellement, c'est ce que je retiens le plus, en fait. Même lors d'une formation, par exemple une formation interne, quand ils donnent des exemples de personnes, des cas, c'est ce que je retiens le plus, moi, en fait. Les exemples qui sont cités ou les cas ou les choses comme ça. »
	g95 <i>l. 497</i>	« Donc, si la formation débutait par un cas pratique à analyser, qu'en pensez-vous ? »

	G95 <i>l. 498-499</i>	« Oui. C'est bien. Ce serait pas mal d'analyser parce que après, je pense que tous, on peut retrouver une situation, pouvoir comparer... » »
	g96 <i>l. 500-501</i>	« Et cette analyse, pour vous, elle doit se faire en groupe ou individuellement ou avec un supérieur hiérarchique ? »
	G96 <i>l. 502-505</i>	« Ah non, en groupe. Il y a beaucoup plus d'échanges justement, et de visions différentes et d'analyse, parce que l'on analyse, on voit tous d'un œil différent. Et c'est justement, c'est ce qui est intéressant quand on fait un formation de groupe, c'est que chacun va donner son idée ou ce que lui pensait. Ça j'aime beaucoup. Voilà. »
<b>Expérience</b>	G48 <i>l. 262-264</i>	« Moi, je sens que c'est mon expérience. Enfin en plus de la théorie, l'expérience m'a enrichie et m'a rendue encore plus autonome et m'a appris beaucoup de choses. »
	G49 <i>l. 267-268</i>	« J'ai appris beaucoup de choses lors de ma première mission par l'expérience, en faisant, [...] »
	G71 <i>l. 383-385</i>	« Oui. Là, depuis cette mission, je me suis sentie beaucoup plus sûre de moi. J'ai beaucoup plus confiance et j'ai appris énormément de choses par rapport à la gestion d'un magasin. Que ça ne se fait pas comme ça. C'est difficile justement de manager une équipe. Et c'est là où j'ai vraiment beaucoup appris à ce moment-là, lors de cette mission. J'ai appris beaucoup de choses. »
<b>Facteurs environnementaux</b>	G52 <i>l.280-286</i>	« Bien, entre les deux, j'ai appliqué un peu ce que j'avais appris lors de ma première mission, quand je suis retournée sur l'autre magasin avec un rôle d'adjointe. Là, ma responsable m'a quand même là délégué plus de choses et m'a vraiment soutenue en me faisant confiance. Oui. Simplement en me faisant confiance et en me disant justement, que si je faisait des erreurs, c'est pas grave, j'allais justement m'en rappeler, m'en souvenir (rires), et que je ne recommencerais pas la prochaine fois et que c'est comme ça aussi que l'on avançait... »
<b>Hiérarchie</b>	G61 <i>l.330-334</i>	« Ma responsable. Énormément de ma responsable qui m'a beaucoup formée. J'ai eu beaucoup de formation par ma responsable, que ce soit au niveau magasin, vente, produit aussi, [...]. Je l'ai eu en interne par ma responsable, beaucoup, beaucoup. C'est pour ça, après, c'est ce que je vais essayer d'appliquer. C'est comme un exemple pour mon magasin, pour moi. »
	g62 <i>l.335</i>	« De quelles façons avez-vous appris de votre responsable ? »
	G62 <i>l. 336-337</i>	« Sur le terrain. C'est vraiment dans le magasin, les choses... D'abord en l'écoutant, par rapport à ce qu'elle m'explique [...] »
	G62 <i>l. 337-338</i>	« [...] et après souvent on en reparle, en fait, on débriefe. Voilà, on débriefe, c'est vrai que ça se fait toujours dans ces étapes-là. Elle me laisse faire aussi, et après on en reparle encore une autre fois. »
	G63 <i>l.343-346</i>	« Et même, elle, des fois, elle me donne des petits tuyaux sur le, par rapport aux personnes, justement aux personnalités. Avec une personne comme ça, il faut pas se laisser, il faut pas laisser faire ça comme ça, sinon après ça peut avoir telles conséquences. Voilà. »
<b>Pairs</b>	G78 <i>l. 421-422 424-427</i>	« Ah oui. Parce que on échange des fois des petites techniques, en fait, c'est toujours la communication, on échange, il suffit de parler. Des fois, c'est vrai. [...] Par rapport, d'un magasin à un autre, et puis on s'échange finalement les petits tuyaux, les façons de travailler différentes, mais on va peut-être prendre sur un magasin une idée, sur un autre, on n'en prendra pas et <i>vice-versa</i> . Dans ce magasin-là, je me dis là c'est pas bête. »
<b>Accompagnement</b>	G76 <i>l. 411-415</i>	« Une directrice de secteur qui m'a beaucoup appris, qui m'a beaucoup soutenue. Une supérieure hiérarchique qui m'a beaucoup aidée, et c'est grâce à elle, mon évolution. C'est des personnes vraiment internes, très proches terrain, en fait. Directeur de magasin, directeur de secteur, voilà. »
<b>Observation, écoute</b>	G62	« [...] et après la phase, oui, où j'observe, où j'observe effectivement. »



	<i>l. 336-340</i>	
	G63 <i>l. 342-343</i>	« J'apprends beaucoup en la regardant, en la regardant, en l'écouter faire. »
<b>Évaluation, auto-évaluation</b>	g66 <i>l.362-363</i>	« Mais le jour de l'évaluation, quand vous faites votre évaluation avec votre responsable, apprenez-vous des choses ? »
	G66 <i>l. 364</i>	« Aussi. Oui. Parce que l'on parle beaucoup à ce moment-là... »
	g79 <i>l. 429</i>	« Vous arrive-t-il de faire votre auto-évaluation ? »
	G79 <i>l. 430</i>	« Oui. C'est une petite. »
	g80 <i>l. 431</i>	« Est-ce que pour vous, c'est de l'apprentissage ? »
	G80 <i>l. 432</i>	« Oui. C'est pour savoir où, plus pour moi, où j'en suis, en fait, exactement. »
	G81 <i>l. 434-436</i>	« Bien, c'est plus, par exemple, je vais me remettre un peu dans l'ambiance, ça j'ai su faire, ça j'ai pas su faire, donc il faudrait que je vois comment on fait, ou alors je me rappelle ou il faut que je me rapproche de quelqu'un pour savoir comment faire. »
<b>Articulation théorie/pratique</b>	G74 <i>l. 397-404</i>	« J'ai plus appris, euh ma base théorique, je veux pas dire que l'on apprend... D'après moi, je dirai quarante en théorie et soixante en pratique, en expérience. Oui. Oui, oui. En théorie, c'est vrai que l'on apprend les différents cas, c'est vrai que ça paraît, pas simple, mais un petit peu, quand même, on comprend. On se dit bien oui, effectivement, c'est logique, c'est logique en management, on apprend les choses, c'est logique. Ça paraît simple mais en pratique, c'est pas du tout la même chose. Et par contre, en pratique, je repense des fois quand j'ai eu des cours de management. On se dit, c'est vrai, c'est la personne qui est comme ça, qui a besoin d'amour qui revient. »
	G85 <i>l.451-454</i>	« Alors formation initiale, je dirais, quand même, pour moi, trente pour cent, trente, quarante pour cent, quand même, c'est quand même les bases (rires). Beaucoup en formation continue, on va dire pareil trente, quarante pour cent, et par rapport à mon expérience... »
	g86 <i>l. 455</i>	« Il reste vingt ? »
	G86 <i>l. 456-457</i>	« Ah non, ça va pas aller ça. Je dirais quarante pour la formation initiale, en continue, je dirais vingt, et le reste en expérience. »
	G87 <i>l. 458-459</i>	« Donc, cela fait quarante par l'expérience. C'est-à-dire qu'en faisant vous avez vraiment appris ? »
	G87 <i>l. 460-461</i>	« Oui. Oui, oui. Et je suis quelqu'un d'assez, tout ce qui est visuel et pratique. J'ai besoin de faire les choses en fait pour pouvoir les retenir, pour y arriver. »
	g88 <i>l. 462-463</i>	« Parmi les compétences, les connaissances que vous avez citées, en avez-vous apprises certaines, seulement en formation théorique ? »
	G89 <i>l. 468-471</i>	« Dans mon cas, c'était bien d'avoir les deux, la théorie et l'expérience. C'était un appui supplémentaire d'avoir la formation initiale. Je pense que ça m'a aidée à aller beaucoup plus vite et à apprendre beaucoup plus rapidement après en pratique. Oui, d'avoir quand même une formation initiale, enfin théorique. »
	G90 <i>l. 476-477</i>	« Pour moi, oui, parce que j'ai eu la formation théorique et l'expérience. Les deux vont ensemble. »
<b>Alternance</b>	G91 <i>l.480-481</i>	« C'est vraiment un lien direct avec des exemples types en fait, pris par rapport à notre métier. Oui, les formations que j'ai eu après, il y avait un lien direct. »

	g92 <i>l. 482</i>	« Alors, quand vous êtes en formation, faites-vous le lien avec la pratique ? »
	G92 <i>l. 483</i>	« Oui. »
	g93 <i>l. 484</i>	« Et quand vous êtes en pratique, faites-vous le lien avec la formation ? »
	G93 <i>l. 485-488</i>	« Pas systématiquement. Pas systématiquement dans ce sens. Dans le sens, quand je suis en théorie, je fais un lien avec la pratique systématiquement, dans l'autre sens, moins. Après, ça dépend des situations, je pense, de ce que l'on a acquis. Mais pas systématiquement. Enfin personnellement. »

## GRILLE N°3 – ANALYSE DES QUATRE ENTRETIENS

### THÈME : LES ACTIVITÉS DES MANAGERS

#### SOUS-THÈME : L'ANIMATION

Sous-sous-thème : Relation aux clients	
D1 l. 7-8	« Donc la première action de mon travail, c'est vraiment l'animation commerciale quotidienne [...]. »
D1 l. 8-9	« [...] et le point sur les chiffres d'affaires, réalisation de la force de vente, c'est l'approche mercantile. »
E1 l. 8-9	« Bien, la première, je dirais c'est vraiment d'assurer la réalisation du chiffre d'affaires, puisque c'est ce qui nous est demandé. »
G1 l. 13-15	« Donc, justement par rapport au chiffre [d'affaires], comme là c'est beaucoup plus facile ces temps-ci de les remotiver, justement le matin, je recalcule par rapport à ce qui nous reste exactement... »
G15 l. 85	« L'activité à la base de tout, c'est la vente. Activité de commerce, d'accueil du client. »

Sous-sous-thème : Veille commerciale	
E5 l. 45-48	« C'est également être en veille en permanence, toujours sur la concurrence, sur les nouveaux produits, par rapport à la stratégie d'entreprise aussi. Le directeur doit quand même savoir ce qui se passe au niveau de l'entreprise. Être en veille aussi par rapport aux soucis de service après-vente, savoir ce qui se passe tout autour de nous. »

Sous-sous-thème : Encadrement	
F1 l. 8-9 l. 15	« [...] je les encadre, [...]. Ça va être les responsabiliser, les dynamiser, c'est... [...] Les stimuler, stimuler beaucoup l'équipe au niveau du chiffre d'affaires. »

Sous-sous-thème : Contrôle	
F1 l. 9 l. 13-15	« [...] je contrôle leur travail [...]. Contrôler tout ce qui est service après-vente, parce que c'est très important pour l'organisation du magasin, pour le fonctionnement du magasin. »
G13 l. 72-73	« [...] je leur montre pour après qu'elles appliquent. Après soit je fais avec elles, soit sinon elles font et par contre je contrôle derrière. »
G14 l. 75	« Je contrôle toujours après. »

<b>Sous-sous-thème : Recrutement</b>	
E1 <i>l. 11-12</i>	« Après, ça va être de savoir recruter son personnel, [...]. »
F40 <i>l. 349</i>	« [...] j'ai recruté une personne [...]. »
G21 <i>l. 111-112</i>	« Non. Enfin, j'en [recrutement] ai fait antérieurement, accompagnée par ma directrice de secteur. Depuis, non. »

<b>Sous-sous-thème : Intégration de collaborateurs</b>	
E1 <i>l. 12</i>	« [...] de savoir l'intégrer [son personnel] [...]. »
E11 <i>l. 116</i>	« Après, par exemple l'intégration d'un collaborateur. L'intégration d'un collaborateur.. »
E13 <i>l. 143-148</i>	« Alors après, déjà la première journée, on fait un petit bilan, quand même pour savoir comment se passe la journée. [...]. Donc, on échange la-dessus. [...], elle pose des questions et puis on y répond. Et puis, moi je la félicite parce que je me rends compte qu'elle fait des ventes bien au-delà de ce que j'avais pu imaginer. »
F10 <i>l. 75-77</i>	« Alors, la première journée, donc, je lui ai montré, lui ai expliqué déjà qui était qui dans le magasin, ses collègues. Ensuite nous avons fait un tour de magasin pour lui expliquer où se trouvaient les choses, [...]. »

<b>Sous-sous-thème : Accompagnement</b>	
E1 <i>l. 13-15</i>	« C'est aussi pas que le personnel conseiller de vente mais aussi, par exemple, là cette année, j'ai pris une stagiaire qui fait un BTS MUC, Management des Unités Commerciales. Donc c'est aussi savoir l'accueillir et l'accompagner dans son projet. »
E9 <i>l. 106-110</i>	« Donc là, on avaient une semaine et on voit après. On s'est revus la semaine d'après, puis on a refait le point d'après justement les stats de ventes qui sont ressorties et puis ma foi son panier moyen avait augmenté un petit peu, il était pas arrivé à l'objectif mais il avait un peu augmenté quand même. Donc je l'ai félicitée, je lui ai dit qu'il fallait continuer à travailler ça et puis au quotidien quoi. »
E10 <i>l. 113-114</i>	Oui, c'est un suivi, il se rend compte que la personne est pas seule avec elle-même, que l'on suit, qu'on a vu jusqu'au bout.
E12 <i>l. 123-126</i>	« Donc, suite à un entretien individuel où elle m'a parlé de ses projets, de ce qu'elle devait aborder sur ses deux années, après je lui ai dit que je lui apporterai au fur et à mesure les éléments, que par contre la première journée, c'est vraiment on apprend le b.a.-ba dans l'ordre. »
E16 <i>l. 166-168</i>	« Il faut qu'elle identifie un problème et il faut qu'elle trouve une solution. Donc je l'ai aidée dans ce programme aussi... »
F112 <i>l. 698-699</i>	« Donc, ça permet vraiment de voir où en est la personne. De faire un suivi régulier des performances de chacun. »
G14 <i>l. 75</i>	« Donc je délègue, j'accompagne beaucoup au début. »

<b>Sous-sous-thème : Organisation et animation de réunions</b>	
D1 <i>l. 12-13</i>	« Donc pour toute la partie de la gestion commerciale, je vais vous donner un cas précis : une fois par semaine, le samedi matin, avant l'ouverture de la boutique, nous organisons un petit déjeuner sur le point des résultats globaux du magasin. Donc, ce point global est préparé de la façon suivante avec mes adjoints. »
D7 <i>l. 52-56</i>	« Donc sur ces entrefaits, nous avons préparé notre dossier pour le lendemain et le samedi matin avons réuni toute l'équipe autour d'un petit déjeuner, de façon conviviale pour essayer de les rebooster pour cette fin d'année qui est une période importante. Donc je suis d'abord intervenu pour présenter les résultats chiffrés, abordé les points sensibles. Parce qu'il y avait quand même quelques points positifs. [...] Et puis surtout aborder les points à améliorer, [...]. »

<b>Sous-sous-thème : Débriefing</b>	
D3 <i>l. 20-21</i>	« Nous avons fait un débrief complet sur les résultats, sur les points positifs et les points à améliorer. »
D7 <i>l. 46-49</i>	« [...] dès que la période le permettait, de faire un débrief de chaque vente. De savoir pourquoi la vente ne s'était pas faite et même quand elle s'était faite, le déroulement de celle-ci, pour voir si les méthodes, les techniques de vente étaient bien appliquées. »
D10 <i>l. 96-98</i>	« Il faut savoir que le fait de faire ces points réguliers, de faire du débrief de vente, permet vraiment d'augmenter pour chaque individu sa performance. »
D20 <i>l. 154-159</i>	« Tout simplement un débrief de la vente. Voilà. D'abord ma vision je la gardais pour moi. Je demandais d'abord à ma vendeuse de faire son propre débrief, de me lister tous les points positifs et me lister tous les points à améliorer avec les actions qu'elle pouvait mettre à côté, ce qui permettait de voir si pendant l'action de vente elle était capable de réfléchir à ce qu'elle n'avait pas fait par rapport au book de formation. Et ça me permettait aussi une fois que moi je lui présentais mon débrief de pouvoir faire un comparatif. »
F1 <i>l. 15-16</i>	« Tous les jours, faire un petit briefing par rapport à la journée n-1, de la veille, de façon à dire : « Bon, hier, on a réussi l'objectif », ou : « Bon, on a un petit peu de retard, aujourd'hui, il faut faire », par exemple, « cent euros de plus ». »
F12 <i>l. 99-100</i>	« Après je fais aussi des débriefings de sketches. Donc, ça, c'est formateur aussi. »
G18 <i>l. 100</i>	« Après je débrieife avec elle, en fait [...]. »

<b>Sous-sous-thème : Analyse</b>	
D4 <i>l. 24-26</i>	« Donc nous avons analysé les statistiques de vente pour voir d'où venait le problème et si c'était un problème, un problème de performance de l'équipe de vente, ou alors un problème d'approvisionnement ou de linéaire... »
D16 <i>l. 128-130</i>	« [...] nous pouvons analyser la performance moyenne du groupe et faire des comparatifs. »
D48 <i>l. 346-348</i>	« Si la notion d'équité n'existe pas, vous aurez forcément une mauvaise ambiance, donc mauvaise performance commerciale derrière. »
E8 <i>l. 70-73</i>	« Donc je sors les stats de ventes et de là, j'analyse les paniers moyens de chacun de mes vendeurs et je me rends compte que Claude a un panier moyen qui est bas par rapport aux autres et du fait qu'elle est là en temps plein au même titre que les autres, elle pourrait avoir un panier moyen plus élevé. »
F112 <i>l. 695-697</i>	« Donc je peux m'appuyer dessus, ce qui me permet de voir les axes de progrès et éventuellement les efforts qui ont été faits dans le mois. »

<b>Sous-sous-thème : Organisation du travail</b>	
G4 l. 29-30	« Sinon, après, j'essaie de gérer les priorités. De leur dire exactement ce qu'il faut faire en priorité dans la journée. »
G11 l. 60-61	« Donc, j'essaie de remettre en place, d'organiser. C'est leur apprendre à s'organiser et surtout à gérer les priorités. »
G15 l. 80-84	« J'ai responsabilisé chaque personne sur un rayon. Et j'ai redéfini les tâches de chacune [...]. J'ai bien redéfini, chaque personne s'occupe de telle chose à faire, chaque personne a son rayon, vraiment chaque personne a ses tâches, en fait. Moi, je participe, mais je délègue aussi certaines choses et je contrôle derrière, beaucoup... » »

<b>Sous-sous-thème : Construction de plan d'action commercial</b>	
D6 l. 37-38 l. 40-42	« Donc en observant ce fait, nous avons décidé de mettre au point un plan d'action. »[...]. « Le but était surtout de pouvoir apporter des solutions à l'équipe de vente [...] Donc dans notre plan d'action [...] ». »

<b>Sous-sous-thème : Motivation</b>	
D7 l. 41	« [...] je pense essayer de les motiver au maximum »
F15 l. 118-125	« Il y avait des points positifs. Alors, j'ai valorisé les points positifs, parce que il ne faut pas, sur un sketch, lui dire que les choses négatives. Parce que on va la démotiver plus qu'on va la motiver. Le but, c'est que les gens aient envie de travailler chez nous. Qu'ils se sentent bien et qu'ils aient envie d'avancer. Il faut surtout leur donner envie d'avancer, leur donner la force d'avancer et vraiment l'envie de continuer avec nous. Donc j'ai insisté énormément sur les points forts. Et les points qui étaient à travailler, et bien, je lui dis que ça c'est pas grave, que ça il faut vraiment qu'elle l'accentue un peu plus. Et on a refait deux sketches en plus à la suite, [...] ». »
F19 l. 172-177	Et après j'ai parlé avec elle des points, de la façon de parler aux gens et de les encourager, de les motiver et surtout toujours leur donner toujours envie d'avancer et leur montrer ce qu'ils ont bien fait, même s'il y a des choses qui sont pas forcément bien faites, mais que c'est bien, qu'ils ont mis de la bonne volonté, mais cette petite chose qu'il faut quand même améliorer, de façon à ce qu'on ait vraiment une équipe qui gagne.
G1 l. 11-13	« Sinon, bien sûr, je motive l'équipe. Je m'occupe beaucoup de l'équipe. Je m'occupe beaucoup de remotiver l'équipe, qui a en ce moment une petite faiblesse. »
G36 l.180-181	« Après, vis-à-vis de l'équipe, je suis là pour les entraîner, les aider, pour les motiver. »

<b>Sous-sous-thème : Coaching</b>	
D7 l. 43-44	« [...] donc moi-même et les deux adjoints et de pousser et [...] vraiment faire un rôle de coaching [...] ». »

<b>Sous-sous-thème : Négociation</b>	
F1 l. 13	« S'occuper bien sûr des clients. »
F40 l. 347-348	« J'ai quand même réussi à négocier et à ne pas avoir trois personnes nouvelles dans le magasin. »
F41 l. 354-355	« Je défends mes intérêts mais aussi les intérêts de l'entreprise. »

<b>Sous-sous-thème : Délégation</b>	
D7 <i>l. 61-62</i>	« Ensuite un de mes adjoints est intervenu sur ce que nous allions mettre comme action en place. »
D11 <i>l. 100-104</i>	« Ça c'est vrai que c'est un point de délégation. Ça, ça me paraît évident, pour deux choses : un pour la formation et un pour la délégation. Je pense que quand nous avons une unité commerciale importante, il n'est pas envisageable d'être le seul maître à bord, on zapera forcément des parties. Donc il faut pour maîtriser l'ensemble pouvoir compter sur des personnes qui sont au courant des choses et former. »
F17 <i>l. 137</i>	« C'est-à-dire que bien sûr je ne peux pas tout faire toute seule (rires), ça je l'ai bien compris. Donc je délègue, c'est-à-dire que... »
G14 <i>l. 76-78</i>	« Après, c'est je délègue, et en contrôlant et puis après, c'est un contrôle un peu plus..., pas un peu plus souple, mais moins intense. Moins important, plus systématiquement dès que le travail est fait, ça va être deux, trois jours après, je vais contrôler. »

<b>Sous-sous-thème : Entretien individuel, de recadrage</b>	
D7 <i>l. 71-73</i>	« Donc c'est un point qui a été fait individuellement, donc qui s'est déroulé sur le vendredi et le samedi de la semaine suivante. »
D9 <i>l. 78-80</i>	« A duré dix minutes, c'est la durée moyenne des entretiens que nous mettons en application. Le but c'est d'être le plus court possible mais le plus précis aussi pour ne pas polluer. Donc, débrief du résultat personnel sur cet entretien »
E8 <i>l. 73-75</i>	« Donc, je constate, ça, c'est les faits. Je l'interpelle puisqu'elle commence le matin, je, en fait je lui fais un petit entretien, dans le bureau, et je prends ma feuille stats de ventes et puis je lui fait état des faits. »
E9 <i>l. 95-100</i>	« Moi, j'ai répété, j'ai répété ça, parce que je trouvais qu'elle m'apportait l'idée, mais maintenant j'ai trouvé c'était bien que je lui apporte la solution aussi de mon côté. Mais en fait, je n'ai fait que répéter, parce qu'elle a apporté la solution. Mais c'est important de répéter parce que ça permet, je trouve de dire, on est bien d'accord sur ça, et l'on se positionnent aussi bien l'une comme l'autre sur ce même projet. Donc, je la fait adhérer là-dessus. »
F21 <i>l. 184-186</i>	« J'avais noté un certain nombre de choses, toujours en me disant qu'il faut s'appuyer sur des choses positives, que ce ne soit pas un entretien négatif de A à Z, sinon on va démotiver la personne, [...]. »

<b>Sous-sous-thème : Définition d'objectifs individuels</b>	
D16 <i>l. 125-126</i>	« Donc, point de débrief sur les objectifs individuels qui sont fixés chaque début de mois, [...]. »
E9 <i>l. 101-105</i>	« Donc d'accord et puis je lui mets un temps quand même, là, on a essayé de voir, de travailler sur toute la semaine, je lui mets un temps et pas seulement sur une seule journée. Donc elle est d'accord. Je répète bien, je fixe l'objectif de panier moyen. Je lui donne un objectif de panier moyen. Je lui donne un objectif inférieur à la moyenne, il fallait quand même se fixer un objectif réalisable, atteignable dans le temps. »

<b>Sous-sous-thème : Évaluation</b>	
D25 <i>l. 183-189</i>	« Dans ce protocole d'évaluation, j'ai abordé bien sûr les compétences professionnelles, les compétences théoriques et aussi d'autres aléas. [...] Donc il a fallu pendant cet entretien, sur la partie finale, après avoir évalué ses compétences professionnelles, aborder ce sujet. Donc j'y suis allé de la manière de la plus honnête possible. »
D33 <i>l. 236-237</i>	« Le but [de l'évaluation] de formation, le but d'évolution interne et puis le but de rémunération. »
E14 <i>l. 152-158</i>	« Alors, évaluer, oui. Parce qu'en fait, comme en plus, elles étaient bonnes ses performances, ça valait le coup quand même de faire un point et de lui dire en face à face par rapport toujours aux techniques de vente. Et puis aussi, il n'y a pas que les techniques de vente, il y a aussi les feuilles qu'on reçoit chaque mois sur les statistiques en comparatif sur n-1, elle n'avait pas d'antécédent sur n-1 mais par rapport à l'équipe et par rapport au temps de travail, déjà on a pu faire un lien et dire que ses résultats sont très très bons comparativement aux autres. Donc ça l'a encouragée. »
E16 <i>l. 163-166</i>	« Écrivez, oui, parce en plus il y a eu son tuteur d'école qui est venu. Donc là on a pu faire un point écrit vraiment, où là j'ai dû répondre à des questions sur son comportement, sur son avancement de travail. Comment elle se situe, si elle a réalisé une vente. Et après, par rapport à ses objectifs aussi, parce qu'elle a des points à aborder. »

<b>Sous-sous-thème : Transmission de l'information</b>	
D43 <i>l. 313-314</i>	« La transmission d'information, aussi bien à la hiérarchie, qu'à l'équipe, qu'à d'autres unités commerciales quand c'est indispensable. »
E1 <i>l. 21-25</i>	« Après c'est également tout ce qui est montée d'information, savoir faire la montée d'information au niveau du siège, en fait, que ce soit par rapport à la concurrence, si on a remarqué des choses, si au niveau de l'équipe, si on a un problème particulier, au niveau des produits si on a remarqué quelque chose, par rapport aussi à la demande du client. »
E4 <i>l. 36-37</i>	« Alors là, quand je parle de ça, je parle de mon manager, je parle de mon chef de secteur, là la remontée d'informations [...]. »
E4 <i>l. 39-41</i>	« C'est vrai qu'il peut arriver que l'on appelle le siège en direct pour des choses particulières par rapport aux produits quand on sent que cela ne nécessite pas le besoin de le dire au chef de secteur, si c'est des choses assez minimes... »
E5 <i>l. 53-56</i>	« Et puis, sinon, adhérer aux décisions hiérarchiques, être d'accord ou en tout cas si on est pas d'accord pouvoir en discuter, trouver des terrains d'entente et après ça, au niveau du terrain, le faire adhérer. Toujours la même optique d'aller dans le même sens et de réaliser le chiffre d'affaires. »
F37 <i>l. 324-326</i>	« Le fait de ne pas toujours être en accord avec la direction. Mais bon, on a une direction et on est obligée de s'y plier et après à nous aussi de faire passer les infos de façon positive à l'équipe. »



<b>Sous-sous-thème : Communication</b>	
D45 <i>l. 322-323</i>	« Au niveau du centre commercial, le GIE, en faisant partie du bureau comme à Y, par exemple, et puis aussi les commerçants alentour [...]. »
E1 <i>l. 20-21</i>	« Alors après, le rôle du directeur ça va être la relation au niveau des différents partenaires. Je pense au GIE. »
E3 <i>l. 31-32</i>	« Mais disons que souvent la façon de communiquer la plus courante sera ou par téléphone ou par mails [...]. »
F101 <i>l. 647-650</i>	« Oui. Il y a la communication dans la galerie avec les commerçants. On va parler de comment ça se passe, si, eux, leurs chiffres d'affaires, c'est bien, etc. Également avec la responsable de la galerie qui me donne un petit peu la tendance de la fréquentation, la tendance en bijoux, en vêtements, en chaussures, ça permet de se situer. »
G27 <i>l. 138-139</i>	« Effectivement la communication que ce soit avec un client ou avec l'équipe, c'est primordial. C'est comme ça qu'on arrive à éviter des litiges, ou des conflits, ou beaucoup de choses. »
G28 <i>l. 143-145</i>	« J'ai eu l'occasion par rapport à des chiffres que l'on m'a demandé. Donc d'aller voir des confrères, je ne les connaissais pas du tout avant, et il s'avère qu'ils ont été très sympas avec moi, pour dialoguer. »

<b>Sous-sous-thème : Arbitrage et prise de décision</b>	
D46 <i>l. 326-327</i>	« Après il y a juste de la gestion, de l'arbitrage. Et de la décision qui fait partie aussi du rôle de manager. »

<b>Sous-sous-thème : Gestion de conflits, litiges</b>	
D47 <i>l. 329</i>	« Dans toutes les activités, que ce soit de la gestion de conflit interne [...]. »
E5 <i>l. 48-50</i>	« Après, gérer les litiges. Forcément savoir gérer les litiges, que ce soit au niveau du personnel ou au niveau des clients. »
G1 <i>l. 10-11</i>	« Je gère aussi ce qui est litige surtout SAV, de rappeler des fournisseurs ou des clients par rapport à ça. »
G26 <i>l. 131-132</i>	« Par exemple, un client qui a laissé sa montre depuis plusieurs mois, ça c'est terminé avec un avocat. Quand je suis arrivée récemment, j'ai eu ce litige. »

## SOUS-THÈME : LA GESTION

<b>Sous-sous-thème : Merchandising</b>	
D1 <i>l. 9-10</i>	« Le deuxième point, le merchandising donc ça c'est un point régulier des méthodes de mise en place pour une optimisation de nos linéaires. »
E1 <i>l. 10</i>	« [...] ça passe par assurer le suivi du merchandising, [...]. »
F1 <i>l. 12-13</i>	« Mais encore (rires), mais encore... La présentation des vitrines, le merchandising. »
G1 <i>l. 9-10</i>	« Après, je m'occupe bien sûr de la marchandise, du merchandising, de contrôler derrière si tout a été mis comme il faut. »

<b>Sous-sous-thème : Gestion administrative</b>	
D43 <i>l. 311-312</i>	« Donc toute la gestion des stocks, la gestion des inventaires, vraiment cette partie de gestion administrative [...]. »
E5 <i>l.43-44</i>	« [...] après sur le plan administratif, tout ce qui concerne la gestion des plannings et la gestion du stock. C'est quelque chose qui est forcément obligatoire dans le rôle d'un directeur. » »
F1 <i>l. 9-10</i>	« Mon travail de tous les jours, c'est aussi faire tout ce qui est plannings, tout ce qui est, tout ce qui est administratif. »
G1 <i>l. 8-9</i>	« Alors, tout commence déjà, je fais les plannings de telle sorte, par rapport aux journées, aux activités. Je les fais au mieux. »
G22 <i>l. 114-115</i>	« Je m'occupe bien sûr, de tout ce qui est éléments de paie, après tout ce qui est, gérer les contrats de travail, les plannings. »

### SOUS-THÈME : LA FORMATION

D1 <i>l. 10-11</i>	« Le troisième point est celui de la formation. »
D13 <i>l. 115-117</i>	« Donc au niveau de la formation, toute, donc je réintègre bien toujours mes adjoints, ça, j'insiste, nous mettons en place un programme de formation individuelle avec des actions précises. »
D21 <i>l. 167-169</i>	« Donc c'est pour ça, surtout les formations d'équipe de vente, c'est une formation continue. Je pense que c'est le b.a.-ba de base du manager. »
D36 <i>l. 246-247</i>	« [...] je pense que l'on est jamais aussi heureux que quand un collaborateur progresse. C'est le but. La transmission de savoirs est l'adage du manager. »
E1 <i>l. 12-13</i>	« [...] et savoir le former, surtout le personnel conseiller de vente. »
E1 <i>l. 17-20</i>	« Ça veut dire de la formation vraiment. Après, ça va être aussi tout ce qui concerne l'animation de l'équipe, la formation continue des conseillers de ventes, notamment au quotidien, les techniques de vente. »
E8 <i>l. 88-91</i>	« Quand elle est en face avec le client, essayer de monter en gamme. C'est-à-dire que quand elle sort un produit, quand le client veut voir un produit à 99 euros, elle s'oblige à sortir le produit à 99 euros mais tout de suite aussi celui à 150 euros et puis celui à 200 euros... »
E34 <i>l.276-277</i>	« (Rires). Oui, j'oublie le principal. C'est vrai que ça commence par ça. Et d'ailleurs les conseillers de vente comme Sylvie que j'ai commencé à former... »
F1 <i>l.8</i>	« Alors les activités que j'exerce dans mon métier ? Donc je forme des gens, [...]. »
F1 <i>l. 10-11</i>	« C'est aussi former les vendeuses aux techniques de vente pour monter le chiffre d'affaires. »
F4 <i>l. 42-43</i>	« En même temps je la forme et je lui explique ce qui va et ce qui ne va pas ou les points à améliorer. »
F7 <i>l. 64-68</i>	« Donc là, ça va être vraiment un travail intense de formation. C'est-à-dire, la former à la connaissance produit, les techniques de vente, donc techniques de vente, [...] Tout ce qui est la base de notre métier. »
F15 <i>l. 126-127</i>	« Alors le support écrit plus les sketches, c'est un bon, une bonne façon d'avancer. »
f16 <i>l. 128</i>	« Donc vous avez à la fois le support théorique... »
F16 <i>l. 129</i>	« Voilà, ça permet de savoir. »

G10 <i>l. 53</i>	« Oui, je fais les tâches avec elles et je leur explique en même temps. »
G12 <i>l. 64-70</i>	« Et bien, je leur ai expliqué comment on fonctionnait, nous, sur un autre magasin pour qu'elles comparent justement les deux méthodes. Et je leur ai expliqué que, effectivement, on faisait cette méthode-là parce que c'était plus rapide. [...]. Donc, je leur ai montré, par exemple, les manipulations, comment je faisais pour que l'on aille dans le même sens. Pour que l'on fasse toutes pareil. »
G17 <i>l. 92-95</i>	« Donc, je lui ai expliqué par rapport à moi, ce que l'on m'avait déjà expliqué [...]. Et j'ai essayé de lui faire voir comment, enfin lui montrer par rapport aux techniques, aux techniques de vente, comment faire une montée en gamme [...]. »

## LES OBJECTIFS DES ACTIVITÉS DU MANAGER

Sous-thème : Réalisation, augmentation du chiffre d'affaires	
D16 <i>l. 129-130</i>	« Le but, c'est que nous obtenions une homogénéité de l'équipe, ce qui permettra à terme d'augmenter le chiffre d'affaires. »
D51 <i>l. 360-363</i>	« Le premier critère qui représente pour moi soixante-dix pour cent, c'est le résultat du chiffre d'affaires. De toutes façons, dans une unité commerciale, c'est la base de tout. Après, par contre, on ne peut pas obtenir ce chiffre d'affaires sans avoir d'autres éléments derrière. »
e22 <i>l. 192-194</i>	« Donc, dans quels buts vous menez toutes ces activités ? pour quels résultats ?... Nous avons bien compris qu'il y avait le chiffre d'affaires qui était très prégnant... »
E22 <i>l. 195</i>	« Oui. »
F29 <i>l. 255</i>	« C'est la même chose, c'est le chiffre d'affaires. »
G35 <i>l. 176-177</i>	« C'est, bien sûr, la réalisation du chiffre d'affaires (rires). C'est primordial. C'est tellement évident. »

<b>Sous-thème : Épanouissement individuel</b>	
D49 <i>l. 351-352</i>	« Le but primordial, c'est l'augmentation du chiffre d'affaires, ça c'est clair. Et pour moi le deuxième, c'est l'épanouissement individuel. »
D50 <i>l. 354-355</i>	« Oui. Ça pour moi, c'est. Quand je dis épanouissement personnel, c'est aussi bien intellectuel, vous connaissez l'adage : « qui n'apprend pas régresse [...] ». »
D50 <i>l. 355-358</i>	« [...] donc, et le deuxième, c'est les possibilités d'évolution interne. Parce que sans un but d'évoluer, à part certains types de profil de personnes, je pense que l'on risque aussi d'avoir beaucoup de turnover. Ça pour moi, ce sont les deux premiers critères. »
E23 <i>l. 197-199</i>	« [...] déjà personnellement, ça apporte quelque chose. Je fais ça pour mon équipe, pour l'entreprise, d'abord parce que c'est mon rôle. Sur le plan personnel, c'est aussi très constructif parce que j'en ressors enrichi de plein de choses. »
F28 <i>l. 252-253</i>	« Déjà pour moi, première chose. Deuxièmement pour le magasin, pour l'entreprise bien sûr, et aussi pour. »
F29 <i>l. 255-262</i>	Après, aussi pour faire évoluer les gens. Je trouve qu'il y a rien de plus motivant et de plus enrichissant que de se dire... Tiens, je prends l'exemple de Claire qui part prendre ses fonctions, ça fait cinq ans qu'elle est sur mon magasin, [...] et maintenant elle part comme directrice de magasin. C'est une réussite pour elle, déjà, une réussite pour moi, parce que je l'ai encadrée du début jusqu'à la fin et aujourd'hui, je sais qu'elle est prête. »
F30 <i>l. 265-266</i>	« Ah oui, en quelque sorte, quand même, tout à fait. Surtout si la personne a envie d'avancer. »
G33 <i>l. 166-170</i>	« Et bien, c'est un peu faire mes preuves, quand même. Et en même temps, c'est, personnellement, je me sens plus grande (rires). Je vois vraiment tout ce que j'ai acquis, et l'assurance que je prends. Et je sais tout ça ! Et dans le but de, je me dis : « Quand j'aurai mon magasin, j'aurai eu tous ces cas-là et je serai plus forte pour tout gérer ». Et m'organiser de telle façon à ce que ça se passe bien. »
G34 <i>l. 172-174</i>	« Pour moi, je reste toujours un petit peu en apprentissage dans certaines choses. [...] Mais ça reste encore dans la tête encore un petit peu de l'apprentissage. Je reste toujours un peu dans cet esprit-là. »
G46 <i>l. 242-244</i>	« Et puis vraiment motiver les personnes qu'elles aillent, enfin que je ne sois pas seule mais toutes ensemble pour réussir. Que ça leur fasse plaisir aussi... ... »

<b>Sous-thème : L'image du magasin</b>	
D51 <i>l. 363-366</i>	« Le troisième, pour moi, c'est l'image que va refléter le magasin. [...] qui vont correspondre aux codes du groupe et aussi bien l'image d'ambiance que nous allons refléter envers la clientèle et qui va forcément générer du trafic supplémentaire. »

<b>Sous-thème : Symbiose de toutes les unités commerciales de l'organisation</b>	
D53 <i>l. 380-382</i>	« Et le but, c'est d'avoir son magasin en symbiose avec le reste du groupe, à la même période, et surtout être prêt à temps pour ne pas louper le chiffre d'affaires sur le lancement de l'animation. »

<b>Sous-thème : Motivation des collaborateurs</b>	
G37 <i>l. 185-187</i>	« Alors le but, c'est de les remotiver, de leur donner envie, pour réussir à ce que le magasin fonctionne comme il faut, et fasse du chiffre d'affaires justement. Ce qui est le plus important, oui. Donc le but, c'est de les emmener, de les motiver. »

## THÈME : LES COMPÉTENCES DES MANAGERS

### Sous-thème : Les outils

Sous-sous-thème : Procédures	
D7 l. 69-71	« [...] donc il a fallu faire appel aux méthodes de formation que la société nous fournit, qui est un book, pour essayer vraiment d'appuyer là où ça faisait mal et essayer de les faire basculer et d'augmenter leurs résultats. »
D9 l. 83-84	« Donc là, nous nous sommes référés à notre book de formation qui est travaillé par modules. »
D53 l. 374-376	« Alors, si je prends la partie gestion administrative, je pense que la base, c'est la bible société, la bible de procédures. Après la mise en application, c'est le respect de ces procédures. »
D55 l. 388-389	« Anticipation, parce que. Mais aujourd'hui, dans le book de procédures, le planning est déjà fourni, pratiquement, à quelque chose près. »
E12 l. 129-132	« [...] un petit book [...], sur la connaissance des produits, pour commencer à apprendre un peu et également un autre book sur les techniques de vente. »
E29 l. 245-248	« Donc là, on a les books techniques de vente. Là on a un book d'intégration, [...] il y a un book vraiment sur le recrutement et l'intégration, [...]. »
F11 l. 90-95	« Alors après, au bout d'une semaine, quand elle a bien regardé ce support, moi, j'ai des fiches sur lesquelles je lui pose des questions. Elle me répond et après on fait du débriefing. C'est-à-dire en fonction de la réponse qu'elle a mise sur la fiche, moi je reprends le book et on voit ensemble les axes de progrès, les points forts, les points faibles, et ça lui permet, elle, de se situer puisqu'il y a un support écrit. Et après on refait ça toutes les semaines. »
F34 l. 295-296	« Alors, les outils que j'ai à ma disposition. Ça va être ce qui est, les books pour les produits, pour les techniques de vente, tous les modules, [...]. »
F34 l. 297-299	« Après, j'ai aussi un book pour le recrutement, sur l'intégration, donc ça c'est très très bien, ça permet d'avoir un support au fil de la période d'essai. »
F34 l. 301	« On a aussi le support de management, donc ça aide aussi. »
F112 l. 697-698	« Et on a également un document qui, un livret d'entretien où tous les mois, c'est noté les résultats des mois précédents. »
G38 l. 194-196	« J'ai eu effectivement l'appui des books, des différents services qui nous aident à nous diriger... Et en fait... Les procédures de gestion. »
G44 l. 231-233	« On a aussi des livrets pour le recrutement, l'intégration. [...] toutes les statistiques que j'analyse avec les personnes, pour débriefing. Ça prend cinq, dix minutes, mais histoire de remotiver... .. »
Sous-sous-thème : Marketing	
D53 l. 378-379	« Ensuite, si je prends la partie animation commerciale, l'amont, c'est les outils du service marketing [...]. »
Sous-sous-thème : Statistiques de vente	
D56 l. 396-398	« Et quels éléments on va aller utiliser, ça va être l'année précédente, les statistiques de vente et mais aussi peut-être, les annotations que l'on a pu faire sur le mois. »
E6 l. 61-62	« Aujourd'hui, en fait, on étudie tous les jours, les stats de vente... »
F112 l. 695	« Oui, bien sûr. J'ai les statistiques de vente mensuelles. »
Sous-sous-thème : TIC	
E2 l. 27-28	« Alors, elle se fait par mails, par téléphone, ça peut aussi être aussi, lors d'une réunion de secteur, n'importe. »

E30 l. 256-258	« Alors, oui, un outil informatique aussi. Oui, c'est un logiciel interne à l'entreprise, qui effectivement est quand même une source parce que si l'on devait tout faire papier. Cela facilite les choses... »
F105 l. 662-665	« Si bien sûr. L'informatique qui est très important. C'est un outil, c'est un gain de temps. C'est un outil où l'on a tous les suivis des clients, où on a le suivi des plannings, on a le suivi du stock, du service après-vente. On a vraiment tout de A à Z dans l'informatique. Donc, ça c'est vrai que c'est un outil indispensable. »

### Sous-thèmes : Les ressources personnelles

Sous-sous -thème : ressources cognitives	
D19 l. 143	« Et bien tout simplement en faisant des sketches de vente en vitrine. »
D58 l. 419-420	« Mettre en place les modules adaptés pour qu'ils puissent être pertinents par rapport au public visé. »
D54 l. 384-386	« De la rigueur, [...] c'est vraiment de la rigueur. Si après, il n'y a pas d'autre compétence, pour ces deux-là, c'est de la rigueur et du suivi, c'est du contrôle aussi. Rigueur, contrôle, voilà. »
D41 l. 301-304	« Tout simplement, sur la synthèse, j'ai noté que Jean était une personne vraiment impliquée dans son travail, toujours disponible, qui avait, qui a encore des points à aborder pour compléter sa formation et surtout doit compléter la partie produit, vraiment accentuer sa formation sur le produit pour pouvoir euh... »
D55 l. 389-390	« Donc le travail d'anticipation, on peut l'adapter en fonction de l'activité mais par contre... »
D56 l. 392-394	« Là où la réactivité et surtout l'analyse est obligatoire, c'est surtout sur la performance des vitrines et l'analyse que l'on peut en faire. »
D57 l. 402-406	« D'analyse, de suivi et puis là aussi, de mise en application. Une fois que l'analyse est faite, il faut décider. On est vraiment dans la partie décision. J'arbitre, qu'est-ce je fais ? Et c'est se dire, j'applique mon plan marchand et je me donne tant de temps pour voir les résultats. Je me donne un objectif. Et là après, il va y avoir des indices de contrôle pour voir si ce qu'on a mis en place, fonctionne. »
D58 l. 412-414	« Analyse. Prise de décisions, ou négociation aussi. Parce que, quand c'est la direction qui prend une décision, il faut savoir les faire changer d'avis et c'est pas toujours évident. Et puis après, c'est action. Quelque part, c'est action-réaction dans ce domaine-là. »
D58 l. 420-421	« Et donc les mettre en application en formation pure et dure et derrière faire du débrief. »
D58 l. 421-423	« Et le dernier, c'est le contrôle des résultats par rapport à ce qui a été mis en place. Voilà. Et si cela ne fonctionne pas revenir peut-être à deux étapes en arrière, reprendre et réappliquer en fonction de la cible visée. »
D64 l. 466-471	« Le but c'est vraiment d'analyser, savoir ce qui a été et ce qui n'a pas été. Si cela a été, c'est aussi pouvoir peut-être le diffuser à d'autres parce que c'est aussi comme ça qu'on avance et c'est aussi pouvoir le redupliquer à un moment donné, parce que ça peut correspondre à une action et pas forcément à une autre et aussi à le diffuser à son équipe de vente. Ça, c'est important pour qu'elle puisse avoir cette réflexion-là. »
D65 l. 475	« Une nouvelle théorie, la faire évoluer, et la faire surperformer après. [...] La seule chose qui nous dira si on a bien fait, c'est la performance, le chiffre d'affaires. »
D66 l. 487-488	« Pour la diffuser, il faut absolument la diffuser, plus l'information sera diffusée si elle est performante, plus, on va dire, le groupe progressera et en plus c'est toujours valorisant. »
E1 l. 10-11	« [...] s'assurer que les produits soient bien au bon endroit, au bon moment, en quantité suffisante. »
E5 l. 50-53	« Emmagasiner le stress et puis le communiquer en fait en sachant le transformer en énergie positive pour pouvoir avancer. Ça, je pense que c'est quelque chose de très important que tout le monde ne sait pas forcément faire. Je pense que c'est vraiment une qualité que le directeur doit avoir en tout cas. »

E32 l. 265-268 l. 271	« Quand on analyse les stats de vente, c'est déjà que l'on se remet en question ; qu'on remet toute l'équipe en question. Donc de là on va trouver des solutions pour... Après c'est pas analyser que les techniques de vente mais aussi de façon à voir si on est bien en bon positionnement au niveau des vitrines. [...] Donc oui, c'est de l'analyse. »
E32 l. 268-269	« Ça va être cette veille importante sur la concurrence, voir s'il y a des nouveaux produits d'arrivés, [...]. »
E32 l. 269-271	« [...] savoir comment réagir par rapport à ça. Sur le merchandising, savoir si je dois plutôt mettre en avant ça parce que le concurrent ne l'a pas. »
E33 l.273-274	« Ah oui, la connaissance des produits, c'est vrai que c'est tellement implicite que oui forcément... »
F24 l.221-222	« L'encadrer de plus en plus. Contrôler, contrôler. Contrôler, il y a que ça. Contrôler son travail. »
F33 l. 283	« Alors, connaissances au niveau... Je sais recruter [...]. »
F33 l. 283	« [...] après, [je sais] vendre, [...]. »
F33 l. 283-284	« [...] [je sais] manager, encourager, contrôler, déléguer, donner envie... [...]. »
F33 l. 284-287	« Je sais anticiper effectivement les choses qui peuvent bloquer sur le magasin. Donc anticiper les choses de façon à ce que le jour J tout soit prêt et à être toujours disponible pour les clients, de façon à ce que le magasin soit prêt pour le chiffre d'affaires, pour réaliser l'essentiel. »
F33 l. 287-288	« La rigueur, j'ai beaucoup de rigueur dans le magasin, [...]. »
F33 l. 288-290	« [...] de l'organisation, je pense que l'organisation, c'est aussi du temps de gagner pour le client. Donc, un directeur non organisé, il perd du temps dans des choses inutiles. Donc vraiment beaucoup de rigueur et beaucoup d'organisation. »
F33 l. 292-293	« Après, je sais gérer les priorités, les commandes clients, le SAV, de façon à ce que les moments où les clients sont là, tout le monde est disponible pour être avec le client. »
F35 l. 312-313	« Oui. J'évalue également les personnes. Donc une fois l'année, je fais l'évaluation annuelle. »
F35 l. 312-315	« Ensuite, tous les mois, je prends chaque personne en entretien dix minutes dans le bureau de façon à faire un petit peu, un débriefing sur ce qui est chiffre d'affaires, nombre de ventes qu'elles ont fait, le panier moyen, le prix moyen, [...]. »
F35 l. 317-319	« [...] bien on essaye de se mettre un challenge pour le mois d'après, de quelques euros supplémentaires, de façon à ce, à les motiver. »
F36 l.321-322	« Alors après, bien sûr, il y a toujours des décisions à prendre. Ça, il faut les... Il faut s'y tenir, bien sûr. Après on n'est pas toujours en accord... »
F104 l. 657-659	« Oui. La connaissance produit. Ça, c'est hyper important parce que sans connaissance produit, on a du mal à vendre. Il faut quand même connaître le produit pour argumenter. C'est la base. C'est la base bien sûr. »
G8 l.49	« Mais déjà pour un peu anticiper... .. »
G16 l. 88-89	« J'essaie de comprendre si elles appliquent bien les techniques de vente, justement que l'on apprend... »
G25 l. 123-127	« Bien, je pense qu'avec le temps, j'ai appris un peu à moins stresser pour certaines choses. À, comment dire ?... Je pense que je m'appuie plus, maintenant, justement, sur nos services en dehors, que ce soit le contrôle de gestion, le service du personnel. Je sais que j'ai un soutien, que je ne suis pas toute seule. Je me détresse comme ça, en me

	disant, bon, si j'ai pas la solution, je sais que j'aurai quelqu'un après qui pourra me la donner. »
G38 <i>l. 191-192</i>	« Sur tout ce qui était produit, enfin la connaissance des produits, que ce soit en bijouterie-horlogerie, les techniques de vente [...]. »
G39 <i>l. 202-207</i>	« J'analyse. J'analyse d'abord la personne, en fait. [...] J'essaie de m'adapter un petit peu, pas vraiment non plus m'adapter à chaque personne, mais quand même d'être un peu, d'être assez diplomate pour dire certaines choses, tout en faisant passer le message parce que ça a besoin d'être dit. Enfin, besoin d'être dit, après... »
<b>Sous-sous-thème : Expérience</b>	
E26 <i>l. 215</i>	« Alors déjà, après quinze ans, c'est beaucoup l'expérience. »
E31 <i>l. 261-263</i>	« Alors, qu'est-ce qu'il y a à l'intérieur de l'expérience qui m'aide ? Bien tout ce que j'ai fait au niveau des conseillers de vente, tout ce que j'ai pu faire en matière de recrutement, d'intégration, de formation, je sais pas qu'est-ce que j'ai d'autre... »
E34 <i>l. 281-283</i>	« Après en terme de service après-vente, quand on a un litige client, de savoir le gérer, c'est vrai que là ça été plus l'expérience qui fait que... »
F34 <i>l. 306-310</i>	« Parce que déjà j'ai pris de la maturité, j'ai pris de l'assurance. Et puis je me pose moins de questions, je suis beaucoup plus sûre de moi. Et puis le fait de mieux maîtriser son travail, je pense que l'on est déjà mieux dans sa peau et on donne une image autour de soi de quelqu'un qui est beaucoup plus sûr dans tous les domaines. Donc, à partir de là, on véhicule quelque chose de positif. »
f108 <i>l. 678</i>	« C'est-à-dire que vous vous souvenez de ce qui s'est passé... »
F108 <i>l. 679</i>	« Et je le gère plus facilement, voilà. »
F109 <i>l. 681-682</i>	« Je pense que l'expérience aide finalement pour les cas qui se présentent dans le magasin au fur et à mesure, bien sûr parce que bon... Oui, le vécu nous aide à avancer. »
F116 <i>l. 714</i>	« J'ai plutôt l'impression que c'est des choses qui sont acquises. »
G25 <i>l. 127-128</i>	« Je pense qu'avec le temps aussi, on mûrit. »
G41 <i>l. 213-214</i>	« Euh, en expérience, j'ai appris tellement de choses. Ça peut être expérience vente, déjà. »
<b>Sous-sous-thème : Schèmes</b>	
E26 <i>l. 215-219</i>	« Parce que j'ai acquis des mécanismes, des automatismes en fait qui vont faire qu'en face d'une situation, comme je l'ai vécue plein de fois, finalement ça va revenir tout seul et ça va être un automatisme physique et mental (rires). Ça, je trouve que l'expérience aide énormément, à force de voir des cas, de pouvoir... »
F107 <i>l. 674-677</i>	« Je pense que quand on a eu des situations auxquelles, on a pris une situation, on a débriefé avec les vendeurs par exemple, quand on se retrouve face à la même situation, le vécu nous aide justement, à retrouver une situation, à prendre les choses en main tout de suite. »
G41 <i>l. 214-216</i>	« J'ai appliqué toutes les méthodes que j'avais apprises en techniques de vente. Je sais que maintenant, je les applique, pour moi, c'est plus des techniques de vente, c'est des automatismes. »
G43 <i>l. 222-227</i>	« L'organisation aussi. L'organisation, j'ai beaucoup appris. Je suis déjà quelqu'un d'organisé à la base, un petit peu maniaque (rires). Donc, c'est vrai là, après, déjà avoir eu le cas lors de ma première mission sur ce magasin, là j'ai appris beaucoup plus de choses. Et maintenant c'est des automatismes, pareil, sur, tel jour, je m'occupe de faire les plannings, après les éléments de paie, je sais que ça va être pour telle date, donc, je les prépare un petit peu à l'avance. »
<b>Sous-sous-thème : Formation initiale, continue</b>	
D56 <i>l. 394-395</i>	« Donc là, ça demande d'avoir une analyse en amont pertinente, qu'elle soit de formation scolaire ou pratique, [...]. »



D58 l. 415-418	« [...] c'est, je pense, de la formation personnelle déjà, par rapport à la recherche d'information par rapport à un client, l'apport de books existants. Et c'est aussi, aller chercher l'information par des personnes autres, peut-être même hors entreprise, pour pouvoir apporter peut-être une autre vision. »
E27 l. 227-228	« Après forcément, les formations que j'ai pu avoir aussi. »
E27 l. 230-231	« Donc après, ma formation initiale aussi.. »
E27 l. 231-232	« Parce que c'est vrai, dans tout ce que j'ai appris dans des cours théoriques, je me rends compte qu'il y a des choses. »
E27 l. 235-236	« [...] c'était quelque chose [techniques de vente] qui était déjà intégré dans mon process, enfin que j'ai toujours eue... »
F34 l. 301-303	« On a eu des formations, on a fait des sketches là-dessus, ça permet aussi de se rendre compte des choses que l'on peut faire, des erreurs que l'on peut faire de façon à plus les refaire par la suite. »
G38 l. 190-191 192-193	« Connaissances, j'ai toute une formation par rapport à mon parcours en école de bijouterie. [...] et après tout ce qui était les cours de marketing, de management. »
G38 l. 196-200	« Comme formations, j'ai eu management, merchandising, de formateur. La formation de formateur, c'est là où j'ai appris beaucoup. Sur celle-ci, j'ai énormément appris tout ce côté, en fait, connaissance de l'homme aussi, suivant les personnalités, suivant la personne, comment aborder la personne, comment dire les choses. Beaucoup la psychologie à appliquer, des méthodes par rapport à ça. »

### Sous-thème : Ressources externes

Sous-sous-thème : Direction régionale	
D53 l. 379-380	« [...] [des outils provenant du service marketing] qui vont être relayés par la direction régionale qui va nous demander une mise en application précise.

Sous-sous-thème : Services centraux	
G27 l. 137	« J'ai réussi à solutionner avec nos services internes. »
Sous-sous-thème : Pairs	
E27 l. 228-230	« Par les échanges aussi avec les autres, des fois quand on rencontre des difficultés on en parle avec d'autres directeurs, puis on demande conseil, chacun apporte son vécu et puis du coup ça aide à relativiser et des fois à mieux résoudre les problèmes. »
Sous-sous-thème : Collaborateurs	
F110 l. 685-688	« La force de l'équipe, c'est-à-dire que chaque personne va avoir des points forts et des points faibles bien sûr, mais les points forts justement de chaque personne, je vais les mettre en avant de façon à ce que l'équipe soit gagnante et soit opérationnelle dans le magasin. »
F111 l. 691-692	« De tous les points forts, voilà. C'est ce qui fait justement qu'une équipe avance, avance bien. »

## THÈME : LA PROFESSIONNALISATION DES MANAGERS

Sous-thème : Formation initiale	
D60 <i>l. 428-430</i>	« Donc l'analyse. C'est une analyse due à ma formation scolaire. Des théories, que ce soit sur de la technique de vente, que ce soit de la gestion pure et dure comptable, tout ça c'est du cadré scolaire. »
D79 <i>l.573-582</i>	« Compétences d'analyse, de façon de, je ne vais pas parler d'analyse, mais de formatage. Parce que, à aujourd'hui, dans certains types d'écoles, on vous apprend à réfléchir. C'est pas l'analyse. Mais à pratiquer de certaines façons. [...] il va réagir de la même façon. [...] C'est un emboîtement identique, ils vont avoir la même réflexion au départ. Je ne parle même pas d'analyse. Ils savent comment va pratiquer l'autre personne en face. [...]. Mais il est plus difficile d'arriver à le faire que quand on a suivi une formation formatée, plus que l'analyse en fin de compte. »
e28 <i>l.237</i>	« Oui, c'est une base théorique que vous avez apprise en formation initiale ? »
E28 <i>l.238-241</i>	« Oui, voilà. D'autant plus que moi, avant d'avoir fait un BTS et un Bac, j'ai quand même avant fait aussi un BEP vente-action marchande. Donc déjà, encore un BEP dans la vente, bon après, je suis retournée dans le cursus normal en première d'adaptation, terminale puis BTS. Donc en fait, depuis déjà longtemps, j'étais baignée dedans.»
G61 <i>l.332</i>	« [...] même si j'avais eu ma formation initiale, à l'école, pour les produits. »
G73 <i>l. 394</i>	« J'avais une base théorique mais ça ne m'a pas suffi, honnêtement. »

Sous-thème : Formation continue	
D60 <i>l. 432-433</i>	« Donc qui sont fournis par deux choses, ou du support interne, ou alors de la compétence humaine, <i>via</i> la hiérarchie par exemple... »
E34 <i>l. 283-284</i>	« C'est vrai que même si on a appris les bases de données. En formation, on nous explique comment gérer un soucis avec un client ; [...]. »
E40 <i>l. 303-307</i>	« Par exemple, moi, je sais qu'au départ, quand j'avais quelque chose à dire à quelqu'un, quand c'était sur du négatif en tout cas, c'était quelque chose qui me posait un gros soucis, parce que j'avais beaucoup de mal à le dire. Alors je tournais quatre fois ma langue dans ma bouche, j'essayais d'être positive et en fait pour moi c'était très difficile. Après avoir, grâce justement aux techniques de formation que l'on a pu avoir [...]. »
E43 <i>l. 325-330</i>	« Ou alors lors d'une formation justement, lors d'une formation par exemple de service après-vente, où là, je vais l'évoquer en question ou alors en formation management, je vais demander comment je dois gérer ce problème, et là on m'apporte la solution, et là, je me rends compte qu'en la mettant en situation effectivement ça m'a aidée quoi. »
F52 <i>l.412-419</i>	« Oui, de par ma... Oui il y a toujours, les supports que nous avons sont utiles de toutes façons. Après on s'en sert plus ou moins par habitude. Le fait de le faire au quotidien, mais de temps en temps, c'est bien de reprendre le support, de le lire, de se dire : « Tiens effectivement, ça, c'est bien ». Donc tous les supports de formation, par exemple quand on délègue un travail, de se dire : « Tiens, je viens voir dans le book » et finalement, je lui ai expliqué comment faire, mais je ne l'ai pas fait reformulé. Donc, je ne suis pas sûre qu'elle ait bien compris. Donc le fait de relire les books, ça me permet de se remettre à niveau. D'avoir la théorie qui est toujours présente, c'est important, en plus de notre acquis. »
G38 <i>l. 193-194</i>	« Après, j'ai eu l'aide, quand je suis rentrée dans l'entreprise, des formations. Enfin là, j'ai eu plus de formations récemment. »

<b>Sous-thème : Expérience</b>	
D60 <i>l. 430-431</i>	« Et après, c'est aussi complété par l'expérience professionnelle, interne entreprise, [...]. »
E34 <i>l. 284-286</i>	« [...] c'est aussi de l'avoir appliqué pendant longtemps. Mais là c'était bien d'avoir les bases par contre, pour savoir justement comment... »
E40 <i>l. 307-308</i>	« [...] et pour l'avoir appliqué une fois, deux fois, trois fois et aussi avec l'expérience. »
F34 <i>l. 303-305</i>	« Il y a l'expérience aussi. Le fait d'avoir maintenant plus de dix ans d'expérience en tant que responsable de magasin, [...]. »
G48 <i>l. 262-264</i>	« Moi, je sens que c'est mon expérience. Enfin en plus de la théorie, l'expérience m'a enrichie et m'a rendue encore plus autonome et m'a appris beaucoup de choses. »
G49 <i>l. 267-268</i>	« J'ai appris beaucoup de choses lors de ma première mission par l'expérience, en faisant, [...]. »
G71 <i>l. 383-385</i>	« Oui. Là, depuis cette mission, je me suis sentie beaucoup plus sûre de moi. J'ai beaucoup plus confiance et j'ai appris énormément de choses par rapport à la gestion d'un magasin. Que ça ne se fait pas comme ça. C'est difficile justement de manager une équipe. Et c'est là où j'ai vraiment beaucoup appris à ce moment-là, lors de cette mission. J'ai appris beaucoup de choses. »

<b>Sous-thème : Par l'action</b>	
F42 <i>l. 362-363</i>	« À l'époque, je ne connaissais pas vraiment bien mon travail, je pense. J'ai appris sur le terrain. »
F42 <i>l. 366-368</i>	« Et après, je pense qu'au fil du temps, j'ai appris sur le terrain, avec les gens qui nous portent, quelque part, qui nous font avancer et après tout ça, on le retransmet. »

<b>Sous-thème : Accompagnement</b>	
F113 <i>l. 702-705</i>	« Les gens qui nous portent, c'est des gens aussi qui nous ont apporté des connaissances, qui nous ont apporté des, comment dire, des, un appui quand on a eu besoin, de façon à ce qu'après, nous, on puisse continuer toute seule face à des situations. Ils m'ont donné l'autonomie. »
G76 <i>l. 411-415</i>	« Une directrice de secteur qui m'a beaucoup appris, qui m'a beaucoup soutenue. Une supérieure hiérarchique qui m'a beaucoup aidée, et c'est grâce à elle, mon évolution. C'est des personnes vraiment internes, très proches terrain, en fait. Directeur de magasin, directeur de secteur, voilà. »

Sous-thème : Hiérarchie	
D61 l. 436-441	« Tout simplement en faisant des points réguliers sur des choses sur lesquels on n'est pas forcément autonome. Et aborder ces sujets avec le cadre hiérarchique et lui demander de me fournir l'élément pour pouvoir le mettre en place. Si le cadre hiérarchique n'est pas capable de me fournir pour X raisons, peut-être trouver une solution <i>via</i> une formation, pour pouvoir l'acquérir. Mais je pense que c'est vraiment par la discussion dans ce cas-là, et l'intégration des informations qui sont données. »
D73 l. 531-534	« Non, tout simplement pourquoi, parce que si vous avez une relation régulière avec votre cadre hiérarchique, automatiquement vous abordez les sujets qui sont sensibles. [...] on essaie de rectifier tout de suite le tir et d'apporter les éléments. »
E43 l. 325-327	« Non, forcément. Parce que quand j'ai des soucis comme ça, j'en parle, soit j'en parle à mon chef de secteur qui me donne les solutions, qui va me dire là, il faudrait plutôt faire comme ça. »
E49 l. 358-359	« Je vais apprendre au niveau des supérieurs. Oui parce que forcément, parce qu'il me donne des informations avec des nouvelles clefs. [...] Là, je vais forcément apprendre des gens qui sont au-dessus et ça va apporter du neuf. »
F42 l. 361-362	« Moi, j'ai beaucoup appris avec une ancienne chef de secteur, qui m'a d'abord nommée responsable de magasin,[...]. »
f51 l. 404-405	« Donc le fait de réfléchir à une idée avec votre supérieur hiérarchique vous a permis d'apprendre... »
F51 l. 406-408	« Que quelque fois, il faut toujours essayer de donner d'autres tâches à des gens, à des fois, auxquels on ne pense pas, sur un laps de temps, de façon à voir si ça peut être possible ou pas. »
G61 l. 330-334	« Ma responsable. Énormément de ma responsable qui m'a beaucoup formée. J'ai eu beaucoup de formation par ma responsable, que ce soit au niveau magasin, vente, produit aussi, [...]. Je l'ai eu en interne par ma responsable, beaucoup, beaucoup. C'est pour ça, après, c'est ce que je vais essayer d'appliquer. C'est comme un exemple pour mon magasin, pour moi. »
g62 l. 335	« De quelles façons avez-vous appris de votre responsable ? »
G62 l. 336-337	« Sur le terrain. C'est vraiment dans le magasin, les choses... D'abord en l'écoutant, par rapport à ce qu'elle m'explique [...]. »
G62 l. 337-338	« [...] et après souvent on en reparle, en fait, on débriefe. Voilà, on débriefe, c'est vrai que ça se fait toujours dans ces étapes-là. Elle me laisse faire aussi, et après on en reparle encore une autre fois. »
G63 l. 343-346	« Et même, elle, des fois, elle me donne des petits tuyaux sur le, par rapport aux personnes, justement aux personnalités. Avec une personne comme ça, il faut pas se laisser, il faut pas laisser faire ça comme ça, sinon après ça peut avoir telles conséquences. Voilà. »

Sous-thème : Pairs	
D62 l. 444	« Entre pairs ou même à l'extérieur. »
F70 l. 511-512 516-517	« [...] je suis allée faire un inventaire sur un autre magasin [...]. La directrice m'a appris quelque chose en même temps et c'est bien. Il faut toujours regarder ailleurs pour pouvoir mettre à profit chez soi. »
G78 l. 421-422 424-427	« Ah oui. Parce que on échange des fois des petites techniques, en fait, c'est toujours la communication, on échange, il suffit de parler. Des fois, c'est vrai. [...] Par rapport, d'un magasin à un autre, et puis on s'échange finalement les petits tuyaux, les façons de travailler différentes, mais on va peut-être prendre sur un magasin une idée, sur un autre, on n'en prendra pas et <i>vice-versa</i> . Dans ce magasin-là, je me dis là c'est pas bête. »

<b>Sous-thème : Collaborateurs</b>	
D62 <i>l. 444-447</i>	« J'irai même plus loin. Même peut-être du côté de l'équipe de vente, parce que vous pouvez avoir une personne qui va avoir peut-être trente ans d'expérience en boutique, qui sera très forte dans un domaine d'activité précis, et qui pourra quand même vous apporter des éléments. »
E48 <i>l. 354</i>	« Oui, oui, oui. Au même titre que j'apprends avec les gens qui sont en dessus. »
E50 <i>l. 363-365</i>	« Et puis par exemple, avec mes vendeurs également parce qu'en fait, j'essaie de leur laisser une marge d'autonomie, ce qui fait que du coup, ils prennent des initiatives d'eux-mêmes, sur certains points. »
F43 <i>l. 370-371</i>	« Je transmets à l'équipe. Après l'équipe peut toujours nous apporter des propositions, des forces qui peuvent apporter au magasin. »

<b>Sous-thème : Autrui</b>	
D63 <i>l. 453-457</i>	« La ressource humaine de toute façon, c'est celle qui alimente les compétences. Le support papier est une base, mais de toutes façons, c'est une personne humaine qui a fait le travail en amont. Voilà. Et de toutes façons, pour moi, on intègre beaucoup plus de choses à l'oral, après cela dépend des personnes, mais pour ma part, j'intègre plus à l'oral que forcément sur la lecture ou autre. Ça, c'est clair. »
F73 <i>l. 525-530</i>	« Oui, mon conjoint qui était manager-commercial et qui m'a beaucoup appris au niveau du management. C'est vrai. [...] Mais c'est vrai, chez moi, je faisais des sketches avec lui. Et ça, c'était très très constructif. Et je marquais les points à demander à la personne que je recrutais. Et c'est vrai que ça m'a aidé, ça m'a apporté. »

<b>Sous-thème : En formant autrui</b>	
F68 <i>l. 501-506</i>	« En les formant, j'ai appris ? Oui, parce que quelques fois, il y a des questions que moi je ne me suis pas posée et que l'on m'a posé. Et ça m'a permis de me les poser et de réfléchir aussi. Donc c'est constructif, pour l'un comme pour l'autre. [...] Et c'est vraiment un échange dans les deux sens. C'est vraiment un échange dans les deux sens. »

<b>Sous-thème : Diversité</b>	
F69 <i>l. 509</i>	« Oui. J'apprend parce que personne ne manage de la même façon... »
F75 <i>l. 543-544</i>	« C'est important. Personne ne travaille de la même façon et tout le monde peut avoir de bonnes idées auxquelles on ne pense pas. »
f88 <i>l. 593-594</i>	« D'accord. Est-ce que vous pensez que dans votre travail, ça vous aiderait d'avoir des formations qui seraient basées sur l'analyse de votre vécu professionnel ? »
F88 <i>l. 595-596</i>	« Oui, ça peut être utile, mais... Je pense que personne ne va avoir le même vécu, alors est-ce que... Oui, ça peut être constructif. »
F89 <i>l. 599-601</i>	« Donc comment on l'a gérée. À la limite, si il y a plusieurs personnes en formation, ce qui est le cas, en général, à la limite, chaque personne va pouvoir donner son avis sur ce cas. Et on peut échanger et on peut délibérer. »
F90 <i>l. 603</i>	« Et nous donner des forces, justement pour tout le monde. »

<b>Sous-thème : Réflexion avant l'action</b>	
D26 <i>l.191-194</i>	« Cette évaluation donc, deux phases. J'ai transmis le book d'évaluation vierge à la personne afin que lui le remplisse avec ses notions. De mon côté j'ai rempli le mien, en ayant toujours à l'idée les points que je veux aborder qui vont être des points pour moi, ... j'ai perdu mon mot... »
D47 <i>l.332-333</i> <i>l.336-339</i>	« Le travail en amont est très simple. C'est préparer sur un planning les possibilités de pose de vacances. [...] Donc, c'est d'apporter en amont, préparer un planning, avec les adjoints, en pensant toujours que quelqu'un de la direction de la boutique doit être présent, c'est important et après mettre des zones de disponibilité pour des prises de vacances. »
F20 <i>l. 180-182</i>	Et donc, ce que je fais, c'est que je note toujours les choses, pour avoir des choses concrètes et j'y réfléchis, la façon de...

<b>Sous-thème : Réflexion pendant l'action</b>	
f92 <i>l. 606-608</i>	« Est-ce que vous pensez, que dans votre travail, après une action que vous avez faite, vous réfléchissez à cette action ? Est-ce que pendant l'action déjà, vous réfléchissez ? »
F92 <i>l. 609</i>	« Bien oui. De façon à pouvoir la mettre en place le mieux possible et l'améliorer. »
F93 <i>l. 613-616</i>	« Non. Parce que en fonction de ce qu'elle va me répondre, je peux bifurquer un petit peu, tout en revenant après sur ce que moi, j'ai préparé. Mais si on peut l'étendre, mais ce qu'il faut, c'est qu'en ressortant de l'entretien, tout soit dit, tout soit recadrer et que ce soit du positif. »

<b>Sous-thème : Réflexion après l'action</b>	
D64 <i>l.460-466</i>	« Et bien, c'est surtout d'en faire l'analyse. Voir si elle a été réussie ou non et surtout de savoir pourquoi, pourquoi tel résultat, qu'il soit positif ou négatif, et une fois cette analyse faite, aller chercher l'élément manquant. [...] si c'est un manque de compétence parce que manque d'acquisition d'information, bien il faut aller la chercher vers la personne qui peut la donner, ou alors vers peut-être d'autres solutions plus théoriques, pour pouvoir mieux rebondir. »
E27 <i>l. 224-227</i>	« Donc c'est grâce à l'expérience pour avoir essuyer les plâtres, entre guillemets, du coup, on le revit après avec du recul et on appréhende mieux les choses et puis on arrive mieux à trouver les solutions. Donc je trouve que l'expérience est vraiment aidant. »
e42 <i>l. 320-322</i>	« Donc nous pourrions dire que quand au départ vous faisiez des remontrances à quelqu'un, après, au fur et à mesure, vous avez analysé votre action, vous avez réfléchi comment vous pourriez faire et ensuite vous l'avez améliorée ? »
E42 <i>l. 323</i>	« Oui, c'est exactement ça. »
E43 <i>l. 330-334</i>	« Donc c'est à la fois une analyse sur moi-même, de comment je peux faire, parce que j'ai pas toujours le formateur qui va être là pour me dire, mais après si j'ai l'occasion de demander et si c'est vraiment une nécessité, je vais appeler mon chef de secteur et je vais lui demander quoi... .. »
F34 <i>l. 305-306</i>	« [...] il y a des erreurs que j'ai faites au début de ce poste que je ne refais plus maintenant. »
F59 <i>l. 451-452</i>	« Donc quelques fois, j'ai fait des erreurs, je m'en suis aperçue, elle est faite, elle est faite, bon. Je me disais bon, je ne la referai plus. »
F60 <i>l. 454-455</i>	« Et bien je me dis, là je n'ai pas, là effectivement je n'ai pas... Je le ressens tout de suite. Je n'aurais pas dû procéder comme ci ou comme ça. »
F62 <i>l. 459-467</i> <i>473-474</i> <i>478-481</i>	« Par exemple les entretiens que j'avais avec mes vendeuses sur le premier magasin, je n'étais pas très à l'aise. Et je ne savais pas toujours comment leur dire les choses qui n'allaient pas, parce que c'est toujours délicat. [...] On veut avoir son équipe avec soi et il faut quand même faire passer les messages. Et ça, c'était très très difficile pour moi. Et finalement avec le temps, j'ai appris, j'ai pris de l'assurance et je me dis : « Là ça, c'est pas bien » et là,

	après je me suis rendue compte qu'en disant des choses négatives et en disant des choses positives, finalement la personne comprend très bien qu'il y a quelque chose qu'elle n'a pas fait, et c'est pas une catastrophe. [...] mais il faut faire passer les infos, c'est comme ça qu'on les fait avancer. [...] Je sais plus dire les choses et finalement elles m'en sont presque reconnaissantes... Mais il faut savoir le dire et il faut savoir aussi créer après ce côté positif, l'ambiance du magasin. Mais il faut surtout pas tourner et ne pas dire les choses. Il faut leur dire, dès qu'il y a quelque chose qui va pas, il faut leur dire. »
F83 <i>l. 574-577</i>	« Ça, c'est important. Rien n'est jamais acquis. Même pour les connaissances produit, par exemple avec l'équipe, même si un jour, elle maîtrise parfaitement la connaissance produit, il faut jamais se dire, c'est acquis. Deux mois après, on peut repasser la même question et cela ne sera pas forcément du parfait. Donc, pour moi, c'est pareil. »
F96 <i>l. 626-628</i>	« Oui. Et, j'y ai réfléchi et ce qui en découle, c'est que c'est vraiment quelqu'un qui peut avoir des compétences mais il faut vraiment l'encadrer du début jusqu'à la fin. Il faut toujours l'encadrer, toujours être derrière, toujours contrôler... »
F118 <i>l. 719-723</i>	« Les deux sont constructifs. Mais c'est pas la même chose. Quand j'ai pas réussi, je me remets en cause. Je me remets en cause, j'essaie de savoir pourquoi et à partir de là, j'essaie de ne plus refaire la même erreur. Et à ce moment-là, c'est sûr que ça va être constructif. »
F119 <i>l. 725-726</i>	« Le fait de faire une erreur, fatalement, on n'a pas envie de la refaire. Donc c'est peut-être encore plus marquant. »
F118 <i>l. 719-723</i>	« Après quand je réussis quelque chose, ça valorise en même temps, mais j'ai envie de faire encore mieux. »
G47 <i>l. 255-257</i>	« Je vais toujours trouver une méthode et ça je pense que ça vient par rapport à ma première mission. J'arrive beaucoup mieux à faire passer des choses négatives en positives qu'auparavant. »
G49 <i>l. 268-269</i>	« [...] et puis par rapport à des erreurs. En faisant beaucoup d'erreurs (rires), enfin pas beaucoup d'erreurs, mais en faisant des erreurs... »
G50 <i>l. 271-275</i>	« Il y a un petit peu des deux. En faisant des erreurs, ça marque beaucoup, parce que, moi, ça me contrarie en fait, donc je retiens énormément. Mais en même temps quand on réussit, enfin quand je réussis vraiment quelque chose, là aussi, je vais vraiment m'en rappeler. C'est tout l'un ou tout l'autre, quand même. C'est vraiment les opposés. Quand je fais une erreur, ça va me marquer... »
g53 <i>l. 287-288</i>	« Ça veut dire que vous aviez une base théorique, vous l'avez appliqué, vous avez réussi plus ou moins bien, on va dire, après qu'avez-vous fait ? »
G53 <i>l. 289</i>	« Bien, j'ai analysé justement ce qui m'est arrivé. Et j'ai essayé de ... »
G56 <i>l. 309-310</i>	« Ça m'a un petit peu vexée aussi, je pense, de faire confiance et puis que finalement, un petit peu une déception. Maintenant, je sais, que contrôler, contrôler. »
g57 <i>l. 311-312</i>	« Donc, cela veut dire, vous avez la théorie, vous l'appliquez, vous analysez, vous vous rendez compte si c'est bien ou si ce n'est pas bien... »
G57 <i>l. 313</i>	« Et là, je remets en pratique en tenant compte de mon analyse. »
G58 <i>l. 315-318</i>	« D'analyser après, oui, maintenant, oui. C'est devenu. Oui, l'analyse, c'est devenue, pas forcément des erreurs, mais des choses. Quand je me retrouve un peu dans une situation un peu similaire, c'est vrai que je repense à ce que j'avais analysé et ce qui c'était passé. Et, c'est vrai que maintenant, j'analyse beaucoup plus les choses. »
g59 <i>l.319-321</i>	« Vous venez de dire : « quand vous êtes dans une situation similaire », vous repensez à ce qui s'est passé. Est-ce que, au cours de la réalisation de cette action, est-ce que aussi vous y pensez ?... Ou, est-ce que c'est avant, après, mais pas forcément pendant ? »
G59 <i>l. 322-326</i>	« Alors, c'est plus au début, je pense. Au début, quand je me retrouve confrontée à cette situation, je me dit : « Ah, j'ai déjà eu ce cas, j'avais fait une erreur, ou il y avait eu quelque chose, enfin, ça m'a marquée. Et c'est là, après je réfléchis, et puis, j'applique, mais je ne repense plus forcément à l'erreur ou à la chose qui m'est arrivée. J'ai ma nouvelle théorie en tête et je l'applique. »
G60 <i>l. 328</i>	« Et bien après, je regarde par rapport à ce que j'ai fait. »

<b>Sous-thème : Événement</b>	
D71 l.511-517	« Les deux. Négatif, vous savez lequel [l'événement], je crois que c'est celui qui m'a fait le plus apprendre. [...] j'ai laissé passer beaucoup de choses qui m'ont amené à avoir un résultat opérationnel qui n'était pas bon. [...] Ça a été une période assez difficile mais par contre, c'est quelque chose qui m'a servi, parce que depuis je ne laisse plus rien passer. [...] J'ai passé un véritable palier. »
D71 l.519-522	« Aujourd'hui, j'applique la même rigueur, le tout c'est d'être rigoureux. Quand je dis stricte, ce n'est pas au sens défini du mot, mais vraiment il faut demander la même chose à ses collaborateurs, mais en sachant qu'il faut garder ce côté humain et être juste. Voilà, c'est tout, mais je pense que c'est un élément déclencheur. »
D71 l.519-526	« Après ce qui m'a aidé, c'est les résultats de chaque magasin, en terme de chiffre d'affaires et de passer à chaque palier, de passer d'un niveau de chiffre d'affaires à un autre. Pour moi, c'est des éléments positifs qui obligent après à se remettre en question. C'est après une autre approche, mais qui permet de grandir. Voilà, je pense que c'est ça aujourd'hui... »
E40 l. 309-313	« [...] je sais pas si le fait d'avoir des enfants aussi, et tout ça, ça m'a aidé. Bien, je me rends compte quand là, aujourd'hui, j'ai quelque chose à dire, ça m'est beaucoup plus facile et je ne suis plus par passer par tous les stades, devenir rouge, le cœur qui bat à fond (rires). Donc il y a comme une espèce de maintenant, vraiment, de comment je pourrais dire, je cherche le mot, je sais pas, il n'y a plus de... »

<b>Sous-thème : Changement</b>	
F57 l. 443-444	« Oui. Quand j'ai été nommée dans le Nord comme responsable de magasin, j'y suis restée deux ans et après... »
f64 l. 485-486	« Et donc vous pensez que si vous n'aviez pas changé de magasin, vous n'auriez pas acquis cette confiance en soi, ou cette assurance, ou cette maîtrise du métier ? »
F64 l.487	« Si, mais peut-être avec plus de temps. »
F65 l. 489-492	« Oui. Je pense que le fait de changer de magasin, c'est positif. Parce que l'on change d'équipe, et c'est plus facile de se positionner. Et puis, on prend aussi de la maturité, de l'expérience. L'expérience, c'est hyper important. Mais je pense en ce qui me concerne, ça m'a aidé. »
f66 l.493	« Le fait du changement ça vous a appris ? »
F66 l.494	« Oui, ça m'a appris. »



<b>Sous-thème : Évaluation, auto-évaluation</b>	
D72 l. 528-529	« Globalement, je vais répondre oui et non. C'est, les évaluations, c'est difficile de faire une véritable analyse... Ah, ça, hum, hum !... ... »
D73 l. 536-537	« Donc, c'est pas forcément pendant l'évaluation que j'apprends le plus. »
E45 l. 339-341	« Quand moi-même je suis évaluée ? Est-ce que c'est pour moi un apprentissage ? Quand ça s'est fait, non pour moi, c'était pas un apprentissage. C'était plus un compte-rendu, en fait. Un compte-rendu d'où j'en suis, moi je le vis plus comme ça. »
E47 l. 348-354	« Là, c'est vrai, que ça peut l'être, parce que quand je revois chaque point avec moi-même. Et c'est vrai que ça peut être un moment où je me dis là, bon là, tiens effectivement, sur ce point-là, je l'applique, je me rends compte que je l'applique et sur ce point-là, je me rends compte que je l'applique moins parce que j'adhère moins. Et effectivement c'est un apprentissage. Du coup, ça permet de revoir ce qui est demandé, en fait, les objectifs, et puis de se dire, tiens effectivement sur ce point-là, il faut que je travaille plus ça, je me rends compte je dois plus le travailler... ... »
F54 l. 423-425	« Lors de mon évaluation. Bien, c'est toujours enrichissant de passer une heure ou deux heures avec notre supérieur hiérarchique, pour discuter un petit peu du magasin, de ce que lui ressent en passant sur le magasin, de l'équipe, et d'échanger. »
g66 l. 362-363	« Mais le jour de l'évaluation, quand vous faites votre évaluation avec votre responsable, apprenez-vous des choses ? »
G66 l. 364	« Aussi. Oui. Parce que l'on parle beaucoup à ce moment-là... »
g79 l. 429	« Vous arrive-t-il de faire votre auto-évaluation ? »
G79 l. 430	« Oui. C'est une petite. »
g80 l. 431	« Est-ce que pour vous, c'est de l'apprentissage ? »
G80 l. 432	« Oui. C'est pour savoir où, plus pour moi, où j'en suis, en fait, exactement. »
G81 l. 434-436	« Bien, c'est plus, par exemple, je vais me remettre un peu dans l'ambiance, ça j'ai su faire, ça j'ai pas su faire, donc il faudrait que je vois comment on fait, ou alors je me rappelle ou il faut que je me rapproche de quelqu'un pour savoir comment faire. »

<b>Sous-thème : Observation</b>	
D75 l. 546	« Bien sûr, [réponse sur l'apprentissage en observant] complètement, complètement. J'ai un cas précis actuellement. Donc ma boss, [...]. »
D76 l. 556-557	« Mais en observant, ça me permet vraiment d'apprendre. »
F74 l. 536-540	« Oui. Parce que j'ai fait deux magasins où j'étais vendeuse. Sur le premier magasin, c'était une femme, sur le deuxième magasin, c'était un homme. Donc, ils avaient une façon complètement différente de travailler. Ce que je me suis toujours dit, je prends les points qui m'intéressent, les points qui me semblent positifs et les points qui ne semblent pas correspondre, je les laisse. »
G62 l. 336-340	« [...] et après la phase, oui, où j'observe, où j'observe effectivement. »
G63 l. 342-343	« J'apprends beaucoup en la regardant, en la regardant, en l'écoutant faire. »

<b>Sous-thème : Articulation théorie/pratique</b>	
D67 <i>l. 492-494</i>	« Quarante, allez cinquante pour cent par la formation initiale, c'est vraiment la base, ensuite par de la formation interne, alors attention quand je dis par la formation interne, c'est vraiment, ça comprend aussi l'apport hiérarchique, donc quarante, et dix de l'externe. »
D68 <i>l. 496-499</i>	« Propre expérience, si je l'intègre dedans, c'est à peu près sur les quarante pour cent parce que je les intègre dedans, c'est à peu près trente-cinq pour cent par mon expérience. J'ai laissé la part belle à la formation initiale parce que malgré tout c'est pratiquement vingt ans d'une vie, je n'ai que trente-trois ans. »
D69 <i>l. 505-507</i>	« [...] la théorie en formation initiale, ça permet de se formater, de se donner une structure. Par contre la mise en application opérationnelle est quand même différente et il y aura toujours un décalage. »
D77 <i>l.564-567</i>	« Je suis, comme je vous l'ai dit tout à l'heure, entièrement d'accord. À aujourd'hui, je suis dans du cinquante-cinquante[théorie/pratique] qui après, s'articulent différemment dans la partie opérationnelle pure et dure. Aujourd'hui, de toutes façons, si l'on veut évoluer, il faut avoir une base théorique qui soit forte... »
D82 <i>l.603-604</i>	« Aujourd'hui, que vous fassiez du théorique dans une société, le but, il est uniquement pratique derrière, voilà. »
D84 <i>l.609-611</i>	« Par contre aujourd'hui, les formations internes, et je pense, de plus en plus, elles vont vraiment être axées dans un but d'optimisation et d'application totale. »
D85 <i>l.613-614</i>	On peut les appeler théoriques parce que ce sont les éléments de base du scolaire qui ont été adaptés au professionnel.
E54 <i>l.383-389</i>	« Un pourcentage, c'est pas évident comme question. La formation initiale, je dirais quarante pour cent. En fait, je le dis parce que maintenant j'ai quinze ans d'ancienneté, c'est vrai qu'on n'a plus les mêmes proportions, parce qu'au début, je dirais que c'était quatre-vingts pour cent, mais là aujourd'hui, je dirai que c'est plutôt quarante pour cent et encore, et encore. Après c'est vrai que l'on apprend surtout sur le terrain et avec des formations, je dirais le côté formation, tout ce que l'on m'a apporté, moitié de ce qu'on m'a apporté et de moitié de moi-même de ce que je me suis construit. »
e55 <i>l.390-391</i>	« Donc cela ferait trente pour cent en formation continue à peu près, et trente pour cent par l'expérience ? »
E55 <i>l. 392</i>	« Oui, voilà. »
F58 <i>l. 446-448</i>	« C'était mon premier poste. Donc là, beaucoup de choses à apprendre. J'ai fait une formation management. Mais bon, c'est sur le terrain que l'on a les embûches, en fait. Et qu'on se rend compte des erreurs... »
F59 <i>l. 450-451</i>	« La théorie, oui, mais aussi la pratique. Quelques fois, il y a des cas de figures qui ne sont pas sur le papier (rires) et il faut les maîtriser. »
F76 <i>l.549</i>	« Je dirais cinquante pour cent sur le terrain, par l'expérience. »
F77 <i>l. 551</i>	« Je dirais vingt-cinq [formation continue], et vingt-cinq d'acquis en formation initiale. »
F78 <i>l. 554-559</i>	« Moi, je suis plus terrain. C'est un support mais, je pense que si l'on ne les met pas en application, si on n'est pas sur le terrain, c'est difficile. Par contre, la théorie, c'est un bon support pour moi, je pense. Et après tout le monde ne fonctionne pas pareil. Pour moi, sincèrement, je pense que le terrain... Une formation, si on ne l'applique pas en boutique, ça sert à rien. Une journée de formation, si elle est pas appliquée derrière, ça sert à rien du tout. »
f79 <i>l. 560-563</i>	« Par rapport à ma recherche, j'ai construit une hypothèse qui présume que le manager de proximité d'une unité commerciale construit ses compétences en articulant des savoirs théoriques et des savoirs d'action, contribuant ainsi à sa professionnalisation, qu'en pensez-vous ? »
F80 <i>l.566</i>	« Ça se complète en fait. L'un va avec l'autre. »
f81 <i>l. 569</i>	« Vous, si vous fesiez une balance ? »
F81	« Ce serait plus d'actions que de théorie. Mais la théorie est indispensable. »

I. 570	
F87 I. 591-592	« Voilà. Les deux sont liées. Et l'action est hyper importante. Mais avec la base théorique, quand même. Voilà, c'est quand même un bon support. »
G74 I. 397-404	« J'ai plus appris, euh ma base théorique, je veux pas dire que l'on apprend... D'après moi, je dirai quarante en théorie et soixante en pratique, en expérience. Oui. Oui, oui. En théorie, c'est vrai que l'on apprend les différents cas, c'est vrai que ça paraît, pas simple, mais un petit peu, quand même, on comprend. On se dit bien oui, effectivement, c'est logique, c'est logique en management, on apprend les choses, c'est logique. Ça paraît simple mais en pratique, c'est pas du tout la même chose. Et par contre, en pratique, je repense des fois quand j'ai eu des cours de management. On se dit, c'est vrai, c'est la personne qui est comme ça, qui a besoin d'amour qui revient. »
G85 I. 451-454	« Alors formation initiale, je dirais, quand même, pour moi, trente pour cent, trente, quarante pour cent, quand même, c'est quand même les bases (rires). Beaucoup en formation continue, on va dire pareil trente, quarante pour cent, et par rapport à mon expérience... »
g86 I. 455	« Il reste vingt ? »
G86 I. 456-457	« Ah non, ça va pas aller ça. Je dirais quarante pour la formation initiale, en continue, je dirais vingt, et le reste en expérience. »
G87 I. 458-459	« Donc, cela fait quarante par l'expérience. C'est-à-dire qu'en faisant vous avez vraiment appris ? »
G87 I. 460-461	« Oui. Oui, oui. Et je suis quelqu'un d'assez, tout ce qui est visuel et pratique. J'ai besoin de faire les choses en fait pour pouvoir les retenir, pour y arriver. »
g88 I. 462-463	« Parmi les compétences, les connaissances que vous avez citées, en avez-vous apprises certaines, seulement en formation théorique ? »
G89 I. 468-471	« Dans mon cas, c'était bien d'avoir les deux, la théorie et l'expérience. C'était un appui supplémentaire d'avoir la formation initiale. Je pense que ça m'a aidée à aller beaucoup plus vite et à apprendre beaucoup plus rapidement après en pratique. Oui, d'avoir quand même une formation initiale, enfin théorique. »
G90 I. 476-477	« Pour moi, oui, parce que j'ai eu la formation théorique et l'expérience. Les deux vont ensemble. »

Sous-thème : Alternance	
d82 I. 596-599	« Quand vous êtes entré dans votre entreprise, vous avez été quatre mois directeur en intégration, pendant cette période, vous avez eu à la fois de la formation théorique et à la fois de la formation pratique, avez-vous vécu cette formation comme une formation en alternance ? »
D82 I. 600-602	« ... Non, pas vraiment. Pas réellement parce que on est vraiment, pour moi l'alternance, c'est la partie... C'est se sortir vraiment du cadre professionnel. »
d83 I. 605	« Donc vous ne l'assimilez pas à une formation en alternance ? »
D83 I. 606	« Pas pour moi. »
D84 I. 608-609	« C'est vraiment pour moi, à l'extérieur, parce que on va vous apporter du théorique pur et dur, que vous n'allez pas forcément complètement utiliser parce que. »
d86 I. 616-617	La définition de la formation en alternance que je retiens, c'est le fait de faire un lien entre la théorie et la pratique, un lien direct...
D86 I. 618-619	Dans ce cas-là on peut l'appeler de la formation en alternance.
e61 I. 417-418	« Donc, vous avez toujours pu faire le lien, quand vous étiez en formation théorique, le lien avec la pratique ? »

E61 l.419	« Oui, j'ai pu faire le lien... »
e62 l.420	« Dans les deux sens ? »
E62 l. 421-425	« Oui, dans les deux sens. Quand j'ai eu l'apport théorique, qu'est-ce que j'ai trouvé que ça m'a apporté dans la pratique ? Oui quand même. Alors après, c'est vrai, qu'il y a certaines formations, qu'on aborde pas forcément en plein dans le mille du sujet... Mais, bon, globalement, c'est toujours intéressant à apprendre quand même. Mais c'est vrai que parfois ça pas toujours été... »
f85 l. 582-583	« Quand vous êtes en formation théorique, est-ce que vous faites toujours le lien avec la pratique ? »
F85 l. 584-586	« Oui, quand même. Ça permet de se dire : « Tiens, moi je fais comme ça, ou non ça je ne le fait pas et ce serait peut-être bien de le faire » et après, il faut le faire sur le magasin. Il faut changer ses habitudes. »
f86 l. 587	« Et quand vous êtes en pratique, vous pensez à la théorie ? »
F86 l. 588-589	« Oui. J'y pense. Alors après, c'est comme je l'ai dit tout à l'heure, il faut reprendre la théorie parce que de temps en temps, on l'oublie. Les vieilles habitudes reviennent. »
G91 l.480-481	« C'est vraiment un lien direct avec des exemples types en fait, pris par rapport à notre métier. Oui, les formations que j'ai eu après, il y avait un lien direct. »
g92 l. 482	« Alors, quand vous êtes en formation, faites-vous le lien avec la pratique ? »
G92 l. 483	« Oui. »
g93 l. 484	« Et quand vous êtes en pratique, faites-vous le lien avec la formation ? »
G93 l. 485-488	« Pas systématiquement. Pas systématiquement dans ce sens. Dans le sens, quand je suis en théorie, je fais un lien avec la pratique systématiquement, dans l'autre sens, moins. Après, ça dépend des situations, je pense, de ce que l'on a acquis. Mais pas systématiquement. Enfin personnellement. »

Sous-thème : Analyse de pratiques	
D88 l.631-635	« Nous reprenons toutes les actions que nous avons mises en place, sur des actions commerciales pures et dures ou sur des actions stratégiques. À aujourd'hui, je pense, seul, à un moment donné les compétences sont limitées. On peut être le meilleur, je pense que d'aller attraper des informations, avec peut-être une autre vision, une autre approche, sont très intéressantes et après derrière on en fait un mixte. »
d89 l.636-637	« D'accord, donc cette analyse de pratiques, est-elle là juste pour analyser les actions ou va-t-elle au-delà ? »
D89 l.638	« Elle va au-delà, aujourd'hui, c'est pour mettre des actions correctives. Ça, c'est clair. »
E64 l.430-435	« L'idéal en fait, c'est que le formateur, il se soit hyper bien concerté avec le, enfin qu'il se soit bien imprégné dans le milieu de l'entreprise dans laquelle il va aller former, de façon à être sur la même longueur d'onde de A à Z. Parfois, on se rend compte que dans certaines formations dans lesquelles on va, on a un apport théorique qui est très bien et qui nous apporte quand même des choses, c'est pour ça que toujours c'est bien quand même, mais parfois, ç'aurait pu être mieux. Plus adéquat. »
e66 l. 445-447	« Une formation qui aurait été basée sur l'analyse d'un cas réel, est-ce que vous auriez apprécié ou avez-vous apprécié d'en avoir eues ? »
E66 l. 448	« Oui, j'aurais apprécié d'en avoir. »
e67	« Vous auriez apprécié. Tout à l'heure vous avez parlé de votre échange avec votre directeur de secteur, quelques

<i>l.</i>	fois, vous lui posez un problème, est-ce que nous pourrions l'assimiler à cela, c'est-à-dire, vous lui posez un problème et vous analysez avec lui la situation ? »
E67 <i>l. 453</i>	« Oui, nous pourrions. »
e68 <i>l. 454</i>	« Pour vous, c'est plus efficace en groupe ou à deux, de quelles façons ? »
E68 <i>l. 455-460</i>	« C'est-à-dire qu'avec le chef de secteur, ça peut être intéressant, parfois d'être en groupe, c'est bien aussi parce qu'il y en a d'autres qui vont pouvoir apporter d'autres idées auxquelles on aurait pas pensé, et puis on pourrait avoir d'autres solutions aussi. Je pense que les deux sont bien. Parce que le caractère individuel, c'est bien, des fois communiquer tout ce qui nous sort par la tête, que l'on va pas forcément dire en groupe aussi. Les deux sont bien quoi. »
G94 <i>l. 493-496</i>	« Oui. Oui, parce que personnellement, c'est ce que je retiens le plus, en fait. Même lors d'une formation, par exemple une formation interne, quand ils donnent des exemples de personnes, des cas, c'est ce que je retiens le plus, moi, en fait. Les exemples qui sont cités ou les cas ou les choses comme ça. »
g95 <i>l. 497</i>	« Donc, si la formation débutait par un cas pratique à analyser, qu'en pensez-vous ? »
G95 <i>l. 498-499</i>	« Oui. C'est bien. Ce serait pas mal d'analyser parce que après, je pense que tous, on peut retrouver une situation, pouvoir comparer... ... »
g96 <i>l. 500-501</i>	« Et cette analyse, pour vous, elle doit se faire en groupe ou individuellement ou avec un supérieur hiérarchique ? »
G96 <i>l. 502-505</i>	« Ah non, en groupe. Il y a beaucoup plus d'échanges justement, et de visions différentes et d'analyse, parce que l'on analyse, on voit tous d'un œil différent. Et c'est justement, c'est ce qui est intéressant quand on fait un formation de groupe, c'est que chacun va donner son idée ou ce que lui pensait. Ça j'aime beaucoup. Voilà. »

#### Sous-thème : Facteurs personnels

E23 <i>l. 199-206</i>	« Des fois je rentre le soir, ça été dur parce j'ai dû prendre sur moi, par exemple pour recadrer quelqu'un. C'est quelque chose pour moi, qui nécessite un <u>effort</u> .[...] C'est quand même une satisfaction parce que j'ai réussi à passer un obstacle. [...] Donc là, au moins, c'est fait. On passe à autre chose et puis, en plus, ça enrichit parce que au niveau du magasin, ça avance plus. »
E27 <i>l. 222-224</i>	« Oui. Pourquoi, parce que, au départ, j'ai dû avoir, ça a dû me demander des <u>efforts</u> pour y arriver. Parce que en fait et après du coup, ça revient automatiquement et je sais quelle solution apportée tout de suite, quoi. »
E40 <i>l. 308</i>	« Et puis l'âge malgré tout, [...]. »
F42 <i>l. 362</i>	« [...] donc déjà, j'étais déjà ravie [d'être nommée manager]. »
F42 <i>l. 365-366</i>	« Et puis aussi, il y avait une forte envie en moi de ne pas la décevoir. Puisqu'elle avait cru en moi, il fallait aussi que je lui montre que je pouvais. »
F74 <i>l. 540-541</i>	« Et finalement, c'est bien de gratter un petit peu sur tous les magasins où l'on passe, les choses à mettre en place après par soi-même. »
F114 <i>l. 707-710</i>	« Avancer, c'est justement. Par rapport à mes débuts de responsable de magasin, bien sûr, j'avais cette envie d'avancer, de réussir. Maintenant, je pense qu'il y a des choses que j'ai acquises et je me mets toujours un petit peu un challenge en me disant qu'il y a des choses que je dois encore améliorer. »

<b>Sous-thème : Facteurs environnementaux</b>	
F31 <i>l.274-276</i>	« Mais les gens qui ont envie d'avancer, je mets un point d'honneur à les pousser de façon à ce qu'ils avancent. On m'a donné ma chance, j'essaie de donner la chance aux autres. »
F42 <i>l. 361-362</i> <i>l. 363-365</i>	« J'ai beaucoup appris avec elle [supérieur hiérarchique]. [...] Elle m'a toujours valorisée sur les points forts. Elle m'a aussi encadrée sur les choses que je ne maîtrisais pas. »
F56 <i>l. 436-441</i>	« Bien, le fait que l'on [la hiérarchie] me dise qu'il fallait que je me positionne comme quelqu'un qui savait faire. Je pense que ça m'a donné de l'assurance. Parce que quand on est plus jeune, qu'on a moins d'acquis, le fait qu'on nous dise, qu'on nous valorise, c'est important, de façon à ce que nous aussi, de notre côté on puisse le transmettre à nos vendeurs qui, à leur niveau, ont le même problème souvent. Et c'est souvent juste un petit peu de confiance en soi qui manque aux gens pour faire de grandes choses. »
G52 <i>l.280-286</i>	« Bien, entre les deux, j'ai appliqué un peu ce que j'avais appris lors de ma première mission, quand je suis retournée sur l'autre magasin avec un rôle d'adjointe. Là, ma responsable m'a quand même là délégué plus de choses et m'a vraiment soutenue en me faisant confiance. Oui. Simplement en me faisant confiance et en me disant justement, que si je faisais des erreurs, c'est pas grave, j'allais justement m'en rappeler, m'en souvenir (rires), et que je ne recommencerais pas la prochaine fois et que c'est comme ça aussi que l'on avançait... »

## LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Le processus « agir avec compétence » selon Le Boterf.....	33
Le savoir en usage selon Malglaive.....	34
Principe d'un processus de professionnalisation.....	40
Boucle d'apprentissage selon Kolb.....	50
Les trois « maîtres » de l'éducation selon Jean-Jacques Rousseau.....	51
Nébuleuse des pratiques d'accompagnement selon Paul.....	60
Guide des quatre entretiens.....	71
Répartition des modes de construction des savoirs des managers interviewés.....	103
Les activités des managers interviewés.....	132
Les ressources des managers interviewés et leurs outils.....	135
Principe de professionnalisation des managers interviewés.....	137
La professionnalisation des managers interviewés et ses acteurs.....	144
Les différents rôles de l'accompagnateur des managers interviewés.....	146
Cadre référentiel relatif aux processus de professionnalisation des managers interviewés.....	150
Rôles préconisés pour l'accompagnateur de managers de proximité lors de leurs processus de professionnalisation.....	158
Les acteurs de l'ingénierie andragogique concourante relative aux managers de proximité lors de leurs processus de professionnalisation.....	160
Principe de processus de professionnalisation de managers de proximité et analyse de pratiques, posture réflexive.....	162
Cadre référentiel relatif au processus de professionnalisation de managers de proximité.....	166

## INDEX DES AUTEURS

### A

André J.-Cl.....18, 36, 55, 63, 142  
 Ardouin T.....4, 15, 26, 46, 47, 48, 62, 171, 175  
 Astolfi J.-P.....61  
 Auger P.....16, 52  
 Autissier D.....12

### B

Barabel M.....10, 14, 16, 18, 31, 43  
 Barbier J.-M.....4, 34, 35, 62, 142, 172  
 Bardin L.....77, 82, 125  
 Beaugrand P.....13  
 Benedetto P.....52  
 Bernadou A.....35  
 Berry M.....35  
 Blanchet A.....68, 69  
 Bourdieu P.....133

### C

Carré Ph.....48  
 Champy-Remoussenard P.....137  
 Clenet J.....45  
 Clot Y.....4, 56, 63, 161, 172  
 Cousin O.....129

### D

D'Unrug M.-C.....80, 125  
 Dauzat A.....37, 42  
 De Chabaudy Ch.....38  
 Denoyel N.....2, 39, 51, 55, 61, 144, 145  
 Descartes R.....38, 62

Develay M.. 29, 30, 34, 55, 136, 142, 156, 169

Donnadieu G.....43

Druesne B.....13

Dugué E.....27

### F

Fiche G.....61, 144

### G

Gagnepain J.-J.....36

Garlan Y.....42

Gide A.....18

Gillet A.....131

Gotman A.....68, 69

Greisch J.....38

Grize J.-B.....36

Guillaumin C.....2, 78

### H

Heynemand J.....154

### J

Jean-Montcler G.....48

Jobert G.....39, 62, 139

### L

Lagadec A.-M.....56

Landry F.....38, 49, 50, 63, 140

Laot F.....45

Laplace Cl.....59, 164, 170

Lavergne M.-H.....163



Le Boterf G....4, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 47,  
55, 59, 61, 62, 70, 72, 133, 136, 139, 140,  
142, 148, 158, 169, 171

Le Moigne J.-L.....4, 45, 175

Le Nir M.....54

Lecomte J.....51, 146

Legroux J.....34, 134, 141, 142

Lieury A.....49

## M

Maggi B.....47, 56

Malglaive G.....34, 36, 131, 142

Mathey-Pierre C.....54

Meier O.....10, 14, 16, 18, 31, 43

Meignant A.....15, 16, 44, 47

Meirieu Ph.....52, 53, 155

Minet F.....32, 70

Mintzberg H.13, 16, 17, 43, 44, 53, 61, 63,  
132, 135, 140, 154, 156, 169

Mucchielli A.....77, 80, 125

## O

Ollagnier E.....39

Osty F.....13

## P

Paillé P.....67, 81, 125

Parlier M.....47, 139

Parmentier C.....44, 63, 154, 169

Paul M.....45, 60, 63, 80, 144, 172

Perré J.....42

Perrenoud Ph.....4, 26, 29, 30, 58, 63, 134,  
136, 163, 164, 169

Piaget J.....8, 36, 49, 134, 161

Pineau G.....45, 50, 63, 143

Plane J.-M.....10, 12

## R

Roche J.....24, 25, 26, 138

Rogers C.....57, 157

Rolland B.....38

## S

Sainsaulieu R.....13, 44

Schön D 56, 57, 58, 63, 147, 154, 163, 172

Soparnot R.....43, 44, 61

Sorel M....26, 29, 30, 31, 36, 62, 133, 171

Stroobants M.....28, 30

## T

Thiéart R.-A.....10, 67, 70

Toussaint R.M.J.....163

## V

Vergnaud G....29, 49, 51, 52, 61, 143, 145,  
155

Vermersch P.....57, 58, 69, 155

Virol M.....10

## W

Wacheux F.....12

Watzlawick P.....175

Wittorski R....4, 25, 26, 29, 30, 31, 57, 59,  
62, 63, 133, 137, 148, 161, 169, 171, 172,  
174

## Y

Yvon F.....57

## Z

Zaouani-Denoux S.....55

Zarifian Ph.....12, 28, 29

## TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	1
REMERCIEMENTS.....	2
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	3
PREMIÈRE PARTIE.....	5
APPROCHE CONTEXTUELLE ET THÉORIQUE.....	5
INTRODUCTION.....	6
CHAPITRE PREMIER.....	7
DE LA GENÈSE DU QUESTIONNEMENT À SA PROBLÉMATIQUE.....	7
1. LA GENÈSE DU QUESTIONNEMENT.....	7
2. LE MANAGEMENT ET LES ORGANISATIONS.....	9
2.1. Définition du management.....	10
2.2. Retour historique sur le management des organisations.....	10
2.3. L'organisation concernée.....	13
2.4. La formation au sein de l'organisation concernée.....	15
3. LES MANAGERS.....	16
3.1. Définition et rôles du manager.....	16
3.2. Le manager de proximité.....	17
3.3. La formation du manager de proximité.....	19
3.4. Les perspectives d'évolution de carrière professionnelle du manager.....	21
4. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE ET HYPOTHÈSE.....	22
4.1. La problématique.....	22
4.2. L'hypothèse.....	23
CHAPITRE II.....	24
LE CONCEPT DE PROFESSIONNALISATION.....	24
1. LA PROFESSIONNALISATION.....	24
1.1. Émergence de la professionnalisation.....	24
1.2. Niveaux et dimensions de la professionnalisation.....	25
1.3. La professionnalisation comme processus de formation.....	26
2. LES COMPÉTENCES.....	27
2.1. Émergence des compétences professionnelles.....	27
2.2. Quelques définitions de la compétence.....	28
2.3. Différents types de compétences.....	30
2.4. Ressources inhérentes aux compétences.....	31
3. LES SAVOIRS.....	33
3.1. Quelques définitions.....	33
3.2. Interaction de savoirs théoriques et de savoirs d'action.....	34
4. L'EXPÉRIENCE.....	37
4.1. Émergence du mot expérience.....	37
4.2. Faire des expériences.....	38
4.3. Avoir de l'expérience.....	39
CHAPITRE III.....	41
LES CONCEPTS DE STRATÉGIES ET D'INGÉNIERIES DE FORMATION.....	41
1. LES STRATÉGIES.....	41

1.1. L'émergence de la stratégie.....	41
1.2. Les stratégies dans les organisations.....	43
1.3. Les stratégies de formation.....	44
2. LES INGÉNIERIES DE FORMATION.....	45
2.1. L'émergence de l'ingénierie.....	45
2.2. Historique de l'ingénierie de formation.....	45
2.3. L'ingénierie de formation.....	47
3. L'INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE / ANDRAGOGIQUE.....	48
3.1. L'évolution de la théorie liée à la construction des savoirs.....	49
3.2. L'apprentissage des savoirs et les managers.....	52
3.3. La formation par l'alternance.....	54
3.4. La formation par l'analyse de pratiques.....	56
3.5. La formation par la réflexivité.....	57
3.6. L'accompagnement en formation.....	60
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE.....	62
DEUXIÈME PARTIE.....	65
DE LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE À L'ANALYSE DU CONTENU DES ENTRETIENS.....	65
INTRODUCTION.....	66
CHAPITRE IV.....	67
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	67
1. LA RECHERCHE QUALITATIVE.....	67
2. LE RECUEIL DES DONNÉES.....	68
2.1. Les entretiens exploratoires.....	68
2.2. Le guide d'entretien semi-directif.....	69
2.3. Le choix des quatre interviewés.....	71
2.4. Le parcours professionnel et de formation des quatre interviewés.....	72
2.5. Le déroulement des quatre entretiens principaux et leurs transcriptions....	74
3. L'ANALYSE DU CONTENU DES ENTRETIENS PRINCIPAUX.....	77
3.1. La définition de l'analyse du contenu.....	77
3.2. L'analyse thématique du contenu des entretiens principaux.....	77
3.3. Le choix stratégique quant à l'analyse du contenu des entretiens.....	80
3.4. L'analyse qualitative et comparative.....	81
CHAPITRE V.....	83
ANALYSE QUALITATIVE ET COMPARATIVE DU CONTENU DES ENTRETIENS RELATIVE AUX ACTIVITÉS ET AUX COMPÉTENCES DES MANAGERS.....	83
1. LES ACTIVITÉS DES MANAGERS INTERVIEWÉS.....	84
1.1. L'animation.....	84
1.2. La formation.....	89
1.3. La gestion.....	91
1.4. Les objectifs des activités.....	92
2. LES COMPÉTENCES DES MANAGERS INTERVIEWÉS.....	94
2.1. Les ressources personnelles.....	94
2.2. Les ressources externes.....	96
2.3. Les outils.....	97
CHAPITRE VI.....	100

ANALYSE QUALITATIVE ET COMPARATIVE DU CONTENU DES ENTRETIENS RELATIVE À LA PROFESSIONNALISATION DES MANAGERS.....	100
1. PROFESSIONNALISATION PAR LA FORMATION ET L'ACTION.....	101
1.1. Formations initiale et tout au long de la vie : apprentissages de l'apprenant et du formateur.....	101
1.2. Apprentissages issus de l'expérience, de l'action.....	104
1.3. Apprentissages issus d'événements attendus ou inattendus.....	105
1.4. Apprentissages issus de changements provoqués ou choisis.....	107
1.5. Articulation / alternance de savoirs théoriques et de savoirs d'action.....	108
2. PROFESSIONNALISATION PAR LA CONFRONTATION AUX AUTRES.....	110
2.1. Acteurs contribuant à la professionnalisation des managers.....	110
2.2. Accompagnement lors du processus de professionnalisation.....	112
2.3. Apprentissages lors d'évaluation et d'auto-évaluation.....	113
2.4. Apprentissages issus de l'observation.....	115
2.5. Apprentissages issus de la diversité.....	116
3. PROFESSIONNALISATION ET RÉFLEXIVITÉ.....	116
3.1. Réflexion avant, pendant et après l'action.....	116
3.2. Analyse de pratiques.....	119
4. FACTEURS FAVORISANT LA PROFESSIONNALISATION.....	121
4.1. Facteurs personnels : volonté du manager.....	121
4.2. Facteurs environnementaux : méthodes de management.....	123
CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE.....	125
TROISIÈME PARTIE.....	128
SYNTHÈSE ET PRÉCONISATIONS.....	128
INTRODUCTION.....	129
CHAPITRE VII.....	130
SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE.....	130
1. LES ACTIVITÉS ET LES COMPÉTENCES DES MANAGERS INTERVIEWÉS.....	130
1.1. Les activités des managers.....	130
1.2. Les compétences des managers.....	133
2. LA PROFESSIONNALISATION DES MANAGERS INTERVIEWÉS.....	137
2.1. La professionnalisation par la formation et en formant.....	138
2.2. La professionnalisation par l'expérience, l'action.....	139
2.3. La professionnalisation lors d'événements attendus ou inattendus.....	141
2.4. La professionnalisation lors de changements provoqués ou choisis.....	141
2.5. La professionnalisation en alternant la théorie et l'action, en articulant des savoirs théoriques et des savoirs d'action.....	142
2.6. La professionnalisation par les autres.....	143
2.7. La professionnalisation par l'accompagnement.....	144
2.8. La professionnalisation lors d'évaluations, d'auto-évaluations.....	146
2.9. La professionnalisation par l'observation.....	146
2.10. La professionnalisation par la diversité.....	147
2.11. La professionnalisation par la réflexivité.....	147
2.12. La professionnalisation par l'analyse de pratiques.....	148
2.13. La professionnalisation et les facteurs personnels, environnementaux..	149

3. VALIDATION DE L'HYPOTHÈSE.....	150
CHAPITRE VIII.....	153
PRÉCONISATIONS DE STRATÉGIES ET D'INGÉNIERIES CONTRIBUANT À LA PROFESSIONNALISATION DE MANAGERS DE PROXIMITÉ.....	153
1. STRATÉGIES ANDRAGOGIQUES.....	153
1.1. Stratégie planifiée et émergente ou stratégie de l'artisan.....	153
1.2. Stratégie enracinée dans le terrain du manager de proximité ou stratégie ascendante.....	154
1.3. Stratégie et interaction entre pairs.....	155
1.4. Stratégie et Intranet.....	155
1.5. Stratégie et managers-formateurs.....	156
1.6. Stratégie, alternance intégrative et accompagnement.....	156
1.7. Stratégie et accompagnement.....	157
2. INGÉNIERIES ANDRAGOGIQUES.....	158
2.1. Ingénierie concourante.....	158
2.2. Articulation de savoirs théoriques et de savoirs d'action.....	160
2.3. Analyse de pratiques.....	161
2.4. Posture réflexive.....	163
2.5. Ingénierie et rapport à l'écriture.....	164
CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE.....	167
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	171
BIBLIOGRAPHIE.....	176
ANNEXES.....	185
ANNEXE 1.....	186
GUIDE DU SECOND ENTRETIEN AVEC FLORA.....	186
ANNEXE 2.....	187
TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC DOMITIEN.....	187
ANNEXE 3.....	205
TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC ÉDELINE.....	205
ANNEXE 4.....	218
TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC FLORA.....	218
TRANSCRIPTION DU DEUXIÈME ENTRETIEN AVEC FLORA.....	236
ANNEXE 5.....	239
TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC GABRIELLE.....	239
ANNEXE 6.....	254
GRILLE N° 1 – ANALYSE DES QUATRE ENTRETIENS.....	254
ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC DOMITIEN.....	254
ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC ÉDELINE.....	268
ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC FLORA.....	281
ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC GABRIELLE.....	298
GRILLE N° 2 – ANALYSE DES QUATRE ENTRETIENS.....	311
ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC DOMITIEN.....	311
ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC ÉDELINE.....	318
ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC FLORA.....	324
ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC GABRIELLE.....	332
GRILLE N°3 – ANALYSE DES QUATRE ENTRETIENS.....	339

THÈME : LES ACTIVITÉS DES MANAGERS.....	339
THÈME : LES COMPÉTENCES DES MANAGERS.....	349
THÈME : LA PROFESSIONNALISATION DES MANAGERS.....	354
LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX.....	367
INDEX DES AUTEURS.....	368