



Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2010-2011

La réflexivité, moteur d'une recherche action

*Etude menée auprès de managers de l'ex Agence Nationale Pour l'Emploi et
perspectives proposées à La Poste*

Mémoire de fin d'étude présenté par
Simon Mallard

Sous la direction de
Josette Layec, chargée de cours

En vue de l'obtention du
Master 2 Professionnel Stratégies et Ingénieries de Formation pour Adultes

« S'étonner, voilà le choc qui jette le novice sur la route. Socrate possède le secret de susciter l'émerveillement devant la plus simple chose » (Godel, 1976, p. 28).

Remerciements

En premier lieu, je remercie Delphine Desroche et Michael Da Silva pour leur accueil au sein de la direction de l'ingénierie et de la formation à La Poste. J'associe tous les collègues postiers, et notamment mon acolyte de bureau, Fabrice Thiebaud.

Un grand merci à mon co-pain, celui avec qui l'on partage son pain : Marc Boissinot. Pour tous ses commentaires utiles, ses convictions de « vieux postier », un grand merci. Je remercie vivement, Eric Bertrand, pour sa gentillesse et sa présence dans mon jury professionnel.

Un grand merci également à « A », « B » et « C » pour leur disponibilité et toute la matière fournie pour ce mémoire.

Je pense également à tous mes collègues du Master SIFA, notamment Françoise, ma collègue de transport et « l'équipe des jeunes », et toute l'équipe de Laurence Cornu Bernot et Catherine Guillaumin, co-responsables du Master SIFA.

Enfin, je tiens à remercier vivement Josette Layec pour son accompagnement réflexif, bienveillant et ses encouragements. Je peux lui souhaiter maintenant bon vent

Sommaire

SOMMAIRE	1
NOTE DE LECTURE	2
INTRODUCTION.....	3
PARTIE 1 : DE L'APPROCHE CONTEXTUELLE A L'ELABORATION D'UNE PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE.....	6
I. DU TRAJET AU PROJET.....	7
II. HISTORIQUE DE LA FONCTION FORMATION A LA POSTE	19
III. VERS UNE APPROCHE EXPERIENTIELLE DE LA FORMATION DES MANAGERS ?	57
IV. LA PROBLEMATIQUE	61
PARTIE 2 : LES APPROCHES CONCEPTUELLE ET METHODOLOGIQUE : DES OUTILS OPERATIONNELS AU SERVICE DE NOTRE PROBLEMATIQUE	66
I. L'APPROCHE CONCEPTUELLE	67
II. APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	126
PARTIE 3 : ANALYSE ET DISCUSSIONS	145
I. ANALYSE DES DONNEES	146
II. INTERPRETATION DU RECUEIL DE DONNEES	165
III. PERSPECTIVES – PROPOSITIONS D'ACTION	184
CONCLUSION.....	200
POSTFACE	202
REFERENCES ET INDEX	203
ANNEXES.....	224

Note de lecture

Seule la partie du trajet au projet utilise la première personne du singulier. Le reste du mémoire utilise la première personne du pluriel. Nous montrons ainsi le passage d'une recherche singulière, qui émerge d'un individu, à des perspectives qui se veulent plurielles. Ce récit part de nos propres préoccupations pour arriver sur des préoccupations qui se veulent générales. Il a évolué par les multiples interactions dans l'écriture de ce mémoire. Nous pensons aux collègues postiers, au groupe SIFA 2010 / 2011 et aux enseignants de l'université de Tours, et tout particulièrement Laurence Cornu Bernot et Josette Layec.

Les normes bibliographiques utilisées dans ce mémoire font références aux normes de l'Association Américaine de Psychologie (American Psychological Association, APA). Nous utilisons également les normes données par l'université de Tours. Dans le corps de texte, nous utilisons les références bibliographiques : (auteur, date) suivis de la page éventuellement. Au sein de chaque chapitre I, II, III... nous utiliserons la terminologie *ibid.* et *op. cit.*

Les entretiens effectués au cours des mois de mars, avril et mai sont des entretiens semi-directifs. La méthode est détaillée dans la partie méthodologique et décrite en annexe.

Les propos de ce mémoire n'engagent que l'auteur. Le contenu ne représente en aucun cas un engagement de la part de La Poste.

Introduction

Le management est aujourd'hui décrié publiquement. Dans son ouvrage *Lost in management* (Dupuy, 2011), le sociologue français François Dupuy, nous expose le déplacement du pouvoir allant des strates supérieures des entreprises, aux strates inférieures. Un déplacement qui rend le jeu des acteurs plus complexe et où le pouvoir se liquéfie au sein des entreprises. On ne sait plus clairement où est le management et qui a le pouvoir. Il y aurait actuellement une bérézina du management.

Toujours selon François Dupuy, le management consiste à faire ce que vous voulez que vos collaborateurs fassent. Or aujourd'hui, les managers contraignent leurs collaborateurs par la coercition : process, système de reporting et indicateurs de performance. Le taylorisme a été poussé à son extrême ; on met toute l'entreprise sous contrôle. Le management ne s'intéresserait plus à l'humain, mais au résultat. Pour autant, est-ce la fin du travail bien fait ? Ce management « extrême » est à mettre en lien avec la maladie du siècle : « *le burn out* ». Le burn out est « *un chagrin d'honneur* » (Peters, 2011) qui met à mal des individus. « *On ne souffre pas du travail, on souffre de n'être plus rien aux yeux des autres* », précise la psychiatre Davor Komplita (*ibid.*). Les suicides chez France Télécom, Renault, interrogent la société sur l'organisation des entreprises et le rôle du management. Les formes d'organisation du travail sont en rupture avec la réalité humaine (*ibid.*). Le management est ainsi lié aux organisations dans lesquelles il s'inscrit ; il n'est pas seulement lié à une personne qui manage. La formation contribue à la professionnalité des individus. Par professionnalité, on entend les qualités d'un professionnel. Mais en quoi la formation pourrait contribuer à une amélioration du management au sein des organisations ?

La formation des managers est également un sujet d'actualité (voir la revue pratiques de formation : former les managers, n° 60-61, 2011, et La formation des dirigeants d'entreprise de F. Fort in *éducation permanente*, 2002). La formation des managers fait face aux critiques d'Henry Mintzberg dans son livre *Des managers, des vrais ! Pas des MBA* (2005) . Selon ce dernier, le management n'est pas une science. Pourtant, de nombreuses grandes écoles forment des dirigeants « calculateurs » formés à

cette « science ». Henry Mintzberg estime qu'elles font une double erreur sur le diplôme de Master of Business Administration (MBA) : sur la cible, trop jeune, sans expérience, et sur la méthode, l'étude des cas, un modèle applicatif trop simpliste. Les managers formés dans ces écoles présentent de très bonnes capacités d'apprentissage, car ce sont les meilleurs élèves. Pour autant, ils n'ont pas assez d'expérience. Dans leurs pratiques pédagogiques, ces écoles ignorent l'apprentissage expérientiel. Pourtant, Henry Mintzberg incite fortement à tirer des enseignements de l'expérience, dans la formation de ces managers. Il pose la dimension expérientielle au cœur de la formation des managers. Et il ajoute : « *la mission profonde de l'enseignement du management est d'encourager le développement de la sagesse* » (*ibid.*, p. 297). Dans la même logique, Denis Cristol (2009) nous interroge sur « l'absence » de place pour les sciences humaines et sociales dans la formation des managers. Que font réellement ces managers dans leur quotidien ? Et de quoi ont-ils besoin en formation ?

Le management n'est pas au cœur de notre métier. Moniteur puis formateur en Centre de Formation par Apprentissage, nous avons observé le management de loin ou de près : en situation familiale puis en tant que salariés. Longtemps, nous nous sommes interrogés sur la formation de ces managers. Comment se forment-ils ?

Ce mémoire s'inscrit dans l'école de Tours. Ainsi, nous sommes partis de notre trajet de sujet apprenant en formation continue tout au long de la vie : de l'élève au formateur en sciences... pour en arriver à La Poste métier Courrier¹, et au sein de son organisme interne de formation : l'Université du Courrier. Dans ce premier retour réflexif sur le parcours scolaire et professionnel, nous retracerons les lignes fortes de ce récit. En quoi ce trajet singulier s'inscrit dans une recherche qui se veut pleine de perspectives ?

Ensuite, à partir des travaux d'Eric Bertrand (2005, 2007), ancien postier² chercheur, nous avons retracé l'historique de la formation au sein des PTT, puis de La Poste et enfin de La Poste Courrier. Cette entreprise écrit une nouvelle page de son histoire car la concurrence est désormais totale. La Poste Courrier est issue d'une ancienne administration ; la transition est un véritable défi pour cette organisation. Mais

¹ La Poste métier Courrier est l'entité du Groupe La Poste qui gère le courrier en France. Par la suite, nous parlerons de La Poste Courrier.

² Le postier désigne dans l'ensemble de ce mémoire une personne travaillant à La Poste Courrier.

comment se structure l'Université du Courrier au travers de l'histoire de La Poste Courrier ?

Cette entreprise s'intéresse à la population des Directeurs de Centre Courrier³ en leur ouvrant en octobre 2011, un nouveau dispositif de formation, créé en interne par l'Université du Courrier. Cette population est considérée à la tête d'une « *brique de base* » (Berthon, 2006, p. 203) importante de la machine postale : les établissements de tri. Le courrier transite par plusieurs types d'établissement avant atteindre la boîte aux lettres destinataire. Nous nous sommes rapidement intéressés à cette formation et à sa dimension expérientielle. L'Ecole des Managers, une structure insérée au sein de l'Université du Courrier, a en charge la conception de ce parcours. Comment l'Ecole des Managers intégrera la dimension expérientielle dans son dispositif de formation pour ces managers ? Et quelles perspectives sont ouvertes aux Directeurs de Centre Courrier avec cette formation ?

Afin de mieux comprendre le sujet, nous aborderons des concepts qui se veulent opératoires. Ils nous permettront de répondre à nos premiers questionnements, à nos premiers problèmes. Ils toucheront ainsi notre réalité pour cerner notre problématique.

Notre approche méthodologique se fera non pas à La Poste Courrier mais à l'ex Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE). Nous avons eu l'opportunité d'explorer une recherche action entamée en 2005. En effet, l'ANPE a débuté cette action sous l'impulsion de Josette Layec, directrice d'étude au Centre National des Arts et Métiers, et avec l'appui d'Hubert Peurichard, alors Directeur Général Adjoint des Ressources Humaines. Nous reviendrons sur cette action au travers de documents internes, d'échange avec Josette Layec et surtout d'entretiens semi-directifs. Ces entretiens auront pour objectif d'étudier l'apprentissage expérientiel et la part de réflexivité dans cette action. En quoi cette formation développe la capacité réflexive des managers ?

Pour finir, suite aux conclusions de cette action à l'ANPE, nous reviendrons à La Poste Courrier pour mettre en perspective les leçons tirées de cette action. Quelles sont les ingénieries à investir à La Poste ? Et pour quelle part d'ingéniosités ?

³ Le Directeur de Centre Courrier est un Directeur d'Etablissement (DE). Il peut diriger une Plateforme de Distribution du Courrier (PDC) ou une Plateforme de Préparation et de Distribution du Courrier (PPDC) ou une Plateforme Industrielle Courrier (PIC). Dans le langage postal, on parle également de chef d'établissement courrier. Nous utiliserons le terme de Directeur de Centre Courrier tout au long de ce mémoire pour désigner ces directeurs d'établissement.

Partie 1 : De l'approche contextuelle à l'élaboration d'une problématique de recherche

I. Du trajet au projet

Goethe disait (1842) : « *l'important n'est pas le but, mais le chemin* ».

A. DE L'ELEVE AU FORMATEUR ELEVE : LE RAPPORT AU SAVOIR

J'évoquais dans mon mémoire du Programme Régional de Formation des formateurs en Alternance (PRFA), mon rapport au savoir, mes échecs scolaires et mon trajet vers mon emploi de formateur (voir annexe 1). Le rapport au savoir évoqué ici est un rapport social au savoir. Ainsi, il est important d'en tracer les lignes principales : appartenance sociale, évolution du parcours scolaire, les formes culturelles rencontrées... (Charlot, 1997)

Ma famille est issue du milieu agricole. Mes grands parents paternels étaient agriculteurs, mes parents également et mon frère travaille dans le secteur agro-industriel. Mes parents possédaient une ferme et transformaient le lait en divers produits commercialisés en grandes surfaces. Il y avait trois ouvriers agricoles sur l'exploitation familiale. Mon père était ce que l'on appelle aujourd'hui, un manager agricole. Son métier mettait en tension : solitude et solidarité paysanne. Je n'ai jamais su comment il manageait son équipe.

Les cultures paysannes sont multiples, complexes et dynamiques. L'agriculteur d'aujourd'hui n'est plus un paysan (pays-an), le professionnel d'un pays. La société exige de cette profession à la fois une haute technicité et une véritable authenticité. Voyez sur les marchés : il fait bon avoir un chapeau de paille pour bien vendre ses produits. Une partie de ce monde agricole n'est pas dans la Culture, celle qui se voit, se discute : théâtre, cinéma... ce n'est pas dans leur habitus. L'habitus est compris dans son sens bourdieusien « *comme un ensemble de dispositions durables, génératrices de pratiques et de représentations, acquises au cours de l'histoire individuelle* » (Dortier, et al., 2004, p. 296). « L'agri-culture », la culture agricole que je connais, se veut pratique et orale. On ne veut pas d'« *écrivassier* » comme dirait Maurice, un maréchal ferrant, en parlant à Noël Denoyel, universitaire à Tours, dans le biais du gars (Denoyel,

1991, p. 159). La culture artisanale cultive « *le biais du gars* », ce savoir-faire de l'artisan, l'intelligence pratique et rusée. En agriculture, on parle du « *bon sens paysan* ». Je viens d'un monde agricole où le geste, le faire, est plus apprécié que la parole ou l'écriture. J'ai été imprégné par cette culture du faire. Mais à l'école, on ne fait pas, on dit, on écrit, mais on ne pratique pas : premier paradoxe de mes apprentissages - imprégné de cette culture du faire sans faire. Mes représentations étaient heurtées : mon monde se voulait concret.

Lors de ma première rentrée, mes parents nous prenaient en photographie, ma sœur, mon frère et moi, devant notre maison : ce cliché fait bonne figure dans les albums – premiers souvenirs heureux de ma scolarité. J'étais habillé en écolier avec mon petit sac, entouré de mon frère et de ma sœur. Fait intéressant, durant toute ma scolarité et ce jusqu'en maîtrise, j'ai été accompagné par deux pairs ; mon groupe d'ami proche se limitait à deux personnes. La part de la camaraderie fut un élément essentiel dans mon chemin d'écolier. Je trouvais un intérêt fort à aller à l'école : l'altérité et non le savoir. J'allais à l'école pour voir les amis. L'école est pour moi un lieu de socialisation.

Durant ma scolarité, mon rapport au savoir était difficile, car je ne rentrais pas dans le cadre de l'école. J'ai toujours refusé d'apprendre par cœur, de prendre ce que l'enseignant me donnait. Cette simple consommation ne me satisfaisait pas. Cette culture enseignante se heurtait à celle que je connaissais. De plus, je n'arrivais pas à me soumettre à cette autorité enseignante, à cette culture. Ecolier, collégien ou même lycéen je n'éprouvais pas de difficulté particulière ; j'ai toujours eu des résultats corrects. Les difficultés ont commencé après le baccalauréat. En tant qu'étudiant, je ne voulais, ou ne pouvais, toujours pas consommer de cours. Et je reproduisais le même schéma : j'achetais des livres sans réellement me les approprier. Mon rapport au savoir se voulait finalisé ; je n'avais pas de rapport au savoir en soi – je n'apprenais pas pour apprendre. Je voulais apprendre pour faire. Finalement, ce chemin de vie, la croisée des chemins (voir annexe 1), raconte la difficile articulation entre l'élève insatisfait et le modèle traditionnel de l'école. Il s'ensuit cette rencontre avec le système de l'alternance. Le cheminement ici se veut plus réflexif.

« *Ceux qui savent faire font, ceux qui ne savent pas faire enseignent, ceux qui ne savent pas enseigner enseignent aux enseignants et ceux qui ne savent pas enseigner font de la politique* » (Barbery, 2006, p. 55). Comme je ne savais pas faire, mon premier

projet professionnel a débuté en 2007 dans l'éducation agricole ; le début de sa construction remonte à quelques années. Je débute dans l'enseignement : d'abord comme moniteur en Maison Familiale Rurale (MFR) puis comme formateur enseignant en sciences en Centre de Formation des Apprentis (CFA) agricole (CFAAD 45). Ce passage en MFR est un moment essentiel. Dans la culture des MFR, l'écriture tient une place essentielle. En effet, la première MFR est fondée par l'abbé Granereau en 1935. Il faisait tenir aux apprenants paysans un cahier de ferme où l'on notait : ce que l'on voyait dans les cultures, ce que l'on y faisait et dans une troisième colonne ce que l'on en avait appris (Joly, 1996). L'alternance des MFR est une interface entre le faire et l'écrire. Dans cette culture paysanne, celle des MFR, l'écriture était au cœur de la pédagogie. J'ai quitté l'éducation (apprendre) pour la formation (enseigner... pour mieux apprendre). Depuis 25 ans, je n'ai jamais quitté l'Ecole, l'institution.

Ma première année fut une période pleine. Je devais appréhender cinq référentiels d'activités, sept référentiels de certification et sept référentiels d'évaluation. Comment comprendre ces référentiels pour les traduire en séquences de cours ? Je travaillais beaucoup au dernier moment car j'étais submergé par le travail. Sans formation universitaire pédagogique, je pensais bien sauter dans une flaque d'eau en arrivant dans ce CFA. Mais je ne la croyais pas si profonde. Que faire ? Comment gérer des apprentis difficiles ? Et les textes réglementaires, que disent-ils ? Dans le feu de l'action, je n'avais pas le temps de me poser ces questions de fond. Cette première année était une mauvaise articulation entre l'élève et le formateur, la reproduction de certaines habitudes d'élève ; j'ai naturellement reproduit mes propres schémas d'apprentissage dans mon enseignement. Pourtant, on admet dans la pratique, qu'enseigner et apprendre sont deux processus distincts. De formateur je n'avais que le statut.

L'année suivante, j'ai eu la possibilité d'intégrer le PRFA. « *L'ingénierie de cette formation est pensée, organisée, conduite en s'appuyant sur l'expérience des formateurs, en la réfléchissant, en la problématisant, en la conceptualisant* (Gaulier, 2009, p. 91). On fait face à ses propres apprentissages et à son rapport au savoir ; on se distancie de notre vision d'élève. On devient ou on tend vers le bon formateur, vers nos bonnes pratiques.

B. DU FORMATEUR AU FORMATEUR OU COMMENT PASSER DU ROLE A LA FONCTION

Le programme, le PRFA, a été l'occasion de structurer mes connaissances apprises sur le terrain, de les renforcer pour être plus efficace dans l'action. C'est aussi, et on le verra dans la suite, une quête de légitimité vis-à-vis de moi même. C'est une interrogation de mon rapport au savoir qui est tout à la fois dé-construit, dé-stabilisé et à re-construire. Dans les modules de formation, nous avons abordé notamment le système (les institutions, le jeu des acteurs dans la région centre), l'apprentissage, la gestion des groupes et l'alternance. Le fait éducatif a été étudié sous ses quatre dimensions (Geay, 2000, p. 79) :

- institutionnelle (aspect réglementaire qui dirige les pratiques) ;
- pédagogique (permet l'accompagnement des apprenants) ;
- didactique (passage du savoir savant au savoir communicable) ;
- personnelle (liée à chacun qui vient dans une formation avec une intention qui lui est propre).

Dans mon mémoire produit (une production) en fin de formation, j'écrivais sur : « comment donner du sens aux sciences ? » Et comment donner du sens aux sciences c'est autant en donner aux apprentis qu'à soi même. Le professeur en tant qu'apprenti ou l'apprenti en tant que professeur ? Ce jeu de rôle a été primordial ; il a fait écho à mon propre parcours, mon éc(h)oformation en référence aux travaux de Noël Denoyel (2000).

Dans un premier temps, je devais mesurer les connaissances des jeunes en me posant la question : mes cours sont-ils bien adaptés ? Ensuite, je devais parler leurs langages pour une belle rencontre interculturelle (celle du faire et de l'écrire) : suis-je un bon communicant ? Et enfin comment mesurer l'effet de mes cours sur les apprenants ? Et par le biais de quels indicateurs significatifs ? La production de savoir (Lerbet, 1993) me permettait d'activer mon « pouvoir » réflexif et donc de tendre vers un processus de praticien réflexif, démarche primordiale dans l'alternance. Cette rencontre avec l'école de Tours mettait fin à ma simple consommation. Activer mon « pouvoir » réflexif était ici le passage de la consommation à la production de savoirs.

En fin d'année, l'envie de reprendre une formation longue de type Master SIFA commençait à grandir. Il fallait alors proposer deux projets car un collègue voulait également entrer en formation : premières stratégies, premier travail collaboratif.

Un contexte particulier se jouait en 2009 : la réforme du BAC pro en 3 ans. La carte de formation du CFA allait être modifiée : une année supprimée et une filière en moins, les Conduites et Gestion en Exploitation Agricole à dominante animale. Et dans quelques années, que deviendraient les filières agro-équipement, productions horticoles et pépinière ? Les effectifs baissaient d'année en année. La région nous indiquait qu'elle ne pourrait pas indéfiniment supporter ces faibles effectifs. Dans le même temps, des individuels venaient nous voir avec un projet professionnel exigeant un retour en centre de formation via « *diplômentation* » (Guillaumin, 1997, pp. 63-64). Un médecin voulait par exemple devenir agriculteur. Il vient de la médecine pour se construire une professionnalité d'agriculteur via un diplôme.

Dans ces conditions, on pouvait se demander quelle(s) stratégie(s) peut adopter le CFA pour pérenniser son activité ? Nous avons dégagé deux axes de travail pour deux « formateurs » chercheurs :

- comment diversifier la carte de formation du CFAAD 45 ? Comment ajouter de nouvelles formations ? Un axe qui souhaitait créer des besoins.
- comment répondre à des besoins de formation à distance ? Un axe qui voulait répondre aux demandes.

L'objectif global était de pérenniser l'activité du CFA. Ces projets n'ont pas été retenus par les dirigeants. Mauvaise stratégie de notre part pour intégrer le Master SIFA, il fallut envisager de nouvelles tactiques.

Ma dernière année au CFA était l'occasion de mûrir ce projet de reprise d'étude :

- définition du projet : quel Master pour quels emplois ? ;
- les financements : quelles sont les possibilités de financement pour vivre correctement tout en se formant ? Il est difficile d'être sûr de ses financements futurs. Cette conduite dans le brouillard est anxiogène ;

Par la suite, je montais un dossier de validation d'acquis selon le décret de 1985 (VA 85) accompagné par des collègues. Je souhaitais faire reconnaître mes acquis sans valider un diplôme de Master 1 mais dans l'optique d'entrer en Master 2. Une démarche

réflexive sur mes pratiques qui fixait mes savoirs. « *Vous êtes vous parlez à vous-même ?* » (Socrate, XVII^e av. J-C.).

C. LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE : UN APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

L'entrée en Master 2 SIFA marque un second tournant réflexif dans ma carrière professionnelle, suite au PRFA. La réflexivité renvoie ici à la réflexion de la pensée par une analyse critique. Je m'insère, en tant que professionnel, dans une formation. Ce mouvement d'insertion me fait intégrer l'apprentissage tout au long de ma vie.

Quelles sont les caractéristiques de cette formation ? Cette formation est profondément marquée par l'alternance. L'alternance est un processus dynamique tout au long de la vie articulant les temps et les espaces d'expériences. Penser en alternance, c'est donner l'opportunité de relier les choses entre elles (Guillaumin, communications personnelles). Jacques Ozanam parle de temps plein de formation dans une discontinuité d'activité, de lieu, de temps. « *C'est la relation entre deux périodes : temps action et temps réflexion qui est formatrice ; vivre sans avoir ces temps d'ordonnement, de tri, de documentation et même d'acquisition, vivre sans que la curiosité éveillée ne reçoive de réponse, et par là même, posant d'autres questions ne s'aiguise, ne suffit pas, et encore plus à l'adolescence* » (Ozanam, 1973, p. 255). L'alternance donne une co-responsabilité aux acteurs de l'alternance : une parité d'estime (Geay, *op. cit.*).

Cette alternance du SIFA est déstabilisatrice au sens de Piaget (Piaget & Inhelder, 1966) déséquilibrante mais tellement structurante. J'ai emprunté la ligne de train entre Orléans et Tours pour me rendre à l'université de Tours. Ces allers / retours entre Orléans et Tours, entre la vie professionnelle et la vie estudiantine, constituent un beau voyage entre ces deux mondes. Le voyage en train est un instant de transition et de construction d'un entre deux. Symboliquement la Loire est l'élément reliant, ce qui fait reliance dans la formation. Cette alternance, de lieu et de temps, ne relève pas d'une mécanique bien rôdée : 15 jours en entreprise, 15 jours en CFA ou sur une alternance d'une semaine. Il n'y a rien de mécanique, mais du biologique, de la temporalité. La temporalité me rappelle la rythmique ou comment ré-enchanter le monde en chanson

(Lamontagne, 2010). On utilise la chanson pour mieux apprendre. Comme si la rythmique traditionnelle de l'enseignant ne convenait pas à tous. Le cycle de l'alternance tourne et est entretenu par l'apprenant au gré des alternances, l'alternant comme on dit en MFR (voir figure 1). L'apprenant oscille entre acquisition (assimilation) et expérimentation (essai – erreur). Pour se faire, le formateur peut intervenir sur la mise en forme du contenu et la sélection des expérimentations (il n'autorise pas des erreurs dans toutes les situations). Ces deux acteurs interagissent dans l'animation et la mise en situation. Ainsi, le rythme d'alternance du SIFA respecte mon rythme d'apprentissage : une fine alchimie entre école et entreprise, un modèle d'interculturalité – élément essentiel pour mon apprentissage. Nous sommes réellement dans l'école de l'alternance (Geay, *op. cit.*).

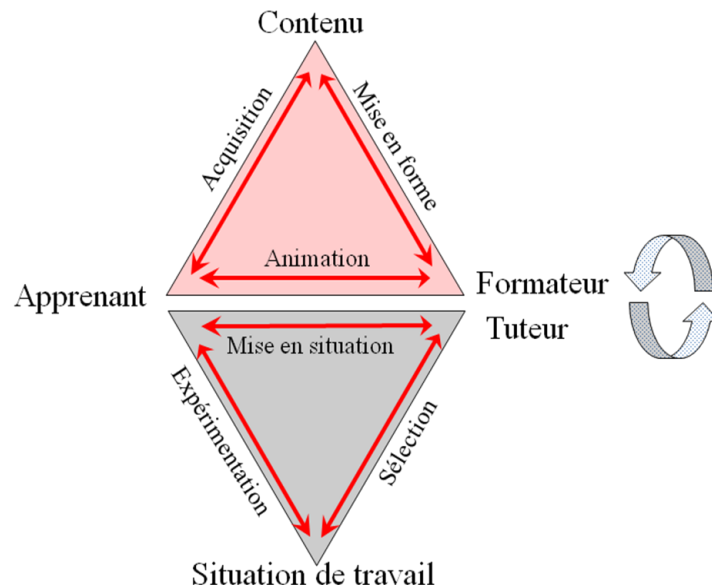


Figure 1 : L'alternance pour fabriquer les compétences (Minet, 2010)

J'ai choisi ma directrice de mémoire en début d'année : ce sera Josette Layec. Le premier rendez-vous nous permet, à une collègue étudiante et moi-même, de poser les premiers jalons du mémoire. Josette Layec se veut pratique, élément rassurant au vu de mon rapport au savoir. Elle n'en reste pas moins une universitaire. A ce premier rendez-vous, elle nous propose de la tutoyer. Ce n'est pas un rapprochement amical. J'envisage ce tutoiement comme une invitation à la recherche car elle est universitaire. Elle nous invite ainsi à tutoyer le monde universitaire. C'est une belle sollicitation à aller au-delà de ce que l'on pense faire.

Cette complexité de l'alternance est un tissu qui se construit progressivement, se tend entre construction / déconstruction, entre accommodation / assimilation de l'acteur et du sujet en formation. Cette phase de production de savoir nous rend auteur acteur de notre propre formation encore un peu plus.

D. CHANGEMENT DE CAP : EN ROUTE VERS L'INGENIERIE DE FORMATION

En quittant mon emploi de formateur, je quitte l'ingénierie pédagogique. Au ministère de l'agriculture, comme à l'éducation nationale, les formateurs et enseignants utilisent des référentiels uniques. Ces directives (ingénierie de formation) garantissent un cadre pour nos pratiques. A nous de les adapter au contexte local. Guy Le Boterf (1990) définit l'ingénierie comme « *l'ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations nécessaires à la conception et réalisation d'un ouvrage (unité de production, système de formation, réseaux des télécommunications...) en vue d'optimiser l'investissement qu'il contient, d'assurer les conditions de sa viabilité* » (cité par Brémaud, 2010). Thierry Ardouin (2006) définit l'ingénierie de formation suivant deux axes : formation / production et individu / collectif. Il situe ainsi les différents champs de l'ingénierie de la formation (voir figure 2) : ingénierie des compétences individuelles et collectives, ingénierie du plan et ingénierie de parcours et de professionnalisation. L'ingénierie de formation se décompose, selon Thierry Ardouin, en quatre phases : analyse, conception, réalisation et évaluation.

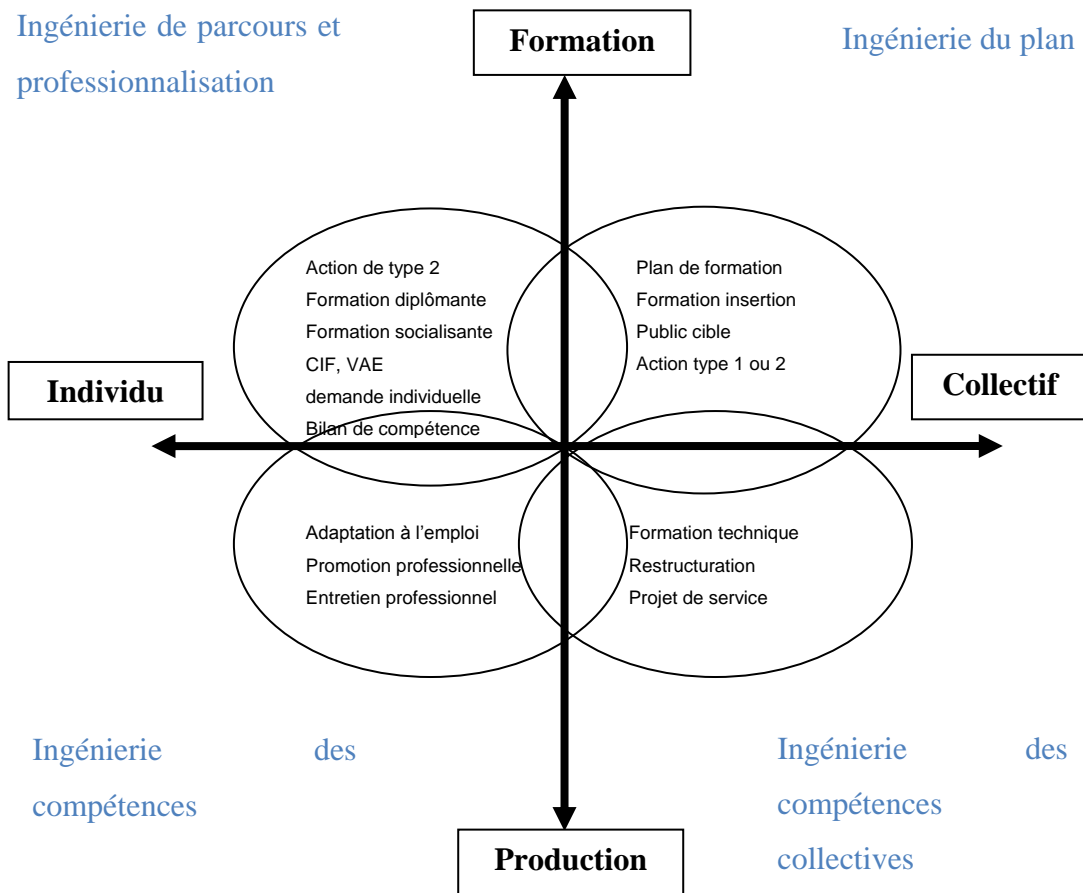


Figure 2 : Ingénierie et actions de formation, modifié, (d'après Ardouin, 2006)

Pour m'insérer dans le Master SIFA, j'ai cherché à intégrer un CFA pour mon stage, afin de rester dans l'apprentissage, l'alternance. C'est par un heureux hasard que j'ai trouvé le stage de La Poste Courrier sur le site internet de l'Association Pour l'Emploi des Cadres (APEC). Mes missions au cours du stage sont :

- organiser et assurer une démarche de conseil en formation auprès des clients internes ;
- mettre en œuvre, contribuer ou piloter des projets nationaux de formation interne ou externe dans le cadre de la politique formation Ressources Humaines (RH) ;
- formaliser et concevoir des modules ou dispositifs de formation ;
- contribuer à des travaux avec des équipes projets.

Je souhaitais faire de la conception et de l'évaluation en formation. J'allais entrer dans l'ingénierie de formation : subtil passage de l'ingénierie en formation à l'ingénierie de formation. En effet, en tant que formateur j'étais au cœur de la

formation ; je devais construire des ingénieries pour mener à bien mes cours : l'ingénierie en formation. Dans l'ingénierie de formation, je me place en amont du processus : l'analyse, la conception sont constitutifs de l'ingénierie de formation.

Lorsque j'arrive à l'université de La Poste Courrier, j'ai le statut de stagiaire. Il faut dès le départ se faire reconnaître pour passer d'une expérience subie à une expérience construite. Pour emprunter les propos de Paul Ricoeur (2005): « *La reconnaissance précède la connaissance* » ; pas de partage de la connaissance sans reconnaissance mutuelle. Je suis formateur, c'est mon métier. Je suis donc un professionnel et j'ai ma pratique professionnelle. Je le fais savoir. Et pour cela, il faut agir sur les manières de voir, de faire et d'être des autres. L'intercompréhension contribue à une reconnaissance mutuelle et joue sur l'intersubjectivité (Habermas, 1987), la co-construction. Notre zone de rencontre est le travail où l'expérience de chacun peut apporter individuellement et collectivement. Les dossiers sont menés en mode projet. Il faut donc coopérer de manière horizontale, entre pairs : la solidarisation (Dejours, 1998).

Rapidement, on m'a confié des dossiers : une période de professionnalisation à mettre en place, un projet de formation pour des directeurs d'établissement à concevoir en collectif, participation au projet « repenser l'ingénierie » en collectif et l'ingénierie pédagogique d'une formation. Ces dossiers m'ont été confiés par le manager de l'équipe. L'alternance m'a permis d'occuper rapidement le territoire même si certains dossiers n'ont pas aboutit à une formation réelle ou à une participation forte.

Cette phase de production écrite (mise en intrigue), le mémoire, conjugée à la présentation orale (mise en commun) est une « *prise de conscience qui est vue comme un premier pas d'une triple mise : mise en scène, mise en dialogue et mise en perspective* » (Denoyel, 2005, p. 84) (voir figure 3). « *Ou encore pour reprendre l'arc de la construction historique de soi de Ricoeur en 3 phases : le récit est vu comme entracte configurant une action préfigurée à refigurer* » (Pineau, 2007, p. 11).

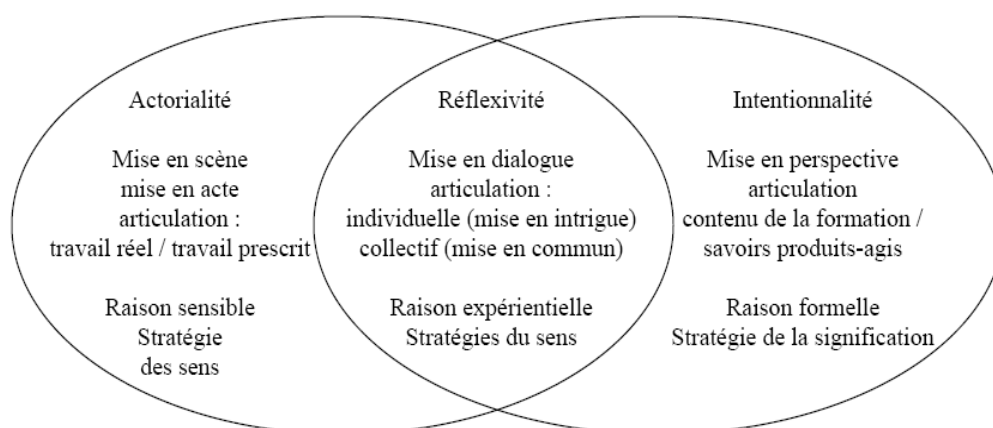


Figure 3 : La triple mise de l'alternance dialogique (Denoyel, 2005, p 84)

E. PRESENTATION DE L'ENTREPRISE : LE GROUPE LA POSTE

Le Groupe La Poste est devenue Société Anonyme (SA) à capitaux publics depuis le 1^{er} mars 2010 (projet de loi adopté le 23 décembre 2009). Avec ses 287.174 collaborateurs (chiffres 2009), elle représente le second employeur de France (après l'éducation nationale). L'entreprise, deuxième opérateur postal européen, a un Chiffre d'Affaire (CA) de 20.527 milliards et 15, 2 % du CA se fait à l'international. Au national, il a construit le premier réseau de proximité de France avec 17.107 points de contact répartis dans toute la France, dont 10.652 bureaux de poste et 6.455 points de contact (chiffres 2009). Le Groupe La Poste SA se décline en quatre secteurs appelés métier en interne :

- le Courrier (qui nous intéresse pour le reste de l'étude) représentant 53,8 % du CA du groupe ;
- le colis express ;
- la banque postale ;
- l'enseigne La poste (correspondant aux bureaux de poste).

A cela, s'ajoute de nombreuses filiales (250 dans 40 pays et quatre continents, voir annexe 2).

La Poste Courrier compte parmi ses employés des fonctionnaires et des salariés de droit public et privé.

Résumé du chapitre : Je décris ici l'évolution de mon rapport au savoir : de l'école à l'entreprise. Un rapport au savoir qui est au départ finalisé ; je souhaite apprendre des choses utiles mais on m'enseigne des choses inutiles. Dans ma culture paysanne, on a le sens du travail bien fait, du faire. Et dans mes premières représentations de l'école, le faire est plus important que le dire, l'écrire.

Suite à ma primo insertion professionnelle, se dessine ma professionnalité de formateur : du statut à la réalité de la fonction. L'entrée à l'école de Tours par le PRFA me permet de produire du savoir et développer ainsi ma capacité réflexive. Cette première alternance, entre monde professionnel et monde universitaire, constitue mon entrée dans l'apprentissage tout au long de la vie. Le Master SIFA me fait intégrer l'ingénierie de formation par cette alternance : entreprise / école de Tours. Un parcours marqué par l'alternance, la production de savoir et la réflexivité et qui se poursuit au sein du groupe La Poste.

Conclusion : Ce chemin de vie en trois temps éducatifs : informations, savoirs (désir d'enseigner) et connaissances (désir d'apprendre), nous ramène à des débuts difficiles sur les planches de l'école jusqu'à la primo insertion professionnelle. La rencontre avec l'école de l'alternance est une belle opportunité comme production de savoirs, production de soi : « *savoir et être sont les deux faces de la même pièce* » (Varela). La rencontre avec le monde universitaire nous ramène aux propos de Kurt Lewin : « *il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie* » et à la bonne alternance : pratique / théorie – la réconciliation.

II. Historique de la fonction formation à La Poste

« La Poste apparaît directement associée dans son histoire avec le développement d'innovations majeures de la modernité : cartes, routes et ponts, véhicules, chemin de fer, avion, réseaux... »

(Roche, 2002).

Cette partie sur la formation à La Poste de 1971 à 2004 est largement inspirée des travaux d'Eric Bertrand (Bertrand, 2005, 2007).

A. LA FORMATION DES ADULTES AVANT 1971

Explorer les événements fondateurs de la formation nous permet ici de mieux connaître les racines de la formation professionnelle continue à La Poste.

Apprendre est l'histoire d'une vie. Dans la tradition grecque nous dit Lewis (cité par Mandeville, 2007), Athènes est une grande école. Toute personne apprend hors de tout système scolaire ; on peut parler d'autoformation sociale (Moisan, Carré, & Lessour, 2009).

L'histoire postale débute en 1576 : les offices de messagers royaux sont alors créés. Ils servent les services de l'état. Au XVII^e, on parle de la Poste aux lettres dirigée par le surintendant des Postes. Le port était alors payé par le destinataire.

Jusqu'au XVIII^e siècle, la formation, l'autoformation sociale, est liée au travail : ce que l'on appelle l'apprentissage sur le tas. L'exemple le plus significatif est l'exemple des compagnons avec ses cours du soir (le trait), le tour de France, les lettres de maîtrise et le chef d'œuvre. Mais en 1791 la loi Le Chapelier mettra fin à cet apprentissage sur le tas via l'arrêt des corporations.

La révolution française, le rapport Condorcet (1792) et la création de la ligue de l'enseignement (1866) font progressivement émerger le courant d'éducation populaire.

L'éducation populaire est définie comme « *l'ensemble des pratiques éducatives et culturelles qui œuvrent à la transformation sociale et politique, travaillent à l'émancipation des individus et du peuple, et augmentent leur puissance démocratique d'agir* » (Maurel, 2010, p. 80). C'est l'idée même de la révolution et de ce siècle des lumières.

C'est également à partir XVIII^e siècle que la formation se construit en système école. Le public adulte des années 1830 est considéré comme analphabète. La circulaire Guizot du 28 juin 1833 tente d'endiguer le problème (Terrot, 1997, p. 298). Les travaux de l'instituteur « *intéressent la société tout entière et sa profession participe de l'importance des fonctions publiques* » : la formation des adultes. Les adultes doivent (un devoir en quelque sorte) désormais acquérir « *les connaissances indispensables à la vie sociale* » (circulaire Guizot). On doit noter la proximité « ouvrière » des hommes (voir figure 4) et l'absence totale de machine. C'est le passage au tri mécanique, bien plus tard, et donc à l'industrialisation de ce travail emblématique, qui va ronger le « sentiment de classe » et l'appartenance sociale.

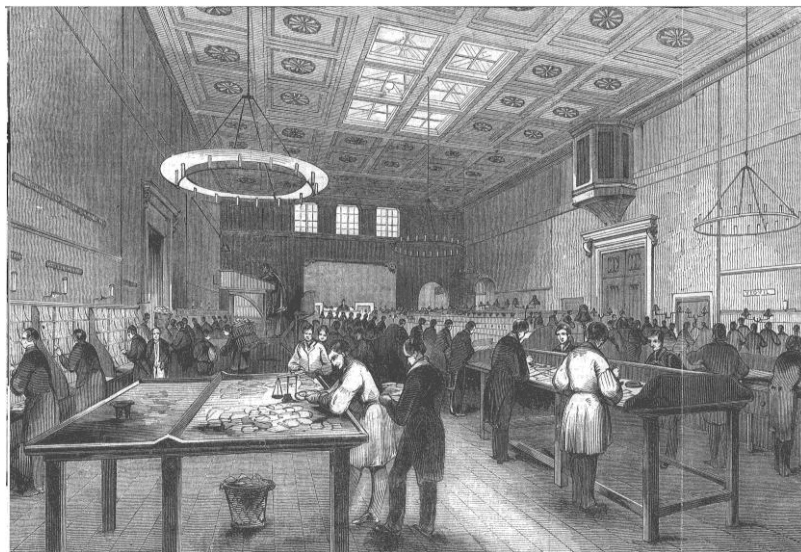


Figure 4 : Des hommes triant des lettres (1840)

Au XIX^e siècle, les premières grandes écoles font leur apparition, école polytechnique et des arts et métiers (prémises du Centre Nationale des Arts et Métiers), école des Hautes Etudes de Commerce (HEC) et les écoles professionnelles. Et en 1896,

la première université populaire est créée à Montreuil sous Bois. Elle prône la coopération des idées, transmissions, des connaissances et savoir faire.

La dénomination des Postes, Télégraphes et Téléphones (PTT) apparaît en 1921.

La structuration de la formation des adultes viendra véritablement à partir du XX^e siècle. Les universités populaires s'organisent en association. Depuis la circulaire Guizot et l'instruction obligatoire (loi Ferry, 1882), plusieurs générations sont passées sur les bancs de l'école. Retour de l'alternance avec la loi Astier en 1919 : un enseignement professionnel unifié est proposé pour les apprentis et on institue pour les ouvriers des cours de perfectionnement. « *Dans les années 30, le front populaire et les congés payés accompagneront l'avènement du temps des loisirs et des activités éducatives* » (Bertrand, 2007).

L'Ecole Nationale Supérieure des PTT (ENSPTT) naît en 1938. Elle avait été créée en 1878, appelée alors Ecole Supérieure des Télégraphies (EST). L'ENSPTT forme alors les cadres administratifs supérieurs. Cet appareil contribue au fonctionnement de la bureaucratie de l'époque.

A partir de 1955, on bascule dans l'histoire contemporaine de la formation. Yves Palazzeschi (2004) distingue sept types de pratiques :

1. L'alphabétisation : de nombreux immigrés dont le niveau d'instruction est faible affluent des colonies.
2. La formation professionnelle accélérée : toujours dans un contexte post 1945, la France doit reconstruire. Les formations se font en accélérées pour répondre au plus vite aux besoins. L'Association de Formation Professionnelle des Adultes est créée.
3. Les formations promotionnelles : afin de compléter sa formation et d'obtenir une qualification supérieure, des cours du soir sont proposés. Dès 1946, La Poste institue dans ses statuts, « *la préparation aux concours comme mode de gestion des carrières* » (*ibid.*). On apprend pour la carrière et non pour savoir ; ce n'est pas un apprentissage « gratuit » - on peut parler de savoirs instrumentalisés par les PTT.
4. L'éducation populaire.

5. L'éducation ouvrière ou syndicale : « *La formation syndicale est une voie autre de production d'élites* » (Palazecchi, *op. cit.*, p. 31).
6. Le perfectionnement : l'Organisation Scientifique du Travail (OTS) est arrivée en France avec la consommation de masse. Il faut former les cadres pour augmenter la productivité.
7. Le reclassement.

La période d'après guerre est une période de reconstruction de l'économie française : les trente glorieuses. Les français goûtent à la consommation de masse. A cette époque, l'organisation postale est alors bureaucratique. Pour Max Weber, cette forme d'organisation est souvent associée aux pouvoirs publics. Le travail est clairement défini pour chacun. Le contrôle est assuré par la structure hiérarchique et toutes les règles sont écrites. Il définit cette organisation en 10 principes (Kennedy, 2003, pp. 331-332) :

- 1- Ses membres sont libres et soumis à une autorité dans l'accomplissement de leur fonction officielle.
- 2- Ils sont organisés dans une hiérarchie d'emplois clairement définis.
- 3- Chaque emploi a une sphère de compétence légale bien précise.
- 4- Tout emploi est occupé sur la base d'une relation contractuelle.
- 5- Les candidats sont sélectionnés par concours, examens, ou par des diplômes garantissant leurs connaissances et leur qualifications techniques.
- 6- Les membres sont rémunérés par un salaire fixe, le salaire varie selon l'échelon hiérarchique.
- 7- L'emploi dans l'organisation est la seule occupation professionnelle de ses membres.
- 8- L'emploi constitue une carrière, la promotion se fait selon le jugement du supérieur.
- 9- L'employé n'est ni propriétaire des moyens de l'organisation, ni de son poste, il y a séparation entre la fonction et l'homme qui l'occupe.
- 10- L'employé est soumis à une discipline stricte dans son travail.

Ce système pyramidal hiérarchisé favorise la division des tâches pour une meilleure organisation selon Weber. « *La Poste, jadis, administration, a hérité de ces principes. Les plus anciens(nes) se souviennent du temps où le travail des préposés aux PTT se faisait dans une grande salle sous le contrôle d'un chef positionné sur une estrade. De temps en temps, il passait dans les allées pour vérifier l'avancée des travaux* » (Thiebaud, 2006, p. 15). Fabrice Thiebaud parlait du XX^e. Or, on retrouve cette scène dans l'illustration précédente (voir figure 4), qui date du XIX^e.

Résumé du sous-chapitre : Les PTT sont constituées « d'employés sans métier » (Bertrand, 2007). La formation aux PTT, comme ailleurs, relève de la socialisation et de l'apprentissage; elle permet aux gens de vivre et d'évoluer dans l'organisation. A la Poste avant 1971, on administre la formation. Cette dernière est ainsi basée sur le modèle bureaucratique et administratif.

B. LA FORMATION DES ADULTES A LA POSTE DE 1971 A 1990

1. Le contexte postal des années 1970 et 1980 : du changement technique à la culture du changement

Tout en restant une structure bureaucratique, les PTT se modernisent dans les années 1970. La formation est intégrée à cette structure. Ses acteurs sont notamment des agents des PTT anciens facteurs qui transmettent des gestes professionnels. Elle reproduit ainsi ce modèle administratif dans son fonctionnement et dans ses préconisations.

Dès les années 1980, les PTT se construisent une nouvelle culture marchande. La formation reste rattachée aux PTT et se déplace vers cette culture marchande. Cependant, les PTT n'entrent pas dans une ère post bureaucratique. Ils restent dans un modèle mixte : entre culture bureaucratique et culture commerciale.

a) La modernisation des services postaux

Les PTT se modernisent dans les années 1970 : automatisation des centres de tri et informatisation progressive des bureaux de poste et des Centres Régionaux des Services Financiers (CRSF) à la fin des années 1970.

Les effectifs augmentent considérablement : de 150.000 postiers en 1970 on passe à 300.000 dans les années 1980. On atteint un pic d'effectif (voir figure 5).

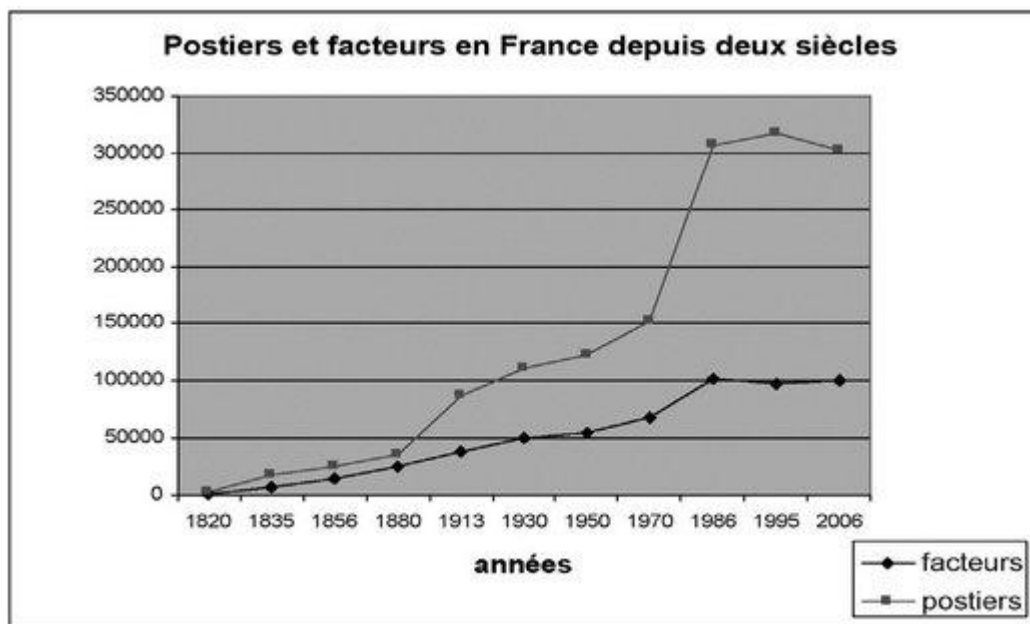


Figure 5 : Postiers et facteurs en France depuis deux siècles (Richez, 2007)

Ces changements, liés à l'organisation, viennent se confronter à l'organisation bureaucratique en place.

b) La croisée des chemins ou le choc des cultures ?

Les efforts de modernisations se poursuivent dans les années 1980. La gauche passe au pouvoir mais aucune rupture n'est visible dans l'histoire de La Poste. Les dirigeants des PTT expriment la nécessité de changer sans pour autant se détacher des valeurs des PTT (Bertrand, 2005, p. 23) : « *le marché [...] commande l'activité* ». Les PTT intègrent la logique commerciale de service à leur stratégie (voir figure 6). C'est un véritable changement culturel qui va de pair avec un changement technique : comment s'adapter à tous ces changements ? Pour y arriver, l'organisation bureaucratique structure son organisation avec une forte mécanisation. On est dans une logique pour et par le changement.

L'organisation bureaucratique doit alors s'adapter en s'appropriant l'idée du profit, de chiffre d'affaires et de rationalité des dépenses. En 1988, France Télécom est créée. Et c'est en 1991 que naît La Poste par séparation avec France Télécom. Elle devient exploitant autonome.

Comment s'effectue ce changement de culture ou cette transition psychosociale en personnifiant l'organisation ? Dans les années 1980, on ne passe pas directement à l'ère post bureaucratique. On peut parler de bureaucratie à dominante « commerciale » (Bertrand, *op. cit.*). Une logique progressive de développement permanent et anticipé (1980-2000) fera suite à ce premier changement planifié (*ibid.*). Dans ces conditions, la formation tiendra un rôle central pour la conduite par et pour le changement. Pour autant, les changements ne sont pas brutaux. Ils permettent de conserver la culture administrative.

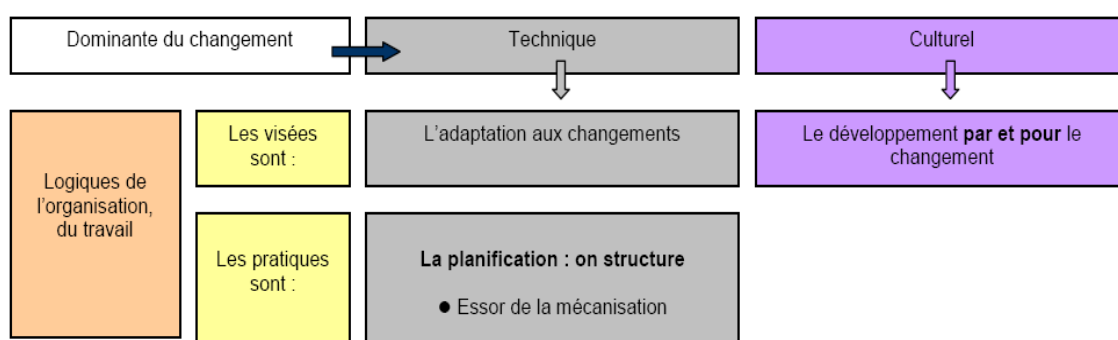


Figure 6 : Du changement technique au changement culturel (Bertrand, 2007)

2. La formation en question

a) La prégnance des formations administratives avant 1980

La loi de 1971 organise les structures et les pratiques de formation : la formation est une obligation légale. Elle devient rapidement un outil stratégique d'accompagnement au changement, mais elle est en fait déplacée et récupérée par le système administratif. Pour sa population importante et répartie sur l'ensemble du territoire, les PTT doivent massifier les formations et les adapter au terrain : déconcentration progressive de la formation. On entre dans l'ère de l'ingénierie de formation avec l'arrivée des grands systèmes de formation qui sont des systèmes descendants comme dans l'éducation traditionnelle. Les politiques successives se poseront, de manière récurrente, comme aujourd'hui d'ailleurs, la question de

l'évolution du rôle des formateurs et celle de leur professionnalisation (*ibid.*). Quel est le rôle des formateurs dans ce changement perpétuel ?

b) Se former par et pour le changement - dans les années 1980

Suite aux années 1970 où se développaient des formations continues dites obligatoires et administratives, les formations se tournent dans les années 1980 vers le commerce, le management. Les formations comportementales suivront par la suite. La formation tente de se rapprocher du terrain. Les premières innovations pédagogiques font leur apparition : Pédagogie Par Objectifs (PPO, elle permettra de prolonger la culture administrative⁴), Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO)... Ces innovations sont au service de la rationalisation et du contrôle de la formation (Bertrand, 2007). On s'intéresse à l'acteur en formation en rapprochant la formation et le travail. Au début des années 1980, on parle également de projet éducatif sans évoquer le sujet apprenant. Le paradoxe entre acteur et sujet est à noter, on y reviendra par la suite.

Sur le terrain, le développement de carrière, l'accès à la compréhension de son rôle dans l'administration sont liés à la formation. « *Il s'agit autant d'apprendre à faire, qu'apprendre à comprendre* » (*ibid.*, p. 35). La formation est tenue responsable de la montée en compétence. Cette idée pourrait apparaître comme paradoxale car les compétences sont évaluées sur le terrain. Ce n'est pas à la formation que revient cette évaluation. Et les paradoxes sont plus profonds. Les discours se veulent émancipateurs, parfois innovants, pourtant la formation perpétue les orientations bureaucratiques. La formation, dans son organisation, ses finalités, ses moyens, ses pratiques évoluera au cœur de logiques paradoxales (*ibid.*).

⁴ La PPO fait suite à l'arrivée du taylorisme. Elle arrive dans un contexte de rationalisation : c'est l'organisation scientifique et rationnelle de la formation. C'est en cela qu'elle contribue à la culture administrative. Ce que l'on pourrait appeler une fausse bonne idée.

3. La formation au cœur de logiques paradoxales : « Bougez avec La Poste » ?

Les structures de formation, les approches pédagogiques, l'identité professionnelle des formateurs seront à la fois les relais et les « *gestionnaires* » de logiques « *contraires* » (Bertrand, *op. cit.*) et cependant nécessaires. Les représentations collectives étaient brutalement confrontées à ces nouvelles attentes de l'organisation. Les postiers se construisent des « bricolages conceptuels intermédiaires » pour passer progressivement d'une représentation bureaucratique à de nouvelles représentations ; le passage n'avait rien d'évident. La formation crée du mouvement, mais ne sait pas où aller et n'a pas les moyens de s'y rendre. La formation s'inscrit dans l'outil stratégique, comme dit précédemment, elle assure, maintient et légitime le bon climat social et vient en soutien aux objectifs du management. On relève trois paradoxes :

1. L'organisation bureaucratique dit vouloir intégrer toutes formes d'innovations technologiques, de nouvelles pratiques de formation, mais n'a pourtant pas la capacité de les intégrer (les retards technologiques sont importants, le réseau est faible et les postiers n'ont pas une culture de l'informatique).
2. Elle découle du premier point. Les PTT souhaitent rendre autonomes les acteurs de la formation : formateurs, apprenants. Or, historiquement les PTT gèrent des objets et non des acteurs. Et la formation n'y échappe pas. En effet, la PPO est pratique et rattachée à l'enseignement programmé.
3. Des formes d'innovations pédagogiques sont développées malgré tout par des acteurs isolés, mais non reprises par l'organisation car les remises en cause sont trop profondes.

4. Quel sens peut-on donner à ces paradoxes ?

A la fin des années 1980, les cultures administrative et commerciale cohabitent. Un double langage est observé (Bertrand, 2005). Et la formation est un outil d'intégration et de transformation sociale des agents mais également des normes sociales, des règles. Pourtant, la formation est utilisée afin de reproduire l'organisation bureaucratique. Les discours internes se veulent modernes.

Dans les années 1980, la formation propose des dispositifs qui pensent conditionner au changement. Et dans le même temps, elle met en place les conditions d'empêchement du changement : reproduction du modèle bureaucratique qui découle de l'organisation de la formation et de ses approches pédagogiques (*ibid.*).

Résumé du sous-chapitre : Première vague de modernisation à La Poste dans les années 1970 : mécanisation des centres de tri. On observe une importante augmentation du nombre de salariés à cette époque.

Suite aux changements techniques, les PTT rentrent progressivement dans l'ère du changement culturel : le développement par et pour le changement.

La loi de 1971 structure de fait l'organisme de formation des PTT : se pose les questions de la professionnalisation des acteurs de la formation et des pratiques pédagogiques, puisque les formateurs sont des anciens professionnels du courrier, et sont là pour transmettre des gestes professionnels.

La rationalisation de l'outil formation s'applique dès les années 1980. On évoluera alors dans plusieurs paradoxes au sein de l'organisation :

- l'administration souhaite ouvrir la formation aux innovations pédagogiques pour les apprenants mais l'organisation freine cette intégration ;
- il y a une fausse co-existence entre pédagogies innovantes (et leur effet d'annonce) et pratiques pédagogiques réelles.

C. LE NECESSAIRE DEPLACEMENT DE LA FORMATION (1991 A 2004)

Les pratiques de formation sont essentiellement adaptatives dans les années 1970. A partir des années 1980, La Poste s'engage dans une logique de développement structurelle pour l'adaptation des agents à leur poste de travail et pour l'évolution des emplois ou au maintien dans l'emploi dans l'organisation. Le développement conjoint, du métier de l'organisation et des sujets, trouvera progressivement un cadre commun avec la compétence à partir des années 1990 (*ibid.*). La compétence est redéfinie et élimine les qualifications professionnelles normées pour ne considérer que le savoir faire pratique interne. En d'autres termes le faire prend le pas sur le dire, l'écrire ; le savoir-faire est supérieur aux savoirs et non complémentaire. La notion de formation professionnelle tout au long de la vie fera son apparition après 1995.

En 1994, la formation prend place à Orléans. C'est une décision politique qui positionne la Direction du Recrutement et de la Formation (DReF) dans le Loiret.

1. Un début difficile ...

En 1991, La Poste devient un établissement public d'intérêt commercial. Deux ans après, elle signe un contrat de plan avec l'état. Il fixe les orientations stratégiques des trois prochaines années afin d'asseoir de plus en plus son développement sur des marchés de plus en plus concurrentiels. « *La signature se heurtera à des nombreuses difficultés : absence de bilan, comptabilité en cours de réforme, analyse des relations financières entre La Poste et l'Etat* » (*ibid.*, p. 44).

On passe progressivement d'une entreprise de main d'œuvre à une entreprise industrielle mécanisée : machines de tri, organisation logistique de traitement... Ces changements touchent la culture même des postiers. Ce sont des changements culturels qui rongent l'immense dimension affective du service public et de proximité qui accompagnaient le tri. Les facteurs étaient alors « propriétaires » de leurs tournées. Avec l'évolution de l'urbanisme, des modes de vie, de l'anonymat urbain, cette dimension est bousculée petit à petit et le sera plus encore avec les projets qui suivront 2004. Les résistances aux changements et les déplacements de la formation sont

représentatifs d'une évolution sociale globale et sont exemplaires de problématiques rencontrées par l'évolution du travail dans l'ensemble de la société.

2. Aux années de relance... « Ce que l'avenir vous promet, La Poste vous l'apporte »

En 1997, le bilan est positif. Le premier contrat de plan signé quatre ans plus tôt a permis le développement des trois branches d'activité. L'approche marketing est renforcée par la professionnalisation des équipes commerciales. Tout ceci améliore la qualité de service et la satisfaction des clients. La performance et la fiabilité des outils de production est assurée tout en stabilisant les tarifs (*ibid.*).

Le deuxième contrat de plan est alors présenté comme « un contrat d'objectifs et de progrès qui ouvrira la voie du développement pour les quatre ans à venir. En 1999, La Poste communique pour la première fois sur son projet stratégique. Celui-ci visera à préparer l'avenir du groupe à l'horizon 2002.

3. La concurrence européenne

En 2001, l'Union européenne prépare l'ouverture progressive à la concurrence du marché du courrier (2003, monopole maintenu jusqu'à 100 g, en 2006, 50 g ouverture totale au 1^{er} janvier 2011). *"Au matin du 1er janvier, il n'y a pas grand chose qui va changer: on ne va pas voir surgir d'énormes concurrents de La Poste"*, assure Jean-Paul Bailly, PDG de La Poste SA. *« En revanche j'ai la conviction que cette concurrence va monter en puissance, avec une série de petits concurrents innovants sur des niches qui correspondent parfaitement aux attentes des consommateurs, et qui seront peut-être moins chers »* (Charente Libre, 2010).

La forte dématérialisation des échanges est à l'origine « d'une perte de courrier » estimée à 60 millions d'euros en 2001 même si l'idée que internet représente aussi une opportunité pour La Poste demeure.

4. Dans le cadre d'un nouveau contrat social

En 2002, La Poste Courrier est exposée depuis quelques années à un contexte difficile : baisse de l'activité courrier liée à la crise financière, forte dématérialisation des échanges et ouverture à la concurrence du secteur postal. Le monde du 2 juillet 2010 indique que Le groupe La Poste rentre dans une ère difficile. Le volume du courrier a reculé d'environ 1 % par an entre 2003 et 2007. Dans le même temps, le marché du colis et de l'express arrive à maturité.

Clairement, La Poste n'est plus dans le contexte de développement des années 1980 qui voyait en une année, l'activité évoluer de 50 %. *Performances et Convergences* est l'intitulé du contrat de plan signé avec l'Etat en 2003 mais c'est aussi le cadre qui donne les conditions de mise en œuvre du projet stratégique du même nom. La considération des efforts individuels et collectifs sera renforcée dans le cadre du nouveau contrat social. En 2003, le projet *CAP qualité courrier 2007* démarre. Il vise la modernisation des centres de tri avec l'objectif pour La Poste de devenir « *l'opérateur de référence en Europe* ». Pour cela, le projet social qui représente plus de 3,4 milliards d'euros est « le moteur du projet ». Il donne lieu aux investissements les plus importants qu'ait connus La Poste. Il est « l'un des plus grands projets de modernisation en France ». Les établissements de centre de tri se structurent autour des Plateformes Industrielles du Courrier (PIC), véritable poumon du système (voir figure 7, voir également annexe 3 pour plus de précisions).

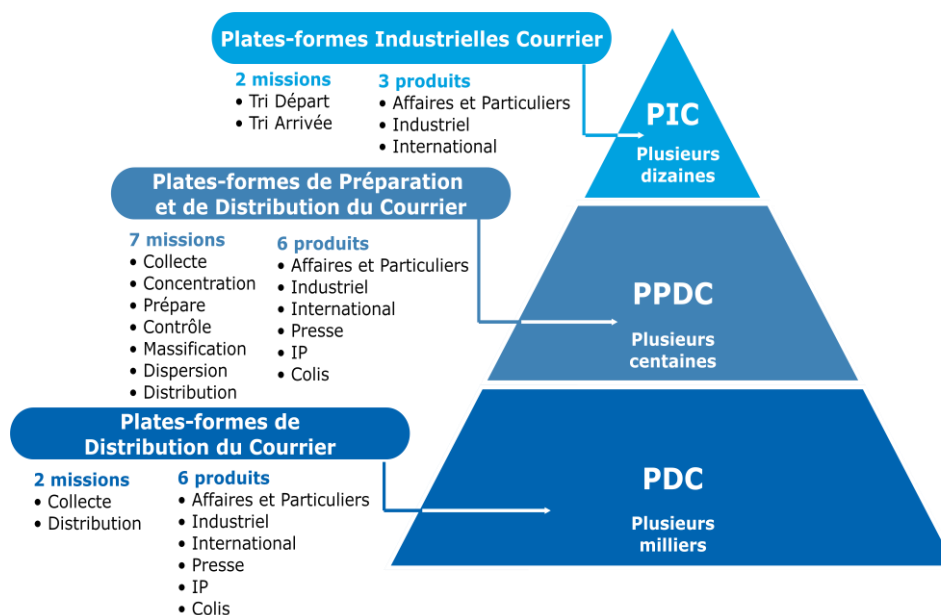


Figure 7 : Architecture industrielle du Courrier

Les Plateformes de Distribution du Courrier (PDC) et les Plateformes de Préparation et de Distribution du Courrier (PPDC) concentrent tous les flux de courrier pour les acheminer aux PIC qui trient la majorité du Courrier et renvoient le courrier trié vers les PPDC et PDC. En installant cette organisation, La Poste Courrier prend un avantage considérable sur ses concurrents.

La création des agences postales bancaires est également en route pour aboutir en 2006 à la construction d'une banque postale. La Poste de 2005 se restructure autour de quatre « métiers » (en tant que domaine d'activités) et en trois niveaux hiérarchiques au sein de son territoire. Elle développe également « *un nouveau management* » avec son projet *Responsabilisation Des Managers (RDM)* en souhaitant prendre en compte « *plus que le cadre collectif et administratif, celui de la considération de la personne elle-même* ». La gestion des ressources humaines se décentralise et le manager local assure la responsabilité des appréciations de ses collaborateurs, du développement de leurs compétences, de la discipline, du recrutement. Ils accompagneront également leurs collaborateurs quand ces derniers seront concernés par une réorientation professionnelle ou géographique. Le plan de formation et le tutorat seront des dispositifs à leur disposition. La formation accompagnera ces mutations tout en se restructurant elle-même (Bertrand, 2007). Pour autant, les Directeurs de Centre Courrier ne perçoivent

pas de changements positifs dans leur responsabilisation : « *nous avons été plus responsables que responsabilisés* » (Berthon, 2006, p. 204). Autrement dit, les directeurs auraient souhaités être plus autonomes dans leurs décisions et non sur leurs résultats.

Résumé du sous-chapitre : De l'administration à l'établissement public, La Poste évolue par le changement dans les années 1990. La formation se déplace pour entretenir l'organisation bureaucratique.

Pour autant, par ses activités, et l'évolution du marché, se dessine progressivement une industrie administrative.

D. L'EVOLUTION DE LA FORMATION A LA POSTE DANS LES ANNEES 1990

1. Nouveaux métiers à La Poste, nouvelles structures, nouvelles compétences

Les réformes de La Poste vont structurer et créer de nouvelles filières : comptabilité, gestion, communication, achat... En parallèle, l'appareil formation va prendre en compte de nouveaux paramètres que sont l'apprentissage, la professionnalisation des acteurs et la compétence entre 1990 et 2004.

La professionnalisation à La Poste s'articulera autour de la nouvelle organisation des structures liées aux nouveaux emplois et postes. Un autre pôle fondateur de la professionnalisation est l'accompagnement formatif destiné aux acteurs.

2. L'institut du Management (IM) : une fonction d'expertise en management

En 1992, La Poste crée l'IM destinée à ses cadres supérieurs : directeurs de groupements postaux et les chefs de services départementaux. Elle est la structure légitime pour former les cadres supérieurs à La Poste. L'IM formait à la stratégie de l'organisation, et ses déclinaisons sur le terrain, les techniques de diagnostic d'un groupement de bureaux, les relations sociales, l'élaboration d'un contrat de gestion. *« L'IM fut présenté dans Messages N° 418 d'octobre 1992 comme « une petite structure de coordination, une structure d'expertise qui fait converger les expériences, recense les actions locales, les compare avec ce qui se fait à l'extérieur ». L'Institut du Management faisait également appel à des prestataires extérieurs selon la spécificité des besoins de formation et l'expertise qu'il recherchait »* (Bertrand, 2005, p. 51). En 2003, l'IM fermera.

3. La fin de L'Ecole Nationale Supérieure des PTT (ENSPTT)

La fin de l'ENSPTT est officielle le 31 décembre 2002. « *Mais pourquoi cette école a-t-elle disparu au moment où s'ouvraient de formidables opportunités dans son domaine ?* » (iFRAP, 2007) Son homologue, l'Ecole Nationale Supérieure des Télécommunications s'est elle ouverte aux entreprises privées. Elle perdure son activité et jouit actuellement d'une bonne réputation. Selon l'iFRAP, on aurait empêché de recruter des cerveaux de l'ENSPTT pour La Poste. Ainsi, malgré quelques pistes pour transformer cette grande école internationale d'administration et de gestion avec un pôle recherche, en entreprise de conseil en management, voire en club de réflexion pour les grands patrons, l'ENSPTT s'est éteinte à petit feu.

4. La professionnalisation des appareils de formation

La professionnalisation est traditionnellement utilisée pour parler d'individus. « *Le terme désigne la professionnalisation des personnes et renvoie au processus de formation à une profession par transmission des savoirs et des compétences, et construction d'une identité professionnelle de référence* » (Geay, 2007, p. 27). La professionnalisation concernera également la fonction ou les métiers du recrutement et de la formation. Ainsi, cette professionnalisation se traduit par le développement de l'apprentissage, ouverture d'un Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP) Tri Acheminement Distribution à destination des facteurs en lien avec l'Education Nationale (EN), développement de formations diplômantes, en partenariat avec le ministère de l'enseignement supérieur. On tente de rationaliser l'activité tout en voulant professionnaliser les acteurs. L'efficacité de la formation est questionnée.

La métierisation de la formation et « *son éclatement en 2004 seront une réponse d'abord « structurelle » au projet de l'entreprise qui « métierisera » son activité et simplifiera son organisation* » (Bertrand, *op. cit.*, p. 56). Le terme métieriser est une appellation postale. La Poste scinde ses activités, dits métiers en interne : le courrier, le colis, la banque postale et le réseau d'agence.

5. L'émergence de la compétence à La Poste

Au début des années 1990, la formation est au service de la stratégie et de la gestion anticipée des compétences. Dans le même temps, l'apprentissage et l'alternance se développent à partir de 1994. « *La notion de compétence côtoiera celle de « qualification », de « fonction », « d'emploi »*. Elle sera associée à des verbes d'action tels que « développer », « gérer » » (*ibid.*). Le dictionnaire des compétences de 1994 puis celui de 1997 s'appuient sur la méthode Hay, une méthode dite scientifique. Elle décrit des activités suivant plusieurs niveaux de maîtrise (de 0 à 7 initialement). Elle s'appuie sur deux principes :

1. Comparer les postes selon des facteurs universels ;
2. Maintenir l'objectivité.

Les facteurs universels sont décrits dans la figure 8, on en compte quatre : la compétence, les conditions de travail, l'initiation créatrice et la finalité. La fonction d'un emploi se rattache à ces quatre dimensions. Pour chaque poste de travail, il faut donc les établir.

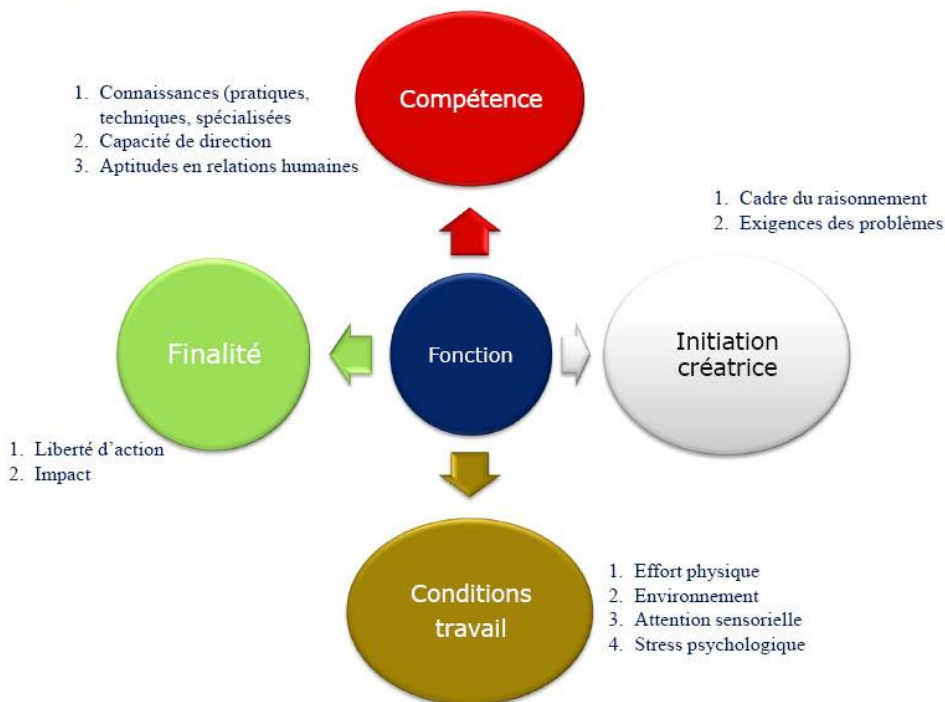


Figure 8 : Les quatre facteurs de la méthode Hay (APAPUL, 2007)

Méthode fondée au milieu des années 1940 et appliquée pour la première fois à l'état major américain, elle fut très utilisée dans les années 1990 (Boulestreau, 1991). Utilisée en France dès 1967, de grandes entreprises françaises l'utilisent : Saint Gobain, SNCF, EDF, Crédit Agricole... Les critiques la concernant portent sur les coûts élevés. Pour certaines entreprises, le coût élevé pouvait être un gage d'efficacité. La méthode n'assure pas une homogénéité entre les différentes entreprises. Un même poste ne sera pas évalué de la même façon. Le contexte de l'entreprise et surtout la vision interne du poste tiennent une place primordiale. Hiérarque contre experts. *« Elle ne permet pas d'évaluer une équipe de travail. Et elle n'est plus adéquate quand un cadre est sous les ordres d'un autre un jour et chef de ce collègue le lendemain sur un autre projet »* estime Georges Egg dans son livre sur l'audit des emplois et gestion prévisionnelle des ressources humaines (cité par Boulestreau, 1991). Nous pouvons penser qu'une telle démarche est une démarche lourde pour une entreprise.

Cette méthode est contraignante et en 1998, les entreprises s'emparent de la notion de compétence. La compétence professionnelle est alors définie par le MEDEF comme : *« une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis ; elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle, à partir de laquelle elle est valide. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer »* (Journées internationales de la Formation de Deauville, 1998. MEDEF). La compétence est un instrument des RH.

Dans le même temps, les dictionnaires de compétences se font de manière dégradée pour une meilleure compréhension des acteurs. En 1994, on ne parle pas encore de compétence comportementale mais de compétence technique. On réduit la compétence de plus en plus ; entre 1994 et 1997, la méthode Hay passe de sept à cinq niveaux de compétences. En réduisant ces niveaux, on souhaite rendre plus visible les compétences à tous les acteurs.

La notion de compétence n'est pas encore clairement définie. La Poste tente d'éclaircir la notion de compétence en 1998 dans son nouveau dictionnaire des compétences comportementales elle définit non pas la compétence, mais être compétent : *« Etre compétent, c'est savoir mobiliser à bon escient l'ensemble des connaissances, savoir-faire et comportements nécessaires à la réalisation efficace de son travail, selon des objectifs définis et dans un contexte donné »*. On ainsi répertorie

17 compétences comportementales. Ces compétences sont décrites par des comportements attendus et non comme la compétence une combinatoire de savoir, savoir-être et savoir faire comme énoncée dans la définition. Le spectre de la compétence est réduit aux seules compétences comportementales acceptables par tous les acteurs. En combinant ces compétences, à des niveaux différents, les managers doivent professionnaliser leurs collaborateurs. Le dictionnaire est l'outil de référence proposé par la DRH. Les managers doivent piloter « *des actions de développement des compétences* ». Cette notion de compétence transversale au sein de La Poste facilite son utilisation à toutes les activités (dits métiers en interne).

La Direction des Ressources Humaines de La Poste conservera cette notion en 2002 en la rendant « instrumentale » grâce à son nouveau « dictionnaire des compétences comportementales ». La notion trouvera sa consécration à La Poste dans l'intitulé des opérateurs de la formation en 2004, puis en 2005, dans le titre de l'accord sur la formation professionnelle continue qui pointera l'articulation des logiques de qualification et de compétence. A travers ces deux exemples, le terme sera alors judicieusement associé à celui de « développement ».

6. Une professionnalisation qui englobe les compétences

La compétence est désormais déclinée sur trois niveaux :

1. les **métiers internes** à La Poste. Les différentes compétences de chaque métier sont des éléments du métier. On professionnalise les métiers dans les grands domaines : développements des qualités sociales, culturelles, techniques et économiques des métiers, des services. L'institution a ainsi reconnu socialement les facteurs via leur référentiel emploi ;
2. **l'organisation** à travers les qualités d'une structure, de son fonctionnement, de son adaptation. On parle des compétences collectives pour une performance collective ;
3. les **agents** sont reconnus compétent par leurs qualités professionnelles observables à travers leurs qualifications (diplômes), leur expérience et leurs capacités à mobiliser des ressources internes et externes (humaines,

matérielles, organisationnelles, économiques, informatives....) pour agir de manière compétente : l'acte professionnel efficace est défini (voir figure 9).

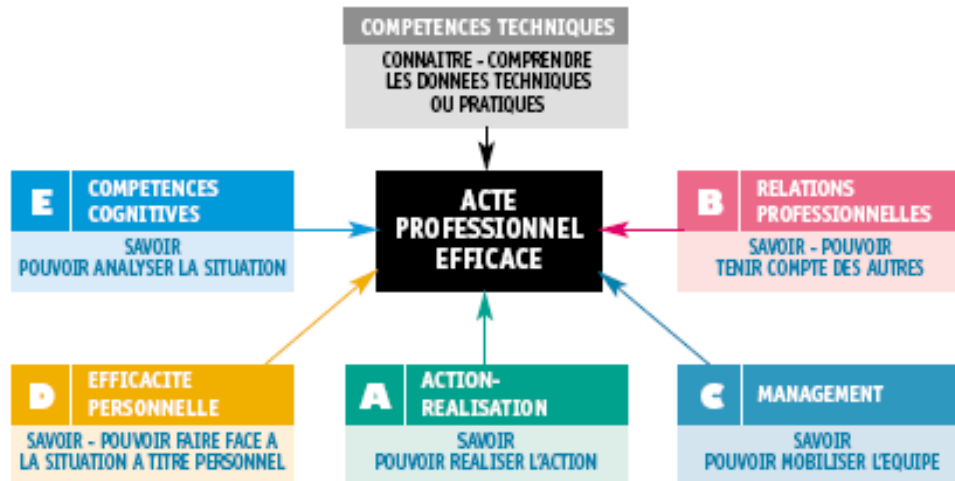


Figure 9 : Pour un acte professionnel efficace à La Poste

L'acte professionnel efficace est la combinaison de compétences techniques et cognitives, des relations professionnelles, du management, de l'action réalisation et de l'efficacité personnelle. Cela revient à rapprocher la compétence et la performance. Nous nous référons au $P = C \times O \times M \times M \times E$. La performance (P) est la multiplication de multiples facteurs, selon Francis Minet (à rapprocher de la théorie VIE de Vroom) : la Compétence (C), l'Objectif (O), les Moyens et l'organisation (M), le Management et la Motivation (M) et l'Environnement (E). Le manager est selon lui impliqué dans cette zone COMME. La performance est ainsi liée au collaborateur et au manager et ce dans plusieurs dimensions.

Ce dictionnaire des compétences techniques a disparu au profit du dictionnaire des compétences transversales.

Résumé du sous chapitre : De nouveaux métiers entrent à La Poste : comptabilité, gestion. La Poste intègre une logique comptable dans son organisation. En cela, elle se détache de l'administration.

La notion de qualification est progressivement écartée au profit de la compétence.

A cette époque, l'IM et l'ENSPTT ferment. Ces deux structures formaient les cadres stratégiques et les cadres supérieurs de La Poste.

La compétence entre à La Poste. Guy Le Boterf parle de « *notion faible pour des enjeux forts* ». A La Poste, l'enjeu est d'évacuer la notion de qualification, fortement attachée à l'univers fonctionnarial. L'organisation cherche une définition de la compétence socialement acceptable. La compétence transversale est ainsi intégrée. La Poste définit : être compétent. La formation est clairement associée à ce développement des compétences.

E. 2005 A 2010 : LA CONSTRUCTION DES OUTILS – UNE PHASE D'INSTRUMENTALISATION DE LA FONCTION FORMATION

1. Un déplacement socialement acceptable de la notion de compétence : pour une réduction de cette notion

Pour reprendre la notion de compétence vue précédemment, la compétence est en 2010 composée de la pratique professionnelle, de comportements, de savoir-faire techniques et de connaissances. La Poste Courrier a fait le choix d'un socle de 18 compétences professionnelles, comportementales et managériales, traduisant les principaux comportements et pratiques attendus des postiers, selon la fonction / emploi occupé. Pour une même compétence, le niveau d'exigence diffère d'un poste à un autre. Il existe désormais quatre niveaux de compétence. De 1994 à 2010, Le Groupe La Poste est passé de sept niveaux à quatre niveaux. Les compétences professionnelles auraient été évacuées au fil des différents dictionnaires des compétences. On aboutit, à ce qu'Eric Bertrand appelle des employés sans métier, sans la reconnaissance d'une professionnalité allant de paire.

Les salariés et les fonctionnaires peuvent évoluer dans les différentes activités de La Poste Courrier : comptabilité, formation, commerce, distribution... La gestion des compétences correspond à une gestion des carrières basée sur des grilles indiciaires comme dans la fonction publique. Chaque grade à une rémunération et des emplois correspondants : un héritage de la bureaucratie. Des formations peuvent être assurées en interne pour que les agents acquièrent des compétences.

La définition d'être compétent ne change que très peu : *« être compétent, c'est savoir mobiliser et combiner un ensemble de ressources (connaissances, savoir-faire techniques, comportements et pratiques professionnels) pour réaliser, dans un contexte donné et de manière efficace et performante, les activités confiées ».*

2. Le passage d'une direction à une université d'entreprise : pour quelles directions ?

Le 1^{er} janvier 2004, la Direction Nationale de la Formation se transforme une année durant pour faire émerger deux directions opérationnelles attachées aux directions des RH de chacune des directions de « métier » (terme impropre car il désigne en réalité des activités) : Le Courrier et l'Enseigne. Une troisième direction est créée également : la Direction Nationale des Compétences Courrier (DNCC), direction transverse. Cette dernière s'occupe alors de la prévention, sécurité au travail, de la communication et des RH des deux métiers : du courrier et de l'enseigne. Cette division des services impose une séparation des comptes et du suivi de gestion.

Ces trois unités sont réorganisées un an plus tard au 1^{er} janvier 2005. Chaque métier aura son université. Historiquement la DNF se situait à Orléans, les deux universités sont restées à Orléans. Concrètement, deux universités sont créées en 2005 : l'université de l'enseigne (UELP) et l'université du Courrier (UC). La première s'attache principalement à l'Enseigne La Poste et à la banque postale. La seconde s'occupe du Courrier et du colis. En adoptant le terme d'université, l'UC a-t-elle surfé sur la vogue (Ginibrière, 2008) ?

Mars 2005, le nom réel de l'organisme de formation de La Poste s'appellera l'UC. Nous pouvons nous intéresser à la transformation des organismes de formation d'entreprise en université d'entreprise aussi appelée Corporate University (CU). Peut-on parler de « *hold up sémantique* » (Institut Algérien du Pétrole, 2005) ? Pourquoi un tel changement à La Poste ? Le monde professionnel et le monde universitaire n'ont pas toujours bien cohabité. L'université serait selon certains « *une machine à produire des chômeurs* » (Zaaf, 2008). Le constat est quasi unanime selon Mandeville & Al (2007), l'université travaille de manière isolée, dans un monde artificiel, loin des réalités professionnelles. Dans le même temps, de nombreux professionnels viennent à l'université se former dans le cadre de la formation professionnelle continue. Quelles valeurs l'entreprise vient chercher à l'université ? L'universel ? L'excellence ? Ou vient-on seulement chercher des mots à haute valeur ajoutée ?

L'université renvoie étymologiquement à la communauté (*universitas*, latin du XIII^e siècle). L'entreprise, par définition singulière veut s'ouvrir à l'universel. Le concept de CU est flou, empirique et hybride. Pour parler des CU, on utilise les termes :

Université, Académie, Institut, Center for Excellence, Learning Network, Management Institute, Center of excellence for learning and leadership, knowledge center, School of Business, Corporate Business Academy... leur point commun : la formation. Annick Renaud Coulon (Renaud-Coulon, 2002) définit les CU comme telles :

- des espaces d'éducation et d'économie appliquées ;
- institués au sein des organisations (entreprises, institutions) ;
- pour optimiser la performance globale (sociale, humaine, économique, financière, environnementale, technologique...).

Ce sont des structures de mise en commun, de confrontation et de médiation

Leur évolution est fulgurante au cours du XXI^e siècle (voir figure 10). En sept ans, les universités d'entreprises se sont multipliées ou surfées sur la vague.

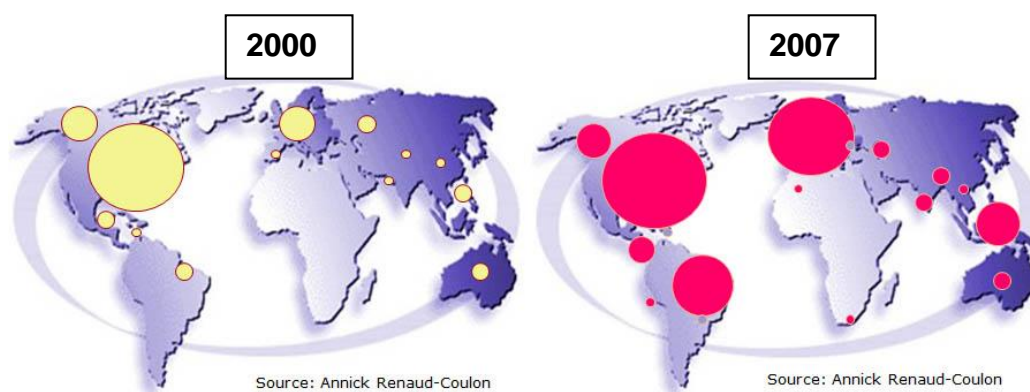


Figure 10 : Les CU, un phénomène qui se répand partout sur la planète, de 2000 à 2007 (Renaud-Coulon, 2007)

La place tenue par une bibliothèque dans une université est centrale. Le livre est symbole de savoir. Jean-François Caullier, symbole du savoir-faire, responsable de la bibliothèque de l'université de La Poste quitte son poste en 2007. Les secrétaires prennent le relais. Elles sont responsables de la gestion des flux. Les abonnements sont arrêtés avec la veille documentaire. C'est la mort programmée de cette bibliothèque. Le savoir-faire a disparu via Jean-François Caullier. Décembre 2010, la bibliothèque de l'université de La Poste est réduite à des cartons exposés au sous sol de l'université. Un lieu hautement symbolique disparaît. On enlève aux acteurs de la formation un lieu d'expertise ; on leur retire du pouvoir au sein de l'organisation. Dans ces conditions, nous pouvons nous poser la question : Vient-on seulement chercher des mots à haute

valeur ajoutée dans ces CU ? L'organisation apprenante ne doit-elle pas s'appuyer sur des savoirs validés ? Ne va pas-t-on à contre sens d'une organisation réflexive ?

3. L'université du Courrier et ses campus

L'université était organisée avec un réseau d'institut qui déployait les programmes des territoires. Ces instituts, ou Centre Opérationnel de Développement des compétences (CODC), sont transformés en campus. Dans une université, les campus sont les lieux d'enseignement.

Douze campus métiers sont répartis sur tout le territoire. Un Campus métier *« regroupe des professionnels de l'évaluation, de la sélection et de la formation qui accompagnent leurs partenaires dans leurs projets de développement des compétences. Ils assurent le conseil pédagogique, le conseil en financement des actions de formation, la recherche et le pilotage de prestataires externes. Le Campus intervient donc dans les domaines de l'ingénierie de sélection (recrutements et aide à l'orientation), la formation (conception et animation, conseils sur les dispositifs de la formation professionnelle continue) et la mise en œuvre des promotions »* (Fonteneau, 2009, pp. 11-12). Les campus ont en charge le déploiement de l'offre nationale conçue par l'université du Courrier. Les clients des campus sont les territoires de La Poste Courrier et les entités déployés sur tout le territoire français.

Initialement, La Poste souhaite redonner du pouvoir aux campus pour être plus près du terrain, des opérationnels. Le pouvoir est déplacé de l'Université du Courrier, du siège, aux campus. Chaque directeur de campus a la responsabilité d'un dossier à traiter en réseau : le réseau des directeurs de campus.

4. Les ingénieries au sein de l'université

Intéressons nous maintenant à la sémantique au sein de l'UC : ingénierie de formation et ingénierie pédagogique. Au sein de l'UC, se trouve la direction de l'ingénierie et de la formation. Elle se divise en deux équipes en charge de la maîtrise d'œuvre : une à Orléans qui s'occupe de toutes les formations en présentiel et une

équipe à Montpellier. Volontairement, nous n'aborderons pas ici le campus numérique de Montpellier. Nous n'avons pas assez d'éléments pour en parler et ce campus est en dehors de notre problématique défini ultérieurement. Nous pouvons simplement mettre en avant cette structure qui permet de concevoir en interne une offre numérique de qualité, en partenariat avec le site d'Orléans. Cette structure illustre la stratégie de l'entreprise : offrir le meilleur du papier – on peut parler du face à face pédagogique créée à Orléans - et le meilleur du numérique – à Montpellier.

L'ingénieur de formation serait la personne en capacité de mener quatre phases (Ardouin, 2006) : analyse, conception, réalisation et évaluation. Au sein de la direction de l'ingénierie et de la formation d'Orléans, l'équipe est composée de consultants en développement de compétence : les architectes pédagogiques et les ingénieurs pédagogiques. On ne distingue pas ici l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique. Cette typologie actuellement date de 2009. L'ingénierie de formation donne un cadre à l'ingénierie pédagogique.

Les architectes pédagogiques : on emprunte là le champ lexical du bâtiment. Dès les années 1970, ce vocabulaire est apparu : le maître d'ouvrage qui fixe les orientations en fonction du contexte et les objectifs, il fixe les résultats attendus, le maître d'œuvre est celui qui doit savoir mettre en place les projets opérationnels. On parle aussi de *chantier* et du *plan de masse*. « *Concevoir, c'est être architecte de la formation* » (*ibid.*). Et l'architecte est selon le Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi, 2011) la personne chargée de la construction, l'entretien et de la réparation des bâtiments, le créateur de choses. Et de dire, l'architecte est celui qui édifie, à partir d'éléments organisés suivant un plan déterminé, de vastes ensembles structurés. Le dictionnaire des synonymes de Word nous parle de bâtisseur, créateur.

Que fait l'architecte pédagogique à l'UC ? Quatre activités principales : relations clients, ingénierie de formation, ingénierie pédagogique et management de projet. L'ingénieur pédagogique a exactement les mêmes activités. Mais on demande à l'architecte une plus grande capacité à piloter des structures de projets complexes : les vastes ensembles structurés dont parle le TLFi. Ce n'est donc pas un concepteur au sens propre, on ne parle pas dans les faits de maître d'ouvrage pour l'architecte pédagogique et maître d'œuvre pour l'ingénieur pédagogique. Cette distinction architecte pédagogique / ingénieur pédagogique n'est pas ancrée dans la culture du service. Dans son mémoire de Master 2 Gestion des Ressources Humaines, Laura Vuilleminy

(Vuilleminy, 2010) confondait à huit reprises ingénieur pédagogique et ingénieur de formation. Les termes ingénieur pédagogique et architecte pédagogique sont cités une seule fois chacun. Et l'architecte pédagogique n'est pas nommé ingénieur de formation. Dans les documents internes la distinction n'est pas faite. Et l'on observe encore des signatures : ingénieur de formation. La limite entre ingénierie de formation et ingénierie pédagogique n'est pas marquée par les acteurs de l'UC puisque ces deux activités sont menées par les mêmes acteurs. Il est donc normal de confondre ces deux emplois. Pourtant une véritable expertise pédagogique est requise pour l'ingénieur pédagogique et non pour l'ingénieur de formation. En évacuant cette expertise technique, on peut penser que La Poste Courrier a évacué la professionnalité même de l'ingénieur de formation.

Pour une personne externe à l'UC, la différence entre architecte et ingénieur pédagogique reste très floue. Marquer la différence entre les ingénieurs de formation et les ingénieurs pédagogiques devrait donner de la visibilité aux rôles de chacun. De plus, face à un client interne, la clarification de ces deux rôles devrait permettre de mieux comprendre le fonctionnement de l'UC et devrait faciliter les relations entre les acteurs. Une autre possibilité est de ne faire qu'un emploi : l'ingénieur de formation entouré de fonctions supports comme la maîtrise d'ouvrage par exemple. Ce schéma correspondrait à l'ancien schéma de l'UC.

En ce qui concerne l'ingénierie financière, La Poste est une très grande entreprise qui cotise à l'AGEFOS-PME (OPCA interprofessionnelle) et au FONGECIF, deux organismes collecteurs. Elle verse pour la formation professionnelle continue de ses salariés 1,6 % de sa masse salariale :

- 0,2 % sont versés au titre du Congé Individuel de Formation au FONGECIF pour le CIF, la VAE et les bilans de compétences ;
- 0,5 % sont versés au titre de la professionnalisation à l'AGEFOS PME pour les contrats de professionnalisation, les périodes de professionnalisation, le tutorat et les DIF prioritaires ;
- 0,9 % sont versés au titre de l'effort de formation. Cette somme n'est pas réellement versée car l'entreprise dispose d'un organisme de formation interne. Il sert à l'ensemble des actions du plan de formation (reconnue comme imputable au livre IX du code du travail), au DIF non prioritaires et reliquat

prioritaire, aux frais annexes de formation et toutes les actions destinées aux fonctionnaires.

On peut rajouter 0,6 % de la masse salariale versée à Organisme Collecteur de la Taxe d'Apprentissage et à destination des contrats d'apprentissages. La spécificité de La Poste tient à ses deux populations : salariés et fonctionnaires (voir figure 11). Le budget de formation destiné aux fonctionnaires est pris sur fond propre (dans les 0,9 %). La Poste ne cotise pas pour les fonctionnaires à un organisme collecteur ; le système est bien différent.

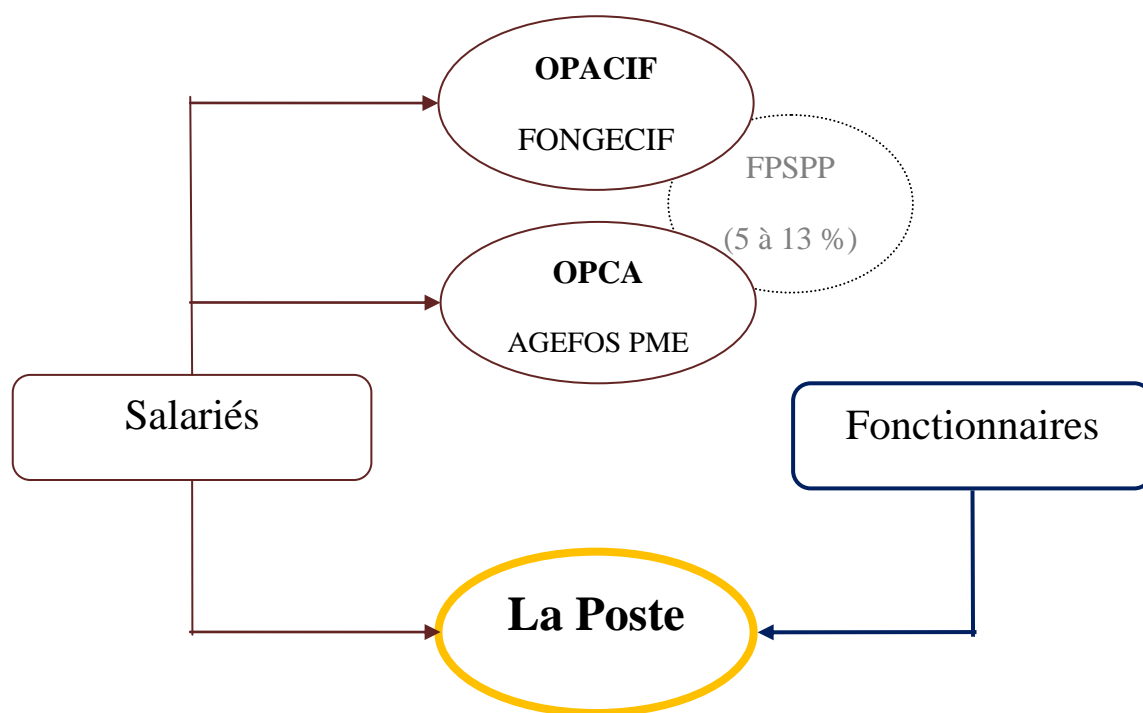


Figure 11 : Les sources de financement à La Poste (document interne)

Ces financements, versés aux organismes collecteurs, peuvent être mobilisés par La Poste lors de ses actions de formation et sous conditions. Elle récupère une partie de ces montants lorsque l'UC met en place des périodes professionnelles par exemple. Prenons un exemple : La Poste Courrier verse 0,5 % de sa masse salariale pour les périodes professionnelles. Elle récupère x € par heure et par apprenant salarié et y € si le salarié prend cette période professionnelle avec son DIF. Avec la prise en compte de l'ingénierie financière dans l'ingénierie de formation, nous passons d'une obligation de financer la formation de ses salariés, à une activité qui optimise les versements de

l'entreprise aux organismes collecteurs. On ne parle pas ici de rentabiliser la formation. On aborde une dimension complexe de l'ingénierie de formation qui serait à prendre en compte davantage dans les pratiques de l'architecte pédagogique et plus globalement de l'Université du Courrier. Pour autant, il ne faut pas considérer la formation comme une solution miracle. Ce serait entrer dans une relation du service (Gadrey, 1992). La formation est un produit spécial. Y adosser de la productivité comporte des risques. Elle nous renvoie à l'évaluation en formation : comment mesurer la productivité d'une formation ? Y répondre, ce serait affirmer que l'on peut déjà la mesurer de manière précise.

On peut s'attendre dans les années à venir à une division plus marquée entre les architectes, gestionnaires de projet (ingénierie financière, cahier des charges, réponse formation), et les ingénieurs pédagogiques, véritables pédagogues (scénarios pédagogiques).

5. L'école dans l'université

Fait très intéressant : il y a une école dans l'université. L'école des managers (EM), créée en novembre 2008, une école à l'intérieur de l'organisme interne de formation : l'université du Courrier. L'EM n'est pas sans rappeler l'Institut du Management. . La cible est certes différente mais on s'intéresse de nouveau aux managers. Entre ces deux organismes, un projet phare au sein de l'entreprise s'est déroulé : responsabilisation des managers. Ce projet avait pour objectif de qualifier la cible des managers : Directeurs de Centre Courrier et leurs supérieurs hiérarchiques.

L'école et l'université. L'EM est une structure légère de trois personnes mises à disposition par l'Université du Courrier qui s'appuie sur son infrastructure et sur divers acteurs interne comme externe. Cependant on peut considérer qu'elle s'inscrit dans un vaste réseau puisque l'école des managers anime plus de 180 personnes en mode projet :

- formateurs concepteurs et agents de l'université du Courrier ;
- prestataires et partenaires externes ;
- appuis internes (directions d'appui et de soutien).

En 2009/2010, la cible prioritaire était la formation des encadrants de production. En 2011, la cible s'élargit à leurs lignes managériales. Son organisation est emblématique :

- une directrice ;
- une gestionnaire de projet ;
- une pédagogue ou andragogue.

Autrement dit, on a séparé ici l'ingénierie de formation (gestionnaire de projet) et l'ingénierie pédagogique (la pédagogue ou andragogue).

Dans sa stratégie l'EM sous traite une grande partie de ses parcours car elle souhaite s'ouvrir vers l'extérieur. De plus, cette ouverture permet bien souvent une certification. Elle représente un levier pour la conduite du changement et doit ainsi contribuer à la réussite de la stratégie de La Poste Courrier grâce à une plus grande efficacité individuelle et collective de la ligne managériale. Les finalités du réseau des acteurs pédagogiques (formateurs et concepteurs) de l'école des managers sont :

- gagner en performance sur l'acte formatif EM et donner à tous les formateurs les moyens d'être à l'attendu du projet pédagogique EM ;
- accompagner la conduite du changement des pratiques pédagogiques avec un dispositif de développement continu des compétences ;
- permettre à chacun d'être acteur du processus d'amélioration continue ;
- permettre à chacun de créer, de faire évoluer ses pratiques, de prendre du plaisir dans l'activité quotidienne ;
- partager, mutualiser, capitaliser, créer un collectif/un groupe de pairs.

L'EM labellise certains formateurs de l'Université du Courrier. Ce processus de labellisation permet de faire monter en compétences ces formateurs. Il accompagne le changement dans l'entreprise par la professionnalisation des formateurs. L'EM accompagne ainsi l'évolution de la professionnalité des formateurs. Elle a également engagé une première phase de professionnalisation de ses acteurs sur des outils pédagogiques : entretien d'explicitation, analyse et échange des pratiques notamment.

6. Un bilan qui répond aux exigences législatives

Les chiffres apportés par les rapports sociaux du groupe La Poste (une parution annuelle faisant états des principaux chiffres de l'année n-1) sont excellents (voir figure 12). Le budget consacré à la formation répond aux obligations (1,6 % de la Masse Salariale (MS), voir article R. 6331-1 du Code du travail) vis-à-vis de son OPCA, l'AGEFOS PME et de l'OPACIF. Peu d'entreprise peuvent se vanter de consacrer de tels budgets (> 3 % de la MS). En ce sens, le groupe La Poste est une entreprise sociale. Il répond aux règles fixées par les lois relatives à la formation tout au long de la vie.

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Nombre de Journée Stagiaire (JS)	652.264	723.411	-	635.683		663.506	-	669.689
Budget en k€	291.869	258.302	-	221.000	215.553	258.000	-	254.852
% de la Masse salariale (MS)	-	-	3,1	3,2	3,1	3,64	3,54	3,64

Figure 12 : Les chiffres de la formation au groupe La Poste de 2002 à 2009 (rapports sociaux)

Résumé du sous chapitre : De 2005 à 2010, La Poste s'est attachée à la construction de son outil industriel. Elle a posé les bases d'une entreprise industrielle à trois niveaux : PIC, PPDC et PDC. Le management doit s'adapter à cette nouvelle organisation.

L'Université du Courrier (UC) apparaît en 2005. C'est une révolution sémantique qui s'annonce. L'organisation reste quasiment identique. Elle doit répondre aux lois sur la formation tout au long de la vie du 4 mai 2004.

En 2008, l'Ecole des Managers s'introduit dans cette organisation de l'UC. Une structure légère de trois collaborateurs mais un réseau dense entretenu au sein de La Poste Courrier.

La formation à La Poste répond aux obligations législatives. Les budgets alloués à la formation nous font dire que La Poste est une entreprise sociale. L'UC s'attache de plus en plus à répondre aux lois relatives à la formation tout au long de la vie (mai 2004 et novembre 2009).

On s'interrogera ici sur, d'une part la volonté d'une organisation apprenante et d'autre part des faits qui évacuent le sens même de la formation : suppression de la bibliothèque et confusion du métier d'ingénieur formation. La formation accompagne là encore l'entreprise dans ses paradoxes.

F. 2010 – 2015 : VERS UNE PROFESSIONNALISATION DES ACTEURS DE LA FORMATION ?

1. Le maniement de l'outil industriel

Comme nous l'avons vu, cette entreprise est une vieille administration. Et pour une administration, la route vers l'excellence industrielle n'est pas une évidence. Ce passage à la culture industrielle ne se décrète pas, il se construit. Le défi que se lance l'organisation est le suivant : il faut désormais prendre en main l'outil industriel mis en place. Un changement de posture est demandée à tous les postiers et ce à tous les niveaux : facteurs, encadrants et dirigeants. La posture est ici leur capacité à comprendre les nouveaux enjeux et à intégrer les nouveaux processus. Dans cette logique, La Poste Courrier a créé l'EM.

La logique bureaucratique est extrêmement rationnalisante. Le discours qui appelle au changement de posture (changement de dispositions intérieures) est percuté par les représentations postales bureaucratiques, qui interprètent immédiatement la posture comme un comportement pratique observable, qui peut s'acquérir par décret. Pour rappel, une administration change par décret. La notion centrale de « représentation » telle que développée par la psychologie sociale, et l'importance des représentations dans l'apprentissage est très difficile à admettre et comprendre dans un système administratif et régalien descendant.

Comme nous l'avons vu, La Poste s'est équipée d'un outil industriel performant et puissant pour se préparer au passage en SA. Dès 2010, L'entreprise se lance dans son nouveau projet stratégique : *2015, Réinventons le Courrier*. Une deuxième phase décisive, suite à CQC, pour lancer un processus industriel de plus en plus mécanisé : de bout en bout. Ce plan offensif repose sur trois axes:

- l'axe développement avec l'innovation et l'enrichissement de l'offre commerciale ;
- l'axe performance pour la qualité et la productivité de l'outil industriel ;
- l'axe vie au travail, au cœur de la méthode de conduite de changement.

En 2011, le groupe, souhaite continuer sa démarche : accélérer le changement des pratiques managériales car les années à venir semblent incertaine : « *l'effondrement du chiffre d'affaire atteindrait 30 % sur la période 2008-2015* » et les sages de la Cour des comptes conseillent à La Poste d'envisager un scénario encore plus brutal avec un recul de 40 % pour cette période. La cible prioritaire est donc élargie aux Directeurs de Centre Courrier, les fonctions support, les directeurs généraux du courrier et les directeurs commerciaux.

2. Réflexions sur l'ingénierie de formation au sein de l'Université du Courrier

Dans le cadre de son nouveau projet, la Direction des Relations Humaines et des Ressources Sociales (DRHRS) lance des réflexions sur l'ingénierie : pour l'UC, l'enjeu est d'être toujours plus proche du terrain afin de répondre à leurs attentes.

Il faut innover. Or pour de nombreux acteurs, innover c'est seulement utiliser les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) qui ne sont plus nouvelles depuis longtemps. Le e-learning souhaite faire sa grande rentrée. Il présente selon les acteurs de la formation un fort intérêt économique pour les grandes populations. Dans un souci de personnalisation de la formation, on individualise la formation selon les acteurs de La Poste. Pourtant individualiser ce n'est pas personnaliser mais séparer sans prendre en compte la singularité des apprenants. Ce axe répond à la stratégie de l'entreprise qui est de faire avec les nouveaux médias et non pas faire contre. La Poste Courrier saisi l'opportunité de travailler avec le papier (les cours traditionnels : papier, crayon) et également avec les outils de la dématérialisation ; la complémentarité entre formation en salle et formation à distance. Il faut désormais penser les meilleures solutions avec et sans les TIC, en face à face pédagogique.

Comment rationaliser l'outil formation ? Comment évaluer les impacts de la formation ? Il y a une « rationalisation » annoncée de l'activité formation alors même que cette rationalisation s'oppose à la réalité de tous les acteurs : de la formation et des autres directions. Selon les acteurs de la formation, et notamment les commanditaires internes, seul ce qui rapporte a du sens : on est dans une logique de résultat. Or l'outil formation, de La Poste Courrier, construit durant toutes ces décennies n'apporte pas de

solution immédiate. La formation, de manière générale, n'apporte pas de solutions immédiates aux apprenants et à l'entreprise. La formation n'est pas un espace clos de réflexion. A la sortie de la formation, nombreux sont les apprenants qui continuent à réfléchir ! La formation ne peut tout contrôler dans le développement des compétences. En ce sens, elle n'est pas synonyme de gain. La non maîtrise du devenir des apprenants est anxiogène pour les dirigeants. Rappelons que les formateurs, d'une manière générale et pas seulement à La Poste, ne forment pas les apprenants. Ce sont les apprenants qui se forment eux-mêmes accompagnés par les formateurs. Comme nous l'avons vu précédemment, les pédagogies couramment utilisées à La Poste sont descendantes. Les formateurs influent donc fortement sur les apprenants dans leur apprentissage. C'est une zone de pouvoir pour les formateurs, et de confort également. Passer par les TIC pour former le personnel, évaluer leurs compétences, permettrait, selon cette direction, de tout maîtriser : de la construction à l'évaluation. On pourrait répertorier les compétences de chaque postier en postulant qu'une compétence se gagne, mais ne se perd pas. A chaque formation, on gagne des compétences, on achète des compétences en y allant. Est-ce une réponse aux problèmes actuels ? « *La justification de cet état de choses est de rationaliser la production au moindre coût pour favoriser la croissance et satisfaire les besoins des consommateurs* » (Gaulejac, 2006, p. 191). Et le moindre coût dans ces opérations n'est pas assuré. « *Raisonnement en termes administratifs, c'est avoir l'obsession des règles budgétaires, dans une logique comptable, avant que de raisonner investissement risqué dans une perspective de développement* » (Philippe Zarifian dans un rapport interne). Philippe Zarifian invite à une prise de risque raisonnée et non rationalisée. Qu'est ce qui est envisageable pour la formation dans le contexte socio-économique pour La Poste Courrier ? Notre travail ne se propose pas de répondre à cette interrogation.

Le nombre de salarié baisse à la Poste Courrier. Et il baissera à l'avenir avec la chute du trafic. On peut s'attendre à une baisse du budget. Comment gérer de manière prévisionnelle l'ensemble des postiers au sein de la direction de la formation ? Et comment former les futurs apprenants avec cette force de travail ?

Le travail effectué ci-dessus, en s'appuyant sur les travaux d'Eric Bertrand (2005, 2007), nous permet de voir comment la direction de la formation s'organise et comment l'ingénierie de formation est pensée. La place des technologies tient une place prépondérante et pourrait s'imposer dans les années à venir. L'innovation passe par les

TIC. Des pistes non exploitées jusqu'à présent mériteraient un détour. On se proposera par la suite d'en découvrir une.

Résumé du sous-chapitre : L'entreprise ne veut plus être associée à cette vieille administration. En effet, elle fait de nombreux efforts de communication pour s'en échapper. Mais les logiques bureaucratiques ont du mal à être évacuées totalement. L'entreprise conserve les rouages de l'organisation bureaucratique tout en étant une entreprise industrielle puissante et efficace.

La stratégie de l'entreprise est aujourd'hui de combiner les meilleures offres papier et numériques. La formation n'y échappe. Le e-learning tient une place importante. Pour autant, sa place est à questionner au sein des pédagogies de l'UC. Est-ce un moyen de rationaliser la formation ? Et doit-on rationaliser la pédagogie ?

On peut s'attendre à une entrée encore plus importante du e-learning. Les effets de ces formations seraient à mesurer réellement car les coûts de ces formations sont importants. Il serait regrettable que l'entreprise s'engage dans une individualisation de la formation. Cette démarche irait à contre sens de celle engagée avec le lean production à La Poste Courrier.

III. Vers une approche expérientielle de la formation des managers ?

A. UN PROJET EN COURS

Avec les changements importants au sein de l'entreprise et le passage à l'utilisation de l'outil industriel, les managers, Directeurs de Centre Courrier (DCC) sont sollicités par l'organisation. Ils doivent désormais répondre aux enjeux du courrier :

- augmenter la qualité de service, c'est-à-dire distribuer plus de 85 % du courrier après un jour. On met ici le client au centre du système ;
- gérer la nouvelle complexité industrielle et piloter la performance, la vie sociale de l'établissement. Il s'agit d'allier la notion de performance industrielle et de performance sociale.

Ces nouvelles exigences sont à intégrer dans la pratique quotidienne du DCC.

L'Ecole des Managers proposera, en octobre 2011, un parcours destiné à près de 500 DCC sur 4 ans (sur les 1200 existants). Les DCC s'impliquant dans la formation devront avoir une expérience certaine et c'est sur cette expérience que va s'appuyer la formation. Les objectifs étant d'acquérir des savoirs et savoir-faire applicables rapidement et d'acquérir une vision systémique. Prendre l'expérience comme matériau d'une formation est une innovation à La Poste. En effet, si on étudie l'offre de formation proposée à cette population, on se rend compte que les pédagogies utilisées sont essentiellement expositives et actives (voir annexe 4). Les formateurs sont issus de l'éducation traditionnelle dans laquelle les savoirs sont descendants. On parle encore de « cours » et « d'élève » à l'université du Courrier, et Eric Bertrand faisait remarquer les inscriptions : « *salle des professeurs* » et « *salle de cours* » (2007, p. 52). Il reste un flou où n'avons pas de vision : les formateurs consultants de La Poste Courrier. Ils répondent à des offres émanant des territoires, et non du national (siège). Ils peuvent dispenser des formations en s'appuyant sur des méthodes expérientielles. Nous n'avons aucune donnée à ce propos.

Seules deux formations utilisent l'expérience des apprenants DCC. Il s'agit de formation se déroulant au sein de l'établissement postal. La formation se déroule autour d'actions entreprises en interne entre le DCC et son COmité de DIRection (CODIR). Pourquoi ne pas s'intéresser à l'expérience, aux singularités d'une entreprise en formation ?

L'EM va s'occuper de la maîtrise d'ouvrage pour cette formation. Un collectif de quatre ingénieurs formation (ingénieur pédagogique ou architecte pédagogique) de l'UC, mis à disposition pour l'EM, va construire l'ingénierie de ce parcours et se constituer en MOE : analyse, conception. On parlera ici d'ingénierie des compétences selon les termes de Thierry Ardouin (voir figure 2). L'ingénierie des compétences se réfère à la psychologie cognitive. Elle utilise l'alternance et a pour finalité la transformation des représentations. Cette ingénierie se focalise sur la personne en formation dans son contexte de travail. L'entreprise se retrouve au centre de cette ingénierie ; on forme par le travail avec un accompagnement tutorial. Des formateurs consultants seront présents durant la conception. La coopération entre ces deux publics devrait permettre de co-construire ce parcours de formation.

B. LA QUESTION DE DEPART : L'ANALYSE DU TRAVAIL

Au vu de l'historique dressé précédemment, les formations postales sont souvent descendantes et intègrent peu la dimension expérientielle. Ce dispositif de formation souhaite aller plus loin dans cette dimension expérientielle par rapport à l'offre existante. Nous nous sommes intéressés à cette action de formation, car, comme nous l'avons vu précédemment (du trajet au projet), la pratique, le faire, la réflexivité font partie de nos préoccupations. Et nous avons l'intention en participant à ce dispositif, tout comme l'Ecole des Managers, de pouvoir intégrer une part de réflexivité dans un dispositif postal. La réflexivité voudrait faciliter l'articulation entre le système administratif pyramidal de La Poste Courrier et le système industriel matriciel en construction, afin d'aider les Directeurs de Centre Courrier à passer le cap : de l'administration à l'industrie.

Première étape de l'ingénierie : l'analyse. Dans cette première phase, le groupe maîtrise d'œuvre de l'Université du Courrier a fait une analyse du travail de quatre

directeurs d'établissement. « *Rendre compte du réel*, nous dit Habermas (1987), *c'est en échafauder une image qui, comme un portrait, n'est ni vraie, ni fausse, mais doit remplir un certain nombre de conditions* ». Nous y allons pour dessiner, peindre le quotidien de ces DCC ; c'est aussi un instant privilégié pour les questionner. Il y a ici une réelle rationalisation de la formation. On s'intéresse à la vie quotidienne de ces managers.

L'analyse du travail doit, nous semble-t-il, nous servir pour mesurer les écarts entre le prescrit et le réel, le réel d'aujourd'hui. Car, la posture des postiers change avec la modernisation du processus industriel. Comment rendre la formation proche du terrain de demain ? de la « vraie vie » de demain ? La « vraie vie » est celle prônée par les opérationnels, celle qui se veut pratico-pratique. A ce jour, l'offre qui émane des opérateurs de formation postaux est souvent éloignée du travail réel et plutôt fondée sur le travail prescrit à venir (Bertrand, *op. cit.*). Eric Bertrand nous invitait par là même à nous rapprocher du terrain, de l'expérience, et à ne pas négliger cette phase essentielle de l'analyse.

La maîtrise d'œuvre s'est donc rendue sur le terrain pour comprendre les logiques en jeux, au travers des analyses d'activités portant sur les Directeurs de Centre Courrier. Quatre personnes ont effectué leur analyse du travail. La méthodologie n'est pas identique entre ces quatre personnes ; elle est propre à chacun. Nous avons tous fait de l'observation non participante.

Comment analyser l'activité d'un manager ? Comment capter ses activités ? Son activité est souvent non liée au mouvement ; « *nous associons spontanément le mouvement à l'acte et singulièrement les mouvements corporels, les déplacements* » (Alexandre, 2003, p. 18). La difficulté dans l'analyse est la verbalisation des actions où le mouvement n'est pas visible. Les directeurs d'établissement sont pour la plupart dans l'action et ne sont pas habitués à verbaliser leurs actions. Cette population de Directeurs de Centre Courrier est une population de manager. Elle nous ramène aux problématiques posées dans la partie du trajet au projet : comment un manager manage ?

D'où notre question initiale par rapport à ce projet :

En quoi l'analyse d'activité d'un Directeur de Centre Courrier peut orienter l'ingénierie de formation ?

Nous voulions voir comment l'analyse du quotidien de praticiens, ici les Directeurs de Centre Courrier, pouvait influencer sur la conception d'une formation, et comment elle pouvait être réinvestie dans la formation. Quels sont les processus à l'œuvre dans le travail et dans l'apprentissage ? Notre recherche aurait pu s'inscrire dans la réflexivité de la didactique professionnelle (Pierre Pastré, Renan Samurçay...). Comment les analyses d'activité seront ré-investies dans l'ingénierie de formation ? Nous allons définir par la suite les limites et les enjeux de notre projet de recherche.

Nous ne souhaitons pas étudier la professionnalité des formateurs et les répercussions de telles pratiques dans leur métier. En effet, nous avons noté ce passage de l'ingénierie en formation à l'ingénierie de formation qui se fait par notre passage en Master 2 SIFA. Nous nous éloignons progressivement de cette professionnalité de formateur, tout en gardant à l'esprit cette évolution : du formateur à l'ingénieur de formation. Notre objet d'étude ne sera donc pas la professionnalité des formateurs.

Résumé du chapitre : L'EM, une structure légère de l'UC, va élaborer un parcours à destination des Directeurs de Centre Courrier. Avec les changements importants au sein de l'entreprise, cette population est au cœur des problématiques et du passage : de l'administration à l'entreprise industrielle. Afin de répondre au mieux à la stratégie de l'entreprise, une formation va se construire en s'appuyant un maximum sur des méthodes expérientielles.

Avec des collègues ingénieurs de formation, nous avons suivi des Directeurs de Centre Courrier dans leur quotidien ; nous avons effectué des analyses d'activité. Cette première approche de la réalité d'un manager, nous a semblé un matériau intéressant à ré-introduire en formation à la façon de la didactique professionnelle. Mais comment s'y prendre et en quoi ces analyses d'activités peuvent orienter l'ingénierie de formation ?

IV. La problématique

Que fait un cadre aujourd'hui face au changement interne de l'entreprise - de l'administration à l'entreprise industrielle ? Entre travail prescrit et travail réel (Clot, 1999), Le travail prescrit correspond aux tâches à effectuer par une personne dans son travail. Le travail réel est le travail réellement effectué par un agent, c'est-à-dire ses activités. Quel est le travail vécu par ces managers ? Par travail vécu on parle ici du réel du travail d'aujourd'hui ; ce que vivent les managers dans leur travail. Qu'en sera t-il du travail de demain ? De nombreux travaux ont porté sur ce que font les managers à La Poste Courrier, et ce à différents niveaux : encadrants, Directeurs de Centre Courrier (DCC) et directeurs généraux. Revenons sur les travaux d'universitaires qui nous fournissent une première base de réflexions sur La Poste Courrier.

Philippe Zarifian, sociologue du Laboratoire Techniques, Territoires et Sociétés (LATTS) a étudié le difficile passage d'une administration à une entreprise de service (2001) en invitant les responsables de La Poste à réfléchir sur les causes de la centralisation accrue au sein de cette organisation. Sans opposer administration et entreprise, il souhaitait comprendre ces deux organisations pour mieux les articuler. Il s'est attardé sur le management et a attiré l'attention sur la solitude des cadres, le malaise des DCC, qui nécessitaient une attention particulière. Dans son mémoire de Master 2 SIFA (2005), Stéphane Bon a également montré l'isolement des managers opérationnels dans le management des compétences. Philippe Zarifian a enfin mis en évidence les dangers du management par les résultats, et recommande un management par les enjeux. Son travail met en lumière le manque de clarté du positionnement de La Poste : entre administration et entreprise.

Entre 2004 et 2007, plus de 2000 managers (DCC et directeurs généraux) ont participé à un projet interne à La Poste Courrier : Le projet *Responsabilisation Des Managers (RDM)*. A la suite d'une évaluation des compétences (test performanSe composé d'une démarche d'auto-évaluation et d'une démarche d'observation menée par un évaluateur) lors d'entretien individuel suivie d'une restitution (une demi-journée consacrée à chaque manager). Dans les discours des décideurs le manager est positionné

comme un acteur incontournable de la formation de ses collaborateurs : « *L'important c'est que le postier devienne acteur de sa formation et de son évolution, son manager joue alors [...] un rôle majeur dans le conseil et l'accompagnement du développement de ses compétences* » (discours de Marie Llobères, directrice générale des opérations Courrier, guide 2007 des formations courrier : Management). Les auteurs de cette étude ont dégagé les caractéristiques de cette population et leurs comportements spécifiques. Le rôle du manager et de sa réalité est bien connu. Avec le projet *RDM*, La Poste Courrier a recueilli des données essentielles aux futures étapes de la construction de l'entreprise : le passage en Société Anonyme. Il a également permis de proposer une offre de formation destinée à tous les managers. Elle devait aider les managers dans cette décentralisation lente et progressive des responsabilités.

Régis Ouvrier-Bonnaz (du laboratoire de psychologie de l'orientation, INETOP, CNAM) et Bernard Prot (2006), de la direction stratégique de La Poste, ont quant à eux travaillé sur la population des encadrants, les chefs d'équipe. Ils se sont intéressés à la ligne hiérarchique des facteurs, figures emblématiques de La Poste Courrier. Les chefs d'équipe, appelés actuellement encadrants, ne sont pas dans l'équipe mais veillent au bon fonctionnement de leur équipe. Ces deux auteurs ont montré le rôle essentiel des encadrants dans la construction du collectif de travail. Ces derniers sont garants de l'intégration des nouvelles recrues. Ils doivent ré-inventer leur métier pour accompagner le collectif de travail et les individus dans les changements organisationnels.

Si le rôle du manager est connu à La Poste Courrier, sa formation a longtemps été pensée en termes de contenu : que doit savoir un manager pour manager ? Le manager est vu comme un manager héroïque, autodidacte qui fait face à une organisation complexe où s'enchevêtre les pouvoirs (Zarifian, 2001). En 2007, une première vague de formation, proposée par un prestataire externe, à destination des managers s'est appuyée essentiellement sur des méthodes actives. L'offre abordait trois thématiques : le management (relations humaines), le métier (technique) et l'efficacité professionnelle (compétences transverses). L'Ecole des Managers (EM) introduit progressivement des méthodes expérientielles. Comment penser la formation des managers ? Si ces formations doivent être caractéristiques de cette population, elles doivent permettre l'émergence d'une véritable professionnalité.

La création de l'EM en novembre 2008 et les forts investissements sur la population montrent que la formation des managers, des encadrants de proximité, est un

enjeu fort pour La Poste Courrier. Actuellement, une deuxième cible de manager est visée : les DCC. De plus, les formateurs de l'EM sont actuellement formés à des techniques d'animation basées sur l'expérience des apprenants. On peut s'attendre à ce que les formations des managers s'appuient davantage sur l'expérience des managers. Historiquement, on transmet des savoirs aux apprenants postiers (Bertrand, 2007). Prendre en compte l'expérience, c'est prendre en compte la spécificité du public d'adulte (Pineau, 1991).

Les managers ont besoin de prendre du recul (Mintzberg, 2005) par rapport à leurs pratiques, à leur expérience. Et pour prendre du recul, se libérer du quotidien, « *il nous faut être capable de nommer notre réalité ?* » (Mezirow, 2001, p. 23). On peut penser que nommer, mettre un nom dessus, verbaliser, mettre des mots est un passage pour passer d'une connaissance à un savoir partageable. Quelles distinctions existent entre savoir, connaissance et information ? « *Tant que l'information n'est pas transformée par l'expérience personnelle, elle reste ce qu'elle est : de l'information. Quand elle est utilisée par l'expérience personnelle, alors vient la connaissance, celle-ci étant le résultat de l'expérience personnelle* » (Legroux, 2008, p. 19). Quant à la connaissance (co-naissance, naître avec), elle « *est tellement incorporée à l'être qu'elle ne s'en distingue plus, ce qui n'est pas le cas du savoir qui reste un avoir* » (*ibid.*, p. 128). Autrement dit, la connaissance est un être, une composante de l'être : ce qui est totalement ou fondamentalement assimilé. Et ce qui est assimilé n'est pas échangeable ou non communicable. Le savoir est lui un avoir, ce qui peut être retranché ou ajouté (TLFi, 2011).

« *Ecrire ce n'est pas seulement « coucher sur le papier » (ou sur l'écran !) un savoir qui serait préexistant [...]. Le processus même de l'écriture est un processus créateur* » (Le Boterf, 2002) Par processus créateur, nous entendons créateur de savoirs. L'activité du langage est une dialectique entre l'avoir et l'être, la connaissance et le savoir. Se pencher sur l'expérience, c'est donc mettre en lumière des savoirs. Mais en quoi est-il important de connaître ses propres pratiques ?

Cette verbalisation, acte réflexif, peut alterner entre des temps collectifs et des temps individuels. En effet, se connaître pourrait se faire par l'intermédiaire d'un collectif. Il y a autant une activité de signification pour soi que pour autrui. Cet acte réflexif s'inscrit dans des pratiques réflexives. Mais sur quoi réfléchir ? Et quelle est la

bonne façon d'observer et de réfléchir sur les pratiques professionnelles ? (Pineau, 2009)

Nous faisons l'hypothèse que l'expérience personnelle est un élément primordial dans la formation des Directeurs de Centre Courrier. Nous pensons qu'actuellement, les managers de La Poste Courrier ne sont pas formés ou ne sont que partiellement formés par une approche expérientielle. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'apprentissage expérientiel collectif est un impensé de la formation. L'expérience, au travers des actions, est un élément primordial dans la formation des Directeurs de Centre Courrier. Nous faisons l'hypothèse que les habitudes d'action ont besoin d'être explicitées pour être comprise. Former les managers par et pour les pratiques réflexives serait un gage d'efficacité pour l'entreprise.

D'où notre question formulée comme suit :

En quoi la pratique réflexive peut-elle permettre aux Directeurs de Centre Courrier de renforcer leurs fonctions de managers au sein de l'entreprise ? Nous recherchons à connaître quelles sont les fonctions managériales impactées par la pratique réflexive. Nous souhaitons également voir le mécanisme en jeu dans ce changement, et pour quel(s) changement(s) ?

Nous irons faire un détour par une action, à destination des directeurs régionaux et départementaux, menée à l'ANPE en 2005 par Josette Layec, et ponctuées d'intervention de Gaston Pineau, tous deux universitaires. Afin de répondre à notre problématique, nous mènerons des entretiens semi-directifs à destination de ces directeurs. Ces actions ont suscité un intérêt fort par les participants et ont pourtant été arrêtées en 2008. En allant étudier cette action, nous allons voir en quoi cette pratique réflexive a permis aux apprenants de renforcer leurs rôles de managers. Par un retour réflexif à La Poste Courrier, nous verrons en quoi le contexte de la fusion de l'ANPE présente des similitudes avec La Poste Courrier afin d'y transférer des ingénieries. Cette action menée à l'ANPE doit également présenter des différences. Nous pourrions proposer nos ingéniosités à introduire dans l'ingénierie en fin de mémoire. Nous partons du postulat qu'être DCC ou être directeur départementale / régionale à l'ANPE, c'est être manager.

Les concepts étudiés seront : le management, l'apprentissage expérientiel et la co-formation et enfin la réflexivité. Dans notre approche méthodologique et nos perspectives, nous nous appuierons, autant que faire se peut, sur des études sociologiques pour contextualiser le management.

Nous aurions pu étudier la professionnalisation des managers de La Poste au travers d'auteurs comme Richard Wittorski, André Geay, Guy Le Boterf ou Jean-Marie Barbier. Une étude par approche systémique (Crozier, Sainsaulieu) des caractéristiques de l'organisation aurait été nécessaire pour montrer les spécificités de La Poste Courrier. Nous nous focaliserons ici sur la dimension expérientielle dans la formation des managers. Ainsi, nous n'aborderons par la « professionnalité type » des formateurs impliqués dans ce genre de dispositif.

Résumé du chapitre : Le quotidien des managers nous échappe en général. De nombreux travaux universitaires ont essayé de dessiner le contour de ce quotidien. Ce contour est pourtant flou et en perpétuel mouvement. Comment utiliser ces données afin de les intégrer dans les ingénieries de formation ?

D'après certains auteurs, comme Henry Mintzberg, l'approche expérientielle est primordiale pour mieux accompagner les managers. Autrement dit, la formation des managers doit intégrer les méthodes expérientielles et développer ainsi leur capacité réflexive. Mais en quoi la pratique réflexive peut-elle permettre aux Directeurs de Centre Courrier de renforcer leurs fonctions de managers au sein de l'entreprise ?

Notre approche conceptuelle abordera les concepts du management, de l'apprentissage expérientiel et de la réflexivité. Afin de répondre à notre problématique, notre approche méthodologique se fera à l'ANPE. Ce détour devrait nous permettre d'identifier des ingénieries innovantes et laisser une place d'ingéniosité à investir.

Partie 2 : Les approches conceptuelle et méthodologique : des outils opérationnels au service de notre problématique

I. L'approche conceptuelle

A. LES MANAGERS, DES PROFESSIONNELS DU MANAGEMENT

« De tout temps on manage... Les sumériens, les grecs, les romains ou les égyptiens se sont posés les éternelles questions de management » (Morin P. , 1997)

Pourquoi s'intéresser au management ? Le management est aujourd'hui décrié (Dupuy, 2011). De plus, le manager est tenu responsable de bien des maux et il en subit les conséquences (voir étude septembre 2010, Edenred IPSOS, voir figure 13). Pour les cadres, on observe une baisse de la motivation de 4 % entre 2007 et 2010. Une baisse de 14 %, pour la même période, est observée chez les cadres supérieurs. Et ce malaise n'est pourtant pas nouveau (Sainsaulieu, 1977, p. 220). Depuis longtemps, de nombreux managers ont été remerciés par leurs entreprises lors des crises économiques. La crise pétrolière des années 1970 a montré à l'ensemble des salariés, la relation non fusionnelle qui existe entre le salarié et l'entreprise ; de nombreux salariés ont été licenciés mettant fin au plein emploi. Cette période constitue une rupture pour les managers. Sont-ils pour autant responsables du contexte ? Le manager pourrait être considéré comme une victime collatérale de la crise (*op. cit.*) ; sa motivation n'est plus au rendez-vous, sa motivation n'est plus au rendez-vous comme nous le voyons sur la figure ci-dessous.

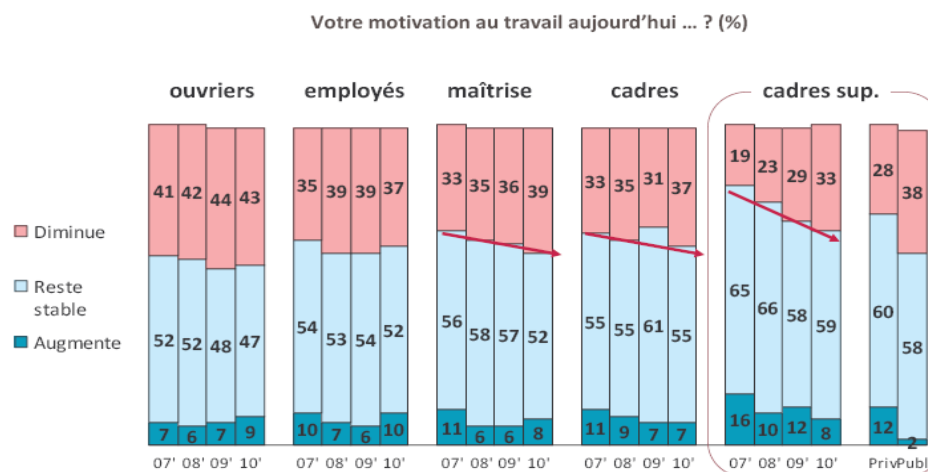


Figure 13 : La motivation au travail (IPSOS, 2010)

Le manager fascine parfois en attirant toutes les convoitises. On naît manager ou on n'est pas ; manager serait une vocation pour certains.

Mais comment le management se structure t-il réellement ? Et qu'est ce que le management ?

1. Etymologie et sémantique

Management dérive de l'anglais to manage, action de conduire, de diriger, d'entraîner. Ce terme est utilisé au XVI^e siècle et ce jusqu'à la fin du XVIII^e. Les managers sont alors vus comme « *un ensemble de personnes chargées de l'administration, la gestion ou la direction d'une institution, d'un organisme ou d'une entreprise* » (TLFi, 2011). En 1785, le manager est un « *organisateur, administrateur* » désignant ici un maître de cérémonie.

Fayol, ingénieur français (1841-1925) est considéré comme un des pionniers, le premier théoricien s'étant posé la question : « *qu'est ce que le commandement ?* ». Il utilisait le terme de commandement à la place de management (Kennedy, 2003, p. 101). A cette époque, le commandement se réfère à l'armée. La sémantique est inspirée des militaires. Les managers livrent des batailles à leurs ouvriers. Selon Fayol, les cinq fonctions d'un manager sont :

- prévoir et planifier - voir avant les autres pour anticiper ;

- organiser l’activité ;
- commander – jouer sur la motivation des collaborateurs ;
- coordonner – mettre de l’harmonie pour améliorer le fonctionnement de l’entreprise ;
- contrôler pour vérifier la conformité du plan d’action adopté.

On assimile le management à l’administration, la conduite, la direction, l’exploitation ou la gestion. Le manager est lui l’administrateur, l’animateur, le directeur, l’entraîneur et par extension un cadre, un gestionnaire, un impresario ou un instructeur (TLFi, 2011).

Au XX^e, dans l’Organisation Scientifique du Travail (OST) il est nécessaire d’enseigner le scientifique management de Taylor (1856-1915). Il sépare la conception - des ingénieurs - de l’exécution - des ouvriers. Il enlève une part de créativité aux ouvriers, mais en contrepartie il souhaite mieux les rémunérer. Il est reconnu comme précurseur dans « *les études sur le temps, et les mouvements dans l’entreprise sur les méthodes de travail ainsi que d’une certaine manière sur la reconfiguration des processus* » (*ibid.*, p. 323). En France, la prononciation à la française a été adoptée en 1973 par l’académie française (JO du 18 janvier 1973). Le manager est alors défini comme une « *personne exerçant des fonctions de direction dans une entreprise* » (TLFi, 2011).

L’organisation bureaucratique de Weber n’est pas décrite ici. Elle a été abordée dans le chapitre portant sur l’historique de la fonction formation à La Poste.

Nous pouvons retenir la définition suivante du management : « *par management, on entend, l’action, l’art ou la manière de conduire, une organisation, de la diriger, de planifier son développement, de la contrôler et ce dans tous les domaines d’activité de l’entreprise* » (Thietart, 1998, p. 7).

Actuellement les termes de chef et commandement ne sont guère utilisés car l’évolution sociale les rend hors de propos. On s’en éloigne au profit de manager et management. Le pouvoir ne s’exprime plus comme avant. Le modèle autoritaire de l’armée est abandonné au profit de l’autorité ; on passe de l’autoritarisme (subi) à l’autorité (reconnaissance par ses collaborateurs). Le pouvoir n’est plus absolu. Actuellement, la confusion pourrait venir entre le pouvoir et le leadership. Le leadership

renvoie à la fonction du leader, à la place occupée par le leader selon le TLFi. Le leader est la « *personne qui est à la tête d'un mouvement* » (TLFi, 2011). En psychologie sociale ce terme renvoie à « *une personne qui jouit d'une grande autorité, notamment au sein d'un groupe restreint, parce qu'elle y est populaire et exerce un ascendant réel* » (TLFi, 2011). Il réside dans ce terme une grande ambiguïté dans nos sociétés ; on pourrait confondre pouvoir absolu et leadership. Frederik Mispelblom Beyer donne l'exemple du train (Mispelblom Beyer, 2006). Doit-on considérer le manager comme la locomotive du train tout en prenant ses collaborateurs pour des suiveurs sans locomotive, c'est-à-dire sans moteur ? Dans notre développement nous n'insisterons pas sur le leadership car nous prenons le pari qu'il n'est pas l'élément essentiel à considérer dans le management et qu'il peut entraîner de graves confusions de sens au sein des collectifs. On associe le leader au chef de troupe et par là même une confusion plus grave s'imisce entre autorité et autoritarisme. Le leader éliminerait de fait la coopération dans un collectif. Il errait, entouré de suiveurs non autonomes, en pleine dépendance. Finalement, être leader, « *ça doit être jouissant* » (Sartre, 1945, p. 227, cité par le TLFi). « *On connaît en psychanalyse et en psychopathologie ce phénomène d'obéissance stricte à la loi qui passe par l'effacement du sujet, définition même de la jouissance. Ces personnages, Lacan les appelait des "jouis-la-loi"* » (Benasayag, 2011). Cet excès d'autoritarisme lié à la toute puissance nous fait amène à mettre de côté le leadership. Le sens des mots est essentiel ; ne nous laissons pas séduire par toutes ces terminologies anglo-saxonnes.

Avec ces changements de sémantique, du chef au manager, nous ne nous ne sommes pas entrés dans l'ère post taylorienne. Les nouvelles organisations du travail comme le lean production, production en équipe autonome, sont dites innovantes. La problématique pourrait être formulée ainsi : « *comment faire du neuf avec du vieux ?* » (Vermersch, 2000) En effet, il a toujours existé une multitude d'organisation (Vega, 2010) et par là même une diversité de management.

En étudiant l'étymologie de ces termes, on ne cherche pas à connaître la vérité sur le management et les managers mais à délimiter un premier champ. La sémantique est un passage nécessaire pour débiter notre réflexion. Nous pouvons désormais tenter de comprendre au travers des organisations ces termes de management et de managers.

Que dit la littérature actuelle sur le management ?

2. La carte et le territoire du management

a) Les périmètres et les types de management

Les premières définitions sont très vastes. De nombreuses personnes sont managers. Pourtant, leur responsabilité n'est pas la même dans l'entreprise. On se propose ici d'explicitier les différents niveaux de management et les périmètres spécifiques des managers.

Une autre façon d'aborder le management est en effet de voir les différents niveaux de management et ses déclinaisons. Les anglo-saxons parlent de top-managers, de middle-managers et de lowlevels-managers. Le top manager évolue dans un périmètre politique. Ce dernier comprend les activités liées à la direction d'un groupe. Les middle-managers sont en charge de l'exécution de la stratégie définie par la strate du top-management. Ils sont également responsables du reporting des actions entreprises. Les lowlevels-managers sont en contact direct avec les opérationnels, les salariés. En ce sens, ce sont des managers opérationnels.

L'organisation de La Poste Courrier (voir Annexe 5) est liée à ses activités. Le cœur de l'activité est le tri et la distribution du courrier et la majorité des opérations a lieu dans les centres de tri (PDC, PPDC et PIC). Ils sont répartis dans 40 territoires, appelés Direction Opération Territoriales du Courrier (DOTC). Ces 40 DOTC sont réparties dans six grandes régions nommées Directions Exécutives du Courrier (DEC) (voir Annexe 5). En parallèle, se constituent comme appui, on trouve des Directions d'Appui et de Soutien (DAS) qui résident au siège de l'entreprise : direction industrielle, direction de la communication....

Qui a le pouvoir ? Quel est le rôle de chacun ? Les DAS sont des directions occupant un périmètre politique. La stratégie est définie au siège de La Poste Courrier par les DAS. Aux opérationnels, c'est-à-dire les centres de tri d'appliquer les processus décidés par le siège. On parle ici de management opérationnel en lien avec la production ; il opérationnalise les orientations stratégiques (Thiebaud, 2006). Les DOTC sont des directions fonctionnelles. Elles s'assurent du bon fonctionnement et du respect des processus, des objectifs. Elles sont là pour accompagner, soutenir les autres

entités. Pour autant, le directeur d'une DAS peut faire du management opérationnel avec son équipe car il souhaite manager la productivité de ses collaborateurs. Il est donc intéressant de définir un périmètre spécifique au management. Entendons par là « *un espace délimité dans lequel le responsable évolue à travers son rôle et sa fonction et qui comprend un ensemble d'activités intrinsèquement lié à cette espace* » (ibid., p. 26) : politique, opérationnel et fonctionnel.

Les périmètres et les types de managements ont été étudiés ici dans leur dimension verticale : top, middle et low management et dans une dimension horizontale liée à la zone de pouvoir. Cette occupation de l'organisation se caractérise également par différents styles de management.

b) Les styles de management

Plusieurs typologies de dirigeants existent pour décrire les styles de management. Celle de Blake et Mouton les classe selon deux dimensions : les relations humaines et la production (voir figure 14).

On ne cherche pas à connaître le meilleur style de management mais à positionner les styles de management les uns par rapport aux autres.

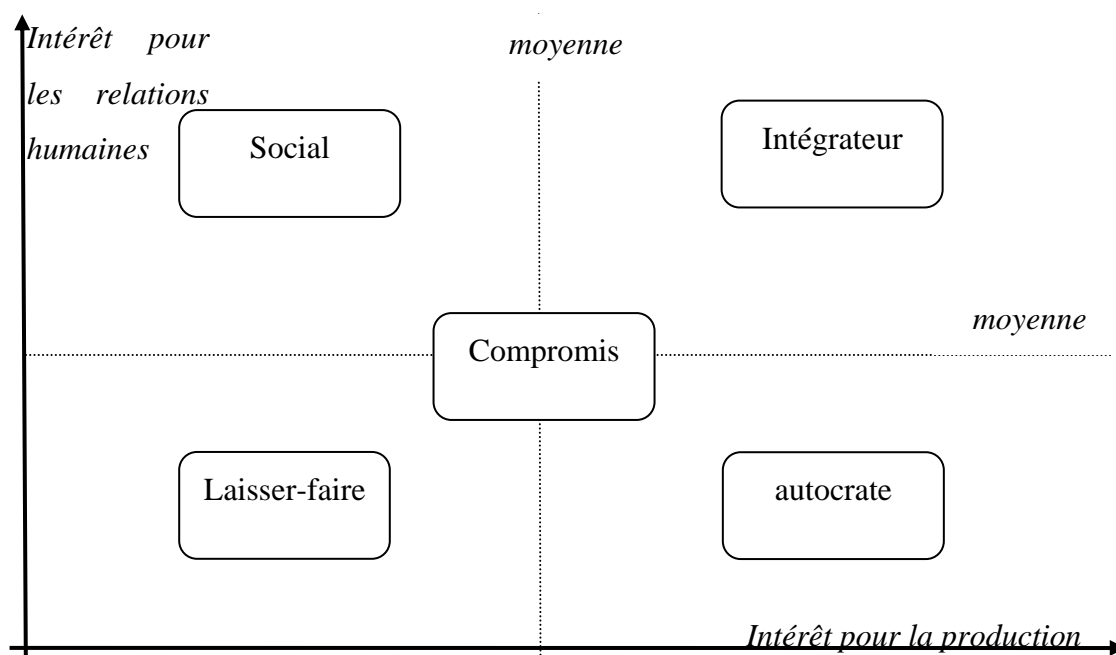


Figure 14 : Les cinq styles de leadership (Blake & Mouton, 1987)

Le leadership est ici limité à deux dimensions : entre les relations humaines et la production. Nous pouvons penser que chaque manager ne se limite pas à un style de leadership, de management. Une approche plus dynamique et complexe voudrait un management transverse, c'est-à-dire non cloisonné à un seul style de management. Positionner le manager dans différents styles de management, doit lui permettre de se positionner au cœur de l'organisation en étant le relais de la stratégie.

3. Le manager comme acteur stratégique

a) Une position liée au pouvoir

Le manager est un acteur stratégique (Sainsaulieu, *op. cit.*). Cette position « *oblige à commander et à négocier en permanence avec les éléments matériels et humains* » (*ibid.*, p. 236).

En général, le travail est formalisé par les fiches de travail, les prescriptions données. Elle donne un cadre au travail. Cette zone est explicite. Lorsque l'on agit, en ayant un cadre, c'est-à-dire des limites, on sait si on est dans le cadre (le prescrit) ou hors cadre (l'implicite et l'interdit) ; on saisit le cadre ou non. Le hors cadre peut être implicite s'il n'est pas interdit par l'organisation. Le manager est un cadre. Il encadre les activités dans les règles, les normes de l'organisation. Il fixe un cadre au collectif. En ce sens, son statut d'encadrant, lui donne une source de pouvoir vis-à-vis de ses collaborateurs.

Michel Crozier et Erhard Friedberg (1992) proposent quatre sources de pouvoir :

- l'expertise liée à la professionnalité ;
- les mouvements qui font sortir ou entrer les collaborateurs dans une organisation ;
- l'information avec les canaux officiels et officieux ;
- le pouvoir hiérarchique qui permet de jouer avec les règles.

Ainsi, évacuer la professionnalité de ses collaborateurs, en ignorant une partie de leur travail, c'est exercer son pouvoir pour réduire celui de ses collaborateurs.

Renaud Sainsaulieu voit deux sources de pouvoir chez les cadres :

- « *Le commandement et l'interprétation des règles* » ;
- « *la communication et la maîtrise de l'information* » (*ibid.*, p. 212).

Ces deux sources se situent à deux niveaux : un premier niveau avec une interprétation des règles ou une appropriation de ces règles comme processus d'internalisation de l'organisation, du collectif et un deuxième niveau comme exploitation ou externalisation des règles.

Le cadre travaille en interrelation avec ses collaborateurs. Il intervient auprès d'autres individus dans l'optique d'obtenir un résultat. Le cadre se trouve ainsi plongé dans l'univers des relations humaines, un univers incertain. Il est ainsi amené à interpréter la règle en permanence. Interpréter la règle, c'est bien sûr internaliser les règles de l'organisation mais c'est aussi intégrer la place et la valeur de la parole.

b) Le langage dans l'appropriation du travail

Le langage tient une place importante dans l'appropriation du travail. Un langage commun sans travail commun ? (Clot, 2008). Le langage est une appropriation symbolique des épreuves qu'il comporte selon lui (*ibid.*). Dans la relation à l'objet mais à l'autre également. En effet, la parole au travail est un moyen d'influence ou de rapprochement affectif. Le questionnaire sur la valeur explicative de la parole permet de dresser quelques constats :

- plus on descend dans l'échelle hiérarchique et dans les qualifications, plus la valeur explicative de la parole est reconnue ;
- la parole est un atout de promotion sociale ;
- « *le fait d'être formé, d'avoir réussi et d'avoir été promu augmente la valeur utilitaire de la parole* » (Sainsaulieu, *op. cit.*, p. 61)
- le langage est plus important pour les personnes ayant un faible niveau d'éducation comparées à ceux ayant une éducation plus importante.

Le langage a un rôle important dans l'imaginaire individuel et collectif. On pose des mots visibles à tous.

Dans ces conditions, comment contrôler le langage ? Et faut-il contrôler le langage ? Les cadres sont au milieu de plusieurs canaux d'informations. Ils ont la lourde tâche de synthétiser et traduire, sans réduire, ni compliquer les propos. La réunion est par exemple un moment / espace permettant de formaliser les échanges. Sans ce travail de reformulation et d'explicitation, « *l'insuffisance du travail d'organisation produit des organisations dans lesquelles les contradictions sociales sont endossées, physiquement et subjectivement, par des individus isolés* » (Dujarier, 2006, p. 134). Les managers sont des gestionnaires de la complexité humaine, Sainsaulieu parlerait de « *la pâte humaine* » (Sainsaulieu, *op. cit.*, p. 212).

Sous couvert de simplifier pour des supposés mal comprenant, les managers réduisent distordent et éliminent des paroles. Le discours du manager doit restituer la complexité, la réalité. Mais en réalité, ils construisent du simplisme car les managers sont souvent dépassés eux même par la complexité et ils ont la naïvetés de croire qu'en éliminant des mots, on efface des « mauvaises idées » qu'auraient les collaborateurs...

Nous avons ainsi vu l'importance du langage dans le travail du manager. La valeur explicative du travail pour les collaborateurs du manager et pour le manager lui-même. Mais que fait-réellement un manager au quotidien ?

4. Une approche du réel du manager

« Apparemment, mon père restait assis dans son bureau, signait une lettre de temps en temps, et parlait. De cette vieille interrogation est née la question : que font les cadres ? » (Mintzberg, 2002, p. 10).

Pour répondre à cette question, il est nécessaire d'aller sur le terrain pour connaître et comprendre les modes de fonctionnement des managers : « *l'étude des agendas de cadres supérieurs et de cadres moyens, l'observation détaillée de chefs de bandes de jeunes, d'administrateurs d'hôpitaux et de responsables de production...* » (*ibid.*, p. 18) sont des éléments essentiels pour le savoir. Bref, Mintzberg s'appuie largement dans sa pratique sur des outils de recueil et sur son intuition.

De manière générale, il s'oppose aux auteurs qui parlent de la planification, d'organisation, de la motivation, de la direction et du contrôle sans rattacher ces notions

au travail réel et au réel du travail (Fayol et ses héritiers). Le travail réel est le travail que l'on peut observer.

Que dit la réalité du terrain ? Ces résultats ne sont pas expérimentalement confirmés, ce qui pour Mintzberg est un discriminant majeur. Les fonctions mêmes du manager sont entre prescriptions explicites et implicites. Il convoque le réel dans son analyse. Le manager est capable d'aménager des zones de liberté dans l'univers formalisé du travail (Sainsaulieu, *op. cit.*).

Mintzberg propose une nouvelle image du travail du cadre basée sur des matériaux expérimentalement croisés (Mintzberg, *op. cit.*, pp. 65-111) :

1. le travail des cadres est en général très ressemblant – il y a de l'universel ;
2. et lorsque l'on étudie les différences, les singularités, qui peuvent exister, elles nous renvoient à l'universel du cadre ;
3. une bonne partie de l'activité est difficile et non programmée, mais est en fait reliée au rôle d'encadrement ;
4. le cadre est à la fois généraliste et spécialiste ; dans sa propre organisation il est généraliste, mais comme cadre il est spécialiste ;
5. l'activité langagière tient une place prépondérante dans son travail – et l'information passe par la parole donc difficile à déléguer ;
6. les tâches du cadre étant variées, morcelées et très brèves il risque de rester dans la superficialité ;
7. il n'y a pas de science universelle pour les cadres ; les cadres travaillent par l'activité langagière et l'intuition tient une place prépondérante ;
8. le cadre se situe entre plusieurs paradoxes : pression de l'entreprise sur son efficacité et superficialité, non formalisme et information verbale. Le tout rendant la délégation complexe ;
9. il serait possible de casser ce cercle vicieux mais seulement si le travail réel du cadre est compris – les spécialistes de la gestion doivent s'emparer de cette question cruciale ;

10. le travail et la pensée du cadre sont marqués par la complexité du réel – le complexe renvoie ici au « tisser ensemble » : articuler ce qui est séparé et relier ce qui est disjoint.

Même si le travail quotidien du cadre est singulier, car les tâches sont diverses et propres à chaque manager, on y trouve de l'universel et ce dans un contexte constant. Vermersch nous dit qu'« *il ne faut pas confondre la constance du contexte et la variation renouvelée du vécu* » (Vermersch, 2000, p. 48). On est ici dans un entre deux, la constance et la variété. Le manager doit donc savoir se situer dans un système complexe entre le réel et l'imaginaire avec l'appropriation du travail par le langage. Cette réalité décrite nous apparaît complexe. En effet, la singularité des pratiques des managers nous renvoient à une réalité complexe.

5. Le manager, acteur de la complexité...

On pourrait aujourd'hui parler de managers Philips (marque d'électroménager) : « *être joignable n'importe où et à n'importe quel moment, c'est la liberté d'être branché !* » (publicité concernant un téléphone mobile). Les managers doivent répondre à tout, tout de suite, tout en étant dans le coup (« *branché* »). Bref, à tout problème sa solution.

En quoi le manager est-il au cœur de la complexité, la complexité humaine ? Les entreprises s'engagent aujourd'hui dans des démarches de développement durable, de Responsabilité Sociétale d'Entreprise (RSE). La complexité du réel est en marche. Est-ce jouer avec les paradoxes ? Ou est-ce la prise en compte des multiples éléments du réel ? En effet, les managers sont pris entre « le marteau et l'enclume » (Mispelblom Beyer, 2006, p. 31). Autrement dit, comment faire pour gérer la pression d'en haut et celle d'en bas ? (*ibid.*, p. 71) C'est comme le dirait Edgar Morin vivre dans un monde mondialisé. Cette mondialisation, globalisation est vaste, interconnectée mais difficilement définissable. Il faut donc aujourd'hui démondialiser son monde, le rendre plus réel pour mieux le comprendre. Le passage d'une échelle, globale, à une échelle locale impose des adaptations, des aménagements temporels et spatiaux. Il faut être avec tout le monde, en étant soi-même et notamment avec ses proches collaborateurs.

L'information est partout. Une bonne partie de l'emploi du temps des managers consiste à répondre aux appels téléphoniques, aux courriels, aux collaborateurs... ceux d'en haut... et ceux d'en bas. Comment ne pas rester dans la sur information ? Tout porte à croire que toutes les informations ne servent pas. Qu'une information en chassant une autre, une synthèse / contrôle perpétuelle et une actualisation sont nécessaires pour éviter toutes « *détresses informationnelles* » (Morin E. , 1981, p. 26). Comment gérer cette complexité du réel ? Entre sur information, sous information et pseudo information ? Le contrôle est nécessaire, voire vital.

Le manager entre dans une triple logique : comprendre, faire et aimer (voir figure 15). Cette triple logique est non pas à disjoindre mais à mettre en reliance. La reliance du sociologue Marcel Bolle de Bal est « *l'acte de relier et de se relier et son résultat* ». On ne considèrera pas seulement le manager, mais le manager, et son management : l'acteur et la relation. On atteint là les vertus auto éco transformantes de la complexité. La reliance est activante ; le manager n'est pas un être isolé et isolant ses collaborateurs. Le manager est un socio-manager évoluant dans une organisation ouverte et en mouvance. La reliance est une course à petit pas vers des liaisons mouvantes ou en route vers des relations incertaine entre la tête, la main et le cœur. Le manager est donc un acteur de la complexité du management.

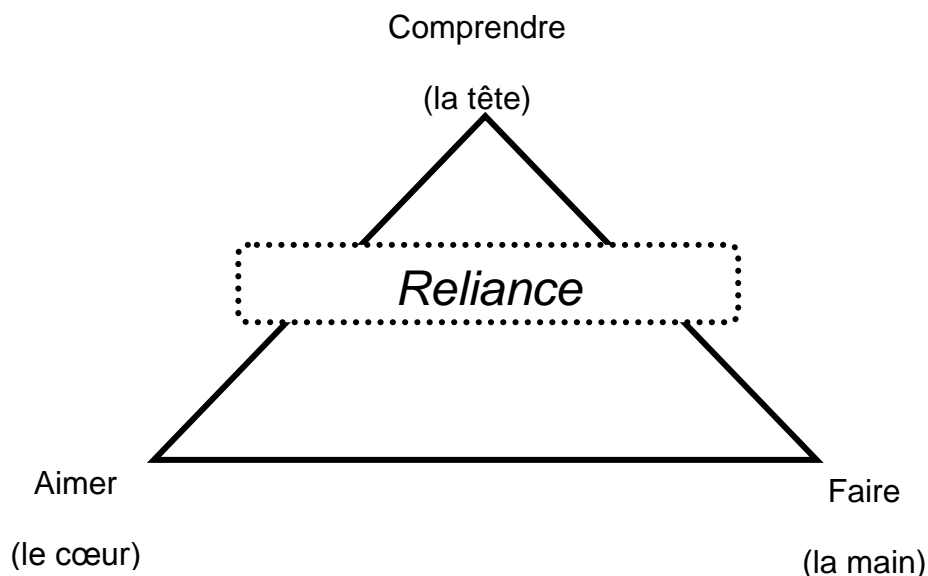


Figure 15 : L'Unitas multiplex (Leibniz) ou la complexité de la reliance (Morin, E.)

Il ne doit plus considérer « *la connaissance comme la recherche de la représentation iconique d'une réalité ontologique, mais comme la recherche de manière de se comporter et de penser qui convienne* » (Watzlawick, 1996, p. 41). Autrement dit, les nombreux ouvrages dédiés aux managers leur apportant des réponses toutes faites sont imparfaites et inadaptées. Les managers doivent puiser dans leur expérience et se constituer un véritable répertoire d'ingéniosités pour mieux vivre leur management. « *La connaissance devient alors quelque chose que l'organisme construit dans le but de créer de l'intelligibilité dans le flux de l'expérience* » (*ibid.*). Pourtant cette intelligence peut faire peur. En entreprise, il vaut mieux être efficace qu'intelligent, savant. L'efficacité renvoie ici à l'intelligible. Le manager doit être un réel pédagogue et un pédagogue du réel, du terrain. Marc Dennery parle des nouveaux rôles du manager (2008, p. 21). Il est ainsi amené à évaluer ses collaborateurs, les former et les faire progresser. La pédagogie devrait être au centre des compétences du manager.

Le manager est donc un acteur évoluant dans un système en perpétuelle évolution et où l'espace temps a été démultiplié. Il se situe dans l'entrelacs d'un système (voir figure 16) où il faut « *articuler ce qui est séparé et relier ce qui est disjoint* » (Le Moigne, 2010). Son rôle est de rendre visible l'invisible. Il est positionné dans une dialectique complexe entre : soi, les autres, le monde ou dit autrement entre son identité, fraternité et citoyenneté. Cette triple reliance à soi, aux autres, au monde, nous renvoie à la position stratégique du manager. Il se situe aux confins de différentes dimensions : anthropologique, philosophique et des sciences de la complexité. Le manager joue un rôle essentiel dans les relations interpersonnelles.

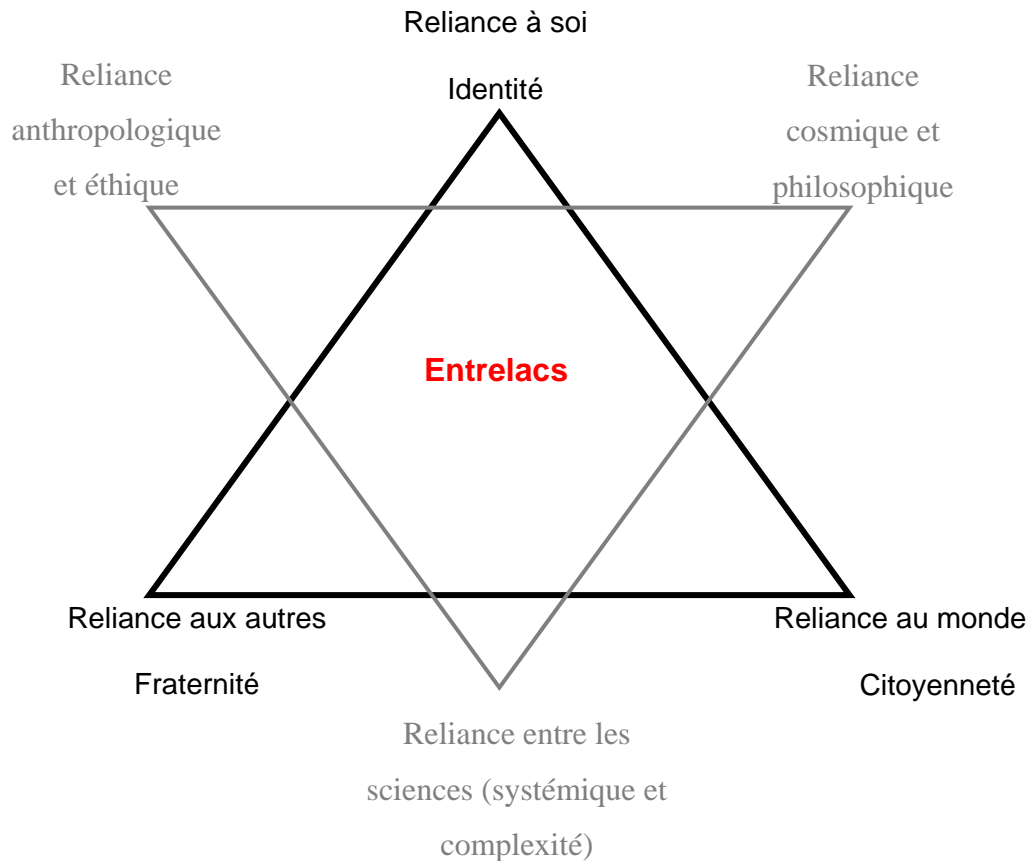


Figure 16 : La complexité d'Edgar Morin

Finalement, la question que l'on se pose est la suivante : « *comment comprendre ces mondes dans lesquels nous vivons et comment agir en leur donnant du sens ?* » (Genelot, 2011)

Ces approches théoriques répondent à la complexité du réel. Mais pour mieux cerner non pas les tâches mais les activités, nous proposons une approche plus pragmatique.

6. Le triptyque du manager, une approche pratique

Pour Mintzberg, le management est une pratique. C'est une activité fondamentale dans les activités humaines. « *De tout temps, on manage. Les Sumériens, Les Grecs, les Romains ou les Egyptiens se sont posés les éternelles questions de management* » (Morin P. , *op. cit.*).

Le management n'est ni une science, ni une profession. La bonne recette : *« prenez une bonne dose de métier, une certaine quantité d'art et un peu de science, vous aboutirez à un travail qui est avant tout une pratique »* (Mintzberg, 2005, p. 6). Mintzberg divise donc les activités du manager en trois pôles (voir figure 17) :

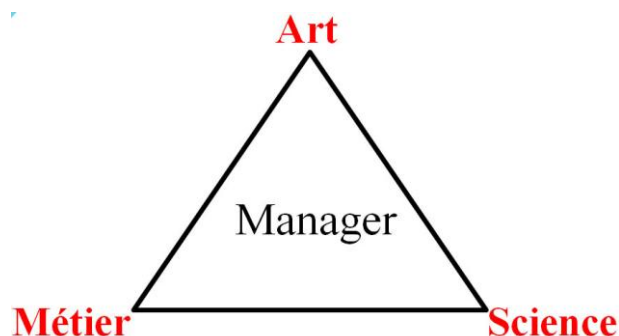


Figure 17 : Le triptyque du manager (D'après Mintzberg, 2005)

Premier pôle : la science. Elle regroupe l'ensemble des domaines : économie, gestion, finances... Manager nécessite d'avoir une expertise technique. Apprendre les matières scientifiques devrait garantir des savoirs de type : analyse, synthèse et conception. De nombreux auteurs se sont intéressés à la relation manager / science. La science de la gestion a pris une place prépondérante dans la formation des managers. Le parti pris par Mintzberg se veut plus réaliste. Dans un monde, où l'on souhaite tout programmer, et où l'hyper planification est omni présente, la réalité est peu planifiable. Les Progiciels de gestion intégrée (PGI) (en anglais Enterprise Resource Planning ou ERP) sont à la mode. Pourtant ces logiciels ne sont que des outils et couvrent une infime partie du travail du manager. Les activités du manager sont nombreuses, variées et brèves. La science seule ne résume pas l'activité des managers.

Le métier, deuxième pôle essentiel dans le quotidien du manager. Derrière ce terme, nous entendons l'expérience accumulée par ces acteurs singuliers des entreprises. On pourrait faire l'hypothèse que l'on ne devient pas manager par hasard. L'apprentissage par l'expérience est un facteur essentiel dans ce métier. Nous y reviendrons par la suite.

Enfin, l'art le troisième point : parle-t-on artiste ou d'artisan ? L'artiste, selon le TLFi, est *« celui, celle qui cultive un art, qui pratique un des beaux-arts. Artisan qui*

excelle dans son travail, qui a acquis une technique, une maîtrise d'exécution, un savoir-faire qui lui permet de reproduire habilement un modèle ou même d'en inventer de nouveaux ». La distinction entre artiste et artisan : l'artiste est celui qui crée des formes... et l'artisan celui qui les reproduit, quel que soit l'agrément ou l'imposture de son artisanat (TLFi, 2011). On cherche ainsi le côté créatif de l'artiste. L'artiste a un rapport particulier à son œuvre, son projet de vie. Celui qui crée des formes, crée des formes visibles, à contempler. Voir son œuvre n'est pas toujours possible en entreprise. Cette posture d'artiste permet au manager de se distancier de son œuvre. On pourrait y voir le côté visionnaire de l'artiste, nécessaire en management. Leonard De Vinci (1452-1519) était tout à la fois : artiste, scientifique, ingénieur, inventeur, anatomiste, peintre, sculpteur, architecte, urbaniste, botaniste, musicien, poète, philosophe et écrivain. Il était inventeur, créateur. N'a-t-il pas pensé la vis aérienne en 1486 où on voit les prémisses de l'hélicoptère ? De multiples exemples de créativité ont été tirés des carnets de Leonard De Vinci. Mais faut-il être un génie pour être créateur ?

Nonaka et Takeuchi (Nonaka, Takeuchi, & Ingham, 1997) nous proposent un modèle reposant sur deux axes :

- le savoir tacite et le savoir explicite – la dimension épistémologique (théorie de la connaissance) ;
- L'individuel et le collectif – la dimension ontologique (ici l'ontologie est la représentation structurée d'un ensemble de concepts et de leurs relations (dictionnaire collaboratif).

L'ontologie s'intéresse à l'être, son existence, son devenir (TLFi, 2011). Selon ces auteurs, ici on ne se limite pas à l'être (ontologie occidentale) mais aux différents niveaux d'entités créatrices : individuel, groupe, organisationnel et inter-organisationnel. Il y a une empreinte orientale dans cette ontologie.

Il y a circulation de la connaissance à plusieurs niveaux selon ces auteurs. L'individu peut l'expérimenter, le collectif s'en emparer et délibérer pour enfin l'intégrer dans les pratiques collectives. La création de connaissances reposerait sur la capacité d'une organisation à intégrer ces connaissances. La connaissance venant de l'extérieur, elle est codifiée et codifiable. Il faut ainsi trouver les codes et se les réapproprier. Ces connaissances sont des avantages concurrentiels pour l'entreprise.

Ils nous montrent quatre modes de conversion (voir figure 18) :

- socialisation, du savoir tacite au savoir tacite (échange entre pairs) ;
- extériorisation, du savoir tacite au savoir explicite (on passe ici par une approche conceptuelle, de modélisation) ;
- combinaison, des savoirs explicites aux savoirs explicites (ou comment les intégrer au système) ;
- intériorisation, du savoir explicite au savoir tacite (mise en œuvre des savoirs intégrés par l'organisation).

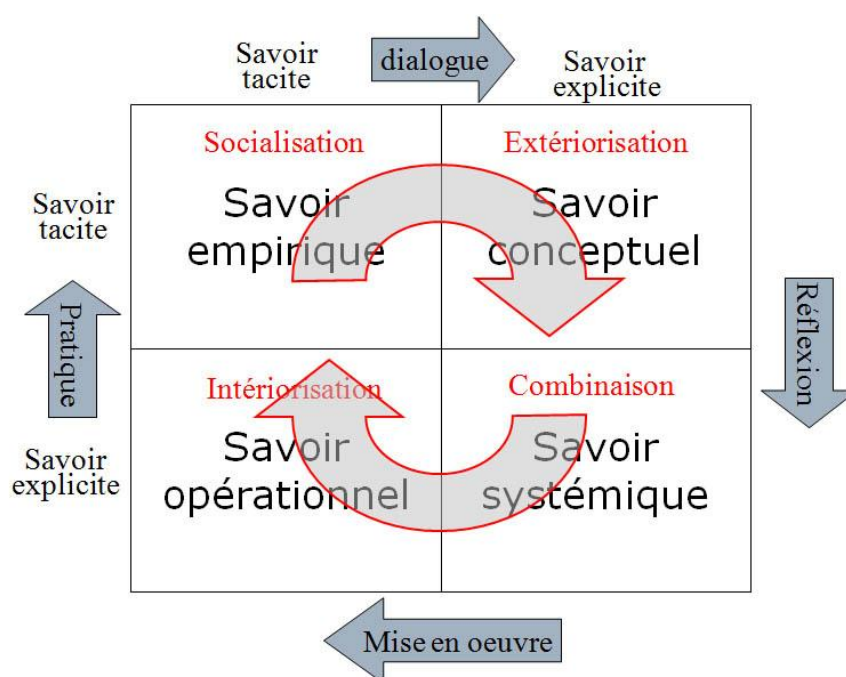


Figure 18 : Les relations apprenantes dans le collectif du travail (Minet, d'après Nonaka et Takeuchi, 1995)

Les auteurs prennent les entreprises nippones comme modèles. Pour ces deux auteurs, c'est par l'innovation que grandissent les entreprises. Le niveau organisationnel est certes important. Mais ce que nous disent Nonaka et Takeuchi c'est l'articulation entre les différents niveaux dans les systèmes. Pour une meilleure articulation, les managers se doivent d'être innovants, au centre du dialogue. On voit bien là l'importance de la parole ; traduire l'implicite en explicite c'est défaire l'empirisme pour passer du concret à l'abstrait.

En reprenant le triptyque de Mintzberg, derrière art on entend donc la création, l'innovation (voir figure 19).

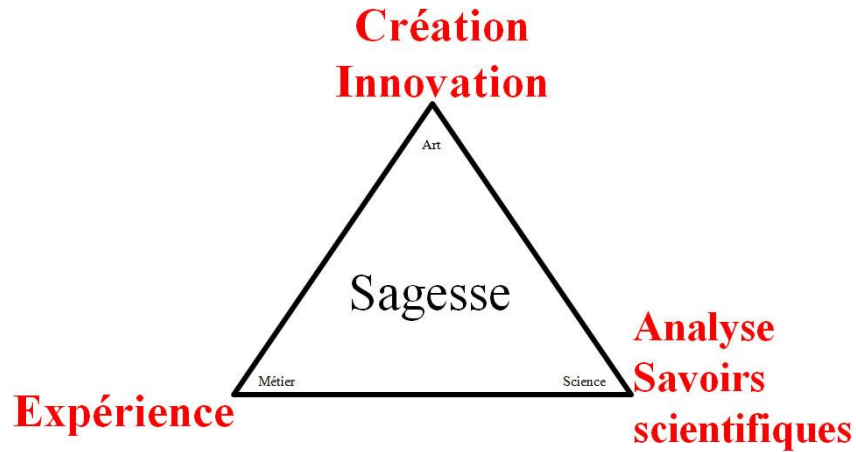


Figure 19 : Un appel à la sagesse

Pour conclure sur cette figure, nous pouvons à présent modéliser le fonctionnement global d'un manager (voir figure 20). On retrouve ici toute la complexité de la vie humaine : faire, comprendre, aimer.

Conduit par la raison ou par notre conscience, toutes les décisions des managers devraient conduire vers la sagesse pratique, la phronésis (φρόνησις) : transformation de l'intelligence pratique – mètis - en sagesse pratique. Nous prenons le parti pris que les managers sont conduits non pas par la raison mais par leur conscience. Il nous semble tout naturel d'être conduit par les trois raisons de Peirce : raison expérientielle, sensible et formelle.

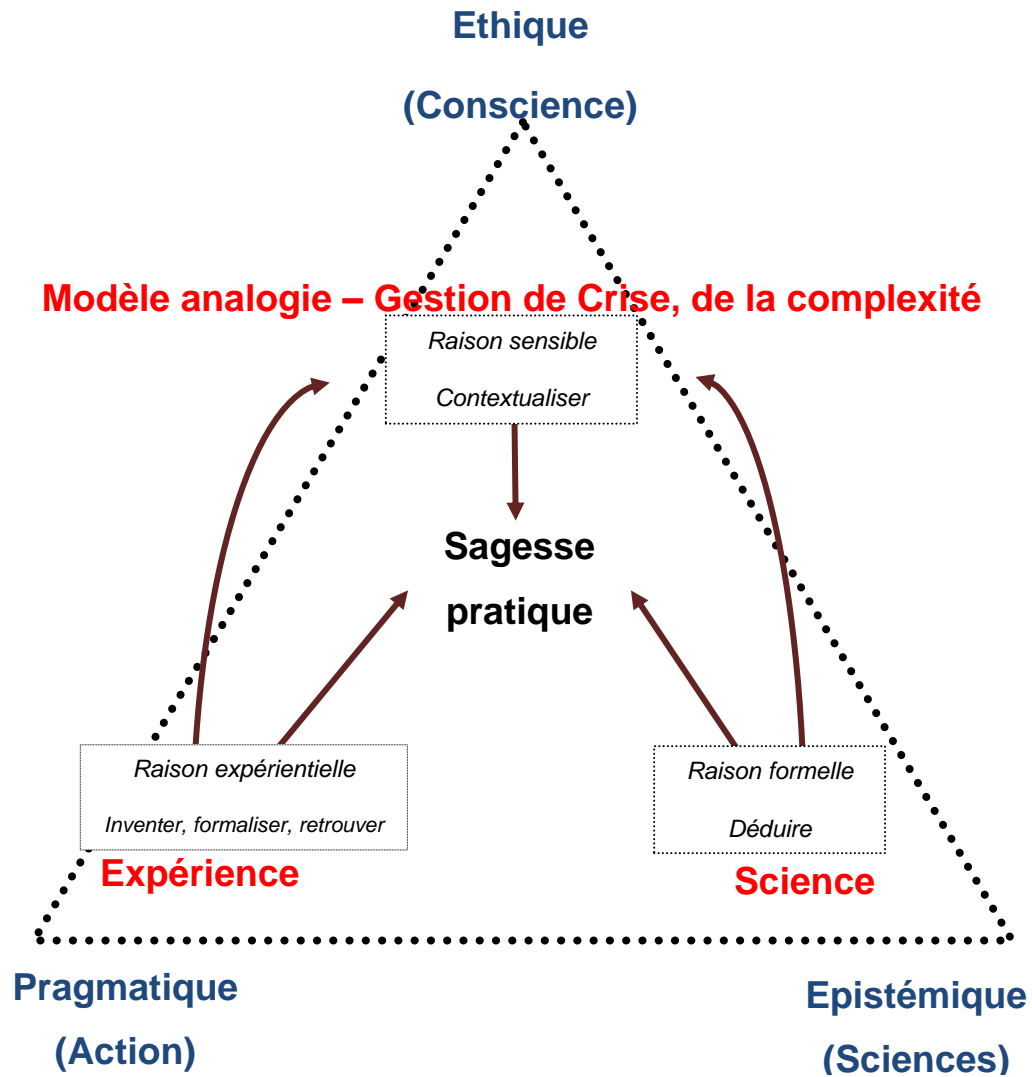


Figure 20 : Un appel à la sagesse pratique (La phronésis) (D'après Denoyel, Le Moigne)

En évoquant ces trois axes, il nous est important de bien les comprendre. Les projets de formation destinés aux managers laissent place à l'attendu, le prescrit, mais peu de place à l'inattendu à l'incertain. Prendre en considération cette complexité en formation, c'est donner du sens aux sciences, donner du sens à sa propre expérience en créant du lien. Cette pensée complexe doit traiter :

- des multiples points de vue (multidimensionnalité, multiréférentialité) ;
- de la récursivité, la capacité à revenir périodiquement ou continuellement en arrière –savoir travailler en boucle ;
- de la dialogique (la conjonction antagonisme complémentaire, la multivocité, fins / moyens ou structure / fonction) (Le Moigne, *op. cit.*).

En considérant son lieu d'exercice comme lieu de formation, ne peut-on pas envisager ce lieu comme « *un moment d'une démarche clinique de formation* » (Perrenoud, 2001, p. 15) ? Finalement, être acteur de la complexité, c'est « *accomplir un travail réel et pertinent [la sagesse pratique] sans tourner le dos au travail prescrit [raison formelle], mais sans s'y enfermer, en exerçant un jugement professionnel, en s'autorisant à jouer avec les règles [raison sensible], à les transgresser à bon escient, ou à en inventer chaque fois que la complexité du réel l'exige[raison expérientielle]* » (ibid.). En ce sens, il y a une double invention : dans l'expérience et dans l'art.

« *Peut-être que chaque génération croit-elle qu'elle a atteint un tournant de l'histoire, mais nos problèmes paraissent particulièrement insolubles et notre futur de plus en plus incertain* » (Armstrong, 2009, p. 9). L'auteur nous éclaire quant à notre fascination pour les philosophes grecs anciens. En effet, étudier les textes anciens serait une prise de recul face à nos propres problèmes qui reviennent sans cesse.

C'est un appel à la sagesse qui est demandé aux managers. Schön parlait de « *raison pratique* » (Schon, 1994). Un sage est une personne qui a « *la capacité de comprendre et de juger justement toute chose* » (TLFi, 2011) : « *Ce que tu ne désires pas pour toi-même, ne l'impose pas aux autres.* » (Confucius, V-13, XII-2, XV-24). Tel Confucius, rétablissons « *l'éthique régissant les rapports sociaux, définissant la politique* » (Mathieu, 2011). En parlant de sagesse, on en appelle à plus d'humanisme.

Le manager doit prendre en compte, aujourd'hui plus qu'hier avec la complexité des relations, la dimension humaine, l'animation, la pédagogie au-delà de l'aspect technique.

Freud parlait de trois métiers impossibles dans « *Jeunesse à l'abandon* » d'Aichhorn (1925) et *Analyse terminée et analyse interminable* (1937) : gouverner, soigner et éduquer. Lorsque l'on éduque, le formateur est en position d'autorité institutionnalisée. Il faut « mourir » en tant qu'autorité pour réussir à ce que les apprenants deviennent autonomes et s'émancipent. C'est en cela qu'on parle de métier impossible. Il en va de même pour le management : un réel défi pour l'organisation.

Au début du XX^e siècle, gouverner revenait, comme on la vu, à commander et aujourd'hui manager. Alors encadrer serait-il un métier impossible (Mispelblom Beyer, *op. cit.*) ? Manager est un métier humain. Le manager contribue comme ses

collaborateurs à organiser le travail. Mais les managers sont responsables des relations interpersonnelles. Il y a dans les organisations une réelle complexité de la Vie, une complexité de l'imaginaire et du réel où la maîtrise totale est impossible. Gérer les paradoxes au quotidien, tel est le défi des managers.

Il est aujourd'hui nécessaire de s'attarder sur les pratiques quotidiennes des managers. Un détour par l'expérience, via l'apprentissage expérientiel, serait indispensable en formation.

Résumé du sous-chapitre : Etudier le management pour mieux le comprendre, tel est l'enjeu de ce chapitre. Les managers ne sont pas assimilés ici à des leaders. On a délimité les types de management pour mieux comprendre leurs zones d'intervention.

Le manager est un acteur d'une organisation, d'un système : acteur stratégique dans les relations humaines et acteur de la complexité dans les organisations où le poids socioculturel des pratiques est très marqué. Pour autant, nous n'avons pas fait une analyse systémique du manager dans le système.

Le manager est au sein d'un triptyque pourrait-on dire : entre art, métier et expérience. Il doit sans cesse déduire, inventer, formaliser, retrouver, contextualiser ses paroles pour qu'elles deviennent une pratique : quand dire c'est faire (Langshaw Austin, 1991). Il insiste ici sur la sagesse pratique, la phronésis. En effet, manager est un acte qui exige une pratique imparfaite. Il est donc essentiel de connaître sa propre pratique, une pratique singulière, pleine d'expérience, pour tendre vers plus de sagesse. La formation des managers doit prendre en compte leurs spécificités : un quotidien plein d'incertain et de paradoxes au sein des organisations.

B. L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL EN ACTIONS

« Ceux qui ne peuvent se rappeler l'expérience, sont condamnés à la répéter »
(Santayana).

En retraçant l'historique de la formation à La Poste, on se rend compte que très peu de projets se sont appuyés sur l'expérience. Historiquement, le groupe La Poste gère des objets. Les termes classe, élèves, heure de cours sont encore employés par les formateurs de l'Université du Courrier. Ces termes « objetisent » les apprenants. Aborder la formation sous la dimension expérientielle prend en compte les sujets et leur histoire de vie, leur projet, et replace les apprenants en terme de sujets. On dés-instrumentaliserait la fonction formation. Les principes pédagogiques de l'Ecole des Managers (école au sein de l'Université du Courrier) s'appuient sur des méthodes expérientielles que ses opérateurs mettent en œuvre progressivement. Que faire pour que l'expérience devienne formatrice ? Telle pourrait être notre questionnement.

1. Etymologie

L'idée d'expérience serait apparue en 1265 chez Jean de Meung (Villers, 1991). Elle vient du latin *experientia*, du verbe *esperiri* qui signifie faire l'essai. Mais l'origine étymologique grecque (πειρα) signifie épreuve. En effet, l'expérience serait une épreuve dont on peut tirer une leçon de sagesse. Mais à quelles conditions ?

Il nous faut dès à présent différencier expérience et expérimentation. *"L'expérience [...] renvoie à des situations de vie auxquelles est confrontée une personne sans médiations ni différé »* (ibid., p. 11). L'expérimentation impose des différés. C'est une méthode, une expérience provoquée dans un but précis.

Pour le TLFi, l'expérience est le « *fait d'acquérir, volontairement ou non, ou de développer la connaissance des êtres et des choses par leur pratique et par une confrontation plus ou moins longue de soi avec le monde* ». L'expérience n'est pas forcément liée à l'apprentissage ; toute expérience n'est pas automatiquement formatrice. Deux personnes vivant la même situation n'apprennent pas les mêmes choses. Gaston Pineau souligne que « *la formation expérientielle est un chantier clair-*

obscur » (Pineau G. , 1991, p. 29). On n'est ici ni dans le chaos, autrement dit le désordre, ni dans le cosmos (l'harmonie, l'ordre), mais dans un entre deux (Morin E. , 1993). « *Il faut désormais accepter une certaine ambiguïté et une ambiguïté certaine* » (*ibid.*, p. 50) entre ces deux pôles. On aborde de nouveau la complexité comme un appel à la diversité, un débordement de l'imprévisible réalité. C'est un appel à entrevoir l'expérience non pas sous un filtre social, mais une invitation à « *s'aventurer à tâtons* » (*ibid.*, p. 29). Et tâtonner, c'est tenter de voir dans différentes directions. Il faut ainsi affronter l'inconnu et « *l'insu des théories éducatives qui se sont construites ailleurs* » (*ibid.*). Il faut rendre l'informel formel ou formaliser l'informel.

« *Les choses* », « *soi* » et « *le monde* », le TLFi nous renvoi aux trois maîtres de l'éducation de Jean-Jacques Rousseau dans *l'Emile, ou De l'éducation* (1762). Gaston Pineau nous parle de formation tripolaire (voir figure 21) :

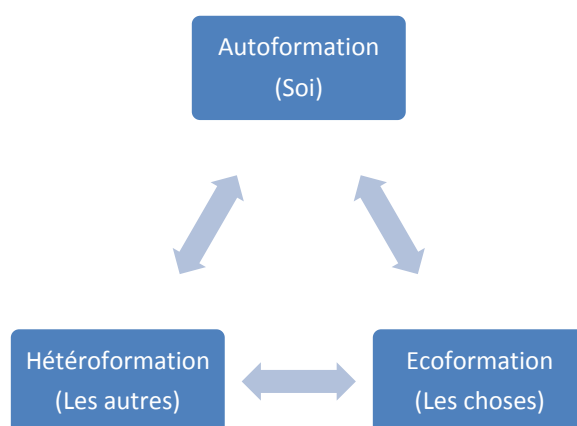


Figure 21 : Les trois maîtres de l'éducation selon J.J. Rousseau (Pineau G. , 1991, p. 37)

« *L'expérience n'est donc pas un matériau nouveau sur lequel s'exercent les vertus pédagogiques des formateurs ou des formés eux-mêmes ; mais le ressaisissement réflexif d'une forme confrontée aux inattendus de la vie* » (Villers, *op. cit.*, p. 12), et par là même la complexité du réel. Cette forme à travailler, à penser qu'est l'expérience est à mettre en forme, à mettre à l'épreuve à soi, aux autres et aux choses.

2. Les théories de l'apprentissage expérientiel

Parcourir les différentes théories de l'apprentissage expérientiel nous permet de connaître les apports des grands auteurs.

a) John Dewey : l'expérience pratique

John Dewey (1859-1952) est un philosophe américain de l'éducation. Son système philosophique se rattache au courant pragmatique (Charles Sanders Peirce, William James). Il a grandement contribué à la promotion de l'apprentissage expérientiel en éducation (enfants).

L'éducation tient une place primordiale pour Dewey. En effet, l'éducation est pour lui un liant entre la société et l'individu. « *Le renouvellement de l'existence physique s'accompagne, dans le cas des êtres humains, de la re-crédation des croyances, des idéaux, des espoirs, des bonheurs, des malheurs et des habitudes* » (Dewey, 1990, pp. 36-37). Comment l'éducation est-elle intégrée à la société ? Et comment la société est intégrée dans l'éducation ? « *La continuité de toute expérience grâce au renouvellement du groupe social est un fait. L'éducation au sens large est le moyen de cette continuité sociale de la vie. Chacun des éléments constitutifs d'un groupe social, dans une cité moderne aussi bien que dans une tribu primitive, naît dénué de tout : sans langage, ni croyance, ni idées, ni règles sociales. Chaque individu, chaque unité qui détient l'expérience vitale du groupe, finit par disparaître. Pourtant, la vie du groupe continue* » (ibid.). Il nous parle des différents niveaux : individuel et collectif.

Il envisage la connaissance dans sa dimension sociale. L'enseignement traditionnel (la transmission de connaissances théoriques) est un processus incomplet. Il souhaite y mêler un aspect plus informel qu'il pense plus naturel. Cette approche progressiste valorise « *l'individualité et l'activité libre* » (Landry, 1991, p. 21). « *L'école est un processus de vie* », avec cette formule nous atteignons l'un des foyers du projet pédagogique de John Dewey (Galetic, 2008). Et pour Dewey, « *c'est le principe d'action qui domine toutes les facettes de la nature humaine* » (Buettner, 2005, p. 407).

L'apprentissage est vu comme un double processus entre expérience et théorie, observation et action. « *La théorie fournit une direction à l'expérience* » (Landry, *op. cit.*, pp. 21-22).

Le grand mérite de Dewey a été de mettre en exergue les limites du système traditionnel en ouvrant de nouveaux possibles vers plus de pragmatisme. Même si John Dewey a travaillé avec les enfants, il ouvre le champ des possibles à la formation des adultes. Ce pragmatisme se limite à l'individu. Kurt Lewin dans son approche s'est intéressé à la dimension collective de l'apprentissage expérientiel. Que nous apporte cette dynamique collective dans l'apprentissage expérientiel ?

b) Kurt Lewin (1890-1947) : la dimension collective

Kurt Lewin est un psychologue américain d'origine allemande spécialisé dans la psychologie sociale et le comportementalisme. Ses travaux ont notamment porté sur la dynamique de groupe et la méthodologie de la recherche action dans la formation des concepts et la réflexion.

Il émigra aux Etats-Unis pour fuir le nazisme en 1933. Psychologue pour enfants, il fut profondément marqué par la seconde guerre mondiale et élargit ses travaux aux phénomènes de groupes humains.

En 1946, il constata que « *l'apprentissage en groupe est facilitée lorsqu'il y a une tension dialectique et un conflit entre, d'un côté l'expérience immédiate et concrète et de l'autre la théorie* » (Landry, *op. cit.*, pp. 22-23). L'opposition traditionnelle théorie / pratique devait être écartée. L'apprentissage doit émerger, selon lui, par l'interaction entre le vécu du groupe (ce qui se passe en salle de formation) et la théorie. Que nous renvoie la théorie dans notre quotidien ? Qu'est ce qui dans notre quotidien est universel ? Il s'agit pour Kurt Lewin de socio constructivisme pour « déconstruire » collectivement des représentations qui font obstacle à l'apprentissage.

Cette seconde approche nous éclaire sur la mise en dynamique des groupes dans le changement collectif. « *Tout changement doit être porté par le groupe* » (Bertrand, 2007, p. 36) et agir sur des normes partagées par le groupe. Kurt Lewin contribue à ce rapprochement entre réflexion et action, entre théorie et pratique. Nous allons voir la poursuite de ce rapprochement entre réflexion et action avec les travaux de Jean Piaget.

c) Jean Piaget (1896-1980) : les stades de l'évolution individuelle, et l'expérience

« C'est le jour seulement où nous saurons caractériser les rapports exacts entre la vie et la matière inorganisée, d'une part, entre le fonctionnement organique et le milieu extérieur, d'autre part, que nous pourrons construire une épistémologie précise des rapports « intérieurs » entre le sujet et l'objet (par opposition aux rapports extérieurs entre l'activité opératoire et le monde physique sur lequel portent nos actions) » (Piaget, 1950, p. 346).

Piaget est un biologiste suisse. Il a consacré sa vie à la connaissance et à son acquisition. Il s'est rapidement intéressé aux stades d'apprentissage chez l'enfant et à la genèse de la connaissance.

Le stade de l'intelligence sensori-motrice (de la naissance à deux ans) où la pensée se développe. Il parle alors d'intelligence pratique. En effet, l'enfant se construit des conduites de plus en plus complexes face au réel ; il construit ses schèmes. *« Un schème correspond à un acte moteur ou mental élémentaire. Par exemple, pour le nourrisson, l'acte d'agripper un objet qu'on lui met dans la main. Pour parvenir à saisir un objet placé à distance, l'enfant devra par la suite associer le schème de préhension et les schèmes visuels (nécessaire à la reconnaissance des objets) » (Dortier, et al., 2004, p. 753).*

La période pré-opératoire (2 ans - 7 ans) construit la pensée de l'enfant qui se constitue en tant qu'intelligence représentative. Cette période est caractérisée par les notions de quantité, d'espace, de temps, de la fonction symbolique, du langage (Rodriguez & Wery, 2001).

L'enfant se situe dans le stade des opérations concrètes entre 7 et 11 ans. Il est alors capable de réaliser des opérations logiques et nécessitant un support concret.

Le stade des opérations formelles se déroule entre 11 et jusqu'à l'âge adulte. La connaissance atteint une logique formelle. L'enfant raisonne de manière hypothético-déductive. Il construit des systèmes et ne recherche plus de solutions immédiates. Le réel devient un cas particulier du possible.

L'apprentissage chez l'enfant est assimilé mentalement sous forme de schèmes, d'images, de concepts. Les processus d'assimilation et d'accommodation permettent certains réajustements (voir figure 22). Ils contribuent à une dynamique permanente d'adaptation.

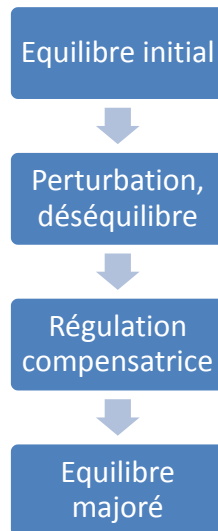


Figure 22 : Schéma de fonctionnement de l'équilibration (d'après Piaget)

L'équilibre initial est la matière dont dispose initialement l'enfant. Pour que cette matière se transforme, l'enfant doit être exposé à une perturbation. Elle peut être une légère contradiction des schèmes de l'enfant face à un événement. Face à ce déséquilibre, une régulation est nécessaire. Elle passe par l'assimilation soit sous forme de différenciation ou soit sous forme de compensation. Une fois l'équilibre majoré, c'est l'accommodation de l'enfant à ces nouveaux schèmes. Il a déséquilibre cognitif, conflit cognitif entre le réel et les connaissances de la personne.

Piaget nous apporte des éléments de compréhension dans l'acquisition des connaissances. L'expérience n'est pas toujours formatrice ; un déséquilibre est nécessaire. De plus il développe deux manières de fonctionner dans nos apprentissages. *« 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 pensées 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 »* (Piaget, 1974, p. 190). Piaget introduit une *« circularité réflexive entre la*

compréhension en action et la réussite en pensée » (Galvany, 2009, p. 40). Jean-Louis le Moigne en empruntant ses mots à Paul Valéry (l'infini esthétique, 1934) parle de faire pour comprendre et de comprendre pour faire, c'est une boucle récursive.

Si Kurt Lewin et Jean Piaget rapprochent réflexion et action, David Kolb les articulera avec ses recherches.

d) David Kolb (1939)

David Kolb est un spécialiste américain dans le champ de l'éducation. Il s'est intéressé aux changements sociaux et individuels. Il s'inscrit dans la lignée de Dewey, Lewin et Piaget.

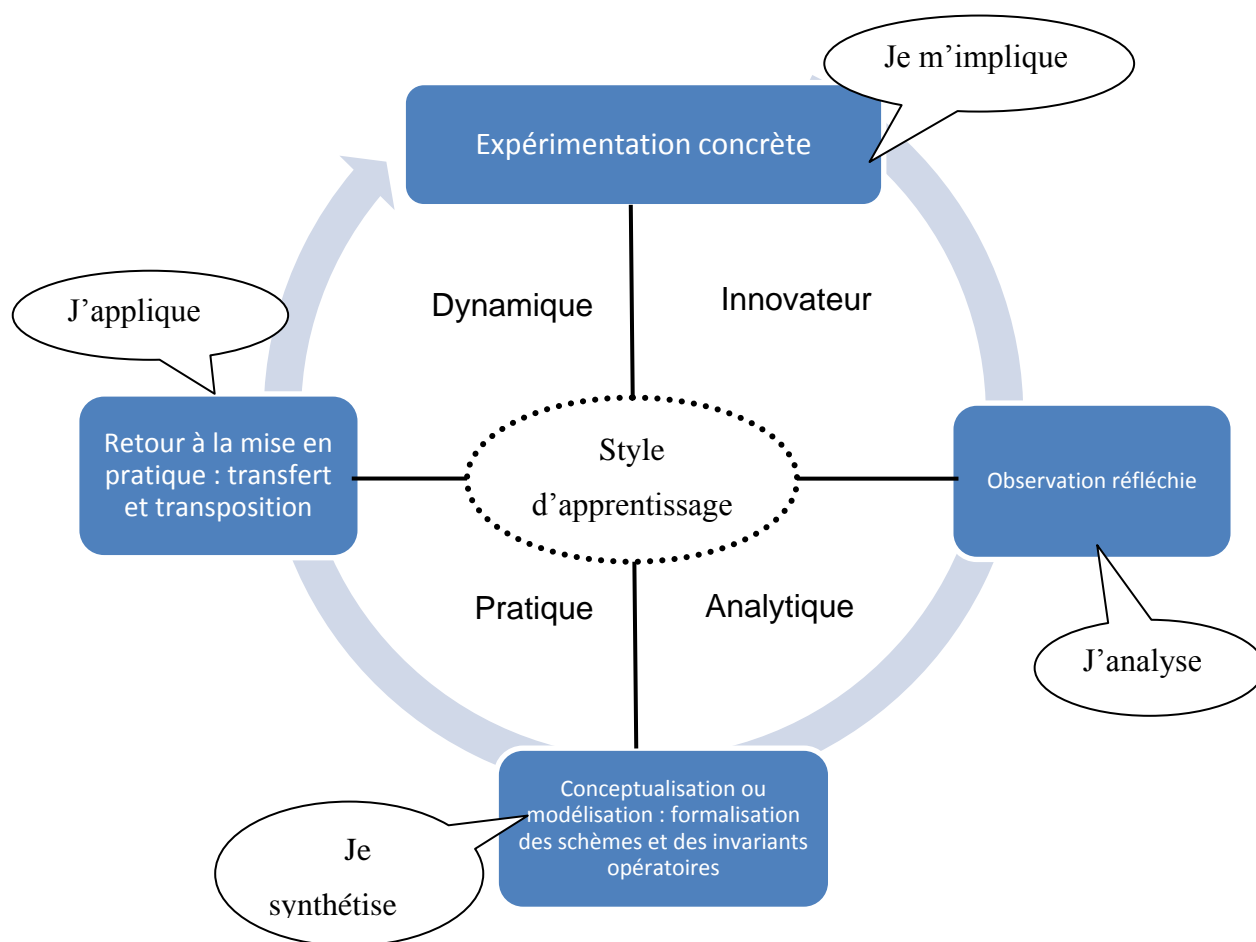


Figure 23 : La boucle d'apprentissage expérientiel (D'après Kolb, 1984)

Il a élaboré la boucle d'apprentissage expérientiel (voir figure 23). Si une personne s'implique. Elle entre dans la boucle par de l'expérimentation concrète. Il s'ensuit une observation réfléchie, puis une conceptualisation issue de cette observation réfléchie. Enfin, la personne pour retourner à la pratique afin de transférer éventuellement les apprentissages. Nous ne fonctionnons pas tous de la même façon. Ainsi, David Kolb propose trois autres entrées : si j'analyse, si je synthétise ou si j'applique. Cette boucle a une particularité : son sens horaire. David Kolb incite donc les formateurs à alterner entre ces quatre entrées dans leur enseignement selon le profil des apprenants, l'objet d'étude... il s'agit d'alterner entre différents styles d'apprentissage : innovateur, analytique, pratique, dynamique.

Cette première boucle doit s'accompagner, selon lui, d'une métaréflexion, un deuxième cycle, aboutissant à un changement de paradigme. Ce nouveau cap doit émettre de nouvelles hypothèses, croyances, valeurs afin d'expérimenter à nouveau et entrer dans la boucle de l'apprentissage expérientiel (the learning cycle).

Dans son processus de l'apprentissage expérientiel, les connaissances sont créées par transformation de l'expérience. L'apprenant, en saisissant son expérience puis en la transformant (trans-former) a produit de nouvelles connaissances. L'expérience prend alors une nouvelle forme : elle passe de l'insaisissable au saisissable. David Kolb a abordé l'acte d'apprentissage sous la dimension anthropologique.

Les idées essentielles de David Kolb retenues par Guy Le Boterf (cité par Bouthegourd, 2008) :

- comprendre une situation c'est en construire une représentation conceptuelle qui permette d'agir sur elle ;
- le professionnel doit avoir cette faculté de se distancier ;
- la verbalisation des pratiques professionnelles contribue à les organiser et les structurer ;
- la réflexivité c'est donc d'explicitier pour modéliser de façon à pouvoir transférer ou transposer dans de nouvelles situations.

David Kolb met en lumière le processus de transformation dans l'apprentissage et ses étapes successives. Nous allons voir en quoi Jack Mezirow insiste sur la dimension du langage et de l'échange.

e) Jack Mezirow

Jack Mezirow travaille sur la recherche de sens dans l'expérience : « *Penser son expérience, une voie vers l'autoformation* » (Mezirow, 2001). Il a développé sa théorie de la transformation dans laquelle il expose l'apprentissage chez l'adulte comme un processus d'interprétation perpétuel de sens. Pour lui la place de la réflexion est centrale. Les travaux de Mezirow sont indissociables de ceux de Jürgen Habermas et sa théorie de l'agir communicationnel.

Contrairement à David Kolb, Jack Mezirow se situe dans des courants psycholinguistiques et sociolinguistiques. Il intègre donc l'aspect social et culturel dans sa théorie de la transformation. Il prête une attention particulière au rôle central à la fonction du langage.

Lorsqu'il aborde son agir réflexif (forte tension cognitive), il incite à de nouvelles interprétations de l'expérience. Il retrace son agir réflexif dans la figure 24. La première phase de problématisation initie ce processus. Il débute par un balayage du problème ; on pourrait parler de l'étude du réel. S'ensuit une interprétation qui se veut force de proposition ; c'est l'étude des possibles par un examen réflexif. Deux processus sont mis en concurrence dans cet examen : la réflexion rétroactive et l'agir pensé. Ils impliquent une réflexion sur le contenu ou les processus. Ils peuvent alors entraîner la modification, le renforcement ou l'ajout de schème. Lorsque la réflexion porte sur les prémisses, on aboutit à la transformation de perspectives de sens. L'interprétation suit l'insight ; c'est la bascule dans l'apprentissage : on passe de la proposition d'interprétation à l'interprétation. Peut-on parler de l'insight comme un instant fécond ? C'est certainement lui qui initie ce mouvement d'extériorisation. Nous passons de la réception de données à la modélisation. Vers quel apprentissage penchons nous ? Apprentissage réflexif ou apprentissage transformateur ? On tend vers l'action ou la réflexion ; l'apprenant est un alternant selon l'expérience, la situation, la pratique ou l'action.

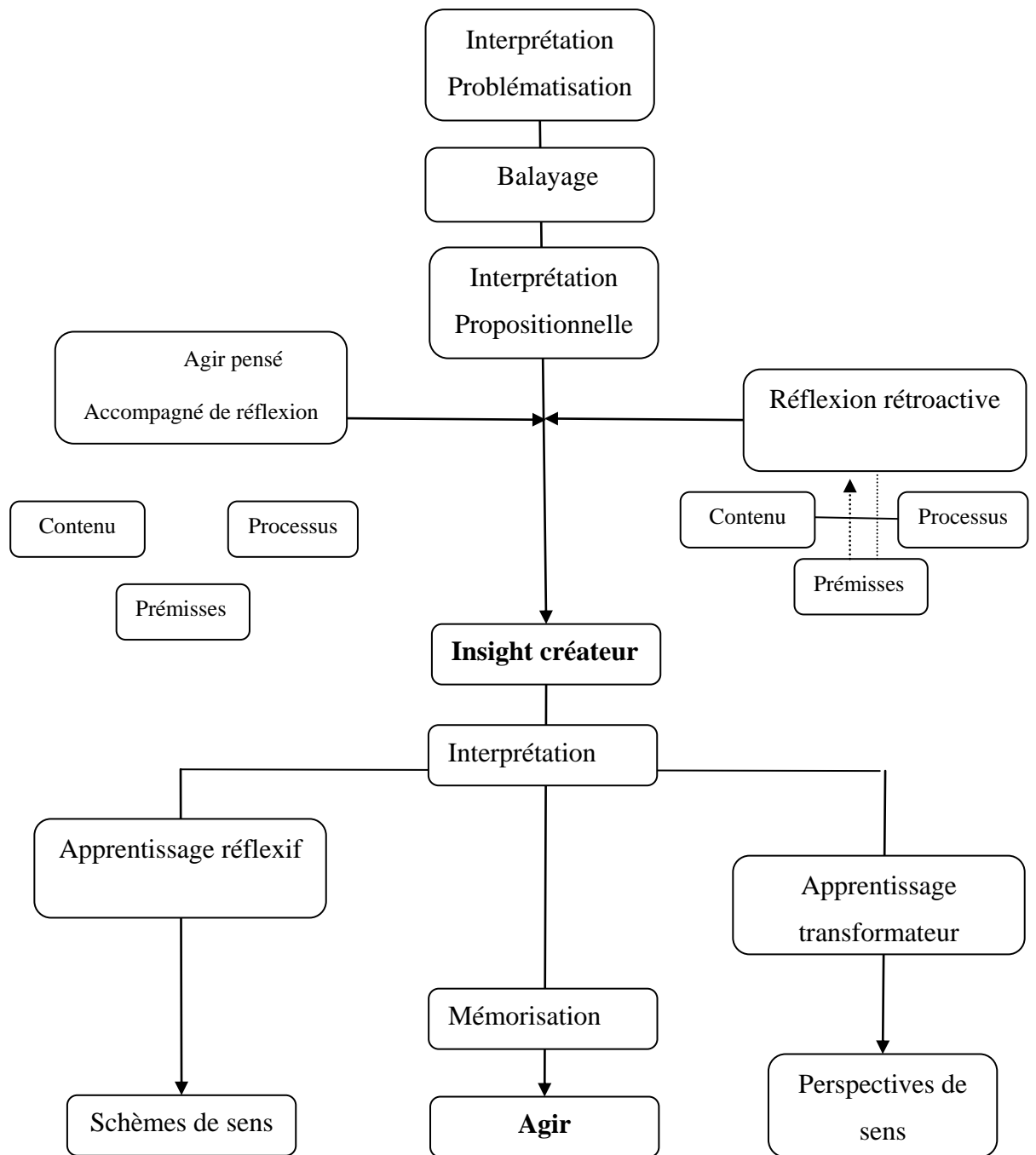


Figure 24 : Processus de l'agir réflexif (Mezirow, 2001)

Pour résumer l'apprentissage expérientiel, nous proposons le schéma suivant (voir figure 25) :

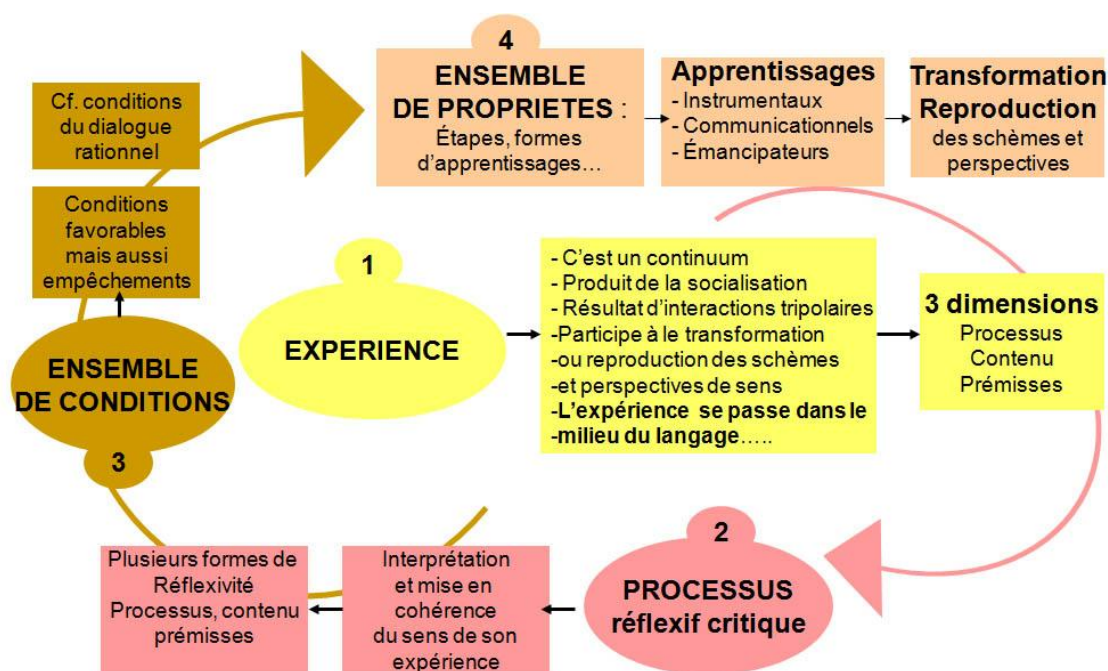


Figure 25 : Modélisation de la théorie de la transformation (A-GRAF, 2008)

C'est au cours de nos premières années de nos vies que nous apprenons inconsciemment et par socialisation. Ainsi, à l'âge adulte, nos schèmes sont fortement liés à nos premières expériences, premières connaissances. Il parle ainsi de continuum. L'expérience est la matière de base à transformer dans cet apprentissage. Elle est ancrée dans nos modèles symboliques basés sur le processus de socialisation et notre imaginaire. Elle présente trois dimensions : le processus, le contenu et les prémisses. Le processus de réflexion se base sur ces trois dimensions. Il a pour objectif une mise en cohérence du sens de son expérience. L'examen de validité, le processus de réflexivité, passe par le langage et un dialogue rationnel et la confrontation. Au final, l'apprentissage peut se présenter sous trois formes : L'apprentissage instrumental nous aide à agir sur l'environnement pour mieux le comprendre. Un apprentissage communicationnel qui nous permet de saisir le sens des communications qui se déroulent avec les autres. Enfin l'apprentissage émancipateur ou réflexif qui est une aide précieuse pour mieux comprendre « *nos propres perspectives de sens et donc de mieux nous comprendre nous-mêmes* » (Bertrand, *op. cit.*, p. 139).

Cette théorie de la transformation de Jack Mezirow nous propose des transformations profondes pour de la « bonne reproduction » de schèmes. L'expérience

est un matériau vaste. Gaston Pineau (2006) nous pose donc une question essentielle : Comment aborder le bagage expérientiel d'apprentissage des adultes ?

3. Un apprentissage en boucles : l'action, comme source des connaissances

Chris Argyris et Donald A. Schön s'intéressaient aux sciences actions : il s'agit « de développer un savoir qui soit utile, valide, descriptif de la réalité humaine et sociale et source d'informations sur la façon de changer cette réalité » (Argyris, 1985, p. X). Toute action est intentionnelle, mais cette intention est souvent non comprise et parfois cachée. Hervé Breton dans son article « *De l'échange intentionnel à l'analyse attentionnelle des pratiques : se professionnaliser par développement de la capacité réflexive* » (2009) évoque cette intention dans l'échange, le dialogue. Cet échange s'appuie sur des actions souvent non intentionnelles sur lesquelles il appelle à de l'attention : comment faire attention aux intentions de l'action ? C'est précisément l'objectif de l'atelier de praxéologie d'Yves Saint Arnaud. Ce dernier distingue dans l'intention : le besoin, la visée et le moyen mis en œuvre par un acteur (voir figure 26). Il tente dans cet atelier d'évaluer chacune de ses composantes par un dialogue entre un acteur, « responsable » de ses actes, et un interlocuteur. Ces trois composantes entraînent un effet immédiat et un effet à long terme.

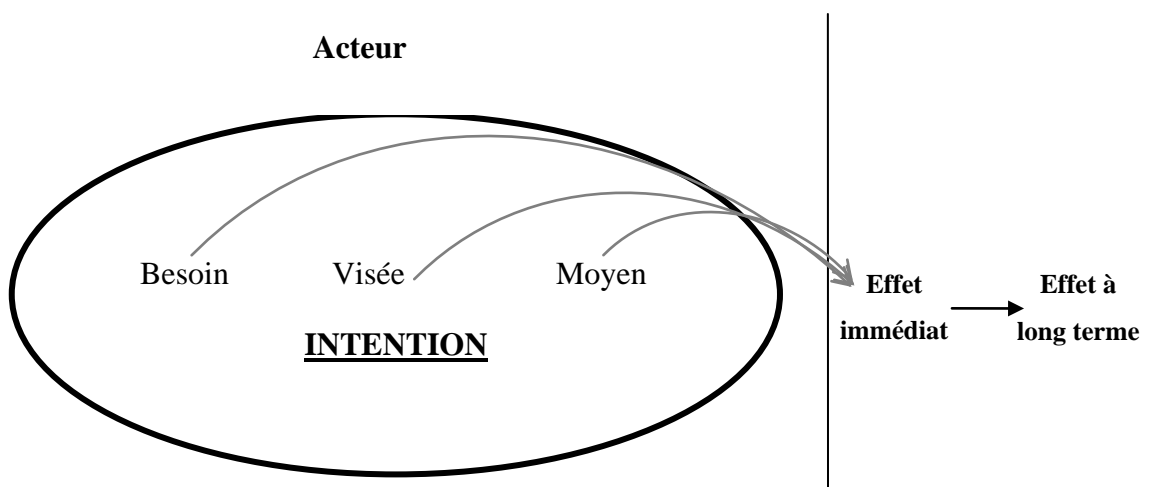


Figure 26 : L'intention d'une action (d'après Saint Arnaud, 2007, p 111)

Le résultat de l'action est dirigé, orienté par les objectifs d'un acte, les valeurs de la personne, les principes directeurs et les représentations du sujet apprenant. Les objectifs d'un acte correspondent aux besoins de l'acteur. Les valeurs sont associées à nos croyances. On peut distinguer deux niveaux de principes directeurs (Lavergne, 2007) :

- un niveau d'anticipation stratégique d'une rencontre entre l'acteur et l'acte ;
- un second niveau qui s'appuie sur l'expérience des actions déjà effectuées.

Les représentations correspondent aux représentations sociales d'une personne.

Chris Argyris et Donald A. Schön ont proposé trois boucles d'apprentissage (Argyris & Schön, 1974) (Schon, 1994). L'apprentissage est effectif lorsque nous détectons un écart entre notre intention et les conséquences de notre action. L'apprentissage naît dans la détection du décalage. La simple boucle (« *simple loop learning* ») correspond à un retour sur l'action. Le sujet agit, corrige son action sans corriger ses objectifs, valeurs et représentations (voir figure 27).

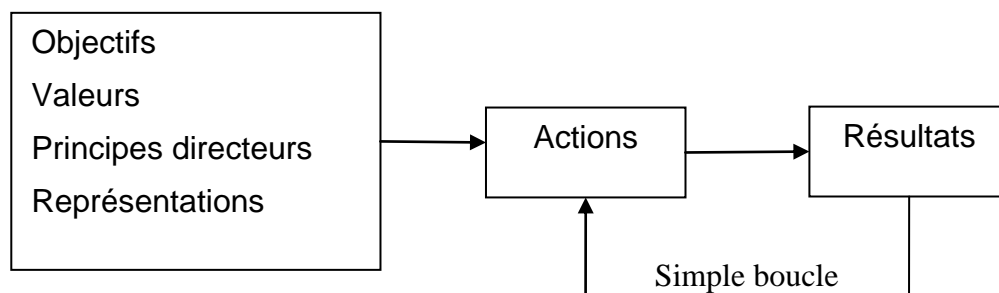


Figure 27 : La simple boucle d'apprentissage

Dans l'apprentissage en double boucle (« *double loop learning* »), le sujet remet en cause ses propres objectifs, valeurs, principes directeurs et représentations (voir figure 28). Il procède par assimilation de nouveaux schèmes ou modification de ses propres schèmes ; Il actualise ses théories d'actions selon Guy Le Boterf (Le Boterf, 2006). On joue ici sur l'efficacité de l'action.

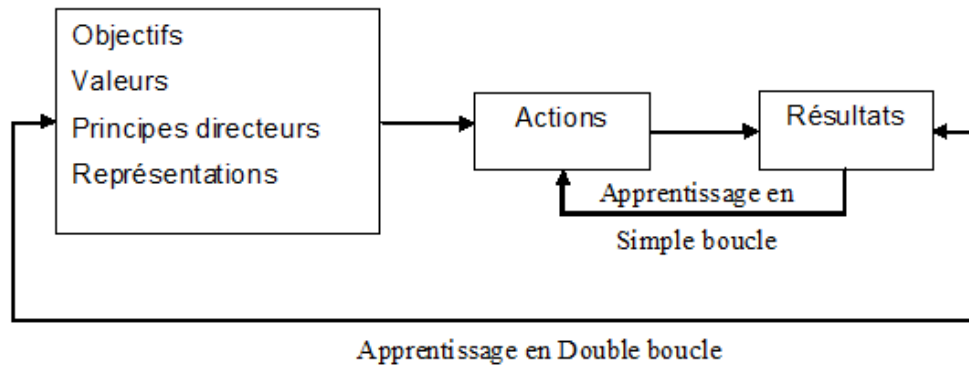


Figure 28 : La double boucle d'apprentissage

La troisième boucle de l'apprentissage (deutéro apprentissage) aide le sujet à comprendre ses schèmes d'action (voir figure 29). Il joue sur les processus et les conditions d'apprentissage : la dimension réflexive des apprentissages. Les deux auteurs s'appuient ici sur les cinq niveaux logiques d'apprentissage de Gregory Bateson.

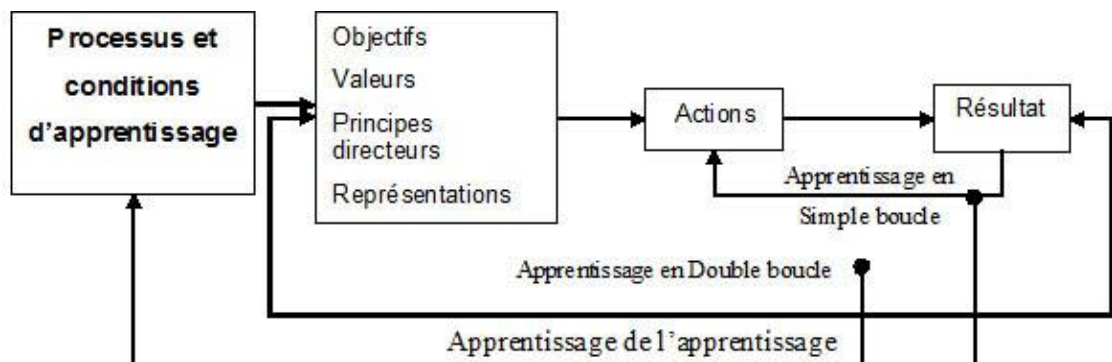


Figure 29 : L'apprentissage en triple boucle

Gregory Bateson a décrit cinq niveaux d'apprentissage :

- le niveau 0 correspond à l'apprentissage d'un comportement stéréotypé par transmission d'information ;
- le niveau I un correspond à une aptitude à changer de comportement en fonction d'une information reçue (essais et erreurs) ;
- le niveau II correspond à l'apprentissage de l'apprentissage par une auto-validation ;

- le niveau III correspond à une réorganisation profonde du caractère. Cet apprentissage n'aurait lieu qu'en psychothérapie ou dans des conversions religieuses ;
- le niveau IV correspond à un changement dans l'apprentissage de niveau III. Il semble assez flou.

Robert Dilts s'inspirant du modèle de Gregory Bateson a produit six niveaux dits neuro-logiques (voir figure 30) :

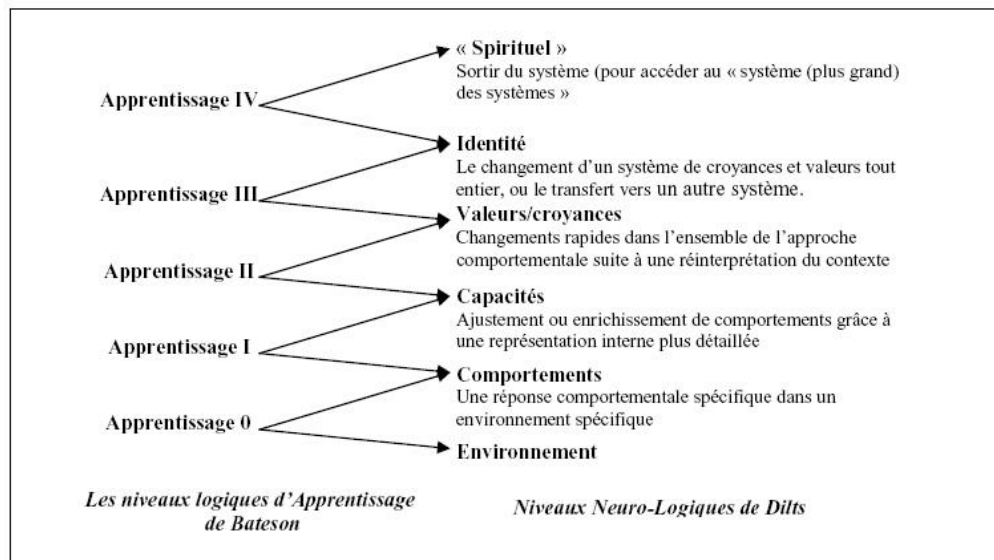


Figure 30 : La relation entre les niveaux d'apprentissage et les niveaux neuro-logiques de Dilts

Ainsi, l'idée de Gregory Bateson développée par la suite par Robert Dilts est qu'il existe des niveaux d'apprentissage :

« Le changement est un processus multi-niveaux : nous pouvons opérer des changements dans notre environnement. Des changements dans nos comportements par lesquels nous interagissons avec notre environnement. Des changements dans nos capacités et stratégies qui organisent notre comportement. Des changements dans nos croyances et systèmes de valeur par lesquels nous créons nos motivations et renforçons nos cartes mentales internes. Des changements de notre identité qui organise les valeurs et croyances guidant notre vie. Des changements dans nos relations aux systèmes plus vastes que nous, à ce que la plupart d'entre nous appellent la vie

spirituelle » (Dilts, Hallbom, & Smith, 1994, p. 150). Il schématise ces différents niveaux logiques de la façon suivante (voir figure 31) :

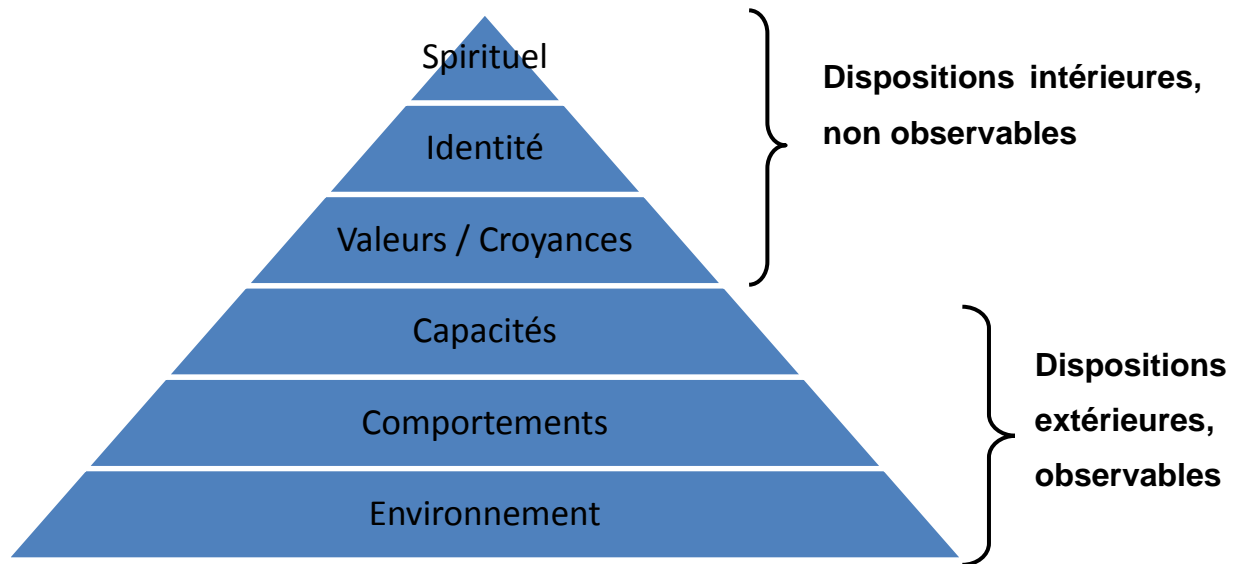


Figure 31 : Les niveaux logiques de Dilts

Robert Dilts reprend les niveaux d'apprentissages de Bateson. Le premier niveau correspond à l'environnement, puis viennent les comportements, les capacités... des dispositions extérieures, observables. Ce qui nous intéresse ici est la mise en évidence de deux éléments : les comportements et l'identité. Agir sur le comportement en formation serait adapté pour des gestes répétés. Et agir sur l'identité c'est agir sur nos façons de faire, de dire, de voir, nos dispositions intérieures. On aborderait un point essentiel dans l'identité en formation lorsque l'on est en apprentissage expérientiel. En quoi la pratique professionnelle est-elle liée à l'identité ?

Nous avons étudié les différentes boucles d'apprentissage des sciences actions. A chaque nouvelle boucle, chaque acteur agissant, cherche à améliorer ses actions. En ce sens, nous nous intéressons à l'efficacité de l'action, d'une action. La praxéologie est une approche qui s'intéresse également à l'action, mais de manière plus globale ; c'est une approche pragmatique de la pratique.

4. La praxéologie

La praxis en grec signifie la pratique ou l'action en français. Louis Bourdeau aurait été le premier à parlé de praxéologie (Alexandre, 2003). Il s'inspire des grands biologistes tels Charles Darwin (théorie de l'évolution), Karl Von Linné (classification linnéenne), Claude Bernard (notion d'homéostasie) et le philosophe positiviste Auguste Comte. Il utilise les termes « *forme, fonction, structure, système [...] et connexion* » (*ibid.*, p. 10).

Le premier traité de praxéologie a été produit (1949) par Ludwig Von Mises (Von Mises, 1996), un économiste allemand. Pour lui, « *l'action guidée par la conscience et la volonté, distincte de l'activité réflexe, se doit d'être efficace* » (Alexandre, *op. cit.*, p. 16). Il insiste donc sur l'efficacité de l'action. Cette efficacité est déterminée par les moyens utilisés pour atteindre la finalité de l'action. « *Il propose aussi d'approcher l'action humaine sans tenir compte de l'environnement et des actes concrets et de tendre à une connaissance purement formelle et générale, capable de prédire et de guider l'action, en la resituant dans une perspective historique* » (*ibid.*). Tadeusz Kotarbinski, logicien et philosophe polonais, sortira le traité du bon travail (1955). L'œuvre d'un homme, ses actions s'intègrent dans un patrimoine philosophique et historique. Pour Gasparski (1993), « *la praxéologie [de Kotarbinski] est conçue comme une science de la praticabilité des actions, de la faisabilité des petites choses, en un mot de la créativité* » (Alexandre, *op. cit.*, p. 17). Mais qu'entend-t-on exactement par action ?

L'acte et l'action auraient cinq composantes selon Victor Alexandre (*ibid.*) :

1. les gestes, les mouvements : on cherche dans les mouvements, symboles de l'action, l'efficacité de ces actions ;
2. l'effet, la trace et l'état : on ne réduit pas ici l'action au mouvement mais à l'effet produit et la trace qui en résulte pour passer d'un état à un autre ;
3. l'actant : on introduit le sujet agissant. Qui est véritablement actant ? Doit-on dissocier l'acte et l'actant ? C'est une prise de position à prendre dans notre approche praxéologique. L'auteur pense qu'il ne faut pas les dissocier ;

4. les cognitions, les buts, les intentions et les désirs : on s'attache ici aux spécificités de l'actant, à ses besoins et à ses intentions. Les dimensions affective et symbolique tiennent une place importante ;
5. le contexte social et culturel : qui a agit réellement et pour qui ? S'agit-il d'un individuel pour lui-même, de plusieurs personnes ou d'une personne pour une autre ? On parlera des actes utiles pour la société dits actes réels ; ils répondent à des besoins de la société. Dans l'univers des actes, on trouve également les actes fictifs, des actes spectaculaires. Ils sont évocateurs pour les observateurs ; ils ont un effet psychologique désiré.

On passe ainsi d'un comportement, observable (les gestes), à un principe directeur : le contexte social et culturel. On rejoint là aussi les niveaux d'apprentissages de Robert Dilts.

L'acte et l'action sont des matériaux complexes aux multiples dimensions. Prise en compte dans le monde de l'entreprise (industrie notamment), la praxéologie tente d'éclairer les deux dimensions. La dimension des acteurs avec un individu ou un collectif. Seconde dimension, celle qui s'intéresse à l'efficacité de l'action : entre intelligence humaine et éthique. Ces deux dimensions éclairent l'intentionnalité de l'action en explorant différents domaines: économie, psychologie et sociologie.

La science des actes a été dessinée dans la théorie des actes (1977) de Moles et Rohmer, tous deux psychologues comportementaux. Nous ne nous intéresserons pas ici à cette théorie mais aux caractéristiques des actes comme décrits précédemment. Il est cependant légitime de se poser la question : à quoi servent ces sciences ?

Hans Peter Muller nous pose une première question : « *Comment appréhender l'action humaine ? Qu'est-ce qu'agir, individuellement et socialement ? (problématique de l'action)* » (Muller, 2006, p. 48). « *Les sciences de l'action et la praxéologie visent à rendre l'action (la pratique professionnelle) plus efficace. La pratique professionnelle est une donnée de départ qu'il faut observer systématiquement, analyser, comparer aux référents pertinents et réinterpréter afin que les données obtenues puissent être réinvesties dans l'action* » (Landry, 1989, p. 19). Francine Landry nous propose un objet d'étude : l'action dans la pratique professionnelle ; l'action est revisitée au travers de la pratique professionnelle. Une boucle en deux temps est nécessaire : de la pratique professionnelle à la théorie, puis de la théorie à la pratique professionnelle, deuxième

temps où l'on réinjecte les savoirs dans l'action. Qu'est ce qu'un référent pertinent ? Doit-il être socialement ou individuellement acceptable ? Et qu'est ce qu'une pratique ?

Deuxième question : « *Comment conceptualiser le lien entre action et structure ? (problématique du rapport structure/action)* » (Muller, *op. cit.*, p. 48). « *Dans le sens le plus courant, est [...] "pratique" toute application de règles, de principes qui permet d'effectuer concrètement une activité, qui permet donc d'exécuter des opérations, de se plier à des prescriptions...* » (Beillerot, 1996b, pp. 12-13). Cet auteur différencie la tâche de l'activité. La tâche est un prescrit, l'activité est le réel de la tâche, ce qui a été exécuté par une personne. « *Ainsi la pratique, bien qu'incluant l'idée de l'application, ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes, mais aux procédés pour faire. La pratique est tout à la fois la règle d'action... et son exercice ou sa mise en œuvre... d'un côté, les gestes, les langages, les conduites ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués...* » (*ibid.*). « *La pratique pourrait être défini comme l'activité réelle et sensible en soi* » (Marx, cité par Muller, *op. cit.*, p. 54). La pratique n'est pas un simple acte en mouvement. C'est aussi un objet d'étude « *Les pratiques sont des objets sociaux, abstraits et complexes ... Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse. Les pratiques sont observables ou décrites par des agents qui leur sont extérieurs mais peuvent être aussi racontées, récitées et observées par leurs auteurs* » (*ibid.*). Analyser une pratique est un passage nécessaire. Si la pratique peut-être mécanique dans ses habitudes, ses répétitions, elle est intimement liée au soi. On introduit du bio-logique, du psycho-logique. En praxéologie, on tente de connaître et faire reconnaître la logique des pratiques. Rappelons : Kotarbinski est un logicien. Ce qui est logique pour soi ne l'est pas pour tout le monde, et inversement.

Troisième et dernière question : « *Comment saisir la manière dont l'action humaine est structurée ? Que faut-il entendre par « structure » et quelles sont les structures sociales existantes ? (problématique de la structure)* » (*ibid.*, p. 48). « *Le mode de connaissance praxéologique n'intègre [...] pas simplement le « système de relations objectives [...] mais les relations dialectiques entre ces structures objectives et les dispositions structurées dans lesquelles elles s'actualisent et qui tendent à les reproduire, c'est-à-dire le double processus d'intériorisation de l'extériorité et d'extériorisation de l'intériorité* » (Pierre Bourdieu, cité par Muller, *op. cit.*, p. 54). Il souhaite rendre visible l'invisible (« *intériorisation de l'extériorité* »). Et également,

saisir le visible pour mieux le comprendre (« *extériorisation de l'intériorité* »). En parlant de reproduction, au sens sociologique du terme, Pierre Bourdieu fait un détour par l'habitus, l'atome de la culture selon lui. On peut parler de « *disposition intérieure culturellement acquise à reproduire certaines pratiques et à accorder foi à certaines reproductions* » (Sciences Humaines, 2000). La praxéologie (sciences des actes) serait une mise en cohérence et en relation de ses propres logiques.

Ainsi, Hans-Peter Muller (2006) attire notre attention au travers de ces trois questions. Pour lui, trois théories ont apportées des réponses : de l'action, des systèmes, de la structuration.

Une autre approche dans l'apprentissage expérientiel est un passage par la recherche action, une vision complémentaire de la science action et de la praxéologie. Comme nous allons le voir, la place des apprenants est primordiale dans cette approche.

5. La recherche action, un trait d'union entre recherche et action, entre chercheur et acteur de sa formation

« *S'agit-il d'un mode de recherche ou d'un mode d'action ?* » (Dionne, 1998, p. 11) Et doit-on conduire simultanément ces deux tâches ?

« *La recherche action est principalement un processus d'intervention collective mené par des praticiens en vue de réaliser un changement social avec l'implication des acteurs en situation* » (ibid., p. 12). C'est une co-formation menée par des praticiens, c'est-à-dire dans ce cas des professionnels d'une pratique, détenteur d'une pratique professionnelle. On mène une action de formation en collectif. Nous ne reviendrons pas sur la définition de la pratique définie antérieurement. On mêle des praticiens et des chercheurs dans des temps collectifs et individuels afin de produire des matériaux issus de l'expérience.

Etre en formation action, ce n'est pas de la pédagogie active. Nous sommes dans une approche expérientielle. L'action est ici mise en scène et mise en perspective par les sujets en formation. La formation action est une forme d'action dans la formation.

Comme vu précédemment, Chris Argyris et Donald A. Schön se sont intéressés à la science action. Quelle différence entre les sciences actions et la recherche action ?

« *La recherche action a souvent été séparée de l'élaboration et de la validation de théories* » (Saint Arnaud, 1995). Elle se différencierait de la science action par son côté pragmatique car on souhaite régler un problème en recherche action. Elle utilise des méthodes de recherche : la démarche scientifique. La science action tente de faire du lien entre des activités empiriques et des théories pratiques. Elle « *est une façon d'introduire dans l'univers scientifique des situations qui, en raison de leur unicité de leur degré élevé d'incertitude et de leur instabilité, ne permettent pas l'application des théories et des techniques de la science traditionnelle* » (Schon, 1994, p. 319). La science action s'inscrit clairement dans les théories scientifiques dans l'élaboration de nouvelles théories.

Pour notre cible, les managers, leur formation vise un niveau d'excellence, un « *niveau élevé de qualification [...] : former des experts qui, nantis d'objectifs et d'une éthique, sauront ce qu'il faut faire, sans être étroitement tenus par des règles, des directives, des modèles, des théories* » (Perrenoud, 2001, p. 15). La recherche action permet de mettre en avant ses propres activités sans mettre en place un modèle unique. C'est mettre en tension la théorie et la pratique sans baigner dans l'un ou l'autre. Les praticiens se construisent eux-mêmes leurs propres concepts à partir des concepts existants et de leur expérience.

Résumé du sous chapitre : Le XX^e siècle correspond à la co-évolution de l'andragogie et de l'apprentissage expérientiel chez les adultes. Les pionniers de l'apprentissage expérientiel tel John Dewey, Jean Piaget, David Kolb ou Jack Mezirow mêlent des concepts importés de la pédagogie dédiée aux enfants avec leurs recherches dédiées aux adultes.

L'adulte est un être singulier, par son histoire, ses expériences. Le considérer comme un objet nous ferait imiter le système éducatif traditionnel descendant. La formation des adultes explore ce matériau complexe qu'est l'expérience au travers de l'action, une source de connaissance en praxéologie. On prend l'adulte, comme sujet de sa formation, et sa propre histoire comme source formative.

C. LA REFLEXIVITE, UNE APPROCHE ECLAIRANTE ET DYNAMIQUE DE L'EXPERIENCE

1. Une prise de conscience du soi

A quoi correspond la réflexivité ? Et qu'est ce qui rapproche ce concept de l'expérience ?

Ce terme est souvent associé à une démarche, une activité, un acte, une formation, une capacité et aussi au pouvoir. La réflexivité est relative à la « réflexion » (TLFi, 2011). Cette notion nous aura été présentée pour la première fois en cours de mathématiques. Une relation réflexive est une relation R de l'ensemble X . Tout élément a de X , a est relié par R à lui-même. Dans cette discipline, la réflexivité met en relation tout élément à lui-même ; c'est un jeu de miroir. De manière générale, et en s'appuyant sur un exemple simple, pour tout élément a de R , on aura $a = a$. Ce Qu'il Fallait Démontrer (CQFD).

D'un point de vue historique, cette notion apparaît au XVII^e siècle. Le philosophe Jean du Hamel parle de « *réflexions critiques sur le système cartésien de la philosophie* » (TLFi, 2011). On s'interroge, on se questionne sur notre philosophie de vie. Comment est ce que j'agis dans mon quotidien ?

A cette époque la réflexion est empruntée à la lumière. Isaac Newton (1642-1727) décompose la lumière blanche (1666), c'est-à-dire la lumière visible à l'œil nue, en plusieurs faisceaux de couleurs. Il était dans une cabane et avait laissé entrer la lumière par un trou. A la sortie du trou, la lumière blanche frappait un prisme et était ralentie. Chaque couleur freinée par le prisme était séparée. Cette séparation faisait apparaître une gamme de couleurs ; certains parleront des couleurs de l'arc en ciel. Pour l'anecdote, à cette époque, il parlait de sept couleurs. En réalité, le chiffre sept représentait une norme, une harmonie à atteindre : notes en musiques, jours dans la semaine...

En sciences humaines, la réflexivité est « *propre à la réflexion, au retour de la pensée, de la conscience sur elle-même* » (TLFi, 2011). L'acteur réflexif souhaite assumer ses jugements et se pencher dessus : nous découvrons de nouvelles choses ou nous mettons en lumière des éléments cachés. En effet, « *à force d'être manifeste, le*

visible n'est plus, on ne peut y prêter attention, c'est pourquoi il faut le faire remarquer » (Jullien, 1998, p. 61). En praxéologie, la réflexivité c'est mettre en lumière nos logiques.

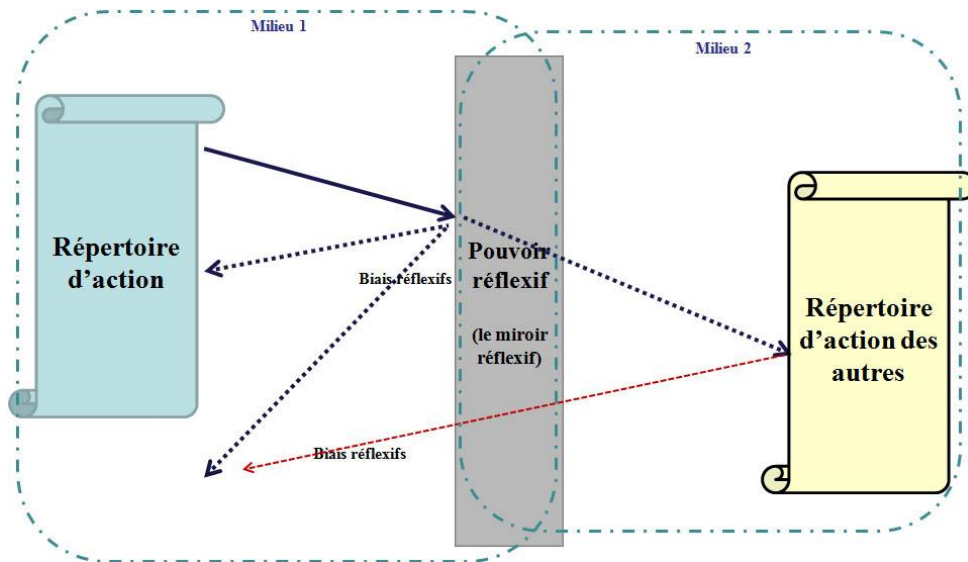


Figure 32 : La capacité réflexive

Sur la figure 32, nous avons représenté notre répertoire d'action dans notre milieu, dit « milieu 1 » et dans un autre milieu, nommé « milieu 2 », le répertoire des autres. A quoi correspond l'interface de ces deux milieux ? Lev Vygotski (1896 - 1934) parlait de la zone proximale de développement (voir figure 33) comme zone de médiation. Lorsque deux milieux se croisent réellement, la zone proximale de l'apprenant est accompagnée socialement. Nous pouvons penser que l'apprenant n'est pas le seul à apprendre. L'accompagnant est un accompagnant apprenant. Cette interaction sociale joue sur l'acquisition ou l'appropriation d'objets sociaux. Par objet social, on entend l'objet de discussion - ce qui fait débat dans un groupe - tel qu'il apparaît aux individus dans leurs représentations subjectives. En développant sa capacité réflexive, que cherche t-on individuellement et collectivement ?

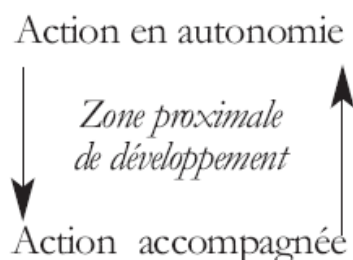


Figure 33 : La zone proximale de Vygotski (Denoyel, 2002, p. 231)

Lorsque l'on s'expose, car l'apprentissage expose les gens aux choses, aux autres et à soi mêmes (Pineau, 1991) nous réfléchissons sur nos actions.

Sur la figure 32, à quoi correspondent les flèches nommées vecteur ? Ici, il n'y a pas de réflexion, ni même de réfraction, comme pour l'énergie rayonnante, la lumière. Le vecteur comporte un point de départ (une origine), une direction et une intensité. A quoi correspond ce vecteur ? Nous pensons ici à l'activité langagière comme vecteur de l'apprentissage. C'est par la parole que transite le savoir. En effet, l'activité langagière est véhiculée par une personne (point de départ) en direction d'une autre (la direction) et sur un sujet particulier (objet social) avec une profondeur d'échange (l'intensité).

Nous avons nos propres représentations (Durkheim), nos propres schèmes d'action. Une représentation en psychologie sociale correspond à « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (Jodelet, 1991, p. 36). Où nous amènent ces vecteurs ? Vers quelles transformations nous dirait Mezirow ? Ils peuvent amener de nouveaux schèmes, entraînant un accroissement de notre répertoire d'action, c'est-à-dire notre pratique. Ils peuvent également contribuer à des déplacements de nos répertoires d'actions pour être éclairés par ces vecteurs, cette activité langagière (figure 34). Mais il est possible que ces déplacements soient trop contraignants, car en opposition avec l'identité de l'apprenant. La réflexivité serait alors caduque. Dans ce cas, il n'y aura pas déplacement car il pourrait impliquer une mise en danger selon le sujet. Ce dernier peut se mettre en sécurité, dans une sorte de résistance d'incompréhension, et parfois réduire cette dissonance cognitive. La dissonance cognitive est une tension inconfortable que le sujet va résoudre en changeant soit ses actions, soit ses représentations pour trouver une cohérence plus stable. Le sujet en formation accepte une réalité qui n'est pas la sienne tout en la justifiant.

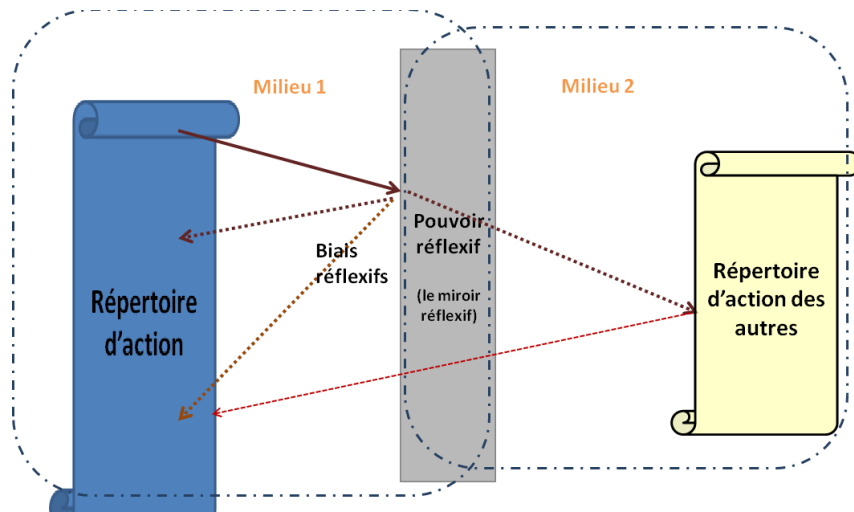


Figure 34 : le pouvoir réflexif activé

En travaillant par la réflexivité, on instaure une zone d'échange, un espace d'échange pour soi et parfois par soi-même (auto-formation) et les autres et aussi un espace d'échange pour les autres (hétéroformation). On opère à l'intérieur de cette zone d'échange sur le réel (hors répertoire d'action). Un retour sur soi (le répertoire d'action) est possible et nécessaire pour nous éclairer dans nos pratiques.

Lorsque nous avons abordé la science action, nous avons étudié l'action et son intention (voir figure 25). Cet apprentissage, par les savoirs d'action regroupe les savoirs dans l'action, sur l'action et pour l'action. Amener la réflexivité dans ces savoirs d'actions, c'est avoir une vision éclairée, une vision ajustée (voir figure 35). Cette vision est sans cesse affinée pour mieux accorder notre théorie pratiquée au vu de notre théorie de référence. L'apprentissage par la réflexivité passe par cette réduction entre nos intentions et les conséquences effectives de nos actions. Dans la figure 35, c'est par un dialogue entre l'acteur et l'interlocuteur, que se joue l'évaluation de l'écart dans entre l'effet visé et l'effet ajusté de l'action.

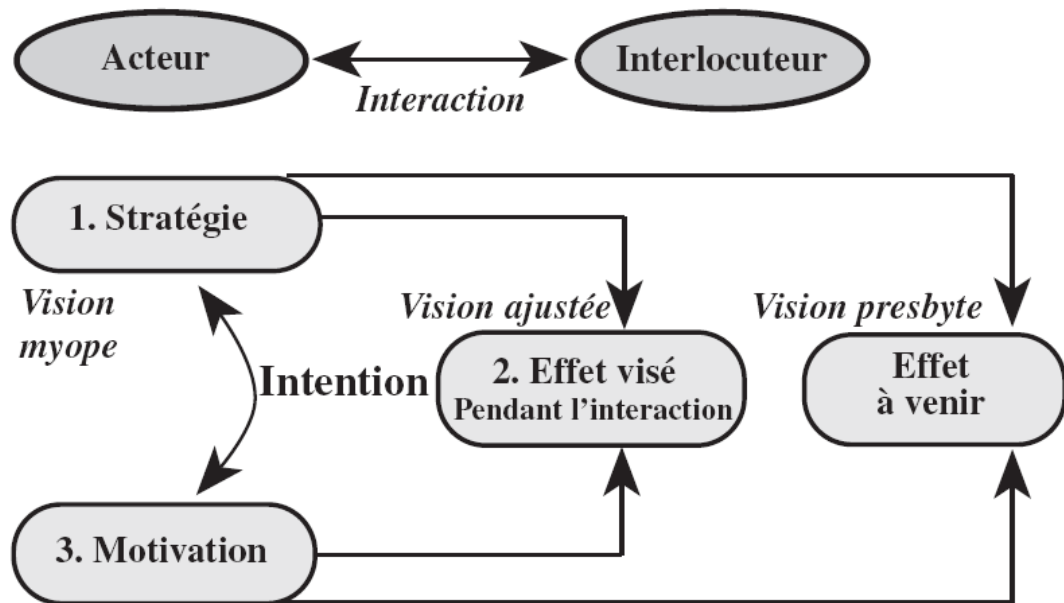


Figure 35 : Les trois visions de l'intention (Saint Arnaud, p. 29)

« La prise en compte des pratiques des acteurs, des savoirs faire déjà là, des coordinations déjà instaurées qui se sont opérationnalisées dans la durée, apparaissent en effet comme des incontournables de tout projet de changement » (Breton, 2009, p. 65). Il s'agit bien d'une mise en lumière, sorte de mise en scène du quotidien. On souhaite analyser les actions habituelles, devenant discrètes. Ainsi, « Prendre en compte le déjà là, souligner que la professionnalité ne se décrète pas mais s'accompagne, se complexifie, s'intensifie, c'est peut-être s'assurer, au-delà de l'événementiel et du sensationnel, de conduire des changements concertés, signifiants et efficients » (ibid.). Hervé Breton fait un constat qui pourrait paraître banal ; il incite à prendre le « déjà là », l'expérience personnelle. La professionnalisation, un processus qui se veut constructeur se doit d'être accompagnée. Comme pour toute culture, la professionnalité suit un long processus de construction et même de déconstruction. Notre cible, les managers, doivent déconstruire leurs représentations pour en construire de nouvelles. Un accompagnement de professionnels, de chercheurs, de pairs également est nécessaire.

« Si l'on considère qu'il est inutile et d'ailleurs impossible qu'un praticien connaisse d'avance les solutions à tous les problèmes qu'il rencontrera, si l'on pense que sa compétence est de construire en situation, alors on privilégie la posture réflexive » (Perrenoud, op. cit., p. 15). Pour les managers, acteurs de la complexité, leur fonction impose une posture réflexive. S'ils souhaitent tendre vers cette sagesse

pratique, et « *construire en situation* », s'adapter sans cesse, alors proposons leurs une démarche de formation par la réflexivité et à la réflexivité.

2. Pour un changement de paradigme : de la science appliquée à la pratique réflexive

Intituler ce chapitre : « *pour un changement de paradigme* », ce n'est pas le nommer : « *un changement de paradigme* ». Il nous semble important d'étudier la réflexivité comme un possible changement, une invitation à un changement de paradigme. Un changement est nécessaire pour y entrer. Mais il ne serait pas automatiquement effectif et ne serait pas à décréter. Nous faisons clairement référence ici aux travaux de Donald A. Schön (1991, édition, originale en anglais) : le tournant réflexif (Schön, 1992) et ceux de Gaston Pineau (2007). Ce dernier nous invite à prendre ce tournant et « *le négociier avec audace mais aussi patience et prudence* » (*ibid.*). Avec « audace », car on peut dire que le système de la formation et de l'éducation n'y entre pas facilement. Claude Lessard (Lessard, 2010) retrace 50 ans d'histoire sur la formation des enseignants. Il distingue trois périodes :

1. les années 1950-1960 avec le contrôle de facto imposé par l'inspection. Le système bureaucratique souhaite tout contrôler. On normalise les pratiques ;
2. les années 1970-1980 avec le retrait du contrôle. L'organisation bureaucratique s'efface progressivement. Les agents sont considérés comme des professionnels. La réflexivité est présente avec les travaux de Chris Argyris et Donald A. Schön jusqu'à Anthony Giddens (1994). L'éducation vient en soutien et non plus en contrôle ;
3. les années 1990-2000 avec le retour du contrôle. De l'obligation des moyens on est passé à l'obligation de résultats. La qualité est un prétexte pour tout contrôler. Les procédures envahissent les entreprises.

Ainsi, la réflexivité n'est pas un allant de soi. Il faut y travailler, y réfléchir pour l'incorporer dans nos pratiques. Gaston Pineau (*op. cit.*) nous invite à ancrer ces pratiques réflexives dans des habitudes d'action, à rentrer dans un apprentissage tout au long de la vie. « *La vie est à prendre, à apprendre* » (Pineau, 2006, p. 320). Car « *la vie est apprendre* » selon Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier (2006, p. 267). Ils

parlent d'un « *nouvel apprendre* » (*op. cit.*) en évoquant une rupture entre éducation et formation, une nouvelle mise en mouvement. Il ne s'agit pas d'un exercice d'application, mais un exercice d'intégration tout au long de la vie pour mieux l'investir dans le quotidien. Edgar Morin poursuit ce raisonnement : « *On peut concevoir, sans qu'il n'y ait un fossé épistémique infranchissable, que l'auto référence aboutisse à la conscience de soi, que la réflexivité aboutisse à la réflexion, bref qu'apparaissent des systèmes dotés d'une si haute capacité d'auto-organisation qu'ils produisent une mystérieuse qualité appelée conscience de soi* » (Morin E. , 1993, p. 53). La réflexivité devrait aboutir à une réelle formation tout au long de la vie : le lifelong learning. Yves Attou parle de la révolution éducative (Attou, 2011). Est-elle en marche réellement ? Au niveau européen, le raté européen de l'économie de la connaissance annoncée par le traité de Lisbonne en 2000 correspond t-il à une révolution ? A l'horizon 2010, l'Europe devait être l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde. De manière ironique, nous aurions pu comprendre sous l'économie de la connaissance, « un marché juteux de la formation à investir ».

Inscrire la formation tout au long de la vie, devrait engendrer un processus qui irait du complexe au complexe, en direction de l'hypercomplexe (Morin E. , *op. cit.*). Passer de boucle en boucle : il s'agirait de circuler de la simple à la double en direction de la triple boucle d'apprentissage d'Argyris et Schön. On opère un changement réel de cap dans nos apprentissages. On ne reste plus seulement dans l'application de théories faites pour tous. On articule des théories pour les rendre pratiques. On passe de la découverte des lois universelles de la vie sur Terre à la découverte de ses propres lois vitales, ces lois qui font nos vies.

On peut distinguer trois types d'apprentissage selon la commission européenne – éducation et formation : formel, informel et non formel. L'apprentissage formel est généralement dispensé par des établissements d'enseignement ou de formation, avec des objectifs d'apprentissage structurés, une durée d'apprentissage et un soutien fourni. Il est intentionnel de la part de l'apprenant et entraîne une certification. L'apprentissage non formel ne relève pas d'un établissement d'enseignement ou de formation et ne mène généralement à aucune certification. Il est toutefois intentionnel de la part de l'apprenant et présente des délais, un soutien et des objectifs structurés. L'apprentissage informel résulte d'activités quotidiennes liées au travail, à la vie de famille ou aux loisirs. Non structuré, il n'entraîne généralement pas de certification. Dans la plupart des cas, il n'est

pas intentionnel de la part de l'apprenant (source : commission européenne : éducation et formation). Cet apprentissage tout au long de la vie prend en compte ces trois types d'apprentissage.

Gaston Pineau reprend les grandes différences entre la science appliquée et le praticien réflexif (voir figure 36). En introduisant la réflexivité, on introduit de la subjectivité, de l'incertitude et du complexe. On ne réfléchit plus sur le monde conçu, l'abstrait, mais sur le monde vécu, le concret et ses représentations qui sont par définition subjectives. Cet apprentissage passe nécessairement par l'expérience : l'apprentissage expérientiel étudié précédemment. Or l'histoire de cet apprentissage débute timidement au début du XX^e siècle. Il s'agit d'un autre apprentissage, déconcertant pour l'apprenant habitué aux savoirs traditionnels, descendants.

Il insiste également sur l'implication de tous les acteurs : praticiens, acteurs et sujets. Il s'agit ici d'une formation tripolaire (Pineau, 1991) dynamique : on alterne entre autoformation, hétéroformation et écoformation. Il place les sujets apprenants dans une alternance entre praticien chercheur et chercheur praticien. Le praticien chercheur est expert de sa pratique (action). Le chercheur praticien est expert en recherche.

Paradigmes Questions constituantes	La science appliquée	Praticien-réflexif
Quoi réfléchir ? Objet de recherche	Le monde conçu, abstrait : les théories, les lois, les modèles.	Le monde vécu, concret : les pratiques, les actions, les expériences.
Qui réfléchit ?	Les chercheurs : professionnels de la réflexion valable, objective.	Les praticiens, les acteurs, les sujets.
Comment réfléchir ? • Méthodologie • Epistémologie	<ul style="list-style-type: none"> • Méthodologie dichotomique de division sociale et technique de la recherche : sujet/objet, pratique/théorie, action/réflexion. • Epistémologie disciplinaire positiviste d'un savoir analytique, précis, certain, organisateur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Méthodologies interactives de recherche avec des traits d'union : recherche-action, -participative, -collaborative, -formative. • Epistémologie transdisciplinaire d'un savoir systémique, complexe, dialectique.
Pour quoi réfléchir ? Axiologie, éthique	Objectifs d'explication et de compréhension théorique pour trouver des lois, des modèles, des principes à appliquer.	Objectifs de compréhension pratique et théorique mais aussi objectif d'autonomisation de l'agir et de l'acteur.

Figure 36 : Le tournant réflexif comme tournant paradigmatique (Pineau, 2007, p. 4)

Réflexivité et lumière nous amènent à envisager la formation sous un autre jour. La réflexivité est une mise en lumière, par la verbalisation et l'écriture. Lorsque l'on parle de la réflexivité, de la formation expérientielle, remet-on simplement en question un modèle d'apprentissage ? Au vu du retour énoncé précédemment sur 50 ans de formation, ne remet-on pas également en cause la professionnalité des formateurs ? Les enseignants, formateurs, instructeurs (terme employé à l'armée)... ne sont pas formés à ces pratiques. La professionnalisation de ces acteurs est fortement liée à celle des apprenants. Pouvons-nous penser que les formateurs [terme qui reprend l'ensemble de ces emplois selon nous] en apprennent plus que les apprenants ? On peut penser que travailler par la réflexivité serait une co-formation : pour le formateur et pour les formés.

En France, cette réflexivité reste au niveau individuel. Dans un travail effectué au Chili, Françoise Cros envisage une réflexivité collective. Chercheuse au CNAM, elle a travaillé sur la formation de praticiens hospitaliers par l'analyse des pratiques. Cette formation par la réflexivité n'a pas été accueillie comme en France. Au Chili, « *le construit social prime sur l'individu* » (Cros, 2007, p. 141). Il est plus approprié d'analyser les pratiques d'une équipe d'une même institution : « *un regroupement de personnes aux compétences et pratiques complémentaires et, sans doute hiérarchiquement différentes, cette dernière dimension étant fortement régulée et non occultée par l'animateur* » (*ibid.*, p. 144). Dans certaines cultures, il n'y aurait qu'un seul niveau de réflexivité : la co-réflexivité. Ce terme a été utilisé par Eric Bertrand (2007). Elle nous rappelle ici l'importance du collectif en formation et en entreprise. Elle met en avant la dynamique de ce collectif dans l'appropriation du savoir, et dans son rapport au savoir. Nous devons nous rappeler des travaux d'Ikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi évoqués précédemment : le collectif s'empare des innovations individuelles pour mieux les essaimer. Les entreprises souhaitent développer des organisations apprenantes au sens de réflexives et innovantes.

Afin de positionner les différents courants autour de la réflexivité, Eric Bertrand a cartographié les auteurs et leurs courants autour de cette réflexivité (voir figure 37). Analyse des pratiques, apprentissage expérientiel, les sciences actions... différents domaines qui se différencient et se rejoignent autour de cette notion : la réflexivité. Les dimensions de la réflexivité sont multiples : psychologique, sociologique,

épistémologique, pédagogique et politique (Anthony Giddens). Travailler sur de multiples dimensions ce n'est pas sans rappeler les enjeux de ces pratiques (individuel et organisationnel) et le nécessaire accompagnement et encadrement. Nous verrons par la suite une alternance des différents modèles dans notre action étudiée. Initialement nous sommes partis dans l'analyse de l'activité, et plus précisément la didactique professionnelle. Nous sommes clairement positionnés actuellement dans l'apprentissage expérientiel : les sciences actions, théories de la transformation et la recherche action.

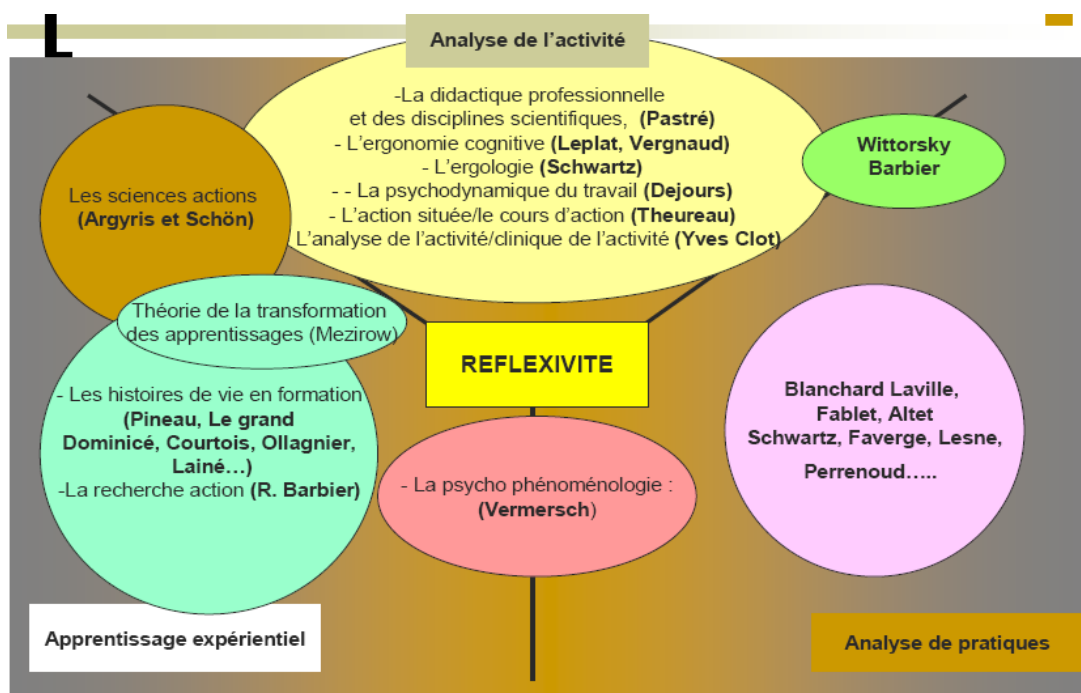


Figure 37 : Les courants et pratiques sur le champ de la formation autour du concept de la réflexivité (Bertrand, 2007)

Le passage d'une formation traditionnelle à une formation par et à la réflexivité est un passage délicat. Dans ce tournant réflexif, nous espérons du changement, de l'instabilité au sens piagétien pour de meilleurs apprentissages (accommodations). Ce passage invoqué n'est pas un changement total mais une alternance à envisager entre science appliquée et pratique réflexive. Nous devons négocier ce cap en pensant la formation dans ce qu'elle produit. Nous devons ainsi étudier les structures mises en réflexion, en réflexivité et nous intéresser à l'identité, aux représentations.

3. La réflexivité, un processus à l'équilibre instable

L'équilibre instable fait référence aux écosystèmes (Frontier, Pichod-Viale, Leprêtre, Davoult, & Luczak, 2004). La réflexivité est un processus à inscrire tout au long de la vie comme nous le disions précédemment et à questionner sans cesse. Ce n'est pas un acquis tout comme les écosystèmes ne sont pas durables, mais évolutifs. C'est un défi à relever.

Dans son ouvrage *Recommencer à vivre* (2002), Maëla Paul nous parle d'étapes vécues par des personnes en pleine rupture dans leurs vies professionnelles. Comment refait-on surface quand on est au creux de la vague ? Elle nous parle de trois temps vécus par une personne en recherche d'emploi : crise, reprise et rencontre. « *Comme le souligne Guy de Villers dans l'adulte en formation (1996), l'adulte n'entre pas en formation pour la beauté du geste* » (Bourgeois, 1996, p. 31). Nous parlons ici de formations longues d'action recherche engageantes pour les apprenants. Eduquer la jeunesse, c'est préparer l'avenir. Mais former des adultes ? Personne n'a encore dit : former les adultes c'est préparer l'avenir, et pourtant... Entrer en formation lorsque l'on est adulte, est un engagement humain et identitaire important. On fait face à sa propre crise existentielle dans sa trajectoire de vie ou de son identité que l'on souhaite dépasser (Bourgeois, *op. cit.*). La formation - le dispositif avec sa temporalité, sa spatialité et ses acteurs – doit aider, accompagner l'apprenant en formation à dépasser cette crise pour « *négoier les transformations identitaires en cours* » (*ibid.*, p. 31) et ainsi préparer son avenir.

Si l'on aborde ici l'identité c'est pour évoquer à nouveau les niveaux d'apprentissage de Gregory Bateson et les travaux de Robert Dilts. Ces travaux nous indiquent les structures en jeu lors de nos apprentissages et les conséquences sur nos apprentissages futurs. Lorsque l'on accède à l'identité, on s'intéresse à un des niveaux les plus élevés. Le spirituel appartenant à la sphère purement personnelle et ne devant pas s'exprimer dans les entreprises. Si l'identité est modifiée, tous les niveaux inférieurs seront impactés durablement. Sans apprendre de nouveaux gestes, ils viendront à la suite du changement identitaire. Ce n'est donc pas une approche comportementaliste où l'on assimile des automatismes. Cette crise nécessaire pour les apprentissages précède la reprise de Maëla Paul. Comment s'opère-t-elle dans une logique de réflexivité ? Et avant cela, comment se structure cette identité à déstabiliser ?

a) *La dynamique identitaire*

Nous avons besoin de connaître notre environnement, le monde qui nous entoure, et pour ce faire, nous nous construisons des représentations. Tout acteur venant en formation interroge sa propre identité et ses représentations. Mais qu'entend par identité ? Trois types d'identité peuvent être distingués : collective, sociale ou statutaire et personnelle. L'identité collective correspond à celle des minorités culturelles, religieuses ou ethniques (Dortier, et al., 2004).

Avoir une identité sociale c'est « *affirmer sa position dans la société* » (*ibid.*, p. 321). Une position qui est déterminée par : son âge, sa place dans sa famille, sa profession, son identité sexuée, et ses engagements humains (militants, sportifs. Pour George H. Mead, psychosociologue anglais, la construction de cette identité sociale passe par l'intériorisation de ces différents « *moi sociaux* ». L'individu se crée au travers des interactions sociales. La prise de conscience de notre identité passe par ce que les autres nous renvoient et ce que nous acceptons d'accueillir. Lorsque notre cadre de référence est déstabilisé, il y a cette crise existentielle appelée crise identitaire par Claude Dubar dans *La crise des identités* (2000).

L'identité personnelle présente trois facettes selon William James (Dortier, et al., *op. cit.*) : « le soi matériel » (le corps), le « soi social » (on parle des rôles sociaux) et le « soi connaissant » (nous pensons être un sujet autonome lorsque nous agissons et pensons). Actuellement, la désinstitutionalisation des cadres sociaux et la crise des modèles de socialisation contribuent à « nos pertes de repères ». La vie des individus est de moins en moins tributaire des institutions et des organisations (Giddens, 1987). Les individus doivent opérer leur propres choix de vie. Ainsi, l'identité personnelle doit être à penser en formation.

De manière générale, le concept d'identité peut s'articuler selon cinq axes (Lipansky, 1990, pp. 22-23) :

- l'identité est par définition dynamique. Elle évolue tout au long de la vie des individus ;
- « *elle se construit et se transforme au travers de multiples interactions du sujet avec son environnement, en particulier son environnement social* » (Bourgeois, *op. cit.*, p. 30). L'altérité tient une place primordiale dans la construction de la conscience de soi ;

- « *Elle est multidimensionnelle et structurée* » (ibid.). Les cadres de références sont multiples et très variés. A l'intérieur de ces cadres, la structure est bien définie ;
- « [...] *malgré le caractère mouvant suivant les situations , et changeant dans le temps, de l'identité, le sujet garde une conscience de son unité et de sa continuité, de même qu'il est reconnu par les autres comme étant lui-même* » (Lipansky, 1990, pp. 22-23) ;
- des stratégies identitaires peuvent être développées par les individus ou les collectifs car ils négocient les changements de cadres.

Notre identité est un guide, une grille de référence que l'on construit au quotidien. Nous agissons, au travers de nos représentations, de nos croyances sans en prendre conscience. La réflexivité nous amène sur le chemin de la conscience de soi. « *Le moi est identifié à la pensée, et la pensée à la conscience réflexive (celle d'être un sujet qui pense à soi)* » (Dortier, et al., op. cit., p. 566). La réflexivité questionne le fonctionnement de notre pensée, et de notre pensée au sein de notre identité. « *[La conscience réflexive] est le pilote de notre existence. Elle est marquée par l'unité, l'autonomie, la cohérence (capacité à raisonner) et le libre arbitre* » (Lipansky, op. cit., p. 566). Il serait essentiel de connaître notre cadre de référence de manière articulée. La formation envisage des transformations, des changements. La première étape de ces transformations serait donc une déconstruction de nos représentations afin de mieux les articuler et en changer.

b) D'une déconstruction nécessaire à une nécessaire reconstruction

« *Apprenons à rêver, messieurs et peut-être verrons nous la vérité* »

(Auguste Kékulé, 1865)

En quoi une déconstruction de nos représentations est nécessaire ? Elle doit engager une première prise de conscience des particularités de chacun et des éléments communs aux autres. Nous sommes chargés de représentations sociales qui sont autant de blocages dans nos apprentissages futurs et dans nos manières de faire, de dire, de penser. « *Les représentations sociales sont abordées à la fois comme le produit et le*

processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité » (Jodelet, *op. cit.*, p. 37). On s'intéresse aux chemins de pensée ; on s'attache aux processus, aux produits et aux contenus. Ce n'est pas sans nous rappeler les travaux de Mezirow et les trois dimensions de l'expérience. « *La modalité de pensée* » est inscrite dans la vie sociale. Analyser ses propres représentations constitue un processus réflexif critique ; c'est faire du lien entre le réel et l'imaginaire. « *Représenter ou Se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet* » (*ibid.*) : personne, chose, événement matériel, psychique ou social, un phénomène naturel (tout le monde se représente la catastrophe nucléaire de Fukushima), une idée... On se représente mentalement cet objet. Travailler sur les représentations en formation, sur ses représentations est un diagnostic de ses propres façons de penser : d'où me viennent ces manières de penser ? Et comment faire pour que les représentations ne soient plus un blocage mais un levier ?

Dans une perspective d'apprentissage – « *c'est-à-dire la transformation des connaissances qui fondent la manière dont le sujet conçoit le monde et agit* » (Bourgeois, *op. cit.*, p. 31) – l'identité se constitue en structure d'accueil (accommodation au sens piagétien) ou de refus. En effet, les résistances aux changements peuvent être grandes : pour éviter le conflit ou tout simplement pour ne pas perturber ses propres représentations. On n'entre pas en déséquilibre. L'information peut être sélectionnée. Une fois reçue elle est immédiatement transformée. Ainsi, la personne perçoit une information rassurante pour sa structure d'accueil ; on parle de biais cognitifs. Jean-Léon Beauvois et Jean-Claude Deschamps ont expliqué ce phénomène de catégorisation (Beauvois & Deschamps, 1990) : on assigne chaque objet à une catégorie en fonction de critères propres à cet objet. « *Plus un système de catégories est lié au système de valeurs et à l'identité sociale du sujet [...] plus il sera difficilement modifiable* » (Bourgeois, *op. cit.*, p. 29). Le changement a un coût symbolique qui augmente avec la dépendance du sujet à son identité. « Nous voyons ce que nous voulons voir ».

Il faudrait faire de la formation un espace d'hospitalité, un espace prêt à accueillir l'inconnu ou de l'inconnu :

- la formation doit accompagner l'apprenant dans « *l'exploration de nouvelles manières de voir le monde et d'agir, et surtout, dans l'analyse des conséquences de celle-ci dans l'action* » (*ibid.*, p. 34) ;

- elle doit « *favoriser la « réversibilité » de la pensée, c'est-à-dire la capacité pour l'apprenant non seulement d'entrer dans un point de vue nouveau sur le réel mais également d'en sortir, d'en faire le tour de l'intérieur et de l'extérieur, de s'en distancier* » (Bourgeois, *op. cit.*, p. 34) ;
- elle doit « *favoriser le développement d'une pensée critique personnelle* » (*ibid.*, p. 34).

Une formation par et à la réflexivité se doit d'être accueillante pour lever nos logiques défensives. Accueillante pour l'apprenant, mais également pour l'identité de cet apprenant afin que l'alternance, chère à Jean Piaget, entre compréhension en action et réussite en pensée, soit effective. « *Un système éducatif doit aider ceux qui grandissent dans une culture à y trouver une identité. Sinon ils avancent en trébuchant dans la quête de la signification. Ce n'est que par le mode narratif que l'on peut construire une identité et trouver une place dans sa propre culture* » (Bruner, 1997, p. 61). Dans les récits de vie, les histoires de vie, les apprenants construisent ce que Paul Ricœur appelle l'identité narrative.

« *Les représentations collectives sont plus stables que les représentations individuelles car tandis que l'individu est sensible même à de faibles changements qui se produisent dans son milieu interne ou externe, seuls des événements d'une suffisante gravité réussissent à affecter l'assiette mentale de la société* » (Durkheim, 1968). Si Françoise Cros (Cros, *op. cit.*) propose une analyse des pratiques en collectif, les représentations seraient plus difficiles à faire évoluer. Ce qui ne remet pas en cause leur analyse. Pour autant, les représentations collectives n'ont pas une valeur supérieure aux représentations individuelles. Nous insistons seulement sur la stabilité des deux niveaux.

Les groupes d'analyse des pratiques visent à mettre en mot des pratiques. Nous existons au travers des relations entretenues avec les autres : ce qu'ils nous renvoient et ce que nous recevons. En verbalisant nos actions, nous opérons par des choix d'actions explicitées, de mots. « *Platon [...] attribuait à la parole le pouvoir de provoquer une décharge émotionnelle (abréaction)* » (Watzlawick, 1980, p. 16). Une décharge émotionnelle est vécue post action pour le praticien. Ces émotions qui remontent sont prises en compte dans l'explicitation de l'action. On souhaite articuler notre perception du réel et l'imaginaire qui accompagne la réalité.

Cette étape de déconstruction, de localisation des représentations, d'articulation des représentations permet au sujet apprenant de se représenter lui même. Il permet à l'apprenant d'être sujet apprenant. Ce premier mouvement peut être appelé individuation ; c'est l'affirmation de soi ou le sentiment d'être en distinction par rapport aux autres.

4. Un mouvement en retour : la socialisation du sujet

Reprenons le triple mouvement de Maëla Paul : crise, reprise et rencontre. Après avoir vu la crise existentielle, identitaire et la reprise dans la tension entre liaison et déliaison de l'identité, nous arrivons à la rencontre.

La conscience de notre propre identité est une des clés dans notre rapport aux autres. L'identité est un phénomène complexe. Elle distingue ce qui est particulier chez une personne et ce qui la différencie des autres. Elle montre aussi ce qui est identique : *« c'est-à-dire ce qui est parfaitement semblable tout en restant distinct. [...] L'identité se construit dans un double mouvement d'assimilation et de différenciation, d'identification aux autres et de distinction par rapport à eux »* (Marc, 1996 - 1997). Ce deuxième mouvement nous insère dans des structures plus complexes. On aborde tout d'abord un premier niveau : le collectif en formation. Nous entendons ici notre rapport avec les autres et notre identification aux autres. Dans un deuxième niveau, qui intègre le premier, nous abordons l'organisation, c'est-à-dire qu'est ce qui me diffère par rapport aux autres (voir figure 38). François Dubet parle de travail sur autrui comme *« l'ensemble des activités professionnelles participant à la socialisation des individus »* (Chapelle, 2003, p. 7). Et Paul Watzlawick nous rappelle la force des interactions avec les autres dans la communication en général : *« la communication est une condition sine qua non de l'existence humaine »* (Watzlawick, *op. cit.*, p. 12). La réflexivité se ferait dans un double mouvement : entre travail sur soi et travail sur autrui.

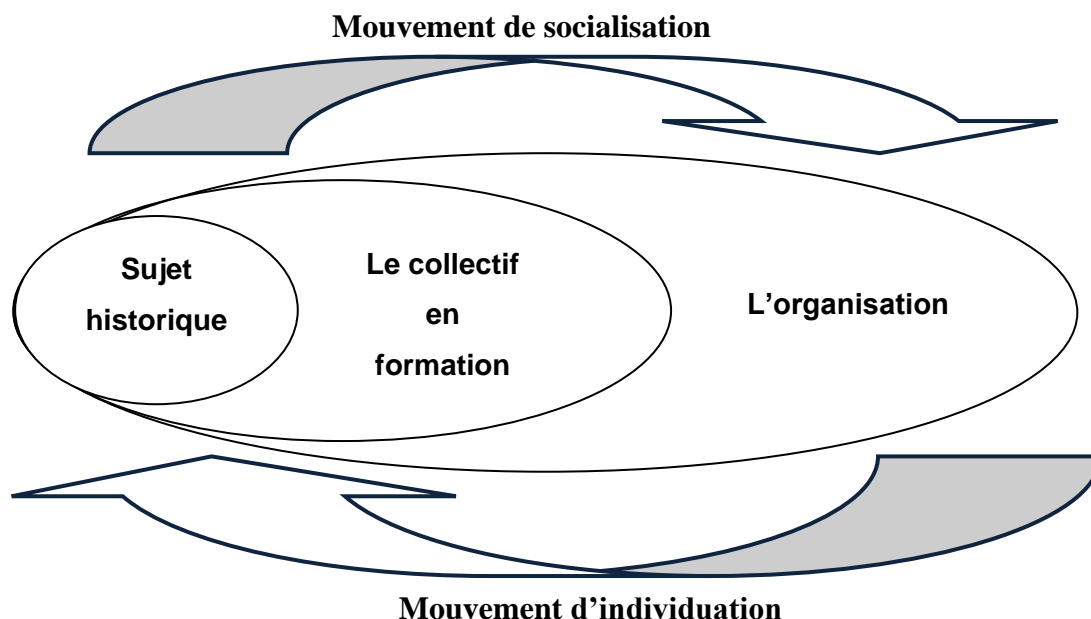


Figure 38 : la construction de la réalité en deux temps trois niveaux, un processus complexe et vital

Dans les histoires de vie, ce double mouvement s'inscrit dans l'intégration de l'histoire dans la vie (individuation) et de la vie dans l'histoire (socialisation) (Pineau & Le Grand, 2007). Autrement dit, c'est le passage de « *l'écriture pour soi, l'écriture exploratoire à l'écriture pour les autres* » (Hervé Breton, communication personnelle).

On observe une tension entre la solitude, le soi, et la solidarité comme un détour vers l'extérieur : « *Façonner sa vie : entre désir et contraintes sociales* » (Chapelle, *op. cit.*).

Résumé du sous-chapitre : La réflexivité est vue actuellement dans des contextes variés (Boutinet, 2009). La réflexivité est « *un retour questionnant sur son monde environnant et sur soi-même* » (*ibid.*, p. 8).

Passer d'un modèle de science appliquée à un modèle de pratique réflexive est un projet de vie, un projet de société. C'est insérer la réflexivité dans la formation tout au long de la vie.

Entrer dans les pratiques réflexives c'est donc accepter un équilibre incertain. Ce déséquilibre certain provoquerait l'apprentissage, l'accommodation, au travers des « crises identitaires ». Ainsi émergerait un sujet social, un praticien réflexif.

II. Approche méthodologique

L'ensemble de notre méthodologie s'appuiera sur une étude menée auprès d'acteurs de l'ancienne Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE). Nous avons utilisé également des documents diffusés en interne et nous avons mené un entretien auprès de Josette Layec, universitaire à Tours et directrice d'étude au CNAM, à l'initiative de cette action formation et portée par le Directeur Général Adjoint des Ressources Humaines (DGARH), Hubert Peurichard.

Sortir de La Poste est un choix méthodologique, une pédagogie du détour, et une opportunité offerte par Josette Layec, directrice de ce mémoire. Elle a influencé ce mémoire par ses réflexions, ses contacts et ses conseils de lecture. Il nous paraissait opportun d'explorer, de revisiter une action entamée en 2005 dans une autre organisation en changement, en pleine mutation. Il nous semble plus facile d'analyser des pratiques hors de La Poste Courrier. C'est aussi une certaine garantie d'intégrer ces pratiques au sein de La Poste Courrier car venant de l'extérieur. Nous gardons notre question :

En quoi la pratique réflexive peut-elle permettre aux Directeurs de Centre Courrier de renforcer leurs fonctions de managers au sein de l'entreprise ?

En allant à l'ANPE, nous postulons qu'être Directeur de Centre Courrier ou être directeur départementale / régionale à l'ANPE, c'est être manager. Notre question dans cette approche méthodologique sera donc :

En quoi la pratique réflexive peut-elle permettre aux directeurs régionaux et départementaux de l'ANPE de renforcer leurs rôles de managers au sein de l'organisation ?

Nous montrerons en quoi cette action s'inscrit dans une pratique réflexive pour ensuite interroger les acteurs de cette formation et voir en quoi cette pratique a renforcé leurs rôles de managers. Trois entretiens semi-directifs ont été menés entre mars et avril 2011. Nous avons interrogés des personnes ayant participé à un dispositif destiné aux managers de l'ANPE : directeurs régionaux / départementaux. Notre démarche se veut

collaborative. Un aller retour permanent a été effectué pour mieux comprendre le cheminement des différents acteurs.

Nous présenterons dans un premier temps la structure, l'ANPE, pour ensuite aborder l'action de formation de manière concrète avec des données recueillies auprès des concepteurs de la formation. Pour finir, nous analyserons les données des entretiens semi-directifs.

A. L'ANPE, UNE STRUCTURE EN CHANGEMENT

Pôle emploi est un établissement public à caractère administratif. Il est issu de la fusion entre l'ANPE (placement des demandeurs d'emploi) et le réseau des ASSEDIC (ASSociation pour l'Emploi Dans l'Industrie et le Commerce s'occupant de l'indemnisation). En sciences physiques, la fusion est « *une opération qui consiste à liquéfier un corps solide sous l'effet de la chaleur* » (TLFi, 2011). On passe d'un état solide à un état liquide. On retrouve la même matière, mais sous une autre forme. D'ailleurs, il est parfois difficile d'identifier la forme initiale. En biologie, « *le premier acte de développement, c'est la fusion de la cellule femelle avec la cellule mâle* » (TLFi, 2011). En économie, on concentre plusieurs sociétés ou établissements publics sous une seule organisation. Si l'on s'attarde sur ce terme c'est qu'il n'est pas anodin, il est porteur de sens dans notre imaginaire et dans la réalité, de plus il est polysémique : transformation d'état, regroupement ou union.

Cette fusion fait suite à la loi du 13 février 2008 relative à la réforme de l'organisation du service public. Elle avait plusieurs objectifs :

- simplifier les démarches des demandeurs d'emploi et des entreprises ;
- améliorer l'efficacité des services rendus ;
- mettre en relation l'offre et la demande des clients ;
- optimiser la coordination des interventions et des prestations.

L'ANPE était un établissement public administratif créé depuis l'ordonnance de 1967 (n° 67-578 du 13 juillet 1967). Le directeur général était nommé par le conseil des ministres sur proposition du ministre de l'économie, de l'industrie et de l'emploi.

L'organisation de l'ANPE s'est structurée autour d'une direction générale (Wikipedia, 2011). Cette dernière dictait la stratégie de l'établissement, planifiait la mise en œuvre des orientations et les évaluait. Ainsi, 22 directions régionales étaient déployées sur le territoire national afin de mettre en œuvre la stratégie dans chaque région. Sous ses directions régionales, se trouvaient les directions délégués (ou départementales). Elles animaient les réseaux locaux. Au total, 824 agences étaient déployées fin 2006 sur le territoire. L'ANPE comptait sur près de 28.000 agents (soit environ 25.000 équivalent temps plein) pour s'occuper au mieux des demandeurs d'emploi et des entreprises.

Les missions de l'ANPE étaient d'accueillir et d'inscrire les demandeurs d'emploi, de les accompagner dans leur recherche d'emploi et ce jusqu'au placement. L'ANPE devait également prospecter le marché du travail en allant au-devant des entreprises pour les aider dans leurs recrutements.

A partir de 2004, une prime de performance individuelle pour le management était accordée en fonction des objectifs quantitatifs et qualitatifs fixés en début d'année. On a introduit une prime pour stimuler la production des managers.

L'ANPE fonctionnait selon un mode bureaucratique. Elle s'est détachée progressivement et lentement de cette bureaucratie tout comme La Poste. Les managers étaient appelés à atteindre des objectifs ; on prenait en compte la production. L'organisation responsabilisait ainsi les managers de proximité.

B. CONTEXTE DE L'ACTION

En 2005⁵, la fusion future avec l'ASSEDIC était déjà connue en interne. Chaque institution, ANPE et ASSEDIC, cherchait à renforcer son entité professionnelle. Il y avait alors des travaux engagés sur le management et communiqués en interne : répertoire des bonnes pratiques du management, guide du management, document reprenant les valeurs du management et un document sur les politiques managériales mais rien sur le réel du manager.

⁵ Nous avons interviewé Josette Layec en mars 2011 pour étayer nos propos.

Josette Layec est une universitaire travaillant sur les questions de la validation des acquis, des compétences et du management. Elle a été directrice départementale au sein de l'ANPE et directrice d'un centre de ressources et de développement des compétences interne à l'ANPE. Elle a occupé un poste à la direction générale de l'ANPE et était en contact, plus ou moins direct, avec tous les directeurs régionaux et départementaux. En tant qu'ancienne manager, elle n'avait jamais su comment elle mettait en œuvre réellement son management. Elle s'est donc attaquée à une de ses problématiques du quotidien. En 2005, elle est mise à disposition par le pôle Management, Compétences et Validation des Acquis (MCVA) du CNAM et par l'université de Tours pour cette action.

Un mot sur Hubert Peurichard qui a porté l'action avec force pour l'ANPE. Il a été chargé de mission auprès du délégué à la formation professionnelle (1985-1989), puis délégué régional à la formation professionnelle (1989-1992). Directeur régional de l'ANPE dans le Nord Pas de Calais et l'île de France, délégué interministériel à l'insertion des jeunes (1989-2002). Il a été directeur général adjoint en charge de la modernisation de l'AFPA entre 2002 et 2003. Entre 2003 et 2006, il sera Directeur Général Adjoint des RH (DGARH) à l'ANPE. Depuis 2006, il est directeur délégué au management et à la conduite du changement à l'Assistance Publique - Hôpitaux de Paris (AP-HP). Son expérience est marquée par la formation et doit dénoter sa sensibilité pour la formation des managers (AGEFI, 2011).

1. La population étudiée : des directeurs, managers à l'ANPE

En 2005, Josette Layec propose à Hubert Peurichard, une action à destination des directeurs départementaux et régionaux. Les directeurs régionaux sont responsables des directeurs départements. Ces derniers s'occupent d'un département et de plusieurs agences. Chaque agence possède un directeur d'agence, quelques encadrants et des conseillers ANPE.

A cette époque, manager était une évidence pour les acteurs décideurs de l'établissement. Ils étaient alors peu sensibles à la question du management qui ne se posait pas pour eux. Pour Josette Layec, il y avait une mise en exergue des pratiques managériales à faire sur cette population. On ne parlait pas ici des bonnes pratiques. Il y

avait un échange à faire entre managers. Le DGARH pensait lui aussi mal connaître le métier de manager au sein de son organisation et ce malgré les documents produits en interne. Il s'intéresse alors à cette action et valide ce projet pour cette population.

2. Une action basée sur le volontariat des managers

Le DGARH a sélectionné conjointement avec Josette Layec 33 managers pour suivre cette action : directeurs régionaux et départementaux. Il recherchait une mixité des âges, des sexes, des expériences. Il leur a proposé de participer à cette action. Les directeurs de l'ANPE sont à la fois en concurrence et en solidarité dans leur quotidien. Et la formation n'y échappe pas. Pour contourner ce problème, les managers participaient à cette action sur la base du volontariat. Il y a eu dix refus immédiats (disponibilité, intérêt, doublon avec actions régionales, travail écrit, raisons personnelles...), deux retraits avant le début et un retrait à l'issue de la première journée. C'est au total 20 managers qui participeront à ces travaux.

Le DGARH et Josette Layec ont présenté et conduit conjointement cette action. En parallèle, Josette Layec menait une action similaire avec des directeurs de centres sociaux. Ces derniers étaient en plein changement structurel. Ils étaient promus en interne et connaissaient le métier de leurs collaborateurs tout comme à l'ANPE. Elle a pu ainsi comparer les pratiques, les valeurs entre le management privé et public. En quoi le management public est si spécifique ? Est-il différent du management privé ? La question se pose également à La Poste Courrier.

Pour l'organisation, cette proposition contribue à l'atteinte des objectifs de la direction générale dans le champ du management sur quatre dimensions :

- développer une culture du métier de manager à partir d'un travail personnel et collectif d'explicitation et de mise en perspective de la pratique. Il s'agit là, non pas seulement de formaliser la pratique, mais de la théoriser et ainsi de donner un cadre conceptuel au métier de manager (praxéologie) ;
- contribuer à l'élaboration d'une identité professionnelle de manager en alimentant les sentiments d'appartenance et de différence à un corps (sentiments constitutifs du sentiment d'identité) par l'identification du socle collectif et

institutionnel des pratiques et des savoirs liés à ce métier, mais aussi du socle personnel sur lequel s'est construit la compétence managériale ;

- opérationnaliser les approches réflexives comme moyens de développement professionnel des managers en conduisant une action systématique de méta analyse sur le travail réalisé à l'intérieur des groupes (Groupe de recherche - action - formation) ;
- accroître le rayon d'action et le pouvoir d'agir des managers (autonomie) en expérimentant la possibilité de changer la perspective du vécu et en positionnant les expériences dans des contextes plus larges.

Nous nous situons ici dans un détachement progressif de l'organisation bureaucratique. On ne parle pas de chef mais de manager et ces managers doivent être autonomes de plus en plus ; la décentralisation gagne du terrain. Pour les managers, les objectifs sont :

- élucider les savoirs mobilisés pour conduire les actions, faire les choix et piloter les projets ;
- débusquer les savoirs in-sus ou clandestins (ceux qui sont utilisés quotidiennement dans l'action sans que le manager lui-même n'en soit conscient). Savoirs qu'il a acquis de différentes manières, quelquefois même à son insu ;
- repérer les modes favoris d'acquisition de savoirs et connaissances ;
- mettre en commun les fondements personnels de ses propres pratiques (valeurs croyances...) ;
- repérer les sous - basements communs ou proches ;
- définir ce que pourrait être, partant des praticiens, l'ossature collective du management à l'ANPE.

Cette recherche-action voulait donc s'attaquer au réel du manager, à la complexité de leur quotidien.

C. UNE ALTERNANCE ENTRE RECHERCHE ET ACTION

Le postulat de cette recherche action est qu'au-delà de la construction et de la mise à disposition de lignes directrices, d'outils, de méthodes et de référentiels, les managers, dans leurs activités quotidiennes, développent des pratiques, des compétences et des savoirs qui restent parfois ignorés d'eux même, et qui ne sont, dans tous les cas, ni formalisés ni capitalisés au sein de l'établissement alors qu'ils en sont le moteur.

Initialement, l'ANPE a parlé de praxéologie, s'appuyant sur la définition suivante :

« La praxéologie est une démarche qui vise à partir de la mise en mots de la pratique, à produire une élucidation et une théorisation de cette pratique. Ici, elle sera utilisée classiquement dans une approche personnelle et moins classiquement dans un groupe pour chercher les éléments collectifs significatifs pour l'ANPE ».

Cette action de praxéologie est une recherche action formation et non une formation au sens propre. La formation action est de nature praticopoétique nous dit René Barbier (Barbier, 1996). On y parle « *un langage dialectique poétique* » (Goyette & Lessard-Hébert, 1987, p. 19). Il y a co-formation entre le praticien chercheur, c'est-à-dire le professionnel (directeur régionaux ou départementaux ici) et l'universitaire (Josette Layec). « *Les premiers questionnent sans cesse le second sur la pertinence de la dimension théorique dans la situation concrète considérée. Ils apportent des cas minoritaires, des pratiques parfois marginales, qui surprennent l'ordre du raisonnement théorique toujours plus ou moins globalisant. Les chercheurs de leur côté font découvrir aux professionnels la relativité culturelle de conduites, d'idées ou de valeurs qu'ils croyaient absolues parce que « vécues »* » (Barbier, *op. cit.*, p. 88). Dans cette action formation, les directeurs de l'ANPE sont partis de leur perception du réel, de leurs pratiques (« *ce qu'ils croyaient absolues* », « *langage dialectique poétique* ») ; c'est une dialectique entre le réel et l'imaginaire. Si nécessaire, le lien théorique pouvait être fait par Josette Layec mais également par tout autre participant. Le savoir théorique ne se limite pas à l'universitaire.

René Barbier nous expose les différents types de recherche action. On se situe dans une alternance : se former, s'instruire, s'informer, s'éveiller. Dans notre cas, la recherche action est à dominante existentielle. L'implication des personnes formées est un impératif pour ce dispositif : on se base sur le volontariat et les participants souhaitent partager leur expérience ; l'altérité joue un rôle essentiel. « *M'impliquer consiste toujours à reconnaître à la fois que j'implique l'autre et que je suis impliqué par l'autre dans la situation interactive* » (*ibid.*, p. 71). Cet impératif qu'est l'implication doit entraîner une forme d'alliance entre tous les acteurs et pas seulement les praticiens. Il entraîne également la confiance (se fier avec) entre eux pour un partage des expériences. René Barbier parle d'« *implication épistémologique* » (*ibid.*, p. 72). Ce triptyque : alliance, confiance et partage est un triptyque dynamique à revitaliser au cours de la formation, on ne parlera pas d'acquis.

Partager, c'est se former en collectif, en co-formation, se former avec et par les autres. Nous nous référons aux travaux de Marcel Mauss : donner, recevoir et rendre (théorie du don et contre-don). On se situe dans le champ anthropologique. Marcel Mauss parle du paradoxe du don. Un don n'exigerait aucun retour. Il n'y a aucune contrepartie apparente. Pourtant, donner est un acte sociologiquement visible ; « *mon bonheur passe par le bonheur des autres* ». Il y aurait ainsi une sociabilité primaire dans le don : la réciprocité. Ainsi, la perception du réel d'un manager est à partager sans avoir une vision partagée, on parle de co-formation. Il y a co-formation dans l'écho entendu par le témoignage des autres.

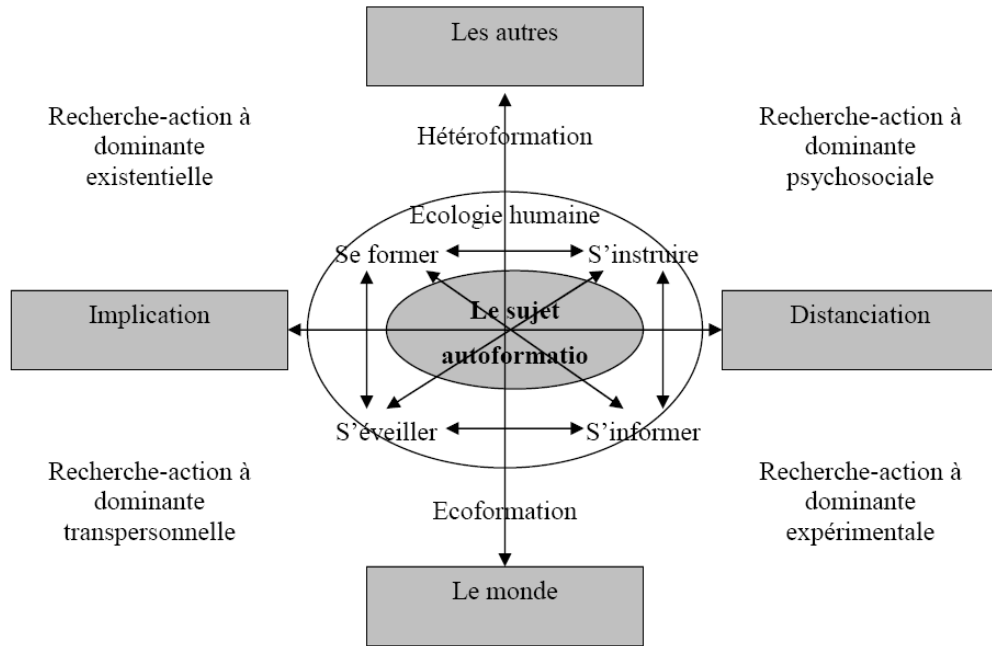


Figure 39 : Les types de recherche action (Barbier, 1996)

La recherche action étudie un objet, un objet social comme dit précédemment. Dans le processus de la recherche action à dominante existentielle on alterne entre trois moments : objet approché, objet co-construit à objet effectué. Les sociologues Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron et Jean-Claude Chamborédon parlaient dans *Le métier du sociologue* (1968) d'objet conquis, construit et constaté (Barbier, *op. cit.*). Dans nos habitus, nous avons conquis de nombreux objets. Les compagnons doivent construire leur chef d'œuvre. Ce chef d'œuvre a été longuement pensé voire conquis en pensée. Une fois achevé, il est co-constaté par le maître et l'apprenti. Dans la recherche action, les praticiens ne sont ni des compagnons, ni des sociologues mais ils s'approprient des méthodes à la fois scientifiques et artisanes dans le but de recueillir des données significatives pour la coconstruction de leur objet approché, co-construit et objet effectué (voir figure 40). On fait référence à l'intersubjectivité d'Habermas dans cette co-construction. L'objectif est ici une transformation dans l'apprentissage (Jack Mezirow).

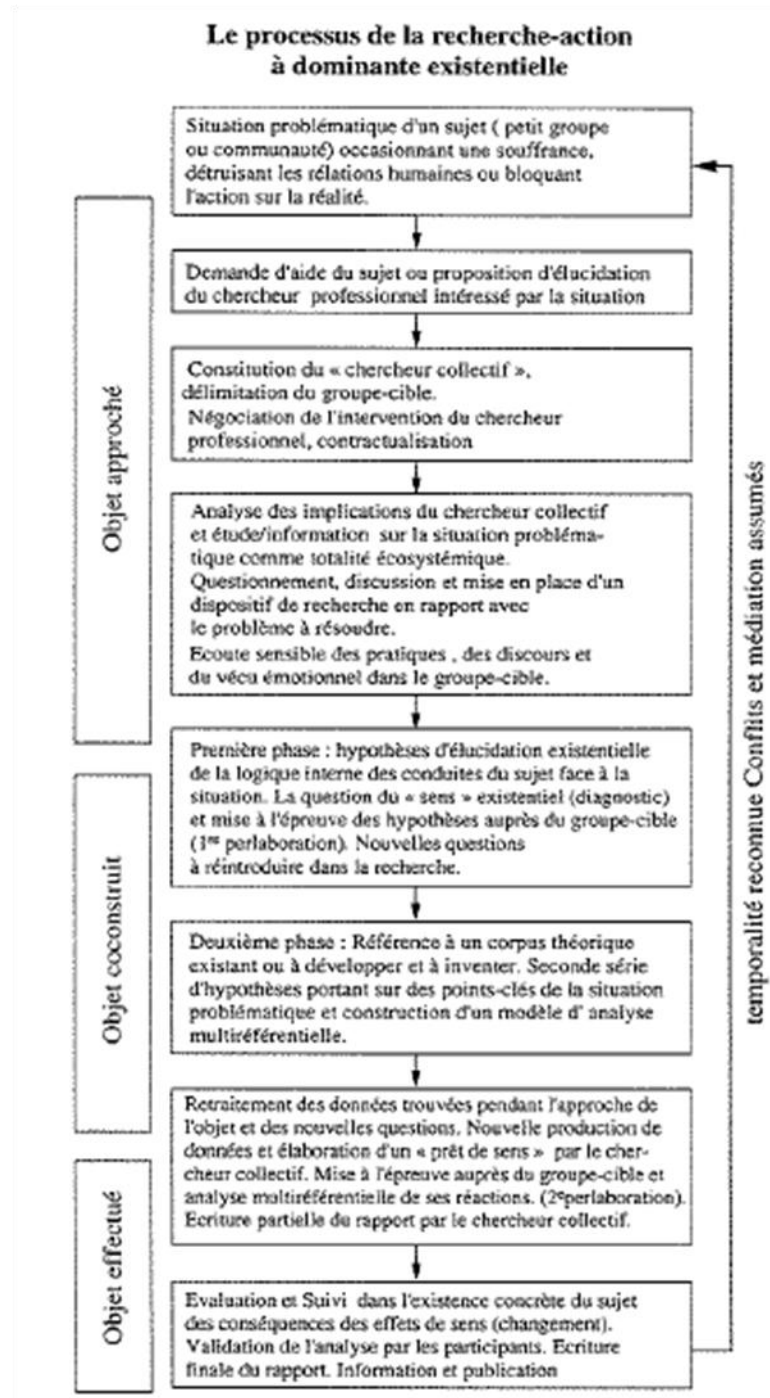


Figure 40 : Le processus de la recherche action à dominante existentielle (Barbier, 1996)

« La recherche-action existentielle (R-A.E) est sans doute très portée à favoriser l'imaginaire créateur, l'affectivité, l'écoute des minorités en situation problématique, la complexité humaine reconnue, le temps de la maturation et l'instant de la découverte » (ibid., p. 50). Cette découverte par les histoires de vie passe par deux dimensions : le réel et l'imaginaire. Il en réfère à sa nature pratico-poétique. « L'instant de découverte »

nous incite à explorer ces deux dimensions et également à de nombreuses transformations : Jack Mezirow parle de l'instant créateur.

Une triple alternance est en jeu :

- alternance des places. On travaille à parité d'estime (Geay, 2000). Chacun sera tour à tour chercheur et praticien ;
- alternance des langages : oral / écrit
- alternance des productions: collective / individuelle. Le collectif produit des réflexions, un support à ses dires. L'individu produit alors des savoirs à partager au collectif.

« Pas de recherche-action sans une juste appréciation de la complexité du réel. [...] L'important me semble-t-il, c'est de considérer la notion dans toutes ses dimensions et d'entrer dans une pensée complexe » (Barbier, *op. cit.*, p. 60). Cette approche de formation serait appropriée pour les managers car elle prend en compte « la complexité humaine reconnue », « la complexité du réel ».

D. LA METHODOLOGIE DE CETTE ACTION

1. Des engagements réciproques

Le cadre déontologique avait été co-construit pour mettre en perspective et synthétiser le travail, les productions.

La première journée de l'action a été le premier objet de dialogue. Au-delà des présentations des participants, Josette Layec souhaitait connaître les explications de leur venue dans cette action au vu de leur parcours professionnel. Les objectifs de la recherche action ont été clarifiés. Un contrat de recherche action associe les trois entités : le praticien manager (praticien chercheur), l'universitaire (chercheur praticien) et l'établissement ANPE.

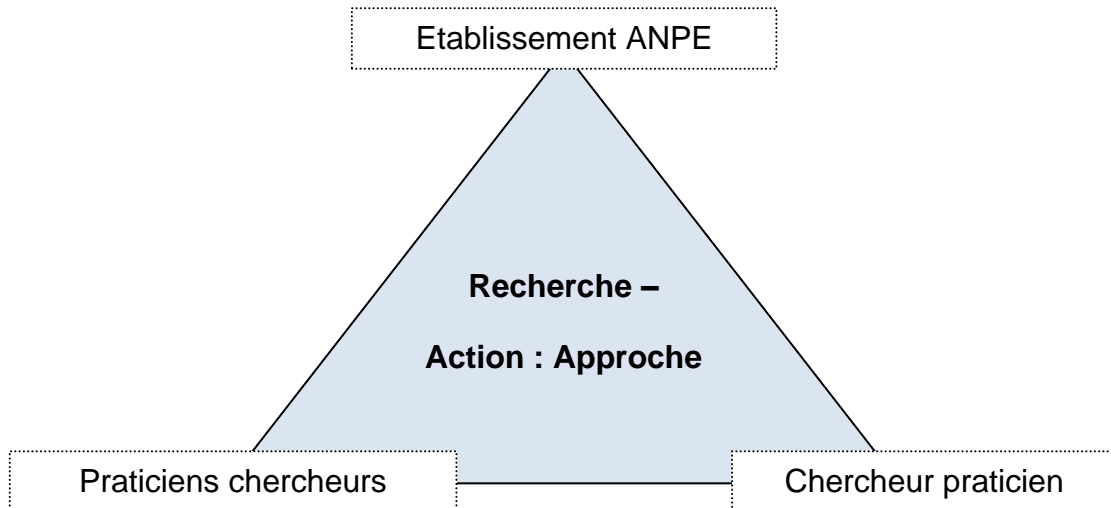


Figure 41 : un contrat tripartite de formation à co-établir

Chaque acteur s'engage à son niveau. L'établissement s'engage à :

- utiliser une commission interne comme comité de pilotage de la recherche action. Josette Layec assurera la présentation des travaux avec des représentants du groupe de recherche – action, sous la supervision de Vincent Merle et Gaston Pineau, professeurs des universités.
 - Chaque membre du comité de pilotage diffusera l'information sur le travail en cours auprès de son entourage professionnel.
 - Les premiers résultats en fonction de leur pertinence au regard du projet global de l'ANPE sur le champ managérial, la commission statuera sur le devenir du projet : abandon ou au contraire démultiplication à d'autres personnels.
 - La commission pourra, à tout moment, demander à être informé de l'état d'avancée des travaux. Le directeur de l'Institut du Management Vincent Colonna, assurera le lien entre la commission et le groupe de recherche action.
- prendre en charge, si nécessaire, l'accompagnement prévu par l'organisme certificateur, pour les participants qui voudraient valoriser la démarche dans le cadre d'une VAE sur des diplômes universitaires.

Les participants praticiens chercheurs s'engagent à :

- explorer et décrire le vécu d'expériences professionnelles et personnelles (en lien avec l'activité) qui alimentent leur identité professionnelle et personnelle.

Ce qui suppose des règles :

- d'écoute et de respect de la parole d'autrui (pas de jugement de valeur par exemple).
 - de confidentialité des propos (pas de communication nominative ou permettant de reconnaître l'auteur sur les propos tenus à l'intérieur du groupe auprès de personnes extérieures au groupe).
- produire par écrit sur ses expériences, sa pratique, son analyse Partager et confronter ces éléments avec les membres du groupe ;
 - faciliter l'émergence et l'analyse et la mise en forme des éléments collectifs ;
 - s'engager formellement sur la production à réaliser, sur la durée du travail - environ 8 à 9 mois :
 - contribuer à l'information des autres managers de l'établissement en portant l'information sur les travaux en cours auprès de son entourage professionnel notamment ERD/EDD, réseau RH et en proposant aux comités de pilotage des IDM une journée de compte rendu et de mise en perspective des travaux réalisés.
 - Accepter l'incertitude sur les résultats et l'utilisation du projet au sein de l'établissement

Le chercheur praticien, animateur du travail s'engageait à :

- apporter un appui méthodologique à la production des récits d'expériences, à l'analyse de ces récits, ainsi qu'un soutien à l'écriture
- mettre à disposition les ressources connues (ouvrages, professeurs de l'université de Tours Gaston Pineau, Noel Denoyel.. équipe de recherche de Tours, professeurs du CNAM, Vincent Merle..) mobilisables dans le cadre du projet pour apporter des éclairages susceptibles d'être pertinents.
- formaliser le travail de recherche, en lien avec les praticiens chercheurs, c'est-à-dire :

- publier après que les praticiens chercheurs aient pu donner leur avis
- intégrer un « droit de réponse » dans le corps même du texte à publier.

Ce cadre méthodologique était garanti tout au long de l'action à la fois par les participants et par Josette Layec.

2. De la construction d'une méthode à son application

a) Une première étape de nar-action

L'action formation s'est déroulée en deux temps. Le premier temps a eu lieu pendant six mois ; une journée de regroupement était prévue environ tous les mois. Les personnes se regroupaient en sous groupes (cinq au départ). Ces sous-groupes étaient à géométrie variable en fonction de la disponibilité des participants. Les participants ont travaillé sur leurs histoires de vie comme biographie éducative. L'histoire de vie est ici définie « *comme recherche et construction de sens à partir des faits temporels personnels, elle engage un processus d'expression de l'expérience* » (Pineau & Le Grand, 2007, p. 3). Elle est abordée comme « *pratique autopoïétique, c'est-à-dire qui travaille à produire elle-même sa propre identité en mouvement et à agir en conséquence* » (*ibid.*, p. 4). Par identité, on entendra ici, la professionnalité, la qualité de ces directeurs. Ainsi, les histoires de vie contribuaient en partie à la professionnalisation de ces acteurs. Les participants accédaient au processus de connaissance intérieure que chacun construit au cours de sa vie à travers une multiplicité d'interaction. Comment l'histoire de vie génère un projet de recherche action ? Et comment le projet de recherche action régénère une histoire de vie ? Ils travaillaient non pas sur une histoire de vie globale, mais sur l'activité professionnelle dans leur histoire de vie. Le questionnement était très précis afin de les faire réfléchir sur le passage aux fonctions managériales que ce soit en promotion interne ou externe. Ils utilisaient les méthodes d'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch. Chaque personne parlait à tour de rôle pour raconter son histoire de vie. Lorsqu'une personne intervenait, les autres prenaient en note sans interrompre. Un champ sociologique est ouvert ici. A la fin de cette séance, les questions posées et les prises de note étaient rendues à l'interviewé. L'interviewé

repartait alors avec les notes pour un travail individuel en intersession (environ un mois). Cette méthode vise à la verbalisation de l'action. L'action est considérée ici comme une connaissance incorporée. On veut passer d'une connaissance incorporée à un savoir partagé avec les réunions suivantes.

A la réunion suivante, les participants confrontaient leurs premiers récits autobiographiques aux sous-groupes afin de repérer les éléments significatifs qui pouvaient constituer l'ossature des pratiques managériales de l'ANPE. Les pairs prenaient en note les réactions, les questions et restituaient ces notes. Ensuite, les récits autobiographiques étaient travaillés toujours en sous groupe afin de voir les éléments transverses et les points d'ancrage.

La dernière étape de ce premier temps se déroulait en grand groupe. Les récits étaient analysés de façon transverse pour avoir une vision macro des apprentissages. Les participants expliquaient leurs apprentissages au cours de l'élaboration de leur histoire de vie. Le travail alternait entre travail en trinôme ou quatuor et le travail en grand groupe, entre travail écrit et oral. Les participants co-élaboraient et co-produisaient. Pour clôturer cette étape, les groupes se rencontraient avec le DGARH et Gaston Pineau, professeur à l'université de Tours. Ce dernier n'est pas un spécialiste du management. Il était là pour donner des perspectives et donner de la valeur aux travaux effectués. Gaston Pineau entretient un rapport au temps différent des managers. Il n'est pas dans l'action, mais dans les histoires, dans la réflexion. Il provoquait ainsi une réflexion sur le rapport au temps : perdre du temps est parfois nécessaire.

b) De l'élucidation à l'émancipation (Layec & Lailler Beaulieu, 2007)

Dans un deuxième temps, ils entraient dans les pratiques managériales : les valeurs, les finalités, les modèles de management suivis individuellement ou collectivement. L'approche était singulière. Chacun prenait une situation de management questionnante et plutôt réussie. Il était plus facile de les faire réfléchir sur une situation positive. La méthodologie était identique : de la parole à l'écrit, du petit groupe au grand. En petit groupe, les participants décrivaient ce qu'ils faisaient et comment ils le faisaient. L'interviewé reçoit les notes des autres directeurs à la fin de la séance. C'était un premier lieu : espace / temps. Il y avait une réelle proximité et donc

une libération de la parole à ce niveau. Ces marges de liberté étaient nécessaires et vitales. En fin de journée, le passage au grand groupe permettait d'exprimer ce qu'ils avaient découvert à travers l'exercice précédent : une méta analyse. Ces éléments pouvaient être partagés même si les personnes étaient avec leurs hiérarchiques. Ces rencontres se sont déroulées une fois par trimestre et ce pendant deux ans. Le second lieu : espace / temps était un lieu de méta analyse.

Ce projet a été abandonné avec les changements successifs de DGARH. Pourtant les directeurs souhaitaient voir cette action se poursuivre. Le projet n'étant plus porté par le DGARH, l'action a été arrêtée.

Cette action s'inscrivait dans la psychologie comportementale (Layec & Lailler Beaulieu, 2007). Nous avons modélisé le choix méthodologique de Josette Layec dans la figure ci-dessous (figure 42).

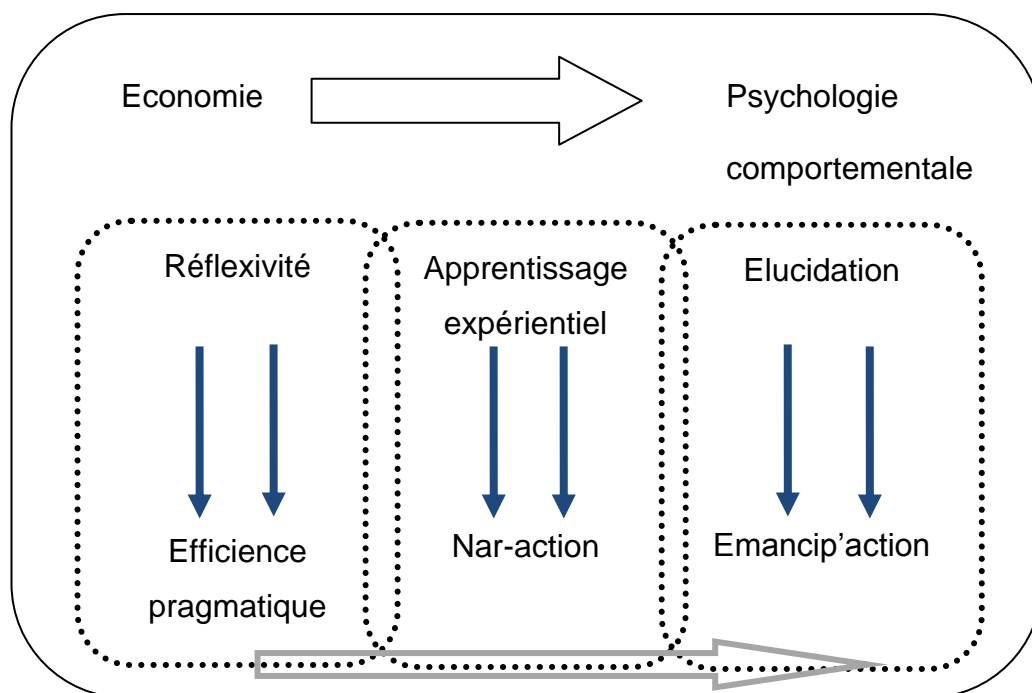


Figure 42 : une démarche à multiples facettes (D'après Layec & Lailler Beaulieu, 2007)

L'expérience est au cœur de cette formation. Elle est représentée sur la figure par l'apprentissage expérientiel. La réflexivité et l'élucidation - on entend par là l'émergence des intentionnalités dans l'action - sont des processus complémentaires qui contribuent à faire revivre nos expériences. Ce choix méthodologique nous fait passer

d'une action efficace à une émancipation au sens d'autonomisation et de conscientisation de son agir. C'est en ce sens que la praxéologie a été abordée par les auteurs de cette action.

E. UN RETOUR REFLEXIF SUR L'ACTION : UN EXERCICE DE REMEMORATION COMPLEXE

En 2008, Josette Layec et Gaston Pineau réfléchissaient à la publication d'un ouvrage en collectif avec les différents directeurs : « histoires de vie » de managers à l'ANPE chez l'Harmattan. Les directeurs étaient très enthousiastes pour ce projet. L'action de formation s'est arrêtée en 2008 et a laissé de côté cette idée d'écrire. Pour les anciens directeurs interrogés dans ce travail, verbaliser de nouveau sur cette action est un plaisir et un retour difficile sur une action passée d'il y a trois ans. Il faut se remémorer le contexte, le fonctionnement du groupe et ses apprentissages. Depuis 2008, la fusion de l'ANPE et pôle emploi a modifié grandement la structure - avec ses déménagements et ses changements de poste. Interroger les directeurs régionaux et départementaux, trois ans après la fin de l'action est un exercice complexe de remémoration. *« Si ce sont des réflexions sur l'action, c'est moins en cours d'action qu'après. [...] Des détails peuvent se perdre dans l'oubli, mais d'autres, par contre, ressortir avec le recul du temps. Ce décalage / décapage temporel, en détachant du fond vécu, des émotions cognitives personnelles, à la frontière du préconscient, permet par une seconde prise de conscience réflexive de mieux les expliciter en essayant de les nommer et de les articuler »* (Carré, P. & Caspar, P. cités par Fonteneau, 2009, p. 90). Cet exercice de remémoration : une menace ou une opportunité ? Ces détails vont-ils ressortir avec le recul du temps...

Nous avons travaillé en quatre temps :

- 1) Début janvier 2011, Josette Layec a envoyé un courriel à quelques directeurs susceptibles de me répondre un courriel. Il leur indiquant qu'une personne du Master SIFA les contacterait pour discuter de cette action. On ré-active la mémoire individuelle de ces directeurs, les premiers souvenirs remontent à la surface.

- 2) Chaque personne a été contactée par téléphone pour une prise de rendez-vous pour élaborer ici une proximité, en favorisant une « zone proximale de remémoration » pour les interviewés, pourrait-t-on dire. Cet espace est un espace distant à parité d'estime et « *disparité de places, de position* » (Pineau, 1998, p. 9). Il s'ensuit le premier rendez-vous téléphonique. Se déplacer pour rencontrer tous ces acteurs était compliqué. Ne connaissant pas ces acteurs, tous les échanges passent ici par la voix (tonalité, intensité, douceur, rythmicité) et par l'écrit. Aucun geste ne sera analysé. On laisse une partie des matériaux de côté. On peut espérer que lors des échanges, la matière échangée soit concentrée dans la parole ou les écrits. La mémoire individuelle est sollicitée tout comme la mémoire collective.
- 3) Un entretien téléphonique de co-validation des données se fait dans la quinzaine voire plus (voir annexe 7). Il est non directif. Avant cet entretien, nous avons envoyé le premier entretien retranscrit par courriel, avec quelques explications concernant les règles de retranscription. C'est un retour réflexif sur les paroles mises en forme par le chercheur. Il permet un réajustement de certaines données. C'est aussi l'idée qu'une action entamée en 2005 mérite des efforts de remémoration pour l'explicitation et un deuxième temps de réflexion.
- 4) Un dernier temps sera la livraison du mémoire aux différents participants.

Cet exercice de remémoration passe par ces quatre temps. Lors du temps principal de « restitution », les entretiens, nous avons tenté de voir la rythmicité des deux échanges (voir annexe 7).

Lorsque nous avons envoyé les premiers entretiens aux interviewés, les données étaient brutes, et comprenaient toutes les interjections, les silences... La réception de ces données aurait du être accompagnée ou il aurait fallu convenir d'un entretien physique. On peut penser que ce deuxième entretien était une confrontation plus difficile, non pas par rapport à l'action de 2005 mais par rapport à son propre parler retranscrit par un tiers. De plus, la non directivité des échanges n'a pas facilité la verbalisation. Cependant, les matériaux récoltés ont été précieux.

Résumé du chapitre : L'ANPE était une organisation en attente de changement, une attente active. L'action de formation s'est inscrite dans cette instabilité à venir et a fait suite à une formation au coaching. Nous avons défini notre population : des directeurs régionaux et départementaux de l'ANPE ayant suivi cette action de formation. Cette dernière est clairement une recherche action. Elle allie une phase de recherche intimement liée à l'action de praticiens.

Pour notre recherche, nous interviewerons des directeurs de l'ANPE par entretiens semi-directif puis dans un second temps, un entretien non directif sera effectué.

Partie 3 : Analyse et discussions

I. Analyse des données

A. LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS : UNE CONFRONTATION AUX HYPOTHESES DE DEPART

Afin de vérifier nos hypothèses, nous utilisons une méthodologie basée sur des entretiens semi-directifs. « *[La méthodologie] a pour objet de réorganiser ce qui s'y trouve [...]. Le terme de réorganisation est préférable à celui de sélection des données qui intéressent le chercheur ; en effet, s'il faut admettre que quelque chose dans le discours échappe toujours à l'analyse, celle-ci a pour règle d'être aussi exhaustive que possible* » (Unrug, 1974). L'entretien semi-directif est à la base de notre méthodologie. « *Il est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises* » (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, p. 174).

Reprenons nos trois hypothèses pour une meilleure mise en perspective de l'analyse des données. Notre première hypothèse est la suivante : former les managers par et pour les pratiques réflexives est un gage d'efficacité pour l'entreprise. Les thèmes qui sous-tendent cette hypothèse sont : le management, la réflexivité, l'apprentissage expérientiel et la recherche action. Les trois questions suivantes doivent vérifier la validité de notre première hypothèse :

1. Quels sont les effets de cette méthode ?

Nous voulons connaître les changements réels : quel est l'impact de cette action sur leur quotidien ?

2. Que reprenez-vous de cette action dans votre quotidien de directeur ?

Nous explorons ici la dimension réflexive de leur quotidien. Quelle est la place de l'action dans leur formation. Quelles sont les perspectives de cette formation ?

3. Quelles sont les formations suivies par les directeurs actuellement ?

Connaître la formule aujourd'hui ?

Notre seconde hypothèse : nous faisons l'hypothèse que les habitudes d'action ont besoin d'être explicitées pour être comprises. L'expérience est un élément primordial

dans la formation des managers (ANPE). Les thèmes abordés sont l'apprentissage expérientiel et la réflexivité.

4. Pourriez-vous me présenter les formations mises en place en 2005 par l'ANPE ?

Nous désirons obtenir des informations, connaître la formation pour savoir de quoi on parle exactement. Comment les gens voient les spécificités de cette action ?

Notre troisième hypothèse est : se former entre pairs facilite l'apprentissage expérientiel. Les thèmes abordés sont la co-formation, la réflexivité et le management.

5. Quelle était la méthode de cette action ?

Nous souhaitons savoir ce qu'ils entendent derrière la méthode. Nous souhaitons qu'ils nous définissent la méthodologie réellement vécue.

L'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch nous permet dans les entretiens semi-directifs de « ...tirer l'expérience de l'expérience, c'est-à-dire à expliciter sa démarche, à reconstituer le comment de sa production d'erreurs, à organiser la lecture de cette explicitation, à en verbaliser les points essentiels, transformant ainsi un contenu d'expérience en « objet de pensée » à partir duquel d'autres élaborations seront possibles » (Vermersch, 1991, p. 274). Cet « objet de pensée » passe d'un objet approché, à un objet co-construit pour enfin arriver à un objet effectué.

Nous dégagerons de nos entretiens des thèmes et des sous thèmes. Nous agirons ainsi pour nos deux entretiens et ce pour chaque personne interviewée. Dans un second temps, nous procéderons par un croisement des données afin de mettre en lumière les éléments récurrents cités par les personnes interviewées et nos impressions cliniques.

B. ANALYSE DESCRIPTIVE

Dans cette analyse, nous avons découpé « le texte en un certain nombre de thèmes principaux (qu'il serait possible d'affiner, éventuellement, en sous-thèmes...) » (Bardin, 1977, p. 101). Nous avons identifié quatre thèmes lors de nos trois entretiens. Ces quatre thèmes étaient récurrents dans les seconds entretiens car nous revenions sur le premier entretien. Ces thèmes sont les suivants : le management, la recherche action, l'apprentissage expérientiel et la réflexivité. Au vu des questions, il nous paraît normal

d'arriver à ces thèmes car ils correspondent aux concepts étudiés et notre questionnement a orienté vers ces thèmes.

Dans nos tableaux d'analyse, nous avons supprimé tous les passages où nous n'avons pas rencontrés de thèmes. Nous avons opéré ainsi afin de gagner de la place dans nos annexes. Les passages supprimés sont consultables dans les entretiens.

Les personnes interviewées sont nommées, par ordre des interviews : A, B et enfin C. Nous avons fait le choix de débiter par les premières lettres de l'alphabet en fonction de l'ordre de passage. Nous n'avons pas jugé utile de faire apparaître l'identité des personnes interviewées ; ça n'apporterait pas d'éléments significatifs.

Nous distinguerons ces trois managers par leur genre sexué. Pour autant, aucune perspective ne sera faite car notre échantillon est trop petit. De plus, notre questionnement ne porte pas sur cette problématique.

1. Analyse des entretiens de A

A a été la première personne interviewée ; A est une femme manager. Elle débute l'entretien en répondant à la question sur la présentation de l'action. Le premier thème abordé est le management. Nous en profitons pour connaître l'organisation de l'ANPE. A ce moment là, nous n'avons pas demandé les informations à Josette Layec. Elle nous éclaire quant à l'organisation de l'ANPE et les particularités du management. Si elle débute par la description de cette organisation, nous pouvons penser qu'elle la met en parallèle, voire en opposition, avec l'organisation actuelle de pôle emploi.

Elle nous expose ensuite le cœur de son métier : le management en tant que praticienne chercheuse. Quelles sont ses activités au quotidien ? Pour ensuite expliquer l'articulation entre son quotidien de manager et cette action : « *la grande force que l'on doit avoir en travaillant sur la praxéologie, les groupes d'échanges de pratiques en tant que manager, [c'est] comment arriver à faire travailler des personnes qui en apparence n'ont ni les mêmes parcours, ni les mêmes valeurs, ni les mêmes façons de penser, ni les mêmes motivations* » (L. 43-45). Si manager, c'est faire travailler des gens aux manières d'agir différentes, cette formation présente les mêmes caractéristiques : comment accompagner des managers d'horizons divers ? Elle se réfère à la complexité du manager.

Elle nous raconte alors la méthode de cette analyse et ses limites : « *On était sur des questionnements [...] on se faisait notre propre gendarme [...] car c'était un risque fort comme on était entre pairs* ». Ce risque évoqué fait référence à la « *curiosité malsaine* » qu'il pouvait y avoir dans l'échange. Elle aborde le thème de la recherche action, et plus précisément de la co-formation par la nécessaire implication des apprenants dans cette action.

Toujours en évoquant cette recherche action, elle parle de la co-formation et de ses alternances, entre petit groupe et grand groupe. Ainsi, elle parlait d'elle-même, à travers ce « *je* » (L. 56) et est passé à « *on* » avec cette alternance entre les différents groupes. Le collectif était l'unité de base de cette réflexion. Et elle insiste bien en expliquant les différences avec les formations classiques : « *on n'était pas dans le contenu* » (L. 73).

Elle continue ensuite avec la formalisation. Elle alterne entre praticienne chercheuse et chercheuse praticienne. Cet instant d'échange dans les sous groupes et les grands groupes était une pratique presque naturelle. Les managers parlaient de leur quotidien. L'écriture était un passage complexe. « *Je suis quelqu'un d'oral. Et écrire n'est pas un plaisir* » (L. 77). C'est même, en le disant avec humour, « *un devoir de vacances* » (L. 79), une contrainte imposée par un tiers qui nous veut du bien. En effet, on peut penser que les parents, en imposant des devoirs à leurs enfants durant les vacances, ont de bonnes intentions. Ce passage à l'écriture, même s'il était difficile, « *est un point très positif de la méthode* » (L. 88) : il permet de « *formaliser cette réflexion et les échanges* » (L. 88).

Elle nous décrit les étapes entre le travail en sous groupe : où chacun avait son rôle et où la mécanique était bien huilée : « *celui qui exposait, avec un temps défini. Un autre interrogeait et les autres prenaient des notes. Chaque fois on tournait* » (L. 118-119). C'était un travail qui se faisait à parité d'estime : « *tout était important* » (L. 122). Elle parle bien du rôle de chacun. Et enfin, en grand groupe, la livraison de quelques éléments « *importants, surprenants* » (L. 127). Et quand, elle se retourne sur cette alternance entre les groupes, elle insiste sur l'écriture, qui rappelons le n'était pas un plaisir initialement : « *l'intérêt de cette méthode est d'écrire* » (L. 132). D'ailleurs, elle a écrit dans un moment difficile. Elle aborde ici la dimension de l'apprentissage expérientiel.

Elle revient alors sur le cœur de son métier, le management. Sa vision du management : le mélange des cultures et le savoir faire faire et non savoir faire : « *faire travailler les gens ensemble* » (L. 158). Elle compare les deux visions du management et les deux organisations : ANPE et pôle emploi. Actuellement, des équipes projets se réunissent afin d'élaborer de nouvelles formations pour accompagner les managers « *sur le champ technique, mais pas sur le champ managériales* » (L. 182-183). L'approche souhaitée réunissait les deux écoles du management selon elle. Cet accompagnement participait à la formation tout au long de la vie de ces managers. Ces deux approches étaient indispensables et complémentaires.

En fin d'entretien, elle note une des grandes forces de ce projet : le soutien du DGARH. Car il a accepté avec beaucoup de courage : « *Banco, je vous fais confiance* » (L. 205). « *Banco* », c'est « un coup de poker » au sein d'une organisation de s'engager dans une telle démarche.

Dans son second entretien, elle met en évidence les passages qui portaient sur les deux types de management : ANPE et pôle emploi. On met en parallèle la façon de manager et de former. Elle distingue bien les deux parties du management : le contenu (avec des « *ressources* » L. 104 sur les process...) et les relations interpersonnelles. Il faut donc trouver un équilibre entre les deux dans la façon de manager, et de former également.

Nous lui posons une question concernant sa définition de la praxéologie. Elle parle « *d'accompagnement avec quelqu'un d'externe pour réfléchir [...] à votre pratique managériale* » (L. 161). L'importance est portée ici sur la présence d'une chercheuse praticienne, « externe » à l'organisation. Ce terme réfléchir est intéressant. Elle ne dit pas réfléchir. Lorsque nous l'interrogeons sur ce terme, elle renvoie immédiatement à Josette Layec, l'universitaire, détentrice d'un savoir (la recherche). Elle dit à demi-mot « *je ne suis pas une...* » (L. 159)... chercheuse ? Ainsi le terme réfléchir pourrait-il être une contraction entre **réflexivité** et **réfléchir** ? Aucun verbe n'existe en effet pour parler de l'activité de réflexivité. Le terme praxéologie n'amène pas de lisibilité. Il lui est difficile de nommer par un mot simple cette pratique. L'explication de l'action permet de la situer par rapport aux autres : « *Le fait positif c'est quand on disait : « je suis dans les groupes de praxéologie, ça situait pour certains. C'était la différence avec d'autres groupes de réflexion* » (A'29 ; L. 170-172). Un élément important est l'absence de niveau hiérarchique pour libérer la parole : la « *parole librement* » (L. 193). Dans cette

action, il ne devait pas y avoir une lutte de pouvoir entre les acteurs. L'action se focalisait uniquement sur le management.

Par la suite, elle aborde la complexité du métier de manager, entre le marteau et l'enclume. Cet échange, « *qu'on appelle échange de pratiques, analyse des pratiques, accompagnement managérial [...] essaye d'avoir un espace où ils peuvent souffler et réfléchir* » (L. 275-277). Il n'y avait pas de pression dans ces groupes.

Finalement, « *la praxéologie pouvait [...] [aider] les gens à sortir de ce quotidien [...] pour prendre du recul [...] sur ce qui se passe [...] et sur le temps du travail* » (L. 344-346). Elle constituait un accompagnement, une aide qu'il fallait inscrire dans la « *régularité* » (L. 345) pour sortir sans cesse de ce brouillard quotidien que peut constituer parfois le travail : la complexité des relations humaines. Elle en réfère à plus de sagesse pratique pour prendre du recul, avoir une bonne vision stratégique. Elle revient sur cette régularité : « *le fait même de l'avoir [...] mis dans mon emploi du temps c'est en ce sens [...] que ça doit être portée [...] du niveau le plus haut* ». Les dirigeants ont donc à inscrire cette formation dans la durée, tout au long de la vie.

2. Analyse des entretiens de B

Lorsque nous interrogeons B, un homme manager, il nous met en garde, dans un réflexe, sur « *sa mémoire un peu défaillante* » (L. 2). Il l'explique par sa position à la fin de l'action : il serait arrivé « *au milieu du gué* ». Pour cette personne, cette action était une « *expérimentation* » (L. 14.), une exploration laissée au stade d'essai. Cette expérimentation fut « *une expérience plus qu'exaltante* » (L. 256). Il inscrit cette action « *dans la foulée d'une formation au coaching* » (L. 14-15). Il aborde ainsi la première question par le management. L'idée de l'action était « *d'essayer de gratter un petit peu [...] pour aller chercher [...] les savoirs insus, voire clandestins* » (L. 22-23), c'est-à-dire « *non conscientisés* » (L. 24). Il poursuit en précisant l'objectif : « *la personne peut-être mise en travail pour trouver sa place en terme d'exercice de son métier* » (L. 34-35). Suite à notre demande d'explicitation de l'expression « *mettre en travail* », B nous a répondu par courriel : « *Je pense que cette expression vient de la formation au coaching réalisée au CNAM. Je l'emploie, comme d'autres sans doute, pour désigner un questionnement au cours d'une séance ou d'un entretien et qui soit n'a pas reçu de*

réponse, soit dont la réponse reste incomplète ou très évolutive, parce que le sujet questionné y pense, y réfléchit longtemps encore après l'entretien. Il est en travail ». B débute ainsi par la question fondamentale de cette action. Cette approche correspond au thème de l'apprentissage expérientiel.

Lorsqu'il aborde la méthode, il parle alors de la recherche action, de la co-formation : *« on s'était assez d'accord entre nous [...] pour investiguer un certain nombre de champs »* (L. 54-55) ; aborder un objet social (approché, co-construit et effectué). C'était un accord commun pour travailler ensemble, se former ensemble. Ce n'était pas un questionnement individuel. C'était bien le collectif qui s'accordait à se questionner ensemble. Il aborde également ce passage nécessaire par l'apprentissage expérientiel : *« Mettons nous en œuvre une sorte de réflexe, et si oui d'où ça nous vient ? »* (L. 58).

Par la suite, B explique clairement qu'il était nécessaire de se retourner sur son expérience en investiguant *« un certain nombre de champ »* (L. 55) afin *« d'identifier des pratiques managériales »* (L. 56) singulières, de s'y pencher : *« il fallait effectivement que l'on explicite à quel moment on avait eu une expérience de ce type là réussie si possible »* (L. 60-61). Il fallait ainsi expliciter des actions devenues des habitudes incorporées. La dimension de l'apprentissage expérientiel est évoquée ici. Ces habitudes d'action ont tendance à ne pas sortir comme des habitudes mais comme des faits. D'où le questionnement de Josette Layec *« mais tu es vraiment né avec ? »* (L. 85-86) Il faut progressivement désincorporer ces habitudes, car elles sont *« métaboliser en quelque sorte »* (L. 97), afin de les exposer aux yeux des autres pour mieux les comprendre en collectif. L'objectif global était d'être plus efficace dans l'action : *« comment on peut éventuellement l'enrichir [on parle de la pratique], y apporter des adaptations, des nuances »* (L. 102). Il s'agit d'être plus fin dans sa pratique, peut-être plus sage, pour être plus efficace.

Dans tous son discours, on aperçoit l'importance de la réflexivité dans son quotidien avec cette « mise en travail » perpétuelle. La réflexivité est en quelque sorte incorporée au travail, à son travail. Il ne sait pas d'ailleurs comment nommer cette action : entre praxéologie, pratiques réflexives. Mais lui, n'est pas chercheur praticien comme il le dit : *« je ne suis pas érudit sur la terminologie »* (L. 109). Il laisse l'institution choisir un nom qui soit lisible pour tous et pas trop hermétique.

Par la suite, il revient sur l'importance de cette recherche action et la co-formation. L'écriture, exercice « solitaire » permettait le dialogue à travers le « *questionnement* », le « *regard* » critique des autres. Le sens de cette écriture était créé dans cette interaction. Cet exercice en collectif était favorisé également par un contexte partagé par différents acteurs. Ces histoires de vie de manager sont marquées par un contexte favorable : « *Gérard Vanderpotte, [...] qui est resté à la tête de l'ANPE pendant une bonne dizaine d'années, [...] a ouvert les portes et les fenêtres eh oui là on peut travailler et nous étions portés massivement candidat sur les concours pour devenir pour devenir cadre. Donc y avait y avait une espèce de coïncidence entre la notion d'engagement euh en sur les valeurs et la notion d'engagement dans le management* » (L. 148-150). C'est un retour réflexif sur l'organisation par cette histoire commune qui est permis ici selon B.

Ce contexte est ressorti dans la production de savoir. Josette Layec a dressé « *une espèce de typologie* » (L. 160) « *sur le rapport au pouvoir* » (L. 166) de ces managers : entre « *changer de monde* », « *changer le monde* » et « *diriger le monde* ». Il y a là une « *implication épistémologique* » des participants (Barbier, 1996, p. 72).

Nous l'orientons par la suite sur la part de collaboration dans ce travail. D'ailleurs pour lui, « *la méthode pouvait être débattue* » (L. 181). Personne n'était détenteur de cette méthode ; c'était au collectif de s'emparer des règles de **vie** et de les faire **vivre** si nécessaire. Ce collectif produisait lui aussi du savoir dans cette recherche action. Il nous rappelle le texte coproduit par Michèle Lailler Beaulieu, directrice régionale à l'ANPE, et Josette Layec. On observe là encore une alternance entre la praticienne chercheuse (Michèle Lailler Beaulieu) et la chercheuse praticienne (Josette Layec). Michèle Lailler Beaulieu a formulé ses ressentis de ce groupe de recherche action. Et B nous explique que ces propos se voulaient partagés par tous : « *si on n'avait pas nécessairement les mêmes mots pour dire les choses, qu'on n'avait pas nécessairement le même curseur sur les choses qui nous indignaient ou qui nous mettaient [...] en route, on était quand même, [...] très convergents sur la manière de vouloir le dire* » (L. 208-211). Il y aurait une sorte de co-réflexivité. Ce terme de co-réflexivité nous l'empruntons à Eric Bertrand (2007). Ces écrits s'inscrivaient dans la communauté universitaire (en écrivant un article pour les actes du colloque de 2007) et dans l'organisation de l'ANPE. Mais ces écrits restent dans l'oubli pour l'instant. « *Il faudra attendre plusieurs années qu'il y ait beaucoup de choses stabilisées et puis on recommence un peu à innover* » (L. 214-

216). Autrement dit, l'organisation a oublié rapidement cette action. Sa mémoire est défaillante ; à l'opposé d'une organisation réflexive. Par contre, B dans son quotidien n'a pas de mémoire défaillante comme il nous le disait initialement : « *il ne se passe pas de [...] mois sans qu'à un moment ou à un autre j'ai une situation ou un entretien [...] où je me remémore ces moments de recherche* » (L. 217-220). Il décrit clairement son quotidien de praticien réflexif en insistant sur la part de la recherche (« *moments de recherche* ») dans cette action. Il nous explique par la suite ce transfert de méthode de recherche qu'il essaime à ses collaborateurs. Une méthode de recherche de soi : « *le fait de mieux nous connaître nous même* » (L. 338-339), qui par la confrontation de ses écrits aux autres, permettrait une auto-orientation du manager.

Actuellement, cette pratique réflexive n'existerait plus en formation pour ces managers. On applique le modèle de la science appliquée avec une offre de formation formatée : « *choses formatées* » « *calibrées, formatées* » (L. 236, 238). Ils recherchent de « *l'efficacité immédiate* » (L. 238). Et peut-être à court terme ? L'action de 2005 s'inscrit clairement dans la durée : par un retour historique sur ce contexte spécifique évoqué précédemment et par un retour sur soi pour affiner sa pratique.

Il met en avant l'importance de cette écoute bienveillante par cette « *garantie absolue de confidentialité par rapport à accompagner la parole et évidemment totalement libre [...] ce qui est quand même le pré requis le plus important* » (L. 324-326). Autrement dit, dans cette recherche action, la co-formation a des effets bénéfiques si l'implication de tous est effective. Elle favoriserait le développement de sa capacité à écouter pour rechercher. Cette écoute fait écho à l'art du questionnement qu'il évoque chez Josette Layec (L. 356-366). Lorsqu'il allait la voir, le déclic, cet insight d'apprentissage, venait par la suite : « *je repartais moi je savais ce que j'avais à faire, y compris d'ailleurs une manière d'agir qui [est] [...] très différente des siennes mais son [...] talent c'est celui là c'est d'arriver [...] à mettre les gens non pas à la question mais en question et de les faire progresser mais en tout cas de les faire [...] se décider de manière plus consciente qui ne l'auraient fait spontanément* » (L. 366-369). Josette Layec a cette capacité, réflexive, d'interroger, de mettre en travail, car elle a cette écoute, dont parle B. Son questionnement lui permet même de l'amener vers une certaine « *forme d'agir* » : très bel exemple, du « *quand dire c'est faire* » (Langshaw Austin, 1991). Pour développer cette capacité réflexive on pourrait penser à l'écriture comme un intermédiaire (L. 389).

Entre les deux entretiens, B a lu le texte de Michèle Lailler Beaulieu et Josette Layec (Layec & Lailler Beaulieu, 2007). Certains mots sont extraits de ce texte : élucidation. Ce terme est utilisé avant le début de l'enregistrement. Nous débutons alors l'enregistrement en faisant du lien avec cet article. Ce mot n'est pas utilisé par hasard : élucider, c'est élucider la question qui marque la fin de cette mise en travail. Il nous explique au début de l'entretien la clarté et la précision de cet article et trouve ses propos de l'entretien précédent juste, mais pas aussi précis.

Il continue par nous parler de son quotidien, « de manager réflexif », de cet apprentissage expérientiel : « *pouvoir identifier [...] quelque chose qui relèverait de justement de ce savoir [...] amenés par l'expérience dont [...] la personne qui l'utilise n'a pas nécessairement conscience* » (L. 79-81). Il s'agit d'être en éveil perpétuel sur ses propres savoirs d'expérience. Ce savoir là s'acquiert justement avec l'expérience et non les expériences. Il y a un dialogue entre l'écoute « *un peu aiguillée* » (L. 68) et le « *questionnement [...] tenace, [...] persévérant* » (L. 128-129). La production de savoirs s'immisce dans cet échange entre l'oral et l'écrit. Il parle d'un récit qui « *se construisait dans la durée* » (L. 160), qui était « *polie, repolie* » (L. 187). Tout au long de cet entretien, il nous montre sa capacité réflexive au quotidien et ajoute une dimension à la réflexivité : « *le bénéfice immédiat, c'était la méthode de réflexivité [pour chaque manager], de praxéologie, de faire bouger, enfin faire prendre conscience des savoirs insus. Et puis de mettre un peu tout le monde au travail* » (L. 311-313). L'organisation en favorisant ce genre d'action développerait la co-réflexivité : « *mettre tout le monde au travail* ».

3. Analyse des entretiens de C

Cette dernière personne interrogée est une femme manager. Elle répond aux premières questions en abordant l'apprentissage expérientiel : elle entre au cœur de la méthode. Elle souhaite mettre des mots précis sur cette action en parlant de « *formation action* » (L. 7), « *l'analyse de l'histoire de vie [...], de récits personnels ou des expériences personnelles* » (L. 12-14). L'objectif est bien clair : « *sortir des lignes fortes de la personne où les choses se répètent* » (L. 14). Les managers abordaient les habitudes d'action incorporées à notre être, comme une connaissance cachée : « *des*

choses qu'on a vécues en tant qu'acteur et non en tant que spectateur [...] par rapport à un certain nombre de thèmes » (L. 20-21). Il y aurait presque quelque chose d'étonnant : enfin une formation où l'on s'intéresse au réel du manager. D'ailleurs, cette action lui paraît loin car elle « *a vécu des choses très importantes ces deux dernières années* » (L. 32-33). Elle évoque la fusion, ce mélange entre deux organismes, ce changement d'état. Et comme si, après la fusion, on ne retrouvait plus les mêmes éléments. Ces éléments là sont évoqués alors même qu'elle parle de la formation recherche et notamment de la co-formation. Le collectif n'était plus le même et ce changement de collectif, ne permet pas de bien activer la mémoire. Les pronoms personnels initialement sont : on, nous et le je apparaît tardivement. Elle utilise la première personne du singulier pour donner un avis mais pas pour parler d'elle dans la formation ce qui marque cette distance avec cette action éloignée.

En effet, le groupe avait une place importante pour cette personne ; le sous-thème de la co-formation revient régulièrement. C'est un lieu d'échange où chacun a son rôle. Dans un sous groupe : on trouvait « *le narrateur qui prenait les notes* » (L. 44) et celui qui racontait son histoire. Il y avait une alternance des places entre le praticien chercheur et le chercheur praticien (L. 78-80). Les participants étaient à la recherche des répétitions dans l'action, de ces habitudes action : « *elle utilisait toujours les mêmes moyens, les mêmes façons de régler un problème* » (L. 96). Le « *elle* » désigne une personne qui raconte son histoire : C marque cette distance entre elle et la formation de nouveau. Ce groupe agissait autour de l'écriture, avec la reprise des notes évoquée : « *chacun reprenait [...] ce que quelqu'un avait pris en notes de façon très très précise, le récit, et de façon littérale même et du coup après chacun retravaillait sur ces notes là sur son récit* » (L. 112-114). L'échange pourrait être qualifié de pudique pour que « *ce soit pas donné en détail à l'ensemble du groupe* » afin de favoriser « *l'expression* » (L. 124-125). Cette expression était une expression libre. Mais il y avait une nécessité de « *capitaliser toutes ces informations* » (L. 132) pour emprisonner cette expression libre. On entend par là se ré-approprier ces habitudes d'action pour mieux les comprendre et être plus efficace « *améliorer notre façon de manager, notre management* » (L. 134).

Elle revient alors sur le management actuel et passé, ce qui fait le cœur de son métier et le passage d'un « *management pluriel* » (L. 163) à un management procédural : « *dès qu'il y a quelque chose qui ne va pas, on n'a pas suivi le processus 22 ou le 12 04 et si on le suivait à la lettre ça irait mieux quand même.* » (L. 278-280).

Cette action a permis de développer une co-réflexivité pour C : « *est ce qu'on peut utiliser tout ça, toute cette pluralité d'expériences pour voir si on peut modéliser un management* » (L. 166-167). Le groupe a été envisagé comme une ressource, « *une des richesses* » (L. 186). Le groupe se constituait « *des repères* » (L. 189). Pour mettre un nom sur cette formation, elle utilise le vocable d'échange qui lui correspond mieux.

Pour finir l'entretien, elle aborde les bénéfices qu'elle a tirés de cette formation dans son quotidien de manager réflexive : « *dans ce métier du classement et de la médiation c'est un métier qui est [...] très vaste, je veux dire il y a beaucoup de choses à faire, il y a beaucoup de choses qui sont en interaction donc ça nécessite une compréhension des situations et des problèmes global [...] pour pouvoir agir de façon plus efficace euh d'une part y a ça, d'autre part y a que là on travaille à la fois nos clients sont des êtres humains, la plupart du temps, et des être humains qui la plupart du temps qui ont besoin de quelque chose, qui ne sont pas en difficulté de toute façon qui ont besoin de quelque chose et puis nos agents c'est la plupart du temps des êtres humains aussi [...] donc ça veut dire qu'il y a beaucoup d'interaction par rapport [...] au fait que les situations elles sont complexes et elles sont difficilement modélisables même si il y a [...] quelques grandes caractéristiques qu'on peut [...] sortir* » (L. 287-292). Les relations interpersonnelles sont essentielles et abordées par cette recherche action. Elles mettent en évidence une culture de la diversité. On peut penser que C avait une représentation du management unique. Cette représentation aurait été modifiée avec cette recherche action : « *j'ai été très surprise de l'hétérogénéité [...] des façons de faire, des différents participants* » (L. 311-312). Et elle poursuit : « *avec des niveaux de réussite qui étaient [...] tout à fait intéressant et avec des approches qui étaient complètement différentes* » (L. 321-322). Or avec la fusion, on revient sur une culture unique. Ses propres représentations sont remises en question.

Lors du deuxième entretien, elle aborde de nouveau cet écart entre pôle emploi et l'ANPE. : « *j'ai du mal [...] à me rappeler [...] de ce qui s'y passait* » (C'7 ; L. 17). Ces deux entretiens la replongent : « *on mesure bien des écarts quand même hein. Dans le quotidien, comme on pense pas à notre passé, on mesure pas les [...] distances et là de comparer, c'est vrai que du coup ça m'a montré quel est un peu le grand écart que l'on avait fait* » (C'22 ; L. ; 72). Elle met en évidence le côté réflexif de ces entretiens par cet exercice difficile de remémoration. Ce retour réflexif met en exergue l'organisation dans laquelle se situe C ; ça crée un malaise en quelque sorte. Elle se sent

ainsi « *nostalgique* » (L. 175). A la fin de l'entretien, elle nous décrit des scènes du quotidien où elle incarne la praticienne réflexive.

4. Analyse croisée des entretiens

Notre analyse croisée des entretiens s'appuie sur les tableaux regroupant chaque thème (voir annexe 11). Nous avons dressé quatre tableaux : un pour le management, un pour l'apprentissage expérientiel, un pour la recherche-action et un pour la réflexivité. Pour chaque tableau, nous avons regroupé les citations par sous thème, sans les classer par ordre chronologique, en indiquant à chaque fois, notre impression clinique : quelle sens donnons nous à ces paroles ? Ce travail nous a permis d'avoir une meilleure vision des données recueillies pour chaque sous-thème.

a) Le management, une pratique singulière

Nous débuterons par le thème : le management. Ce thème est le cœur de leur métier et de leurs préoccupations. Les deux femmes managers interviewées parlent de ce thème et A débute par ce thème. Il semble la préoccupation de cette formation. En effet, à l'ANPE, le management est pluriel : « *à l'époque, il y avait un management qui était pluriel* » (C40 ; L. 163) « *mais ils [les managers] rencontraient bien les mêmes problématiques* » (A1 ; L. 6) qu'ils soient directeurs régionaux ou départementaux. Elles justifient le bien fondé de cette action de formation.

Elles nous expliquent la complexité du management (A18 ; L. 163-164) dans sa dimension relationnelle. Elles sont là dans le faire faire : « *je souhaitais savoir comment faire en sorte pour que les directeurs d'agence agissent sans que j'agisse à leur place* » (A5 ; L. 56-57). « *Et mon expertise de manager est de faire travailler les gens ensemble* » (A17 ; L. 157-158). C donne un exemple : « *moi j'essaye de trouver des opportunités pour les faire travailler ensemble et essayer de sortir que chacun d'entre eux sorte le meilleur de lui-même pour [...] arriver à convaincre ses équipes* » (C'53 ; L. 209-211). Les relations interpersonnelles tiennent une place prépondérante à cette époque. Il y a ces « deux écoles » comme nous l'explique A : celle décrite précédemment, et celle attachée à la technique, à la connaissance de la procédure. Ces

deux personnes s'accordent à dire que le management est un métier humain : « *il y a autre chose qui se passe* » (A2 ; L. 34). C oppose ce modèle humain de l'ANPE au modèle actuel qui se veut proche des procédures et loin de l'humain : « *quand ça ne va pas [...] on n'a pas suivi le processus 22 ou le 12 04 et si on le suivait à la lettre, ça irait mieux quand même* » (C60 ; L. 278-280). Elles prennent clairement partie pour un management humain et veulent explorer cette dimension dans leur pratique.

D'où la problématique du quotidien : « *comment un manager qui ne connaît une partie du métier, et forcément qui ne connaît pas tout. Mais ce qu'il doit faire, c'est faire faire et s'assurer que c'est fait. L'important n'est pas de faire, mais de faire faire* » (A2 ; L. 35-39). Et une réponse serait trouvée dans cette action : « *la grande force que l'on doit avoir en travaillant sur la praxéologie, les groupes d'échanges de pratiques, en tant que manager, comment arriver à faire travailler des personnes qui en apparence n'ont ni les mêmes parcours, ni les mêmes valeurs, ni les mêmes façons de penser, ni les mêmes motivations* » (A3 ; L. 43-45). L'apprentissage expérientiel, le retour sur l'expérience, est un passage obligé dans leur formation pour les aider à prendre du recul sur leurs représentations : « *on aimait un peu prendre du recul* » (A6 ; L. 63).

b) L'apprentissage expérientiel dans l'accompagnement de ces managers

L'apprentissage expérientiel est abordé par les trois personnes dès le début de ces entretiens suite à notre question sur l'action de 2005. Très rapidement, il souhaite nommer cette action avec un « *un mot un peu barbare de praxéologie* » (A1 ; L. 7-8), « *formation action* » (C1 ; L.7), qui avait pour objet d'étude « *l'objet de management* » (C1 ; L. 8), « *analyse d'histoire de vie [...], de récits personnels ou des expériences personnelles* » (C2 ; L.12-14), « *formation, formation recherche, recherche action, c'était un mélange de tout ça* » (B3 ; L. 28-29). C'est une miscellanées de plusieurs genres, non pas difficile à décrire, mais à nommer. Et d'ailleurs, ils ne souhaitent pas se prononcer sur un terme : « *je ne suis pas très érudit sur la terminologie* » (B12 ; L. 109) et A ne se place pas comme chercheuse : « *je ne suis pas une [une chercheuse]* » (A'28 ; L. 158). B nous offre une définition de cette action : accompagnement « *individuel pour permettre à quelqu'un de réfléchir à son positionnement, à son environnement de travail, pouvoir parler librement de ses relations avec ses collègues,*

soit avec des paires, soit avec des supérieurs, soit avec ses subordonnées, hors contexte [...] hiérarchique » (A'32 ; L. 192-195).

Dans ces groupes de réflexion, ils se penchent sur leurs habitudes d'action. Ils se sont mis d'accord (B9 ; L. 54-55 puis 57) pour en débattre. « *Même si chacun fait plein [de choses] dans l'exercice de sa fonction de manager, utilisait ses propres rôles, ses propres recettes, ses propres façon de faire* » (C40 ; L. 164-165), les managers utilisaient souvent les mêmes recettes : « *elle utilisait toujours les mêmes moyens, les mêmes façons de régler un problème* » (C25 ; L. 96). Et pourtant, ces managers ne s'en rendaient pas compte : « *on a fini par [...] intégrer, métaboliser en quelque sorte une expérience* » (B11 ; L. 96-97). Et C fait le même constat : « *quelque soit la situation d'ordre privé ou professionnel ou quelque soit le jugement, la personne réagissait plus ou moins de la même façon, en n'ayant pas l'impression de le faire* » (C24 ; L. 91-93). L'exercice de praxéologie a mis en évidence cette régularité dans l'action, ces habitudes cachées. « *Et l'objectif de Josette était de nous [...] faire retrouver ça [...] : d'où ça nous venait, pourquoi on le mettait en œuvre comme ça et quelque part pour en devenir plus conscient* » (B11 ; L. 99-100).

Cette exploration des habitudes d'action leur paraît nécessaire pour gagner en efficacité : « *comment faire en quelque chose qui me soit utile ?* » (A15 ; L. 138-139) Comment « *améliorer notre façon de manager, notre management* » (C32 ; L. 133-134) ? Et « *comment on peut éventuellement l'enrichir, y apporter des adaptations, des nuances* » (B11 ; L. 102) ? Les personnes interviewées s'accordent sur l'approche pragmatique de cette action. Elle doit leur permettre d'être plus efficace dans l'action. B rapporte un témoignage : « *Ah quand même, qu'est ce que ça m'a été utile à mi pour me positionner sur un certains nombres de choses* » (B10 ; L. 80-81). **Ainsi nous montrons en quoi les habitudes d'action ont besoin d'être explicité dans l'apprentissage expérientiel ; notre seconde hypothèse est ainsi validée. La visée est clairement énoncée : gagner en efficacité. Au travers des témoignages, nous voyons que cette action permet aux managers de se positionner, de ruser et d'être ainsi plus efficace. « La "ruse" n'est pas un moyen destiné à tromper un adversaire en usant de procédés perfides. A l'origine, le terme [hila] désigne une machine qui économise le travail humain grâce à l'application de lois physiques domestiquées par un inventeur astucieux, savant ou artisan » (René R. Khawam, 1976, cité par Denoyel, 2004, p. 232). Nous validons ainsi notre première hypothèse. L'efficacité**

dépend de l'énergie dépensée et du résultat obtenu. Si la ruse permet de faire des économies, donc de diminuer l'énergie dépensée, alors l'efficacité augmente.

c) La recherche action au cœur de cette action

La recherche action est un thème important abordé par nos trois acteurs. Le premier sous thème qui nous paraît essentiel est la co-formation. Le choix des pronoms personnels n'est pas anodin : « *on aimait...* » (A6 ; L. 63), « *on était assez d'accord...* » (B9 ; L. 54), « *on ne les connaît pas* » (C74 ; L. 352). Il y a une certaine prise de distance qui est mise en évidence par les trois personnes. Cette prise de distance se justifie par l'écart qui est observé entre leur vie quotidienne et cette action, vieille d'il y a cinq ans.

Ils mettent en avant la nécessaire implication de tous les participants : praticiens chercheurs, chercheurs praticiens et l'organisation. Cette dernière s'est retirée, l'action a été arrêtée. Si les praticiens chercheurs et la chercheuse praticienne sont nécessairement impliqués, c'est qu'ils contribuent à une co-analyse des situations de chacun. « *Cette diversité de public [...] c'était une des richesses* » (C'43 ; L. 185-186). Et cette co-formation, s'est fait dans l'interaction, l'échange entre les différents participants. « *Tous les sens en éveil [...] pour prendre conscience les interactions de l'ensemble des événements, pour mettre en évidence des choses non évidentes pour le manager interviewé. Ca doit faire tilt [insight créateur de la théorie de la transformation]. On doit se dire : « Ah oui ça je n'y avais pas pensé ». [...] On ne restait pas seulement sur le verbal. Un élément important était l'accueil de la parole de l'autre. C'était porteur aussi. La méthode elle là, dans la parole, l'écriture* » (A9 ; L. 102-105). A nous parle clairement des interactions qui se font au sein du groupe. Quant à B, il évoque la construction du débat dans le collectif : « *Des moments où on était chacun face à notre récit, [...] au début c'était un peu dans le cadre des séminaires mais après c'était plutôt en dehors on arrivait [...] en ayant fait l'exercice un petit peu solitaire et on le soumettait aux questionnements et aux regards, [...] critique, c'est [...] dans le sens très constructif du terme c'est euh on veut comprendre, le but c'est bien c'est bien ça et ça mettait tout le monde vraiment [...] très au travail quoi c'est quelque chose j'ai trouvé de très impliquant. [silence 1 sec] Parce qu'on livre des aspects personnels des manières de fonctionner et une indignation [...] tout un système de valeur c'était aussi*

ce qui nous aurait intéressé et intéressé Josette c'était notamment à travers le [...] système des valeurs mis en œuvre, le l'indignation comment ce qui nous indignait comment euh comment on avait mis en place, éventuellement, un management particulier » (B14 ; L. 132-139). Pour conclure, C dans le même registre nous dit : *« c'était l'individu qui [...] nous envoyait des choses [...] se rendait compte qu'il y avait quelque constante dans sa façon de fonctionner, et puis c'était parfois le groupe qui faisait pointer du doigt »* (C27 ; L. 104-106). Au sein du collectif, les individus interagissent les uns sur les autres. Et le collectif, peut-être en retour, interagit sur les individus. On aperçoit ici le principe de l'écosystème. Plusieurs populations constituent la biocénose. Cette dernière comprend tous les êtres vivants interagissent entre eux. Ils interagissent sur le milieu : le biotope. Ce même milieu interagit sur lui-même et également sur la biocénose. Ce dialogue est facilité par deux éléments importants : la production de savoir et le cadre garantie par Josette Layec et les participants (A10 ; L. 113-115 puis A16 ; 143-146) et le collectif (B9 ; L. 54-55 et C60 ; L. 348).

La phase de production de savoirs vise à *« capitaliser toutes ces informations »* (C34 ; L. 132) échangées. Ce récit était en évolution permanente (B'26 ; L. 154-156). Ainsi, cette production de savoirs positionne ces praticiens chercheurs en chercheurs praticiens.

Cette alternance entre ces deux fonctions est marquée dans le discours des trois personnes interviewées. A exprime clairement cette alternance : *« Josette est garante du cadre. Elle est experte sur la forme. Ce n'était pas l'analyste. C'était nous même qui étions notre propre expert à certains moments. Mais ce mot [expert] est impropre, car nous étions à chaque fois dans des rôles différents »* (A10 ; L. 113-115). Elle s'identifie clairement comme chercheuse à certains moments. De plus, le dialogue, construit autour de cette production de savoir, développe chez ces praticiens chercheurs une capacité d'écoute. Un travail d'écoute sensible est important : *« tous les sens en éveil », « Il n'y pas une personne qui s'exonère de la réflexion individuelle ou collective »* (A10 ; L. 112-113), C l'exprime au travers du repérage (*« repérer »* C21 ; L. 80) et B parle *« d'écoute aiguisée »*.

Cette partie valide ainsi notre troisième hypothèse : se former entre pairs facilite l'apprentissage expérientiel. Les trois personnes interviewées s'accordent également sur ce point. Les praticiens chercheurs et les chercheurs praticiens sont considérés comme des pairs : « parité de la relation » (Pineau, 1998) et de « disparité

des places » (Denoyel, 2005, p. 236-237). La co-formation a tenu une place importante dans la construction des récits : tout d'abord par un dialogue intérieur avec cette mise en travail, puis par un dialogue extérieur et ses interactions qui ont tenu le groupe à cette production bénéfique.

d) La réflexivité dans le quotidien de ces managers

Enfin dernier thème abordé, la réflexivité, qui nous paraît comme primordial au vu de l'étude. Ce thème est exprimé par les trois acteurs à des degrés différents. B parle de sa formation continue tout au long de la vie et de cette complémentarité de formation entre sa formation de coaching et cette action. Ce thème vient dans la continuité du sous thème précédent : alternance du praticien chercheur et du chercheur praticien. Il s'articule clairement par certaines capacités d'écoute mises en avant par les personnes interviewées. Elles ont développées une capacité d'écoute, d'identification, d'analyse et de mise en perspective : « *débusquer* » (B25 ; L. 228), « *je remarque* » (B25 ; L. 229). Et cette méthodologie de travail les intéresse, C en parle ainsi : « *Je crois que [...] des choses que j'avais repérée [...] et que je continue à utiliser* » (C'55 ; L. 219). Elle a trouvé des intérêts à être praticienne réflexive. B est éclairant en décrivant sa propre pratique réflexive : « *Le fait de mieux nous connaître nous même, d'être en travail sur un certain nombre de choses pouvait, alors c'est [...] pas une nécessité, mais pouvait [...] guider davantage notre écoute sur la recherche de d'éléments signifiants et pouvait aussi nous amener à formuler de manière plus aiguë, plus précise [...] nos questionnements en direction des accompagnants. Enfin en tout cas moi je sais que c'est quelque chose [...] que j'utilise [...] j'allais dire systématiquement enfin, en tout cas de la manière la plus suivie* » (B38 ; L. 338-343). Etre un praticien réflexif, c'est être un praticien, chercheur réflexif en éveil perpétuel sur son quotidien. A évoque le fait de l'inscrire dans le temps : « *prendre du temps pour soi pour réfléchir à ce que l'on s'est fixé même si ce n'est qu'une journée tous les deux mois, dans la régularité, c'est déjà [...] important* » (A'47 ; L. 344-345). L'essentiel de cette action ne constitue pas une méthode imparable, qui permet de trouver une réponse immédiate à un problème. « *Le bénéfice immédiat de cette méthode de réflexivité, de praxéologie, de faire émerger, enfin faire prendre conscience des savoirs insus, de pouvoir les mobiliser mieux et puis de mettre un peu tout le monde au travail* » (B'51 ; L. 311-313). Il s'agit d'une méthode

d'auto-réflexion, auto-orientation réflexive (Layec, 2006), dans, par et sur l'action. Et B ajoute cette dimension de co-réflexivité : « *mettre le collectif au travail* » « *car on aimait un petit peu prendre du recul pour pouvoir les analyser ensemble* » (A6 ; L. 63-64) ajoute A.

On peut mettre en parallèle cette expression du praticien réflexif et les deux sous thèmes : pour un changement de paradigme et pour un changement de paradigme inversé. On fait référence au passage évoqué dans la partie conceptuelle du modèle des sciences appliquées au modèle des pratiques réflexives. Après supprimant cette action, l'ANPE a fait machine arrière et a mis en place des formations basées sur le contenu ou sur le collectif managérial. La fusion a modifié l'organisation. C est « *nostalgique* » (C'46 ; L. 175) de cette action. C'est un autre temps, « *une autre époque* » (C37 ; L. 145). Ils s'interrogent tous les trois sur la possibilité d'instaurer de nouveau ce genre de groupe de réflexion. Ils en appellent donc clairement à un changement de paradigme comme ils l'avaient fait en 2005 aux côtés de Josette Layec et Hubert Peurichard, le DGARH de l'ANPE.

Résumé du chapitre : Les trois personnes interviewées font ressortir les thèmes attendus : management, apprentissage expérientiel, recherche action et réflexivité. Le point de départ de cette action est le management, il est objet à discussion. C'est à partir des expériences de management que les différentes personnes tissent leurs expériences. Ce tissage est permis par les nombreuses interactions dans le groupe, la co-formation, la co-réflexivité. L'analyse des entretiens confirme nos trois hypothèses : se former entre pairs facilite l'apprentissage expérientiel. La co-formation a tenu une place importante dans la construction des récits. Enfin, cette action par la réflexivité permet aux managers de gagner en efficacité.

II. Interprétation du recueil de données

A. UNE FORMATION POUR SOI

1. Une nécessaire implication

Ca devrait être évidence, en général toute formation se fait pour les personnes en formation. Cette action n'est pas une action prescrite. Les directeurs participants se sont portés volontaires et ont élaboré les règles de vie du groupe : « *on s'est mis assez vite d'accord* » (B9 ; L. 57).

Nous pouvons distinguer la motivation intrinsèque, liée à la satisfaction d'être en formation, de la motivation extrinsèque, où les participants trouvent leur motivation en dehors de la formation en ayant des objectifs liés à leur vie professionnelle ou personnelle. En 1961, Cyril Orvin Houlès ajoute deux dimensions aux deux précédentes : une orientation vers la participation et vers l'apprentissage. De ces quatre dimensions Philippe Carré (2006) identifie dix motifs d'engagement en formation (voir figure 43).

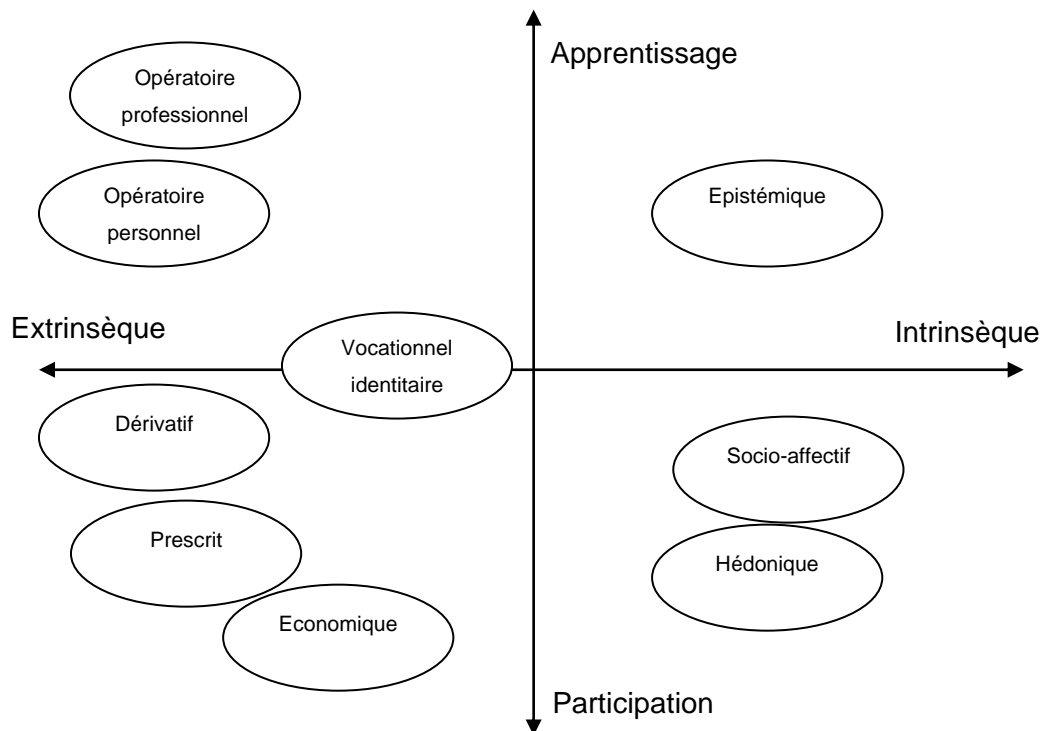


Figure 43 : Quatre orientations et dix motifs d'engagement en formation (Carré, 2006, p. 293)

Dans cette action, les participants « viennent acquérir la reconnaissance symbolique nécessaire à une transformation (ou une préservation) de ses caractéristiques identitaires. [...] Ce motif est donc centré sur la reconnaissance de l'environnement et l'image sociale de soi, en dehors de tout motif économique » (Carré, *op. cit.*, p. 295) Ce motif identitaire est en tension entre apprentissage et participation des apprenants. En effet, une des trois personnes interviewées accorde de l'importance à cette implication qui comporte également des risques à accepter : « le fait que ce soit impliquant, y en a certains, qui ont un petit peur de cet aspect là » (B32 ; L. 292). Les participants étaient volontaires « pour investiguer un certain nombre de champ » (B9 ; L. 56). L'action avait été soigneusement préparée : « Josette [Layec] avait pris soin, parce qu'elle nous connaissait [...] à peu près bien chacun, [...] elle savait les réticences des uns et des autres [...] donc avec des garanties d'une confidentialité totale » (B34 ; L. 311-319). Du coup, « Il n'y a pas une personne qui s'exonère de la réflexion » (A10 ; L. 112-113). La participation et l'implication des participants étaient corrélées à cette configuration de la formation qui permettait la confidentialité. Cette confiance était un premier pas vers une alliance entre les participants, afin de mieux s'impliquer collectivement dans la formation.

2. Les effets recherchés

Partant du constat que : « Les managers concernés par cette action venaient de divers horizons : externe, interne. Leurs cultures étaient différentes » (A1 ; L. 1-2). « [...] chacun [...] dans l'exercice de sa fonction de manager utilisait ses propres rôles, ses propres recettes, ses propres façon de faire » (C40 ; L. 164-165) « mais ils rencontraient bien les mêmes problématiques » (A1 ; L. 6).

L'idée première de cette action est « d'améliorer notre façon de manager, notre management » (C32 ; L. 133-134). « Et comment on peut éventuellement l'enrichir, y apporter des adaptations, des nuances » (B11 ; L. 102). Les participants se posent donc la question : « comment faire quelque chose qui me soit utile ? Et écrire avec toute la pudeur de rigueur » (A15 ; L. 138-139) Il y a clairement une recherche d'efficacité souhaitée par les managers : l'efficacité pragmatique (voir figure 42). On peut considérer cette efficacité pragmatique comme un point d'entrée en formation qui

permet l'implication des acteurs. B mentionnait également la continuité avec les actions de coaching. *« C'est quelque chose d'expérimental qui a été fait sur la proposition de Josette Layec et un peu dans la foulée [...] d'une formation [...] que l'on faisait en interne avec le CNAM et [...] un certain nombre de [...] ces participants à ces formations au coaching qui souhaitent aller un petit peu plus loin »* (B3 ; L. 14-17) Ces formations s'intéressaient à leur quotidien et une partie de ces managers souhaitait s'impliquer davantage en allant plus loin dans cette exploration.

B. UNE TRANSITION DANS LES REPRÉSENTATIONS : ENTRE LANGAGE ORAL ET LANGAGE ÉCRIT

La transition dans les représentations serait facilitée par l'écrit. Ce dernier permet au fur et à mesure de tisser de la complexité, d'enlever de la matière pour modéliser le récit et dans un dernier mouvement, rendre son récit réellement complexe et accessible. Tous les éléments sont à prendre en considération. *« Elles étaient partagées [les notes], on remettait les notes après l'interview. Tout était important : celui qui dit comment ce qu'il a entendu, celui qui dit comment je formalise, celui qui a tout écrit, qui a les éléments d'analyse. Dans la phase après, je théorise cette matière »* (A11 ; L. 122-124). Les éléments d'analyse sont dans l'écrit selon cette personne. Comme nous l'avons dit précédemment, les notes sont objets à discussion : véritable objet social. Ces chercheurs praticiens sont en éveil dans une écoute sensible, une écriture sensible à la façon artisanale : *« Tous les sens en éveil [...] pour prendre conscience des interactions de l'ensemble des événements pour mettre en évidence des choses non évidentes pour le manager interviewé. Ça doit faire tilt. On doit se dire : « Ah oui ça je n'y avais pas pensé ». [...] On ne restait pas seulement sur le verbal. Un élément important était l'accueil de la parole de l'autre. C'était porteur aussi. La méthode est là, dans la parole, l'écriture »* (A9 ; L. 102-105). Plusieurs éléments nous importent : la prise de conscience des interactions et la mise en évidence des choses non évidentes. La prise de conscience constitue une transformation des représentations : ces choses non évidentes. Deux supports facilitent ces mises à distance : le langage oral de l'autre, qui n'est pas le nôtre, avec ses nuances, ses intonations, et l'écrit qui met à plat les paroles. C'est-à-dire que le langage oral se déploie dans les « trois dimensions » de l'espace réel. Il doit

pouvoir s'inscrire sur un support plat, le langage écrit, la feuille, qui est un objet à deux dimensions : il y a un écart d'une dimension. En réalité, l'écrit est un passage intermédiaire. Les participants alternaient sans cesse entre les supports. L'instant créateur, l'insight créateur, s'immiscerait dans cette dimension « oubliée », cet espace disponible : « *ça doit faire tilt* » - eureka ! Nous nous situons au niveau de l'insight dans la théorie de la transformation de Mezirow. Cet insight est-il dans le passage : langage oral vers langage écrit, ou l'inverse ? Il est certain que cette « *prise de conscience individuel [s'effectue] à [...] travers un travail en groupe* » (C48 ; L. 220-221). Ce qui rejoint notre troisième hypothèse. De plus, dans le langage écrit, « *il faut avoir une attitude indépendante, volontaire, libre par rapport à une situation* ». Il y a une nécessaire prise de distance lors de l'écriture. « *Les faits langagiers deviennent conscients en tant que tels, ce qui fait que l'attention est plus facilement concentrée sur eux* » (Vygotski cité par Bronckart & Schneuwly, *op. cit.*, p. 226). Le passage à l'écrit inscrit ses paroles dans le temps. Il y aurait un subtil passage, opéré par les managers, entre nar-action et émancipation (Layec & Lailler Beaulieu, *op. cit.*). Faire de sa vie une histoire, une histoire racontable par tous, et comprise par soi. L'écriture, au cœur du dialogue réflexif, consisterait en une révolution silencieuse dans les apprentissages des managers.

C. LA PRODUCTION DE SAVOIRS : L'ECRITURE, UNE CONDITION DE DIALOGUE DANS LE GROUPE

1. L'écriture dans la formation du soi : un façonnage artisanale

L'écriture est un passage délicat à négocier. Pour deux raisons qui n'en font qu'une : il faut prendre du temps pour écrire, et écrire c'est engageant personnellement. Le temps ne serait qu'une excuse ou un refus de s'engager. « *On peut toujours dire : je n'ai pas le temps, ne soyons pas dupe. Ce n'est pas tant se prendre du temps, mais ce temps que je me force à prendre, comment faire quelque chose qui me soit utile ?* » (A15 ; L. 137-138) Ce que nous dit A est bien de rendre ce passage utile, c'est-à-dire, comme nous le disions dans la partie précédente : être plus efficace dans l'action, l'efficacité pragmatique de l'écriture. Or l'écriture a un effet paradoxal, lorsque j'écris,

suis-je un sujet agissant ? En apparence, non, mais en réalité, oui. L'écriture suit un mouvement discret du poignet. Sous cette discrète activité se cache une intense production de sens.

Tout débute dans cette formation, non par une envie personnelle, mais par un intérêt commun à réfléchir, marqué par ce « *on* » : « *On aimait un petit peu prendre du recul pour pouvoir les [pratiques managériales] analyser ensemble. [...] y avait des regroupements soit par directeurs départementaux [groupe inférieur à dix] soit par directeurs régionaux [groupe inférieur à dix] soit les deux populations ensembles, mais c'était rare. [...] quand on se regroupait ensemble [entre directeurs régionaux et départementaux] les réflexions étaient de même nature, l'environnement [des directeurs régionaux et départementaux] était le même. Qu'est ce qui était de notre personne qui à un moment donné nous aidait à mieux gérer ?* » (A6 ; L. 63-69). La singularité de chaque sujet apprenant est questionnée : les managers questionnent leurs managements. L'écrit est la méthodologie d'exploration de cette histoire de vie singulière.

Il faut donc s'y mettre avec entrain pour produire du savoir, former un texte à la façon d'un artisan : « *ça prenait une forme* » (B'30 ; L. 170), qui était travaillée, « *polie et repolie* » (B'32 ; L187). Les participants écrivaient avec patience : « *un récit qui se construisait [silence 1 sec] dans la durée* » (B'27 ; L. 159-160). Cette même personne s'explique : « *je me mettais devant l'ordinateur, j'étais en général très insatisfait de ce que je ressortais et après [...] je reformulais sans arrêt, et j'essayais de trouver là ce qui ressemblait le mieux à ce que je voulais dire, c'était pas évident, j'ai plutôt une certaine facilité à écrire, et même si c'était [...] sortir une demie page [...] j'avais un mal fou à formuler ça et puis après [...] quand j'arrivais, à peu près, à trouver ce que je voulais dire [...] j'étais insatisfait par [...] un côté que même si le récit était court, je trouvais un peu dilué donc je jouais [...] au « baisse des oranges pas chers » comment enlever les choses inutiles [...] pour garder un peu [...] l'os de ce que je voulais dire quoi* » (B'31 ; L. 175-184). Garder l'essentiel du récit est un apprentissage : on passe bien d'une écriture pour soi, écriture exploratoire à une écriture pour les autres (Hervé Breton, communications personnelles). Ces différentes versions prennent du temps, mais le résultat est surprenant par son condensé donc ses modalités d'apprentissage. Par la suite, cette personne « *venait à la session suivante où [...] effectivement [...] s'il y avait des choses qui avaient évolué [...] depuis nos échanges [en sous groupe] la dernière fois ou carrément [...] éventuellement une [...] évolution du récit écrit* »

(B'26 ; L. 154-156). Cette évolution du récit dans la durée résulte de ce dialogue oral en sous groupe : l'écriture est au centre de ce dialogue. Elle permet de « *capitaliser toutes ces informations* » (C34 ; L. 132). Le processus est résumé par A : « *Quand l'autre parlait, on avait tendance à écrire. Le manager nous expliquant son environnement pour mettre un peu de chair autour du problème. Et les autres l'interrogeaient pour savoir ce qu'il a fait concrètement. On restait dans le pragmatisme et le concret. On décrit la scène de manière très physique pour vivre la scène. Il n'y avait pas que la réflexion intellectuelle* » (A8 ; L. 95-99). On reste toujours dans cette efficience pragmatique, ce qui facilite l'écriture (« *faire quelque chose qui me soit utile* »).

Ces interactions structurent l'échange. Le groupe s'autorégule dans ses interactions : « *On se faisait notre propre gendarme au sein du groupe d'échange de pratique car c'était un risque fort, comme on était entre pairs* » (A8 ; L. 94-95). Le groupe établissait des règles qui pouvaient être revues sans cesse pour clarifier, adapter ces règles à la vie du groupe.

2. Le questionnement, au cœur du dialogue

Le postulat qui est développé par les trois personnes interviewées est le suivant : « *Le groupe de travail intellectuel (réflexion, décision, formation, résolution de problèmes, etc.) produit des performances supérieures à celles réalisées par un membre moyen du groupe. Le gain est dû à la plus grande somme d'informations disponibles dans le groupe, à la diversité d'interprétation des faits, à la mise à l'épreuve des idées de l'un par l'autre, et enfin au fait que le groupe libère l'individu des insécurités du travail individuel et le rend capable d'essayer les idées nouvelles* » (Muchielli, 1998, p. 72). Le questionnement permet le dialogue si les participants sont volontaires. « *La condition est d'estimer que le point de vue de l'autre non seulement vaut d'être pris en compte mais peut stimuler notre propre pensée. C'est ainsi que peut s'instaurer une réciprocité interlocutive conjointe. L'accompagnateur doit développer ses compétences d'instauration du dialogue, une sorte de pédagogie du dialogue, de la rencontre* (Denoyel, 2000), où les doubles descriptions / inventions de la réalité se couplent pour construire une coréférence. A ce sujet, Gaston Pineau (1998) parle de « *parité de la*

relation » et de « *disparité des places* » (Denoyel, 2005, p. 236-237). On parle de nouveau du triptyque : alliance, confiance et partage, principe d'un dialogue fertile.

Les changements de place sont au cœur de cette méthode : « *on passe toujours de celui qui expose son cas à celui qui essaie d'interroger. [...] interroge, [...], émet des hypothèses à la personne qui s'exprime. Et ce passage, le plus difficile pour moi, un des points très positif de cette méthode, très porteur, est de formaliser cette réflexion et les échanges que l'on en retient* » (A7 ; L. 86-89). Cette alternance des places les met tantôt dans une position de chercheur, de praticien et d'observateur. Lorsque l'on est praticien, on raconte son histoire, sa pratique. « *On travaille sur son récit [écrit par le narrateur] [...] le fait de raconter quelque chose ça permet aussi de repérer un certain nombre de choses* » (C21 ; L. 79-80). On peut donc être à la fois praticien et chercheur. L'interviewer est chercheur également. Il souhaite identifier, rechercher ce qui est caractéristique chez la personne qui expose. « *Josette [...] est experte sur la forme. Ce n'était pas l'analyste. C'était nous-mêmes qui étions notre propre expert à certains moments. Mais ce mot [expert] est impropre, car nous étions à chaque fois dans des rôles différents.* » (A10 ; L. 113-115). Cette alternance de place sert à tout le monde. Car « *Il n'y a pas une personne qui s'exonère de la réflexion individuelle ou collective* » (A10 ; L. 112-113). « *Comment faire en sorte d'écrire pour que le passage, dans mes mots à moi, car je ne suis pas théoricienne, le passage justement de toute cette oralité, de toutes ces réflexions, des apports que nous ont amenés les collègues, qui nous ont interviewés et renvoyés leur propre vision par rapport à la problématique étudiée, comment on en faisait quelque chose, un écrit, une réflexion, une base théorique. Et ça qui permettait de bien prendre à distance. Vous savez la première distance, c'est exprimer au groupe en qui on a confiance, et qui nous aide, être clair sur l'environnement et ses problèmes et le questionnement : première mise à distance. Les collègues qui sont de l'autre côté de la barrière, ça leur sert aussi.* » (A7 ; L. 79-86). Ce questionnement permet cette distanciation, cette prise de hauteur individuelle et collective, et le bénéfice est bien pour tout le monde.

Ce questionnement, au cœur de cette formation, est une des clés pour B. Il explique ce talent chez Josette Layec, cet art du questionnement : « *elle a un questionnement, [...] tenace, je ne sais pas si c'est le bon mot tenace, persévérant qui n'est pas [...] un questionnement de flic qui ne vous lâche pas, c'est vraiment quelque chose [...] qui met en travail* » (B'23 ; L. 128-129), « *je repartais [...] je savais ce que*

j'avais à faire y compris d'ailleurs d'une manière d'agir qui [...] [est] très différente des siennes mais son [...] talent c'est celui là c'est d'arriver [...] à mettre les gens non pas à la question mais en question et de les faire progresser mais en tout cas de les faire [...] se décider de manière plus consciente que ne l'aurait fait spontanément » (B42 ; L. 366-369). Ce questionnement met, les personnes en formation, en dialogue entre elles, dans un dialogue externe. Mais ce questionnement ne lâche pas le sujet apprenant en le mettant en travail : il s'agit, selon B, contacté par courriel pour préciser cette expression de « mettre en travail », d'un « *questionnement au cours d'une séance, d'un entretien soit qui n'a pas reçu de réponse, soit dont la réponse reste incomplète ou très évolutive, parce que le sujet questionné y pense, y réfléchit longtemps encore après l'entretien. Il est en travail* ». Cette expression doit venir, selon lui, de formation au coaching. Il met ainsi en avant les qualités du chercheur en général.

« *Le dialogue, la situation du langage parlé, crée à chaque instant le motif d'une nouvelle prise de parole. Demande et réponse, affirmation et objection, manque de compréhension et explication s'appellent réciproquement et font avancer par leur logique de fonctionnement la situation d'énonciation.* » (Bronckart & Schneuwly, 1985, p. 178). « *Le langage parlé est réglé par le déroulement de la situation dynamique* » (Vygotsky cité par Bronckart & Schneuwly, *op. cit.*, p. 226). Pour reprendre notre comparaison entre l'écosystème et le collectif (voir figure 44). Nous rappelons qu'un écosystème est l'interaction entre la biocénose (êtres vivants) et le biotope (« milieu »). La biocénose est composée de populations d'espèce différente. Nous montrons ainsi les différentes interactions qui se passent au sein d'un écosystème. Ces interactions sont au cœur du dialogue. Tous les éléments sont mis en relation, en dialogue. Ainsi, dans cette recherche action, on multiplie les interactions pour enrichir le dialogue. Pour le mettre en parallèle avec la théorie tripolaire de Gaston Pineau, nous pouvons modéliser ces interactions dans les formes de formation : entre auto, hétéro et écoformation. On met ainsi en avant les deux grands pôles : la part d'apprentissage avec l'hétéroformation et la co-formation. Il y a ainsi un dialogue fort entre hétéroformation et écoformation. En résultante, se construit l'autoformation.

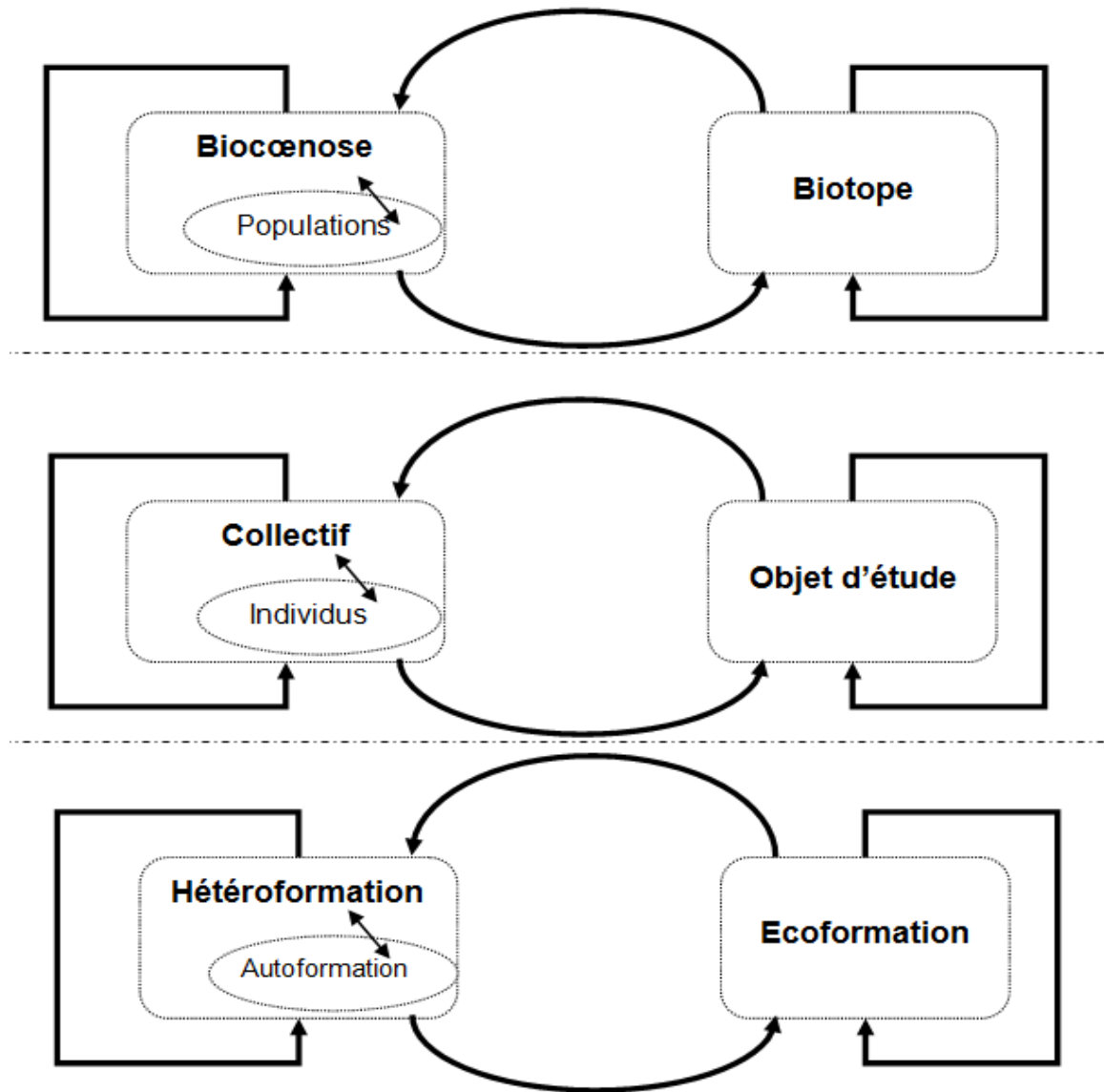


Figure 44 : Les interactions au cœur du dialogue dans un écosystème (haut), un collectif (milieu), une recherche action (bas)

3. Une métaproduction comme mise en perspective des histoires de vie individuelle

Cette écriture avait un double objectif : individuel et collectif. « *L'objectif [...] pour l'établissement [...] c'était] voir comment est-ce qu'on pourrait éventuellement modéliser des méthodes de management* » (C46 ; L. 204-205). Il y a là une double capitalisation : donner du sens à chacun sur sa propre histoire de vie et donner du sens au modèle de management pluriel de l'ANPE.

Quelles perspectives nous donnent ces histoires de vie ? Qu'est ce qui en ressort ? Petit détour par les sciences physiques : le ressort possède une formidable énergie potentielle. C'est-à-dire qu'il a potentiellement de l'énergie à transférer, à libérer dans le système extérieur. Quels sont les ressorts de cette production de savoir ? Autrement dit, quelle énergie est potentiellement libérée ? Durant cette action recherche, les différents acteurs ont dessinés leurs finalités managériales : devenir manager pour changer le monde, ou changer de monde et parfois diriger le monde. *« C'est quelque chose qui est ressorti chez [...] quasiment tous les participants, pourquoi j'ai pas voulu [...] être cadre a un moment donné ou au contraire pourquoi j'ai voulu l'être, mais j'ai voulu l'être différemment, c'était ça. Et Josette avait esquissé une espèce de typologie entre ceux qui veulent changer **de** monde, ceux qui veulent changer **le** monde [...] y avait toute une graduation la dessus [...] c'était selon que je suis plus ou moins tourné vers les autres ou [...] que je veux m'en sortir moi ou être en conformité à ce que je souhaite être »* (B15 ; L. 157-162). Changer **le** monde : le monde est si mal que l'on souhaite contribuer à son changement. La promotion sociale que représente l'accès au poste de manager est un changement **de** monde. On fait référence ici au management héroïque où le manager veut sortir du monde des exécutants (Mintzberg, 2005). Et lorsque l'on accède aux fonctions de manager, certains jouissent littéralement de ce pouvoir. Cet accès au pouvoir est un accès à l'autorité et / ou excès d'autoritarisme pour l'extrême (**diriger le monde**). *« Changer de monde selon [...] d'où on vient selon si j'entre dans l'encadrement, j'entre [...] dans une autre sphère [...]. C'est pas nécessairement [...] en terme de gains financiers [...] Changer de monde c'était un peu ça aussi [...]. Pour certains changer le monde c'est [...] : y a des tas de choses qui me qui me satisfont pas [...] peut-être que si je fais quelque chose je peux changer ou contribuer à changer les choses [...] en y participant. Ce qu'on a considéré comme impossible à faire pendant [...] toute une période et est tout à fait possible et même [...] c'était le moment où jamais de le faire[...] entre 82 et 90 quoi »* (B16 ; L. 165).

Mc Clelland propose une distinction entre trois types de personnalité dans *The achieving society* (1961) : le besoin de réalisation de soi (« changer le monde »), le besoin d'appartenance (« changer **de** monde ») et le besoin de pouvoir (« diriger **le** monde »). La science action aurait essayé de produire un nouveau modèle pour que la pratique investisse les sciences. En recherche action, le modèle de Mc Clelland n'intéresse pas spécialement les praticiens. Les praticiens, dans une posture de

chercheurs, se sont intéressés à la production d'un modèle proposé ici par la chercheuse praticienne.

A cette production, s'ajoute la présentation de cette action à différents acteurs, B revient : « [...] y a même eu des formalisations, [...] ma collègue de Basse Normandie [...] a été amenée à faire [...] une communication [...] à la fois, à l'interne, devant l'ensemble des [...] responsables ressources humaines de toutes les régions qui est une manière de voir ça parce que c'était un positionnement très hétérodoxe et puis de faire une communication devant l'Université de Tours » (B19 ; L. 186-190). Ce dialogue qui était initialement limité à un collectif crée un espace ouvert de discussion, en mettant ces praticiens chercheurs dans la posture de chercheurs praticiens au milieu d'autres universitaires. La complémentarité est dépassée car la rencontre

D. LA FORMATION CONTINUE DE PRATICIENS REFLEXIFS : LE DEVELOPPEMENT DE LA CAPACITE REFLEXIVE

Suite à cette action, ces trois personnes s'inscrivent dans une pratique réflexive. Chacune avec ses mots, elles ont exprimé le développement de leur capacité réflexive et l'utilisation au quotidien de cette réflexivité.

Pour A, la réflexivité est essentielle. Cette action venait gratter sa pratique, ses savoirs insus car acquis à son insu. Dans son quotidien de manager, B essaie d'essaimer cette méthode auprès de ses collaborateurs. « Ils mettent [les collaborateurs du manager] en œuvre quelque chose [...] [des savoirs insus] d'où ça leur vient ? Est-ce qu'ils en ont conscience ? [...], pour essayer d'une certaine façon de les amener [...] eux même [à] identifier un certains nombre de choses et [...] de les mobiliser plus vite peut-être » (B'10 ; L. 49-52). Ce même exemple nous est donné par C : « j'espère qu'on, qu'on garde encore des méthodes de management de l'ancien temps pour euh arrondir les choses. Enfin moi c'est ce que j'essaie de faire, j'essaie de beaucoup travailler là aujourd'hui j'ai à nouveau une réunion de directeurs d'agences, j'ai [un certain nombre de] directeurs d'agences, et en fait on a passé la moitié de la journée [...] à travailler sur [...] un peu du brainstorming, de la réflexion, de l'échange, parce qu'on est dans une situation compliquée difficile avec des retards importants sur les objectifs et une injonction forte de la directeur supérieure à remonter des résultats dans les 2 mois qui

viennent. Donc y a deux solutions : y a soit je leur dis vous avez demain pour améliorer vos résultats ; soit je leur dis bon ben c'est le bordel les petits loups il va falloir qu'on relève les manches et qu'on réfléchisse à comment on peut faire collectivement pour que ça aille mieux, quoi » (C'52 ; L. 198-205). La réflexivité est un accélérateur de pratique, un catalyseur de réflexion. Il ne s'agit pas d'aller droit au but, mais savoir contourner les problèmes au bon moment. C'est une véritable méthode d'accompagnement de ses collaborateurs. On ne souhaite pas faire à la place de, mais faire faire. Ils s'inspirent de ce proverbe chinois : « Si tu donnes un poisson à un homme, il se nourrira une fois. Si tu lui apprends à pêcher, il se nourrira toute sa vie » (Kuan-Tseu). Ce rapport entre l'apprenti pêcheur et le pêcheur est à mettre en parallèle avec l'artisan et le maître. Qui apprend dans ces situations ? Noël Denoyel nous éclaire : « On pourrait dire que l'artisan qui forme des apprentis, en se mettant en situation d'accompagnement, rouvre la brèche de cette zone proximale de développement également pour lui-même, à un degré qui le situe dans ce que la clinique du travail appelle l'« autoconfrontation » (Clot, 1999). Vygotski précise : « Je me connais seulement dans la mesure où je suis moi-même un autre pour moi » (Denoyel, 2005, p. 232). Autrement dit, dans cette action, l'autoconfrontation est importante : « Un élément important était l'accueil de la parole de l'autre. C'était porteur aussi » (A9 ; L. 102-105). B parle également de cet accueil de la parole : « je suis pas sûr qu'ils [ses collaborateurs] accueillent [...] ça [la méthode de réflexivité] aussi bien qu'ils peuvent le faire maintenant » (B'19 ; L. 106-107). L'accueil est positif maintenant dans la pratique de B. Il y aurait une certaine co-réflexivité par la distance entre les interlocuteurs (« moi-même comme un autre pour moi »). « Le rôle, la fonction ou le sens de la réflexivité, de la co-réflexivité plutôt, [est] d'opérer par oscillation un rapport entre ces deux logiques contradictoires et nécessairement complémentaires » (Bertrand, 2007, p. 303). Dans la figure 45, Eric Bertrand schématise cette tension entre plusieurs pôles. En plaçant différents temps de cette action et de travail, nous faisons l'hypothèse que les managers seraient en tension entre plusieurs logiques. Le temps de travail, à l'ANPE et à pôle emploi, aurait été déplacé. On reste dans une logique de reproduction. L'apprentissage est adaptatif et laisse peu de place à la réflexivité. Ce temps relève de la dimension individuelle. Le travail reste dans une logique reproductive de schèmes. « Ce processus de transformation est tiraillé entre des logiques interactives de reproduction et de transformation de soi, des autres et du monde, processus observable à travers l'évolution des schèmes et perspectives de sens » (ibid., p. 180). Avec le passage à pôle

emploi, on passe d'un apprentissage qui se voulait plus transformateur à un apprentissage qui se veut plus adaptatif.

La formation est représentée par trois temps : individuel, en sous groupe et en grand groupe. Il y aurait un déplacement opéré entre ces trois sphères : entre une auto-réflexivité, une co-réflexivité et une ouverture vers une organisation réflexive (très limitée ici). Les dimensions individuelles et collectives alternent comme nous l'avons expliqué précédemment. Pour ces trois temps, nous nous situons sur la double boucle d'apprentissage et le deutéro apprentissage. Avec ces trois temps, il y aurait aussi un cycle qui oscillerait autour de l'axe individuel / collectif et de la courbe de réflexivité.

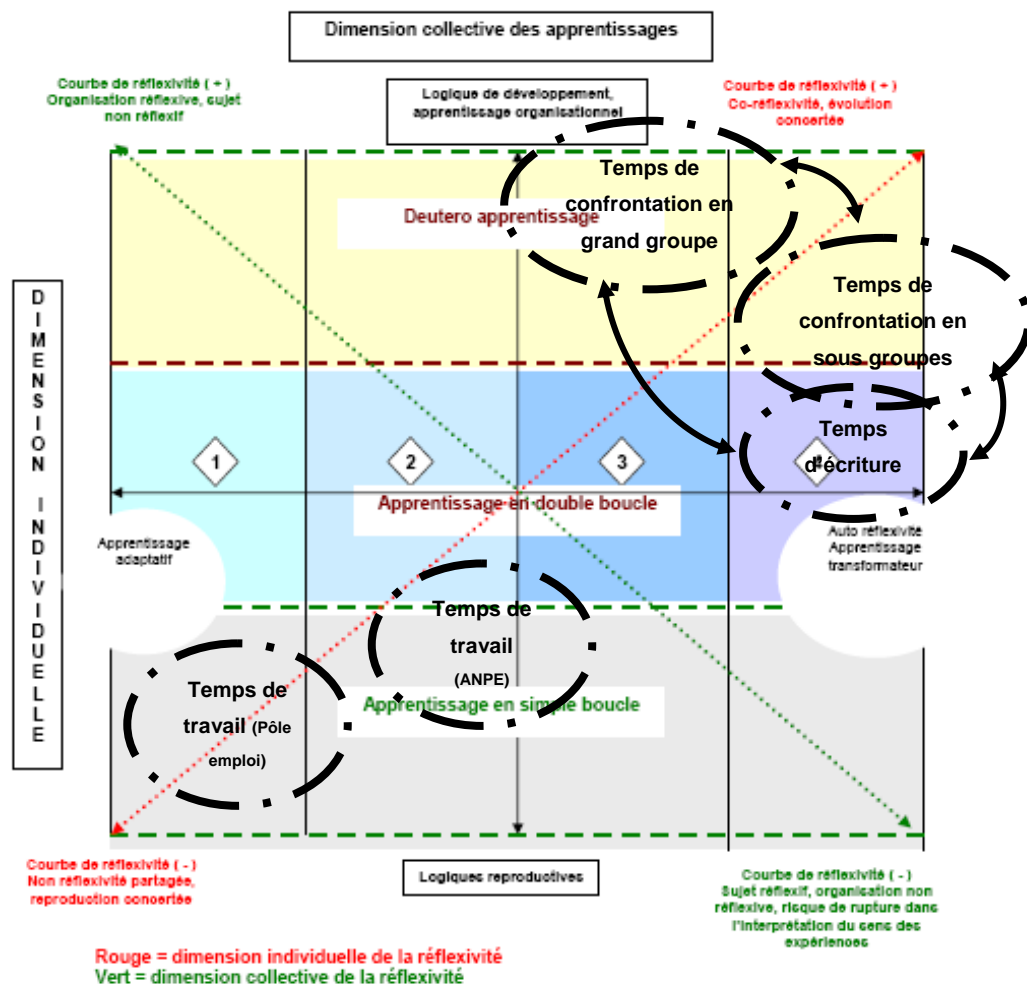


Figure 45 : Modélisation du rapport entre la réflexivité individuelle et collective (Bertrand, 2007, p.

Noël Denoyel nous explique en quoi les fables de la Fontaine ne sont pas initiatrices à une capacité d'autoréflexion. Jean de La Fontaine nous livre à chaque fois sa morale et inhibe toutes réflexions possibles. Tout comme le pêcheur qui amène un poisson à un homme ; il ne facilite pas l'apprentissage de la pêche. Ainsi, « *l'art de l'accompagnement, plus que de proposer des recettes, réside dans le fait d'emmener l'autre dans une auto-confrontation* » (Denoyel, *op. cit.*, p. 233). C'est justement ce que nous ont décrit ces managers : être dans une complexité d'échange, « *complexité interactionnelle et interlocutive des ruses et des contres ruses* » (*ibid.*). Et cette posture de praticien réflexif les amène à alterner les places entre praticien et chercheur. « *Etre attentif au dialogue dans la situation interlocutive de l'accompagnement, c'est articuler communication et cognition en développant une « compétence interrogative » (Jacques, 2000) et une capacité d'autoréflexion réciproque chez les deux partenaires* » (*ibid.*, p. 238). Cette compétence interrogative a été citée par B comme une des qualités de Josette Layec, qui fait figure d'universitaire.

Ce n'est pas anodin de retomber sur un auteur comme Noël Denoyel. Il s'est intéressé à la mètis des grecs, cette intelligence pratique et rusée. Selon lui, « *le dialogue tutorial initie une capacité de délibération – Boulesis (Aristote, 1992) – et d'interrogation qui enrichit l'intelligence pratique (Mètis) en la transformant en sagesse pratique (Phronésis)* » (*ibid.*). Cette action, par sa pratique réflexive, développerait cette sagesse pratique souhaitée par Henry Mintzberg. De plus, il aborde un des aspects de la co-formation : « *Quand deux hommes marchent ensemble, si ce n'est l'un c'est l'autre, à la place, qui voit l'avantage (Kerdos) à saisir. Seul, on peut voir aussi, mais la vue est plus courte et la Mètis plus légère* » (Détienne et Vernant, cités par Denoyel, *op. cit.*). Cette réflexivité individuelle va de pair avec cette co-réflexivité du collectif en formation. Mais qu'en est-il au niveau organisationnel ?

E. UNE FORMATION POUR L'ORGANISATION

Le contrat établi initialement liait les managers, Josette Layec et l'ANPE. Deux personnes sont à l'initiative de cette action : une universitaire et le DGARH. Pour ce dernier, il fallait oser : « *c'était sa grande force à cette époque d'avoir accepté avec la direction générale* » (A26 ; L. 204-205).

Il a accepté d'inscrire cette action pour accompagner ses managers : « *c'est même si je n'ai [rien] [...] à faire [...] entre [...] les deux rencontres [en sous groupe], le fait même de l'avoir [...] mis dans mon emploi du temps, c'est en ce sens [...] que ça doit être porté [...] je dirais [...] du niveau le plus haut pour que ça ne soit pas quelque chose [...] dont on peut s'extraire [...]* » (A'48 ; L. 353-356). L'engagement de l'établissement était lié intimement aux deux autres partenaires : c'est le principe du contrat tripartite (voir méthodologie). L'objectif, « *c'était essayer d'identifier des pratiques managériales [...] éventuellement particulières* » (B9 ; L. 56). « *Ces espaces formels caractérisés par une « dialogique expérientielle » constituent [...] une expérience pour l'organisation* » (Bertrand, 2007, p. 162). On en veut pour preuve l'envie, la disponibilité des personnes interviewées qui réinvestissent cette expérience dans leur quotidien et se rendent disponibles pour ces échanges. S'engager dans une telle démarche, c'est ouvrir un espace pour la formation tout au long de la vie.

F. UNE ACTION A DEFINIR

Initialement, Josette Layec parlait d'action. Initialement, nous ne souhaitions pas utiliser d'autres termes. Dans nos questionnaires, nous avons utilisé volontairement le terme action et lors des entretiens nous avons parfois repris les termes utilisés par les interviewés. Faut-il nécessairement nommer cette action ? Quel est notre intérêt à mettre un nom dessus ? Quel est l'intérêt pour les participants ? Et pour l'organisation ?

Au vu des éléments collectés, les participants ne mettent pas de nom sur cette action : faut-il connaître le nom de sa maladie pour être malade ? Pour autant, nous devons pouvoir établir des liens entre cette formation et différents courants. Comme nous l'avons vu dans l'analyse croisée, le vocable est varié. Dans les documents internes, Josette Layec avait pris le soin d'appeler cette action : praxéologie du management puis Groupe de Recherche, d'Action et de Formation (GRAF) de praxéologie managériale.

G. LA REFLEXIVITE DANS L'ORGANISATION : UN CHANGEMENT DE PARADIGME A REPROGRAMMER

Prendre un universitaire dans une formation est un choix délibéré fort : l'université représente le savoir bien souvent (« *je ne suis pas érudit* », l'érudit, le savant, le cultivé, l'instruit). Initier une formation par la praxéologie est un véritable pari méthodologique. C'est aussi poursuivre l'action de coaching faite pour les managers internes mais en allant en profondeur.

L'action est finie et les acteurs sont déçus : au milieu du gué... la découverte n'est pas finie et on arrête ? Comme nous l'avons vu, ils ont du franchir ce gué malgré tout. Aujourd'hui la réflexivité fait partie intégrante de leur pratique managériale. Cette action leur a fourni des éléments de compréhension, une méthodologie de recherche pour être à des moments un chercheur par intérim : l'auto-orientation réflexive.

Nous considérons que ce groupe de recherche action formation a été un formidable espace intermédiaire entre la formation et le travail. Les contours de ce groupe ont été dessinés par l'établissement et Josette Layec. Mais les plans, ce sont bien les praticiens chercheurs et la chercheuse praticienne qui les ont exécutés.

H. CRITIQUES ET LIMITES DE NOTRE RECHERCHE

Dans cette partie, nous expliquerons nos mauvaises stratégies et nos mauvaises tactiques. Nous avons élaboré une grille de questions, comme base de questionnement. Nous nous sommes rendu compte de la difficulté de poser toutes les questions.

Pour favoriser la remémoration des événements, nous aurions pu débiter par une description, par l'interviewé, des premières rencontres entre les praticiens chercheurs en 2005 : une description chronologique au premier entretien et une description anti-chronologique au deuxième entretien pour favoriser la verbalisation et la remémoration.

En auscultant nos questions, nous pouvons parfois remarquer notre manque de maîtrise de l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch et notre manque de précision. Certaines questions sont suggérées et non posées. On remarquera quelques maladresses dans les questions qui, en fait, induisent les réponses : « *Et cette formation entamée en*

2005 ne préparait pas forcément à ce nouveau cadre là ? ». Et mêmes des jugements de valeurs : « *c'est pas des situations [changement d'organisation] faciles oui* » (C'50).

Le dernier rendez-vous avec C s'est fait un soir. Nous étions en fin de journée, ce qui n'a pas du favoriser la verbalisation. La comparaison avec les autres entretiens est compliquée mais les matériaux sont intéressants pour notre étude.

Lors de nos entretiens, un dernier temps, plus informel, permettait de collecter de nombreuses informations utiles. Lorsque nous remercions les personnes pour le temps passé ensemble, les personnes interviewées revenaient sur des éléments de manière libérée : le microphone leur paraissait éteint certainement. Nous aurions pu réduire le temps principal de questionnement pour favoriser ce « temps informel ».

De plus, la clôture d'enregistrements n'est pas identique dans les trois entretiens. Nous aurions dû veiller à normaliser cette partie de l'entretien. Cette limite est également liée au moyen de communication employé : le téléphone.

Nous avons expliqué notre choix de ne pas aborder la professionnalité de l'animatrice, de la chercheuse praticienne dans notre problématique. Un travail complémentaire, et en lien avec notre parcours professionnel aurait permis d'explicitier les qualités requises de l'animatrice dans cette approche expérientielle.

I. CONCLUSION PARTIELLE

Pour reprendre l'article de Josette Layec et Michèle Lailler Beaulieu (2007) et l'article de Noël Denoyel *L'alternance structurée comme un dialogue. Pour une alternance dialogique* (2005), et au vu des éléments mis en avant, nous avons dégagé les éléments clés de cette action : en trois temps et deux mouvements (voir figure 46). Le point de départ est l'apprentissage expérientiel au travers d'un objet social : le management. Il constitue une opportunité d'écriture, de dialogue et de nar-action (la narration de l'action), de sa pratique. Ce dialogue, enrichi de dialogique, a conduit les participants dans une double réflexivité : une réflexivité individuelle et une co-réflexivité. Cette posture de praticien réflexif possède deux dimensions : l'une à court terme pour identifier les lignes fortes d'un récit d'expérience en tant que chercheur. Et à long terme être un praticien réflexif. Au vu des témoignages, cette piste semble un gage

d'efficacité comme nous le disait Josette Layec et Michèle Lailler Beaulieu. Quatre ans après, le pari semble gagné mais il a un goût amer : ils sont « seuls » dans ce paradigme. Car ce sont de réels praticiens réflexifs. Peut-être, pour ne pas se sentir seuls, et surtout pour amener ses collaborateurs à ce nouveau paradigme, ils essaient cette pratique réflexive. Ce changement de cap leur permet une élucidation au quotidien. C'est ainsi qu'ils mettent en perspectives leur pratique pour toujours être plus efficaces, plus réflexifs pour rentrer dans l'émancip'action – l'émancipation d'un professionnel du management. Ces deux mouvements nous amène de l'action à l'action en passant par trois temps : le passé (narration de l'expérience), le présent (efficacité des activités), le futur (mise en perspectives de ses pratiques). Un passage par l'abstrait est nécessaire. On va de l'action à l'action par un travail de modélisation, de recherche, en instaurant des références entre un savoir normé et une activité.

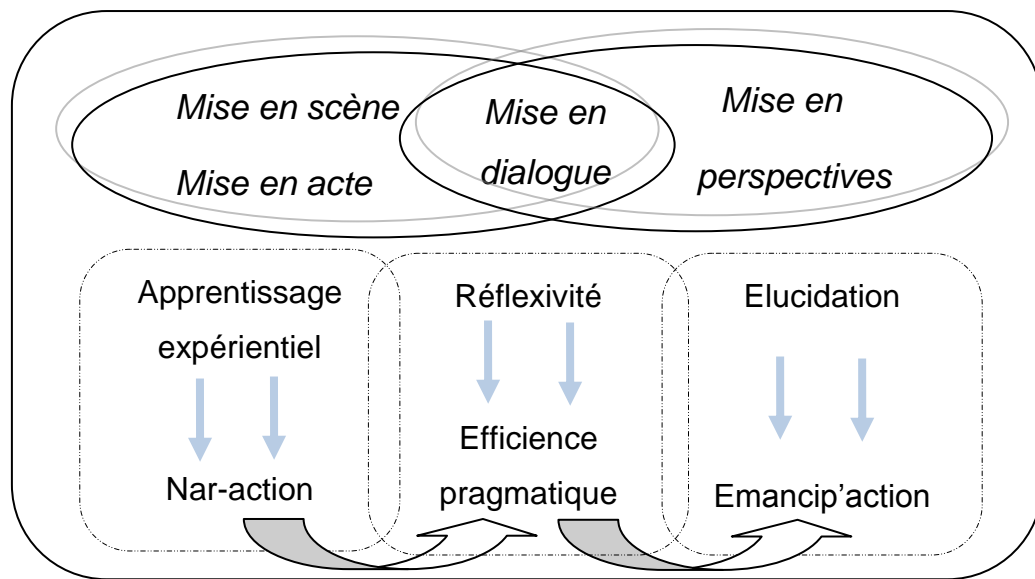


Figure 46 : Représentation des étapes clés de l'action du GRAF de praxéologie managériale (d'après Denoyel (2005), Lailler Beaulieu et Layec (2007))

Résumé du chapitre : Le rôle central de l'écriture est mis en avant par la verbalisation : la production de savoir. Il est le moteur de la transformation, au milieu des interactions du collectif en formation comme nous le disions au chapitre précédent. De plus, l'apprentissage expérientiel serait un gage d'efficacité dans le quotidien de ces managers qui l'ont clairement exprimé. Cette mise en perspective nous permet de montrer dans ce chapitre en quoi les personnes interviewées sont des praticiens réflexifs.

III. Perspectives – Propositions d'action

Cette partie fait suite à l'analyse de l'action de l'ANPE. Ce détour nécessaire nous permet de voir ce qui se fait à l'extérieur de La Poste Courrier.

Avec des collègues ingénieurs formation⁶ (architecte et ingénieur pédagogique), nous avons travaillé sur un parcours de formation destiné à des Directeurs de Centre Courrier. L'Université du Courrier propose à cette population, de nombreux modules orientés sur la technique (voir annexe 4). Elle propose également des séminaires d'équipe. Cette population n'est pas une « oubliée » de la formation, et La Poste la connaît bien. Le *projet Responsabilisation Des Managers* a collecté de nombreuses informations pour caractériser cette population entre 2005 et 2006 (ce sera notre cadre étudié ici).

A. UNE POPULATION BIEN CONNUE

1. Le projet Responsabilisation Des Managers

La population des Directeurs de Centre Courrier (DCC) a été évaluée par le test performanSe. Il s'agissait d'approcher leur réalité par une double démarche : d'autoévaluation et d'observation par un évaluateur externe. La population étudiée comptait près de 2.500 personnes. Une telle étude est matériau extrêmement riche.

Ce projet s'inscrivait dans *Cap Qualité Courrier*. Ce dernier avait mis en place l'outil industriel de La Poste Courrier avec notamment trois types de centre de tri (voir figure 7). En 2005, l'entreprise attendait des DCC des efforts sur la satisfaction du client, la performance économique, la performance managériale et l'accompagnement des évolutions (le changement). L'organisation souhaitait passer d'un modèle taylorien, fondé sur le gain de productivité, à un modèle industriel de service plus complexe.

⁶ Par la suite, par ingénieur formation on entendra architecte pédagogique ou ingénieur pédagogique. A La Poste Courrier, on parle de consultant en développement de compétences.

Initialement, ce test performanSe se basait sur dix indicateurs appelés dimensions (voir figure 47). Une dimension est un trait de personnalité et n'a pas de réalité intrinsèque ; il s'agit d'un concept permettant de regrouper des comportements observables qui présentent des similitudes. Par exemple, l'indicateur de comportement extraversion est la résultante entre un comportement spontané, une mise en évidence de soi, un comportement expansif, de l'enthousiasme... Autrement dit, à un indicateur, on rattache plusieurs critères. Chaque DCC a passé ce test sous la forme d'un questionnaire effectué par un consultant carrière de La Poste Courrier. Ces personnes, diplômées en psychologie du travail, sont chargées du recrutement de postiers en interne comme en externe et font passer des entretiens d'évaluation.

Relation				Travail			Finalités		
Extraversion	anxiété	affirmation	réceptivité	Rigueur	dynamisme intellectuel	Combativité	motivation de réalisation	motivation d'appartenance	motivation de pouvoir

Figure 47 : Les dix dimensions du modèle performanSe

Afin de fiabiliser le modèle performanSe et l'adapter au mieux à La Poste Courrier, l'équipe de ce projet s'est appuyée sur deux sources : un recueil auprès d'un groupe d'experts (Responsables des RH, titulaires des postes et leurs supérieurs hiérarchiques) et des observations de terrain. En s'appuyant sur les résultats du test performanSe, ce travail d'analyse a permis de mettre une combinaison d'indicateurs en face de chacune des neuf compétences clés postales suivantes : l'analyse, l'efficacité professionnelle, l'écoute et la compréhension, le sens politique, la coopération et l'entraide, l'animation des Hommes, l'orientation des clients, la synthèse et la conception et enfin la conduite des Hommes. Chaque indicateur est relié à une compétence, l'équipe projet a établi des moyennes, c'est-à-dire des plages dans lesquelles sont attendues les DCC dans leur métier. Ainsi, les consultants carrière pouvaient situer les compétences des DCC par rapport aux attendus de l'entreprise. Prenons deux DCC (voir figure 48) : les points ♦ situent le DCC par rapport à

l'indicateur. La combinaison des indicateurs : anxiété (ANX), affirmation (AFF), réceptivité (REC) et pouvoir (POU) caractérisent la compétence « écoute compréhension ». La « norme » est réduite à une zone. Il ne s'agissait pas de positionner les DCC les uns par rapport aux autres mais de dresser un profil du DCC pour lui même.

Dans un deuxième temps, les consultants carrière recevaient à nouveau les DCC avec le test complété pour les neuf compétences clés postales. Ce test constituait un outil d'aide pour échanger sur les exigences de la fonction. Les résultats du test ne jugeaient pas le DCC. Ce test était la propriété du DCC. Il devait permettre l'échange et la prise de conscience des pistes éventuelles de développement. Le langage a ici un statut d'échange qui participe à la construction de soi.

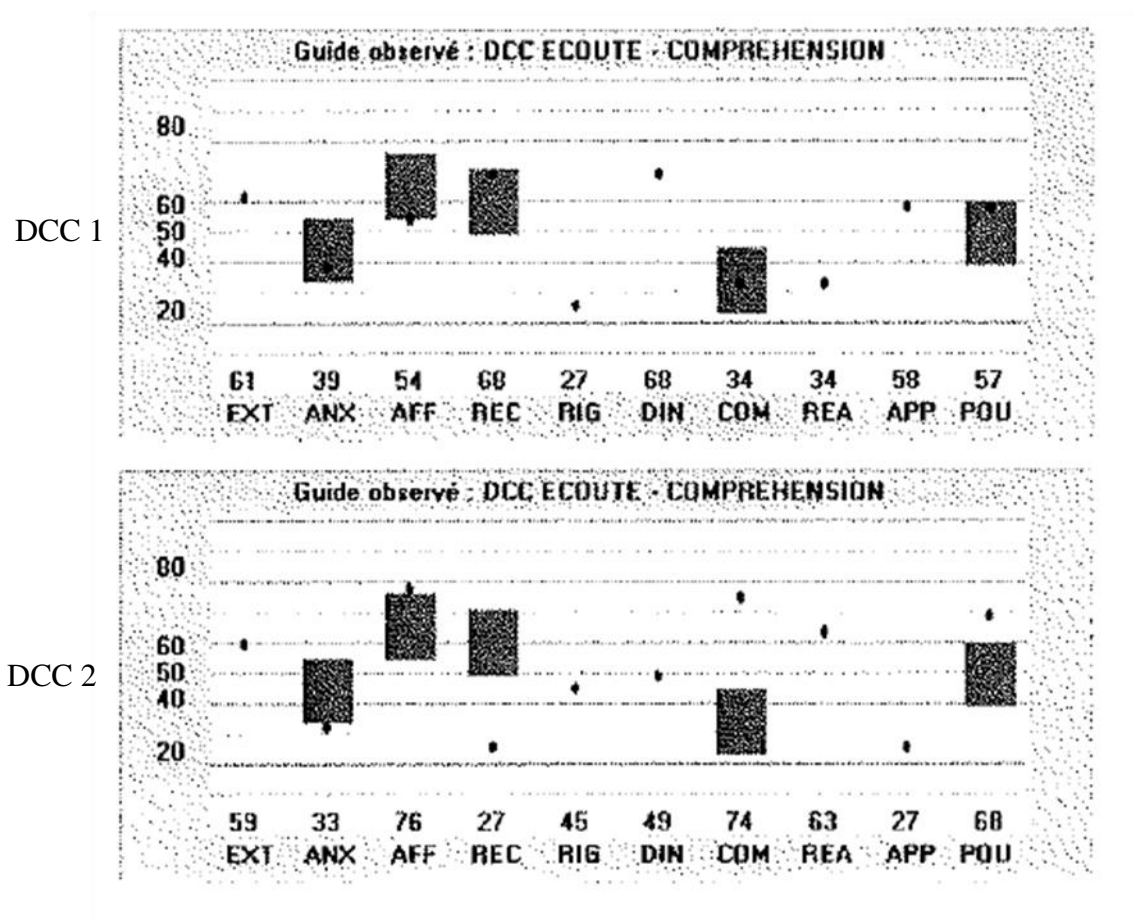


Figure 48 : Module de rapprochement entre la compétence "écoute-compréhension" et les dix indicateurs

A l'issue des résultats, La Poste Courrier a pu dresser des tendances (voir figure 49).

Indicateurs	Echelle (sans unité)
Analyse	20
Efficacité professionnelle	19
Ecoute-Compréhension	14,3
Sens politique	12,7
Coopération-Entraide	9,7
Animation des Hommes	8
Orientation client	8
Synthèse.-Conception	7
Conduite des Hommes	2,4

Figure 49 : Positionnement des indicateurs des Directeurs de Centre Courrier

Ce tableau met en bonne position l'analyse, l'efficacité professionnelle, l'écoute-compréhension et le sens politique. Cependant, pour la coopération l'entraide, l'animation des Hommes, l'orientation client, la synthèse conception et la conduite des Hommes, la population éprouverait quelques difficultés. On s'attaque ici au cœur du métier de manager : le métier (animation des Hommes, Conduite des Hommes liés à sa propre expérience) et la science (synthèse, conception). S'y ajoute la dimension commerciale. L'apprentissage expérientiel, comme nous l'avons vu, est le moyen efficace pour améliorer ces aspects là du management : enrichir sa réflexion sur son expérience par la réflexivité pourrait être envisagé pour cette population.

De plus, même si cette démarche n'avait pas une visée formatrice initialement, nous pouvons considérer qu'elle a contribué, par cette double démarche : d'explicitation (Pierre Vermersch) et d'auto confrontation (Yves Clot), à une réflexivité collective.

2. Des analyses d'activité pour découvrir le quotidien de ces managers

En 2010, afin de concevoir le dispositif destiné aux DCC, l'Ecole des Managers (EM) a recueilli un faisceau d'informations pour que la formation soit au plus près de la réalité des DCC. L'EM a sélectionné neuf DCC pour cette étude.

La méthodologie est la suivante : l'EM a demandé à chaque DCC de présenter son établissement sur une fiche récapitulative afin de caractériser son établissement. Puis, un consultant carrière venait faire des observations sur site. Ensuite, il s'entretenait avec le DCC au cours d'un entretien semi-directif. Enfin une restitution des données se faisait pour co-valider l'ensemble des matériaux récoltés.

Les activités réelles du DCC correspondent à quatre grands domaines :

- la gestion de projet ;
- l'activité commerciale ;
- la performance managériale ;
- le pilotage de la performance économique.

Au vue de la stratégie, et du projet *RDM* quelques évolutions importantes vont impacter les DCC. La Poste Courrier est une entreprise et la culture du résultat arrive à grand pas. La stratégie de l'entreprise souhaite responsabiliser les acteurs les plus près des clients : les DCC. Ces derniers doivent optimiser leurs ressources pour satisfaire aux engagements clients. Les établissements concentrent de plus en plus de personnels et parfois un même DCC devient manager de plusieurs sites.

Ce changement est à rapprocher de celui de l'ANPE où les managers ont également vécu ce changement. Le management de la production est un élément essentiel. Le courrier arrive pour une grande majorité un jour après sa mise en boîte aux lettres émettrice (plus de 85% du courrier). La qualité de service doit être au rendez-vous pour satisfaire les clients ; les DCC doivent atteindre des objectifs de production précis. Enfin, un élément qui semble toujours essentiel et sur lequel les DCC sont attendus : les relations interpersonnelles. Le management doit prendre en compte, de manière beaucoup plus importante, les aspects humains : il se veut plus participatif et interactif. L'écoute et la compréhension étaient des points forts des DCC en 2005 comme nous l'avons vu dans le projet *RDM*. Mais la conduite et l'animation des

hommes et des femmes étaient des points faibles. L'enjeu est d'amener cette population à développer ses compétences pour répondre à la stratégie de l'entreprise. Autrement dit, ce dernier point, qui était une faiblesse, est à renforcer. Au vu, des éléments sortis de notre analyse et de notre interprétation, nous pensons que ces GRAF management répondraient à ces problématiques. La conduite et l'animation des hommes et des femmes pourraient être objet à questionnement dans ces GRAF.

B. D'UNE ORGANISATION REELLE A LA REALISATION D'UNE ORGANISATION

Lorsqu'on pense aux directeurs régionaux et départementaux de l'ANPE on serait tenté, peut-être de manière hâtive, de transposer le modèle ANPE à celui de La Poste Courrier. L'ANPE avait en 2005 près de 28.000 collaborateurs. La Poste Courrier compte actuellement près de 180.000 collaborateurs. Notre approche poursuit notre postulat de départ : être directeur régional, départemental ou être DCC, c'est être manager. Et l'on peut penser que ces trois populations peuvent faire face à des problématiques identiques tout en ayant des manières de faire singulières dans des organisations singulières. Dans nos perspectives, nous pourrions même élargir notre cible initiale en abordant également les directeurs généraux de groupement, supérieurs hiérarchiques des DCC. Ils seraient les « homologues » des directeurs régionaux mais dans une autre échelle.

Le choix de la population est un choix politique : doit-on se limiter à un emploi ? Ne peut-on pas aborder la question par le management ?

L'ANPE est historiquement une organisation taylorienne et souhaitait passer à une organisation incertaine. Dans l'entreprise taylorienne, un document interne à l'ANPE précise :

- le personnel est dans des moules statutaires et réglementaires ;
- le mode opératoire est défini du niveau central ;
- les cadres doivent prévoir la mise en adéquation des charges et des ressources ;
- les rapports de pouvoir visent à brouiller l'accès au territoire de chacun ;
- le chef est d'abord un relais dans une chaîne de commandement ;

- les organisations syndicales sont puissantes.

Et dans l'entreprise incertaine :

- le personnel se retrouve dans des statuts salariaux diversifiés : CDI, CDD, intérim, travail à temps partiel... ;
- le contrat de travail se personnalise et la responsabilité du salarié grandit ;
- le mode opératoire est de plus en plus à concevoir au niveau de l'unité de production ;
- c'est principalement sur la réactivité des salariés que repose la survie de l'organisation ;
- les managers doivent s'adapter à l'imprévu, gérer l'instabilité des incidents, négocier les bifurcations tout en comprenant et en expliquant le cap tenu.

« L'organisation incertaine performante est une structure avec un cœur de métier clair et à forte plus value. Ses frontières sont suffisamment poreuses et malléables pour être à la jonction de ses clients, de ses actionnaires, de ses fournisseurs, de ses concurrents, de son personnel et de la collectivité dans laquelle elle s'insère » (document interne à l'ANPE). Peut-on qualifier l'organisation de La Poste Courrier comme une organisation incertaine ? Le cœur de métier de La Poste Courrier est le tri, acheminement et la distribution du courrier⁷. Dans les discours, on pourrait penser que Le Groupe La Poste s'adapte à la société numérique : *« notre objectif est de nous adapter aux nouveaux usages des consommateurs et de répondre aux nouvelles attentes de nos clients »* (rapport d'activité et de développement durable 2010, p. 3). A l'heure de la dématérialisation, La Poste Courrier ne considère plus le numérique comme une menace mais une opportunité : *« Faire d'internet une dimension du courrier, en offrant le meilleur du papier et du numérique »* (rapport d'activité et de développement durable 2010, p. 7). Il faut faire avec et intégrer ce secteur à son cœur de métier historique : le courrier.

Pour le management des hommes et des femmes, un des critères d'évaluation des managers est la qualité du management. L'entreprise investit, comme nous l'avons vu précédemment, un budget important à la formation. Les postiers sont accompagnés dans leur développement de compétences. Ces éléments peuvent nous faire penser que La Poste Courrier est une organisation incertaine. La volonté affichée est d'aller vers cette

⁷ On parle également de concentration, traitement et distribution du courrier.

organisation incertaine où l'on produit de la complexité comme dit précédemment. Toutefois, il reste encore un déplacement nécessaire à l'entreprise pour arriver à l'organisation incertaine, complexe.

La « fin du travail bien fait » telle qu'annoncée (Dumont & Foulon, 2011), questionne les organisations et les travailleurs. Ni les entreprises, avec leurs choix organisationnels et leurs exigences de rentabilité, ni les salariés ne souhaitent que le travail soit mal fait. Avec cette « fin » du travail bien fait, les salariés « *souffrent* », et « *les entreprises en pâtissent* » (Dumont & Foulon, 2011, p. 20). Ce problème n'est pas spécifique à l'organisation de La Poste Courrier. Il faut désormais repenser l'ingénierie de formation en proposant un véritable espace d'échange et de réflexion pour favoriser le travail bien fait.

Selon Eric Béal, « *Jean-Claude Bailly [PDG du Groupe La Poste] ne devra pas oublier d'octroyer une certaine marge décisionnelle à ses managers. Afin qu'ils puissent recréer de la convivialité et redonner du sens à l'activité de chacun. Deux conditions indispensables pour aider les postiers à accepter les changements de leur environnement de travail* » (Béal, 2011). Ce qui signifie que le passage à une organisation incertaine où « *le mode opératoire est de plus en plus à concevoir au niveau de l'unité de production* » n'est pas encore intégré à La Poste Courrier. L'entreprise s'y prépare de plus en plus. Mais cette dernière est une organisation pyramidale où la culture bureaucratique est fortement ancrée. Se préparer au passage à une organisation incertaine, qui pourrait être une organisation apprenante, développer sa capacité réflexive est un impératif pour une telle organisation afin d'innover et d'ajouter de la valeur. Ce changement passera notamment par la formation. Cette formation là facilitera le déplacement de la formation et de l'entreprise.

C. ENTRER DANS UN TOURNANT REFLEXIF... POUR NE PAS EN SORTIR

Cette action de l'ANPE nous montre en quoi il est difficile de gérer ce tournant réflexif au niveau des individus et de l'organisation. Le choix courageux d'un DGARH n'a pas été ancré dans l'Histoire de vie de l'ANPE. C'est un réel défi humain : un défi à afficher, à ne pas imposer mais à proposer avec force et conviction.

Le nom de cette formation à la réflexivité était flou pour ces managers interviewés. La méthodologie basée sur l'implication et la participation des managers est allée jusqu'à négocier le nom de cette formation, à le déplacer dans leur représentation. Cette action est ainsi nommée Groupe de Recherche, Action et Formation (GRAF). Les documents internes stipulaient « GRAF praxéologie managériale » pour parler de cette action. Doit-on rendre visible la praxéologie ? Nous proposons une réduction de « GRAF praxéologie managériale » vers « GRAF en management ». Mettre en synergie l'action, la recherche et la formation, c'est mettre en place des conditions de formation innovante et source d'innovation pour une organisation apprenante et réactive. Faire entrer la recherche en formation prépare à une école de pensée qui doit faire preuve d'adaptation. Mais pas de recherche sans chercheurs ! Ainsi, même si la mission recherche, département du Groupe La Poste rattachée à la direction stratégique, a disparu, l'entreprise dispose toujours de chercheurs. Ces derniers devraient être des ressources importantes. Il serait également possible de faire intervenir des chercheurs praticiens extérieurs au Groupe La Poste. Cette recherche combinée à la formation et à l'action nous semble une réponse adaptée aux besoins des managers.

D. UNE RECHERCHE ACTION A DESTINATION DES DIRECTEURS DE CENTRE COURRIER ?

Une formation, ou une action à destination des DCC ? Faut-il systématiser cette action ? Faut-il la rendre obligatoire, certifiante ? Et faudrait-il l'intégrer au nouveau parcours de formation destiné à des Directeurs de Centre Courrier ? Après une analyse d'activité auprès de quatre Directeurs de Centre Courrier, nous avons conçu l'architecture de cette formation : quatre ingénieurs formation et quatre formateurs internes à La Poste Courrier. Durant dix jours, ces huit personnes ont construit l'ingénierie de formation de ce dispositif. Elles sont passées d'un espace d'expression confrontée à un espace de conception partagée. En effet, les habitudes de travail des ingénieurs formations et des formateurs ne sont pas les mêmes. Les premiers sont venus après avoir effectués une analyse d'activité des DCC et avec une habitude du papier. Les seconds sont confrontés aux réactions des apprenants en salle, et connaissent le

terrain de longue date. Leur logique d'acteur veut qu'ils appliquent les directives de la direction de l'ingénierie et de la formation. Lors de ces temps de conception, elles se sont mises d'accord sur leurs désaccords. Noël Denoyel parle du « *sommet du dialogue* » (communication personnelle). Elles se sont accordées au niveau du groupe, non pas au sens de la conformité sociale, mais au niveau d'une pratique pédagogique commune. Elles se sont construites collectivement du sens autour de ce parcours. Et construire du sens, c'est ici partager une stratégie commune, celle de l'entreprise.

Ce dispositif de formation s'inspire du triptyque de Mintzberg : science, métier et art. Ce parcours vise à apporter des contenus (science, techniques) et s'appuie sur les savoirs déjà là de ces directeurs (métier, expérience). L'Ecole des Managers souhaite « *passer à un modèle managérial plus participatif, et décentralisé pour un véritable changement de culture collective* » (document interne, ce qui correspond à la stratégie de l'entreprise). Ce parcours est caractérisé par l'alternance, la confrontation des activités et l'engagement des acteurs. Il s'inscrit dans une approche expérientielle par un travail sur les représentations des managers.

Il ne s'agit pas ici d'intégrer ce GRAF au sein de ce parcours, mais de faire jouer la complémentarité de l'offre de formation. Intégrer cette formation en la proposant dans plusieurs zones géographiques permettrait aux DCC de s'y rendre facilement. C'est une expérimentation à mener au sein de La Poste Courrier qui opère là un changement, une approche incertaine de l'organisation incertaine, voire complexe.

E. LES ACTIONS PROPOSEES

L'enjeu stratégique de ces actions est un changement culturel : quels sont les moyens de changer les représentations collectives pour créer un « tissu de sens » ? Par la suite, nous expliquerons ici quelles sont les pistes d'actions que nous proposons de mettre en place à La Poste Courrier. Elles reprennent les grands axes du GRAF déployé à l'ANPE.

La Poste Courrier a démarré des expérimentations en lean production et souhaite en faire son modèle managériale. Le lean production (ou toyotisme) consiste à gérer sa production sans gaspiller ses ressources. Cette démarche recherche la performance en veillant au triptyque qualité, délai et coûts. Sans cesse, elle doit viser l'excellence grâce

à sa démarche d'amélioration continue. Le management se veut collaboratif ; les décisions sont adoptées par consensus. Nous tentons de rapprocher nos propositions d'action à ce modèle managériale.

1. Considérer la formation comme un espace protégé, un terrain d'expérimentation.

Les concepteurs de formation peuvent rendre la formation plus « hospitalière ». L'entreprise doit pouvoir proposer des espaces d'échange sans en prendre le contrôle. En bref, passer d'une salle de classe à une salle de partage, un espace dévolu au partage. Nous nous réfère aux travaux d'Isabelle Astier (2007) : cet accompagnement intègre la nouvelle logique sociale. L'entreprise doit donc institutionnaliser des espaces désinstitutionnalisés.

Nous considérons ici que la formation, ce n'est pas le travail. Il s'agit d'envisager la formation comme un espace balisé par et pour les apprenants, un espace de co-formation. C'est un espace ouvert par l'entreprise. Aller en formation, c'est un retour à l'école pour certains, avec tous les souvenirs, bons et mauvais. C'est donc être confronté à des évaluations, avec ses pourcentages d'échec. Ces échecs doivent être encadrés, accompagnés d'autant qu'ils sont des supports pédagogiques de la formation. C'est un rôle que le supérieur hiérarchique ne doit pas tenir. Ici, il n'y aurait pas d'évaluation des connaissances. La formation est un espace ouvert à quiconque qui souhaite s'y engager. En théorie, l'organisation n'a pas d'exigence pour cet individu ; elle lui fait en quelque sorte un cadeau. Ce don entraîne un contre don indirect et qui ne sera pas immédiat. En effet, en retour l'organisation bénéficie d'un accompagnement de qualité pour ses managers.

Dire que la formation est un terrain d'expérimentation, c'est refuser d'harmoniser, à outrance, les pratiques professionnelles et favoriser des pratiques singulières tout en restant dans un cadre défini par la stratégie de l'entreprise. C'est ce qui est appelé la sagesse pratique. Car harmoniser les pratiques managériales, c'est renforcer le rôle du siège en déresponsabilisant les managers opérationnels. Seul le chef d'orchestre harmonise. Il est seul sur son piédestal. Or l'idée développée, notamment par le lean production, c'est d'avoir une participation de tous les acteurs de l'entreprise ; les

informations sont descendantes et montantes. Nous pensons que cette démarche de GRAF en management peut contribuer à l'installation du lean production, en donnant un espace de dialogue pour les managers. Elle pourrait être à la base de toutes démarches de lean, comme démarche d'exploration collective du management. Elle implique un collectif de managers et prend en compte la singularité des sujets apprenants. Le sujet est considéré comme apprenant dans sa globalité et non comme un objet en formation. Quoique ces deux approches restent, dans les faits, souvent complémentaires.

2. Mixer les populations en formation.

Mixer les populations en formation c'est hétérogénéiser un peu plus un public en formation. Nous considérons que chaque groupe en formation est unique et hétérogène par définition : il faut faire rencontrer en formation des publics occupant des emplois différents complexifie la formation. Ils doivent avoir des pratiques professionnelles singulières tout en ayant des problématiques managériales communes. Le réel est rendu plus réel, en ajoutant une dimension au management en formation : la « vraie vie ». Nous ne faisons pas d'hypothèse sur le papier mais on prend en compte l'expérience de chacun et l'expérience collective. On fait intervenir des managers qui travaillent ensemble habituellement : DCC, directeurs de groupement courrier (supérieurs hiérarchiques des DCC)...

3. Impliquer les praticiens chercheurs comme des sujets apprenants.

Les managers, des praticiens chercheurs, ne doivent pas venir chercher des solutions « clés en main » à leurs problèmes d'organisation. Comme nous l'avons développé dans la partie historique de la formation à La Poste, la formation s'appuie sur des méthodes expositives et actives. Or, les managers viennent en formation pour prendre du recul sur leur pratique. Cette posture de sujet apprenant leur impose de réfléchir sur leur métier de manager. C'est un autre rapport au temps qui est demandé en formation (déjà formulé précédemment), et un autre rapport au savoir. Ils se mettent dans une position de sujet apprenant, en tant que moteur de leur formation.

L'implication de ces managers est donc nécessaire ; c'est un pré-requis. Et il n'y a pas de vérité en la matière. La prise de recul permet de comprendre ses propres manières de faire, de voir, d'être.

En s'impliquant, ces praticiens chercheurs s'exposent à la culture de la négociation souhaitée par l'organisation. Ils négocient par et pour eux-mêmes : l'importance de la co-formation a été mise en évidence dans notre analyse. De plus, s'y ajoute la dimension de responsabilisation des managers souhaitée par la stratégie de l'entreprise. Ces praticiens chercheurs devraient développer leur capacité réflexive pour entrer dans ce tournant de négociation.

4. Impliquer des chercheurs praticiens dans la formation des managers : renforcer l'identité universitaire de l'Université du Courrier.

C'est un pari à tenir. C'est aussi un contre pied fait aux formateurs interne. Mais leur professionnalité n'est nullement remise en question. Ouvrir la formation à des acteurs extérieurs de l'Université du Courrier c'est encourager la richesse, le partage, une des valeurs phares de l'Ecole des Managers. L'idée n'est pas seulement d'apporter un savoir universitaire qui serait descendant. La complémentarité entre les chercheurs praticiens et les praticiens chercheurs, ici les managers, est recherchée. Il ne faut donc pas se tromper dans le choix de ces universitaires. Par exemple, le CNAM possède un Institut Management, Compétence et Validation des Acquis (MCVA). Les compétences recherchées peuvent se trouver au sein de cet organisme. Nous avons pu observer une des qualités de Josette Layec, lors de notre année en Master SIFA, et non énoncée par les personnes interviewées : rendre le théorique pratique. Elle a cette capacité à ramener sur terre des concepts qui pourraient nous paraître initialement éloignés.

Impliquer des universitaires dans l'Université du Courrier, c'est proposer d'autres lectures de la réalité. Frédéric Brillet met en avant dans son article l'importance de la culture générale en formation (Brillet, 2008). Sur ce point, des expérimentations ont eu lieu dans des universités d'entreprise : des spécialistes des sciences humaines sont intervenus auprès de salariés. Ainsi, mettre en avant la culture générale leur a permis de prendre du recul par rapport à leur quotidien : bilan très satisfaisant pour les

participants. Les salariés lisent, se cultivent par des lectures diverses. De fait, ces rencontres sont fructueuses, puisqu'elles confrontent deux mondes en incitant la réflexion collective et en attisant la curiosité individuelle. Cette idée rejoint la stratégie du Groupe La Poste et de son directeur, Jean-Paul Bailly. Ce dernier a été président de l'Association Nationale de Valorisation Interdisciplinaire de la recherche en sciences humaines et sociales auprès des Entreprises (ANVIE), une association qui souhaite « *promouvoir les sciences humaines et sociales comme une ressource stratégique de l'entreprise* » (site de l'ANVIE). Cette association propose des cycles de conférence dans de nombreuses grandes entreprises, comme Le Groupe La Poste. Jean-Claude Bailly a contribué, et contribue encore actuellement, à cette vulgarisation des sciences humaines en portant ces valeurs au sein de l'entreprise via l'ANVIE notamment.

5. Faire de l'Université du Courrier, un lieu d'échange interentreprises.

Si l'on reprend le point précédent, impliquer des chercheurs praticiens, des universitaires : on crée une formidable opportunité de rencontres au sein de l'entreprise. Ce serait également une opportunité de faire rencontrer des managers d'entreprises différentes. Ces pratiques sont envisagées dans l'entreprise. Il s'agit ici de rendre accessible ce « GRAF en management » à certains moments et à des managers d'entreprises différentes.

C'est aussi l'idée développée par Annick Renaud-Coulon avec sa Global Council of Corporate Universities (GCCU). Tout comme Guy le Boterf, cette universitaire a rapidement abandonné l'université publique pour rejoindre le privé et le marché lucratif de la formation. Elle est experte internationale des universités d'entreprise et a créé son réseau : le GCCU qui regroupe des grandes entreprises françaises (Veolia) et mondiales. Ils partagent leurs innovations, leurs pratiques afin d'avancer ensemble sur des problématiques communes tout en respectant leurs cultures différentes. Il reste cependant un impensé dans ce réseau : les universités publiques. Comment articuler la pratique et la recherche : la rencontre entre praticiens et chercheurs ? Il pourrait être possible d'envisager un réseau français qui réunisse des universités françaises et des universités d'entreprise. Un partenariat est à envisager sérieusement pour rapprocher

l'université publique de l'entreprise (apprentissage, partenariats divers...). Et il faut aussi rapprocher l'université d'entreprise de l'université. Au vu de l'importance du Groupe La Poste, on peut penser qu'une telle entreprise a la capacité d'impulser un tel réseau.

6. Ancrer ces pratiques dans le temps et par le temps.

Il s'agit d'ancrer progressivement ces pratiques comme des alternatives de formation à l'offre actuelle, pour ouvrir le choix des possibles aux managers. Il s'agit d'instaurer des groupes de réflexion dans le temps afin que les managers puissent y participer. C'est finalement intégrer la dimension de la formation tout au long de la vie, le lifelong learning.

L'objectif général de ces propositions est de contribuer à faire vivre la communauté managériale de La Poste Courrier au travers de communauté de pratiques. Nous entendons par communauté de pratiques, un groupement informel d'individus ayant en commun une problématique commune, le management. Cette communauté existe parce que l'entreprise le souhaite et parce que les managers le veulent et sont impliqués dans cette démarche : c'est donc une co-construction de cette communauté entre les managers et les chercheurs praticiens.

Cette communauté managériale se veut transversale et atypique. Ces GRAF accompagnent les changements de représentations de ces managers. Les DCC et les DGC pourraient avoir les mêmes GRAF par exemple. Le défi est de former des praticiens réflexifs, non pas de manière immédiate, mais sur le long terme. La prise de conscience, dans cet apprentissage réflexif, appliquée au management, permet de prendre du recul critique sur soi et donne un regard distancié sur ses propres pratiques. Ce principe, moteur du changement, peut nettement contribuer à une entreprise apprenante et réactive. Si l'individu, le manager doit prendre du recul, agir en praticien réflexif, nous pensons que l'organisation doit être elle aussi réflexive.

Résumé du chapitre : Les perspectives à La Poste Courrier sont à rendre opérationnelles. Nous ne nous appuyons pas sur une formation existante. La formation destinée aux DCC s'appuie clairement sur une approche expérientielle, une réelle innovation à La Poste Courrier.

Cette partie est donc une ouverture proposée à l'Université du Courrier : ouvrir des espaces désinstitutionnalisés, des véritables espaces de partage par et pour les managers. Au cours de notre mémoire, nous sommes partis du postulat qu'être DCC ou directeur régional ou départemental à l'ANPE, c'est être manager. Cet espace ouvert par ce que l'on appellera un Groupe de Recherche Action Formation en management. On contribue ainsi à faire vivre une communauté de pratiques et à favoriser des pratiques telles que le lean production le souhaite. C'est-à-dire par une démarche innovante qui fait place à la recherche et à l'.

Conclusion

Dans ce mémoire, nous avons exposé les problématiques d'apprentissage des managers. Dans l'exercice de leur fonction : *[Quand] dire, c'est faire* (Langshaw Austin, 1991) - à toute parole, son action, sa réaction. Après avoir analysé une action entamée à l'ANPE, nous avons mis en lumière toute la part de réflexivité de cette action : action, verbalisation / réflexion, réflexivité. Cette démarche n'est pas habituelle dans leur quotidien.

Nous nommerons l'action étudiée à l'ANPE : une recherche action réflexive. Elle est une grande aide dans le quotidien de ces directeurs régionaux ou départementaux de l'ANPE. Elle a fait suite à une formation de coaching. Bien souvent, le coaching aborde la dimension individuelle. Au sein des managers ayant suivi cette formation au coaching, il y avait une volonté forte d'aller plus loin. Nous avons ainsi montré que cette recherche action réflexive nécessite de la co-formation et de l'hétéroformation et donc les dimensions collective et coopérative. Cette dimension est au cœur du quotidien de ces managers. En effet, dans l'accompagnement, le suivi des demandeurs d'emploi, mais également dans la prospection du marché du travail et l'aide aux entreprises, l'ANPE et actuellement pôle emploi font face à des problématiques relatives aux relations humaines. Envisager cette recherche action réflexive sous l'angle de l'hétéroformation est une condition nécessaire de réussite. Nous avons montré en quoi l'alternance entre l'écoformation et la production de savoirs était primordiale dans la construction de la professionnalité de ces managers. Ainsi, elle renforce la dimension coopérative de leur fonction de manager.

Pour autant, l'autoformation est partie intégrante de cette formation, au travers de l'exercice d'écriture. « *L'autoformation suppose de dépasser les limites du déjà connu, c'est-à-dire les actes déjà réfléchis, verbalisés et mémorisés. Cela implique une suspension des représentations, une nouvelle immersion dans les différents niveaux sensori-moteurs, affectifs, symboliques de l'expérience. C'est bien la conscientisation et l'appropriation consciente de nouveaux éléments de l'expérience qui étaient restés pré-réfléchis ou déformés par l'intentionnalité qui peut ouvrir de nouvelles compréhensions et conceptualisations* » (Galvany, 2009, p. 54). Mintzberg dans son triptyque parlait de

l'art, des sciences et du métier. Derrière l'art, nous avons vu une propicité à la création, l'innovation ; cet art favoriserait la gestion de crises, de la complexité, c'est la base de la vision du manager. Cette autoformation a clairement renforcé leur vision. Elle a été sans cesse renforcée, par cette co-formation, qui faisait jouer l'intersubjectivité au niveau du collectif en formation dans un dialogue à multiples niveaux. On a ainsi montré cette complexité interactionnelle du dialogue par une alternance entre auto, hétéro et écoformation.

Finalement, dans ces groupes de réflexion, les managers réfléchissaient à des questions, que les hommes et les femmes se posent depuis tout le temps, il y aurait une dimension philosophique importante : dans l'antiquité, « *La philosophie avait pour objet le développement de la connaissance et l'exercice de la raison ; ceux qui s'y dévouaient, étrangers au monde, étaient les sages par excellence* » (TLFi, 2011). Pareillement cette action, l'ANPE désirait bien développer ses connaissances sur le management réel et l'exercice de la raison.

Evoquer les dimensions psychologique, philosophique c'est prendre la formation dans sa dimension humaniste pour une approche humaniste du management. En effet, « *le processus de formation engage la personne dans plusieurs dimensions (intelligence, affectivité, attitudes, valeurs, comportements, etc...) et devant entraîner des changements à plusieurs niveaux. Ce système de valeurs éducatives rejoint le courant humaniste, il est déjà exprimé clairement dans liberté pour apprendre (Rogers, 1976)* » (Landry, 1989, p. 19). Les sujets se sont émancipés au cours de cette action. Jacques Rancière parle de l'apprentissage authentique (Rancière, 1987), quand on n'a plus besoin du maître. Il faut ouvrir l'intelligence de chacun, par la réflexivité, car chacun est égal face à l'intelligence. Il y a ainsi un apprentissage à « parité d'estime, et disparité de place ». L'intention émancipatrice de cette recherche action réflexive permet de « *développer le pouvoir d'agir et l'autonomie des personnes / des institutions* » (Marie-Thérèse Sautebin, communication personnelle⁸).

⁸ Marie-Thérèse Sautebin est intervenue au cours du Master SIFA 2010-2011.

Postface

Au début de ce mémoire, le rapport au savoir a été évoqué, d'un point de vue sociologique. Avec ce travail, le rapport au savoir se déplace : d'une appropriation au savoir qui se voulait concrète à une appropriation au savoir qui est potentiellement abstraite. De plus, notre désir d'apprendre d'élève était faible et en opposition à toutes dominations. Il est passé à un désir d'enseigner. « *Le désir est l'essence même de l'homme pour persévérer dans son être* » (Beillerot, 1996a, p. 65). Cette année, ce Master SIFA constitue un tournant dans ce rapport au savoir. S'engager dans un Master en formation continue, c'est certainement traverser une « crise existentielle » en exprimant un désir d'apprendre. Est-ce réellement une crise existentielle ? Crise, reprise, rencontre : tels étaient les propos de Maëla Paul (Paul, 2002). Cette prise en main, cette reprise de notre vie est passée par cette pulsion épistémophilique (le savoir, c'est « voir ça », d'un point de vue psychanalytique). « *Le savoir est désir de maîtrise ; ce n'est pas le savoir qui est visé comme objet de satisfaction ; ce qui est visé c'est l'idée de savoir, le savoir sur le savoir* » (Beillerot, *op. cit.*, pp. 69-70). C'est l'idée de savoir qui nous plait. On apprend des choses déjà connues par d'autres.

Ce rapport au savoir serait à questionner à La Poste Courrier. Par tradition, les postiers se tutoient et exprime ainsi leur appartenance sociale. Pour de nombreuses personnes, le tutoiement permet d'entrer dans cette famille Postale. Les personnes sont ainsi redevables les unes vis-à-vis des autres. Pour autant, le tutoiement n'entraîne pas toujours un rapprochement des personnes. Ce tutoiement « postale » pourrait-il influencer les rapports entre formés et formateurs ? Les formateurs, comme expliqué dans la partie contextuelle, sont d'anciens facteurs bien souvent. Ils appartiennent socialement à La Poste Courrier et à des savoirs convenus par l'organisation. Nous faisons l'hypothèse que ce tutoiement influe le rapport au savoir des postiers. Il serait intéressant d'étudier le rapport aux savoirs entretenu par les formateurs de La Poste Courrier.

Références et Index

F. TABLE DES FIGURES

Figure 1 : L’alternance pour fabriquer les compétences (Minet, 2010)	13
Figure 2 : Ingénierie et actions de formation, modifié, (d’après Ardouin, 2006).....	15
Figure 3 : La triple mise de l'alternance dialogique (Denoyel, 2005, p 84).....	17
Figure 4 : Des hommes triant des lettres (1840).....	20
Figure 5 : Postiers et facteurs en France depuis deux siècles (Richez, 2007)	25
Figure 6 : Du changement technique au changement culturel (Bertrand, 2007)	26
Figure 7 : Architecture industrielle du Courrier	33
Figure 8 : Les quatre facteurs de la méthode Hay (APAPUL, 2007)	37
Figure 9 : Pour un acte professionnel efficace à La Poste	40
Figure 10 : Les CU, un phénomène qui se répand partout sur la planète, de 2000 à 2007 (Renaud-Coulon, 2007)	44
Figure 11 : Les sources de financement à La Poste (document interne)	48
Figure 12 : Les chiffres de la formation au groupe La Poste de 2002 à 2009 (rapports sociaux).....	51
Figure 13 : La motivation au travail (IPSOS, 2010).....	68
Figure 14 : Les cinq styles de leadership (Blake & Mouton, 1987)	72
Figure 15 : L’Unitas multiplex (Leibniz) ou la complexité de la reliance (Morin, E.) ..	78
Figure 16 : La complexité d'Edgar Morin.....	80
Figure 17 : Le triptyque du manager (D'après Mintzberg, 2005)	81
Figure 18 : Les relations apprenantes dans le collectif du travail (Minet, d'après Nonaka et Takeuchi, 1995)	83

Figure 19 : Un appel à la sagesse.....	84
Figure 20 : Un appel à la sagesse pratique (La phronésis) (D'après Denoyel, Le Moigne)	85
Figure 21 : Les trois maîtres de l'éducation selon J.J. Rousseau (Pineau G. , 1991, p. 37)	89
Figure 22 : Schéma de fonctionnement de l'équilibration (d'après Piaget)	93
Figure 23 : La boucle d'apprentissage expérientiel (D'après Kolb, 1984).....	94
Figure 24 : Processus de l'agir réflexif (Mezirow, 2001)	97
Figure 25 : Modélisation de la théorie de la transformation (A-GRAF, 2008)	98
Figure 26 : L'intention d'une action (d'après Saint Arnaud, 2007, p 111).....	99
Figure 27 : La simple boucle d'apprentissage	100
Figure 28 : La double boucle d'apprentissage.....	101
Figure 29 : L'apprentissage en triple boucle	101
Figure 30 : La relation entre les niveaux d'apprentissage et les niveaux neuro-logiques de Dilts	102
Figure 31 : Les niveaux logiques de Dilts	103
Figure 32 : La capacité réflexive	110
Figure 33 : La zone proximale de Vygotski (Denoyel, 2002, p. 231)	111
Figure 34 : le pouvoir réflexif activé	112
Figure 35 : Les trois visions de l'intention (Saint Arnaud, p. 29).....	113
Figure 36 : Le tournant réflexif comme tournant paradigmatique (Pineau, 2007, p. 4).....	116
Figure 37 : Les courants et pratiques sur le champ de la formation autour du concept de la réflexivité (Bertrand, 2007)	118
Figure 38 : la construction de la réalité en deux temps trois niveaux, un processus complexe et vital.....	125
Figure 39 : Les types de recherche action (Barbier, 1996).....	134
Figure 40 : Le processus de la recherche action à dominante existentielle (Barbier, 1996).....	135

Figure 41 : un contrat tripartite de formation à co-établir	137
Figure 42 : une démarche à multiples facettes (D'après Layec & Lailier Beaulieu, 2007)	141
Figure 43 : Quatre orientations et dix motifs d'engagement en formation (Carré, 2006, p. 293).....	165
Figure 44 : Les interactions au cœur du dialogue dans un écosystème (haut), un collectif (milieu), une recherche action (bas)	173
Figure 45 : Modélisation du rapport entre la réflexivité individuelle et collective (Bertrand, 2007, p. 181).....	177
Figure 46 : Représentation des étapes clés de l'action du GRAF de praxéologie managériale (d'après Denoyel (2005), Lailier Beaulieu et Layec (2007)).....	182
Figure 47 : Les dix dimensions du modèle performanSe	185
Figure 48 : Module de rapprochement entre la compétence "écoute-compréhension" et les dix indicateurs	186
Figure 49 : Positionnement des indicateurs des Directeurs de Centre Courrier	187

G. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Monographies

- Alexandre, V. (2003). *Eléments de praxéologie - contribution à une science des actes*. Paris : L'Harmattan. 289p.
- Ardouin, T. (2006). *Ingénierie de formation pour l'entreprise Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer* (éd. 2e). Rouen : Dunod. 274p.
- Argyris, C. (1985). *Strategy change and defensive routines*. Mashfield : Pitman Publishing. 368p.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : increating professional effectiveness*. San Fransisco : Jossey Bass. 260p.
- Armstrong, K. (2009). *La naissance de la sagesse : 900-200 avant Jésus-Christ : Bouddha, Confucius, Socrate*. Paris : Seuil. 572p.
- Astier, I. (2007). *Les nouvelles règles du social*. Paris : Presses Universitaires de France. 200p.
- Aumont, B., & Mesnier, P.-M. (2006). *L'acte d'apprendre* (éd. 3). Paris: L'Harmattan. 280p.
- Barbery, M. (2006). *L'élégance du hérisson*. Paris : Gallimard. 368p.
- Barbier, R. (1996). *La recherche action*. Paris : Anthropos. 112p.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France. 291p.
- Bronckart, J.-P., & Schneuwly, B. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux et Niestlé. 237p.
- Blake, R., & Mouton, J. (1987). *La troisième dimension du management*. Paris : Organisations. 286p.
- Bruner, J. (1997). *L'éducation entrée dans la culture*. Paris : Retz. 256p.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos. 112p.

- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France. 243p.
- Clot, Y. (2008). *Le travail sans l'homme ? : Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La découverte. 299p.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1992). *L'acteur et le système: Les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil. 500p.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France ; La banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Seuil. 190p.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation*. (G. Deledalle, Trad.) Paris: Armand Colin. 426p.
- Dewey, J. (2005). *L'art comme expérience*. Pau : Farrago. 417p.
- Dilts, R., Hallbom, T., & Smith, S. (1994). *Croyances et santé*. Paris : EPI - la méridienne. 215p.
- Dionne, H. (1998). *Le développement par la recherche action*. Québec : L'Harmattan. 114p.
- Dortier, J.-F., Allemand, S., André, C., Bert, C., Buttay, S., Chapelle, G., et al. (2004). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre : Sciences Humaines. 875p.
- Dupuy, F. (2011). *Lost in management*. Paris : Seuil. 268p.
- Durkheim, E. (1968). *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (éd. 5). Paris : Presses Universitaires de France. 647p.
- Frontier, s., Pichod-Viale, D., Leprêtre, A., Davoult, D., & Luczak, C. (2004). *Ecosystèmes : structure, fonctionnement, évolution* (éd. 3). Paris : Dunod. 549p.
- Gadrey, J. (1992). *L'économie des services*. Paris: La découverte. 129p.
- Gasparski, W. (1993). *Tadeusz Kotarbinski's philosophy as a philosophy of practicability*. in T.M. Airaksinen, WW. 102p.
- Geay, A. (2000). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan. 194p.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses Universitaires de France. 474p.

- Gimonet, J.-C. (2008). *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des maisons familiales rurales*. Paris : L'Harmattan. 202p.
- Godel, R. (1976). *Socrate et le sage indien - Cheminements vers la sagesse*. Paris : Les belles lettres. 217p.
- Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec : Presses de l'université du Québec. 184p.
- Guillaumin, C. (1997). *Une alternance réussie en lycée professionnel*. Paris : L'Harmattan. 186p.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard. 480p.
- Jodelet, D. (1991). *les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France. 424p.
- Jullien, F. (1998). *Un sage est sans idée*. Paris : Seuil. 236p.
- Kennedy, C. (2003). *Toutes les théories du management* (éd. 3). Paris : Maxima. 362p.
- Langshaw Austin, J. (1991). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil. 202p.
- Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie*. Paris: L'Harmattan. 132p.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives* (éd. 4). Paris: d'Organisation. 271p.
- Legroux, J. (2008). *De l'information à la connaissance* (éd. 2). Paris : L'Harmattan. 322p.
- Leguy, P., Brémaud, L., Morin, J., & Pineau, G. (2005). *Se former à l'ingénierie de formation*. Paris : L'Harmattan. 299p.
- Lerbet, G. (1993). *Approche systémique et production de savoirs*. Paris : L'Harmattan. 277p.
- Mandevielle & Al. (2007). *Apprendre autrement : Pourquoi et Comment*. Québec : Presses de l'université du Québec. 131p.
- Maurel, C. (2010). *Éducation populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*. Paris : L'Harmattan. 241p.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience, développer l'autoformation*. Lyon: Chronique sociale. 265p.

- Mintzberg, H. (2002). *Le manager au quotidien : les dix rôles d'un cadre*. Paris: d'Organisation. 220p.
- Mintzberg, H. (2004). *Le management ; voyage au centre des organisations* (éd. 2). Paris: d'Organisation. 703p.
- Mintzberg, H. (2005). *Des managers, des vrais ! Pas des MBA*. Paris : Organisation. 522p.
- Mispelblom Beyer, F. (2006). *Encadrer un métier impossible ?* Paris : Armand Colin. 301p.
- Moisan, A., Carré, P., & Lessour, P. (2009). *L'autoformation, perspectives et recherche*. Paris. 359p.
- Morin, E. (1981). *Pour sortir du vingtième siècle*. Paris : Fernand Nathan. 376p.
- Morin, E. (1993). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Le seuil. 160p.
- Morin, P. (1997). *L'art du manager - de Babylone à l'internet*. Paris : Organisation. 227p.
- Muchielli, R. (1998). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris : ESF . 231p.
- Nonaka, I., Takeuchi, H., & Ingham, M. (1997). *La connaissance créatrice*. Paris : De Boeck. 320p.
- Paul, M. (2002). *Recommencer à vivre*. Paris : L'Harmattan. 284p.
- Piaget, J. (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique* (Vol. 1). Paris : Presses Universitaires de France. 360p.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *Psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires Françaises. 160p.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses Universitaires Françaises. 253p.
- Pineau, G. (1998). *Accompagnement et histoires de vie*. Paris : L'Harmattan. 303p.
- Pineau, G., & Le Grand, J.-L. (2007). *Les histoires de vie* (éd. 4). Paris : Presses Universitaires de France. 127p.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (éd. 2). Paris : Dunod. 287p.

- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard. 233p.
- Renaud-Coulon, A. (2002). *Universités d'entreprise : vers une mondialisation de l'intelligence*. Paris : Pearson éducation. 208p.
- Ricoeur, P. (2005). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Gallimard. 431p.
- Roche, D. (2002). *Histoire de la Poste - de l'administration à l'entreprise*. Paris : Rue d'Ulm. 184p.
- Rogers, C. (1976). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod. 366p.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques. 487p.
- Schön, D. A. (1992). *Le tournant réflexif, Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Editions Logiques. 532p.
- Schon, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques. 418p.
- Terrot, N. (1997). *Histoire de l'éducation des adultes en France*. Paris : L'Harmattan. 308p.
- Thietart, R.-A. (1998). *Le management* (éd. 9). (Q. s. ?, Éd.) Paris : Presses Universitaires de France. 127p.
- Unrug, M.-C. d. (1974). *Analyse de contenu et acte de parole, De l'énoncé à l'énonciation*. Paris : Editions Universitaires. 270p.
- Von Mises, L. (1996). *Human action: A treatise of economics* (éd. 4). New-York : The foundation for economic education. 906p.
- Watzlawick, P. (1980). *Le langage du changement*. Paris : Seuil. 185p.
- Watzlawick, P. (1996). *L'invention de la réalité, contributions au constructivisme*. (A.-L. Hacker, Trad.) Paris : Seuil. 373p.

2. Articles et chapitres

- Attou, Y. (2011, 27 janvier). "Apprendre tout au long de la vie : la révolution éducative", in *Actualité de la formation permanente* (226-227). pp. 55-56.
- Béal, E. (2011, mai). "La Poste se transforme, les postiers trinquent", in *Liaisons sociales*. pp. 30-33.
- Beauvois, J.-L., & Deschamps, J.-C. (1990). Vers la cognition sociale, in C. Bonnet, R. Ghiglione, & J.-F. Richard, *Traité de psychologie cognitive* (Vol. 3). Paris : Dunod. pp. 1-110
- Beillerot, J. (1996a). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre, in J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, & N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan. pp. 51-74
- Beillerot, J. (1996b). "L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ?", in *Cahiers pédagogiques* (346). pp. 12-13.
- Benasayag, M. (2011, 31 mai). "Halte aux méthodes du néomanagement !", in *Le Monde*. Paris : p. 11
- Berthon, M.-N. (2006). Changer le management pour manager les changements, in O. Roblain, & E. d. Burgade, *"Bougez avec La Poste" Les coulisses de la modernisation*. Paris : La dispute. pp. 191-212
- Bertrand, E. (2005). Place et déplacement de la formation à La Poste, 30 ans de politique et de pratiques de formation à la Poste. (C. d.-M. Poste, Éd.) Paris. 117p.
- Boulestreau, E. (1991). "Pour ou contre la méthode Hay", in *Les Echos* (15856), 1.
- Bourgeois, E. (1996, mars). "Identité et apprentissage", in *Education permanente* (128). pp. 27-35.
- Boutinet, J.-P. (2009). Préface, in N. Denoyel, C. Guillaumin, & S. Pesce, *Pratiques réflexives en formation*. Paris : L'Harmattan. pp. 7-12
- Brémaud, L. (2010). Introduction générale, in L. Brémaud, & C. Guillaumin, *L'archipel de l'ingénierie de la formation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. pp. 15-26

- Breton, H. (2009). De l'échange intentionnel à l'analyse attentionnelle des pratiques : se professionnaliser par développement de la capacité réflexive, in *Pratiques réflexives en formation ; ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris : L'Harmattan. pp. 57-62
- Brillet, F. (2008, 3 mars). "Quand les entreprises mettent en avant la culture générale" , in *Le Figaro Réussir*. p. 40.
- Buettner, S. (2005). John Dewey et les arts visuels aux USA, in J. Dewey, *L'art comme expérience* (Vol. III). Pau : Farrago. pp. 401-417
- Carré, P. (2006). Motivation et rapport à la formation, in P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 279-299). Paris : Dunod.
- Certeau, M. d. (1990). *L'invention au quotidien* (Vol. 1. Arts de faire). Paris : Folio.
- Chapelle, G. (2003, mars-avril-mai). "Façonner sa vie : entre désor et contraintes sociales", in *Sciences humaines* (40). pp. 6-8.
- Cristol, D. (2009). "L'enseignement des sciences de gestion s'oppose-t-il à l'apprentissage du management ?", in *Revue internationale de Psychosociologie* , XV (37). pp. 307-325.
- Cros, F. (2007). La réflexivité comme support à l'innovation dans un nouveau contexte culturel de formation, in F. Cros, *L'agir innovant. Entre créativité et formation*. Bruxelles : De Boeck Université. pp. 135-144
- Dennerly, M. (2008). "Le nouveau rôle pédagogique du manager", in *Actualité de la formation permanente* (213). pp. 21-24.
- Denoyel, N. (1991). "Le biais du gars", formation par l'expérience et culture de l'artisan, in G. Pineau, & B. Courtois, *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. pp. 155-174
- Denoyel, N. (2002, avril). "La situation interlocutive de l'accompagnement et ses ruses dialogiques", in *Education permanente* (153). pp. 231-240.
- Denoyel, N. (2005). "L'alternance structurée comme un dialogue. Pour une alternance dialogique", in *L'alternance, une alternative éducative* (163). pp. 81-89.
- Dujarier, M.-A. (2006). "La division sociale du travail d'organisation dans les services", in *Nouvelle revue de psychosociologie* (1). pp. 129-136.

- Dumont, L., & Foulon, S. (2011, mai). "La fin du travail bien fait", in *Liaisons sociales*. pp. 20-23.
- Galvany, P. (2009). L'exploration des moments d'autoformation, une ingénierie plurielle des modes de réflexivité, in N. Denoyel, C. Guillaumin, & S. Pesce, *Pratiques réflexives en formation*. Paris : L'Harmattan. pp. 37-55
- Gaulejac, V. d. (2006). L'idéologie managériale comme perversion sociale, in J. Aïn, *Perversions*. Paris : érès. pp. 189-206
- Gaulier, S. (2009). La réflexivité au cœur de la formation par alternance des formateurs des centres de formation d'apprentis en région Centre, ingéniosité et ingénieries émergentes, in C. Guillaumin, N. Denoyel, & S. Pesce, *Pratiques réflexives en formation - ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris : L'Harmattan. pp. 89-102
- Geay, A. (2007, septembre). "L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques", in *Education Permanente* (172). p. 27.
- Joly, N. (1996). Ecriture du travail et savoirs paysans, in J. beillerot, & C. Blanchard-laville, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan. pp. 269-282
- Landry, F. (1989, avril). "La formation expérientielle : origines, définition et tendances", in *Apprendre par l'expérience*. pp. 13-22.
- Landry, F. (1991). Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel, in B. Courtois, & G. Pineau, *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. pp. 21-28
- Lavergne, C. d. (2007). « Principes d'action pour favoriser les émergences apprenantes dans les dispositifs socio-techniques d'apprentissage », in *Revue internationale de Psychosociologie* (Vol. XIII), pp. 123-161.
- Layec, J., & Lailler Beaulieu, M. (2007). Histoires de vies et pratiques réflexives au cœur des ateliers de praxéologie managériale : de l'élucidation à l'émancipation. *Le biographique, la réflexivité et les temporalités : articuler langues, cultures et formation*. Tours. pp. 441-445
- Le Boterf, G. (2002, mai). "Analyser, capitaliser et transférer des pratiques, une exigence pour agir en professionnel", in *Les cahiers innover et réussir*. p. 3.

- Lessard, C. (2010). Le travail enseignant est-il contrôlable ? Discours sur la volonté de contrôle et va et vient des pratiques au cours des 50 dernières années. *L'innovation dans les métiers de la formation et de l'éducation*. Genève. p. 82
- Lipansky, E. M. (1990). Introduction à la problématique de l'identité, in C. Camilleri, E. M. Lipansky, J. Kastarsztein, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, & A. Vasquez, *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France. pp. 7-41
- Marc, E. (1996 - 1997, décembre - janvier). "L'identité personnelle", in *Sciences humaines hors série* (15). pp. 6-9.
- Mathieu, R. (2011, janvier). Le retour de la solidarité Confucius. Sagesse d'hier... politique d'aujourd'hui . *Sciences humaines* (223).
- Müller, H.-P. (2006). Action et structure. La praxéologie de Pierre Bourdieu, in Y. Sintomer, & H.-P. Müller, *Pierre Bourdieu, théorie et pratique*. Paris : La découverte. pp. 47-62
- Ozanam, J. (1973, mars). "L'alternance école-travail", in *Education et développement* (84). pp. 254-259.
- Palazecchi, Y. (2004). Histoire de la formation post scolaire, in P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (éd. 2). Paris : Dunod. pp. 19-39
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance, in P. Lhez, D. Millet, & B. Séguier, *Alternance et complexité en formation*. Paris : Seli Arslan. pp. 10-27
- Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation, in G. Pineau, & B. Courtois, *La formation expérientielle des adultes*. Paris : Recherche en formation continue. pp. 29-40
- Pineau, G. (2006). Expérience d'apprentissage et histoires de vie, in P. Caspar, & P. Carré, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (éd. 2). Paris : Dunod. pp. 317-337
- Pineau, G. (2007). réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif. Universidad Diego Portalis: Communication à la Facultad de Ciencias Humanas y Educacion.

- Pineau, G. (2009). Introduction, in N. Denoyel, C. Guillaumin, & S. Pesce, *Pratiques réflexives en formation*. Paris : L'Harmattan. pp. 13-35
- Saint Arnaud, Y. (2007). L'atelier de praxéologie, in M. & Al., *Apprendre autrement : pourquoi et comment ?* Québec : Presses de l'université du Québec. pp. 103-127
- Saint Arnaud, Y. (1995). "Pratique, formation et recherche : l'espoir d'un dialogue", in *Cahiers de la recherche en éducation*, 2 (1). pp. 21-38.
- Sciences Humaines. (2000, novembre). "Les déclinaisons d'une notion", in *Cultures, la construction des identités*. pp. 26-27.
- Vega, X. d. (2010, octobre). "Les nouvelles formes d'organisation du travail", in *Sciences Humaines* (213). pp. 20-25.
- Vermersch, P. (1991). L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée, in B. Courtois, & G. Pineau, *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. pp. 271-284
- Vermersch, P. (1995, septembre). "Du faire au dire (l'entretien d'explicitation)" , in *Les cahiers pédagogiques* (336). pp. 27-31.
- Vermersch, P. (2000). "Approche du singulier (Presses Universitaires Françaises, Éd.)", in *L'analyse de la singularité de l'action*. pp. 239-256.
- Villers, G. d. (1991). L'expérience en formation d'adultes, in B. Courtois, & G. Pineau, *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. pp. 13-20

3. Mémoires et thèses

- Bertrand, E. (2007). *L'expérience formatrice à La Poste : Vers une dialogique entre autoformation émancipatrice et coformation instrumentale*. Paris : Université Paris 8. 515p.
- Denoyel, N. (2000). *Le biais du gars, la mètis des grecs et la raison expérientielle. Contribution à l'étude de la culture artisanale et de l'éc(h)oformation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. 720p.

- Fonteneau, A. (2009). *La professionnalisation des formateurs - contribution à une ingénierie de formation. Le cas particulier de La Poste Campus des métiers du Courrier de Rennes*. Tours : Université François Rabelais. 231p.
- Thiebaut, F. (2006). *Le management et le Développement durable à La Poste* . Saint Quentin : Université de Versailles St Quentin en Yvelines et Sup de V. 49p.
- Voirol, C. (2000). *Développement d'un outil de représentation du monde pour l'analyse de situations en sciences humaines*. Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Faculté des lettres,. 41p.
- Vuilleminéy, L. (2010). *Comment mettre en place une évaluation efficiente de la formation professionnelle à La Poste ?* . Lille : Institut d'Administration des Entreprises – école universitaire du management, 103p.

4. Colloques et textes officiels

- A-GRAF. (2008). « Théoriser la formation d'adultes : l'apport de J. Mezirow ». Paris.
- Guizot, F. P. (s.d.). *Circulaire Guizot du 28 juin 1833*. Consulté le 22 janvier 2011, sur Vie Publique: http://www.vie-publique.fr/documents-vp/circ_guizot.pdf
- Renaud-Coulon, A. (2007, avril 4). « 3e Universiades de La Poste. L'université du Courrier ». Guidel.

5. Ressources en lignes

- APAPUL. (2007). *Présentation du plan de classification du personnel de l'université de Laval*. Consulté le 23 février 2011, sur Site du l'Association du personnel administratif professionnel de l'Université Laval : http://apapul.ulaval.ca/fileadmin/documents/PUBLICATIONS/Documents/archives/2007/Methode_Hay.pdf
- Bouthegourd, V. (2008, 9 avril). *L'économie de la connaissance : l'apprenance*. Consulté le 11 mars 2011, sur Blog for ever :

http://static.blog4ever.com/2006/03/132424//artfichier_132424_106790_201004135515348.pdf

Charente Libre. (2010, 29 décembre). *Libéralisation du courrier en Europe : La Poste garde son monopole*. Consulté le 6 février 2011, sur Charente libre : <http://www.charentelibre.fr/2010/12/29/la-distribution-du-courrier-totalement-libre-au-1er-janvier-en-europe,1013689.php>

Galetic, S. (2008, 3 juin). *Dewey*. Consulté le 4 mars 2011, sur Périple en la demeure : <http://www.peripleenlademeure.be/IMG/pdf/Dewey.pdf>

Genelot, D. (2011, janvier). *Programme européen : Modélisation de la CompleXité*. Consulté le 20 mars 2011, sur L'éditorial du Réseau Intelligence de la Complexité : <http://www.mcxapc.org/>

Ginibrière, G. (2008, 23 juin). *La vogue des universités d'entreprise*. Consulté le 5 mars 2011, sur Lefigaro.fr : <http://www.lefigaro.fr/emploi/2008/06/23/01010-20080623ARTFIG00426-la-vogue-des-universites-d-entreprise.php>

iFRAP. (2007). *L'ENSPTT ou comment l'ENA des PTT a disparu*. Consulté le 10 mars 2011, sur Fondation iFRAP : <http://www.ifrap.org/L-ENSPTT-ou-comment-l-ENA-des-PTT-a-disparu,0844.html>

Institut Algérien du Pétrole. (2005, novembre). *Investissement humain*. Consulté le 26 janvier 2011, sur Ministère de l'Energie et des Mines : http://www.mem-algeria.org/larevue/pages_142_177_energie-4-fr.pdf

Lamontagne, D. (2010, décembre). *Des étudiants enchantés par la chanson, profitons en !* Consulté le 3 janvier 2011, sur Thot Cursus : <http://www.cursus.edu/?module=document&uid=71733&type=1>

Peters, S. (2011, 17 avril). *"Le burn out est un chagrin d'honneur"*. Consulté le 29 avril 2011, sur Latribune.fr : <http://www.latribune.fr/carrieres/20110417trib0000615871/le-burn-out-est-un-chagrin-d-honneur.html>

Richez, S. (2007). *Postiers et facteurs en France depuis deux siècles*. Consulté le 6 février 2011, sur Cairn Info : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=FLUX_070_0088

Rodriguez, C., & Wery, A. (2001, 18 avril). *La théorie de Jean Piaget*. Consulté le 10 mars 2011, sur La Conservation du Nombre : analyse d'une épreuve piagétienne: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/UVLibre/0001/bin66/textes/theoa.htm>

Wikipedia. (2011, 13 mars). *Agence Nationale Pour l'Emploi*. Consulté le 27 mars 2011, sur Wikipedia : http://fr.wikipedia.org/wiki/Agence_nationale_pour_l%27emploi

Zaaf, M. (2008, novembre). *Lorsque l'université produit des chômeurs*. (L. j. indépendant, Éd.) Consulté le 26 janvier 2011, sur Zoom Algérie : <http://www.zoom-algerie.com/article-877-Lorsque-l-universite-produit-des-chomeurs.html>

6. Webographie

- Site de l'Agence Economique et Financière (AGEFI) : <http://www.agefi.fr/>

7. Dictionnaires utilisés :

- Trésor de la Langue Française informatisée (TLFi) : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>
- Dictionnaire collaboratif <http://dictionnaire.reverso.net>
- Wikipedia, l'encyclopédie libre : <http://fr.wikipedia.org>

8. Référence bibliographique :

- APA style : <http://www.apastyle.org/>

H. TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	1
NOTE DE LECTURE	2
INTRODUCTION.....	3
PARTIE 1 : DE L'APPROCHE CONTEXTUELLE A L'ELABORATION D'UNE PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE.....	6
I. DU TRAJET AU PROJET.....	7
A. DE L'ELEVE AU FORMATEUR ELEVE : UN RAPPORT AU SAVOIR	7
B. DU FORMATEUR AU FORMATEUR OU COMMENT PASSER DU ROLE A LA FONCTION.....	10
C. LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE : UN APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE.....	12
D. CHANGEMENT DE CAP : EN ROUTE VERS L'INGENIERIE DE FORMATION	14
E. PRESENTATION DE L'ENTREPRISE : LE GROUPE LA POSTE.....	17
II. HISTORIQUE DE LA FONCTION FORMATION A LA POSTE	19
A. LA FORMATION DES ADULTES AVANT 1971.....	19
B. LA FORMATION DES ADULTES A LA POSTE DE 1971 A 1990	24
1. <i>Le contexte postal des années 1970 et 1980 : du changement technique à la culture du changement</i>	24
a) La modernisation des services postaux.....	24
b) La croisée des chemins ou le choc des cultures ?	25
2. <i>La formation en question</i>	26
a) La prégnance des formations administratives avant 1980	26
b) Se former par et pour le changement - dans les années 1980.....	27
3. <i>La formation au cœur de logiques paradoxales : « Bougez avec La Poste » ?</i>	28
4. <i>Quel sens peut-on donner à ces paradoxes ?</i>	28
C. LE NECESSAIRE DEPLACEMENT DE LA FORMATION (1991 A 2004).....	30
1. <i>Un début difficile</i>	30
2. <i>Aux années de relance... « Ce que l'avenir vous promet, La Poste vous l'apporte »</i>	31
3. <i>La concurrence européenne</i>	31
4. <i>Dans le cadre d'un nouveau contrat social</i>	32
D. L'EVOLUTION DE LA FORMATION A LA POSTE DANS LES ANNEES 1990	35
1. <i>Nouveaux métiers à La Poste, nouvelles structures, nouvelles compétences</i>	35
2. <i>L'institut du Management (IM) : une fonction d'expertise en management</i>	35
3. <i>La fin de L'Ecole Nationale Supérieure des PTT (ENSPTT)</i>	36

4.	<i>La professionnalisation des appareils de formation.....</i>	36
5.	<i>L'émergence de la compétence à La Poste.....</i>	37
6.	<i>Une professionnalisation qui englobe les compétences.....</i>	39
E.	2005 A 2010 : LA CONSTRUCTION DES OUTILS – UNE PHASE D'INSTRUMENTALISATION DE LA FONCTION	
FORMATION	42
1.	<i>Un déplacement socialement acceptable de la notion de compétence : pour une réduction de cette notion</i>	42
2.	<i>Le passage d'une direction à une université d'entreprise : pour quelles directions ?....</i>	43
3.	<i>L'université du Courrier et ses campus.....</i>	45
4.	<i>Les ingénieries au sein de l'université.....</i>	45
5.	<i>L'école dans l'université</i>	49
6.	<i>Un bilan qui répond aux exigences législatives</i>	51
F.	2010 – 2015 : VERS UNE PROFESSIONNALISATION DES ACTEURS DE LA FORMATION ?	53
1.	<i>Le maniement de l'outil industriel.....</i>	53
2.	<i>Réflexions sur l'ingénierie de formation au sein de l'Université du Courrier.....</i>	54
III.	VERS UNE APPROCHE EXPERIENTIELLE DE LA FORMATION DES MANAGERS ?	57
A.	UN PROJET EN COURS.....	57
B.	LA QUESTION DE DEPART : L'ANALYSE DU TRAVAIL	58
IV.	LA PROBLEMATIQUE	61
PARTIE 2 :	LES APPROCHES CONCEPTUELLE ET METHODOLOGIQUE : DES OUTILS OPERATIONNELS AU SERVICE DE NOTRE PROBLEMATIQUE	66
I.	L'APPROCHE CONCEPTUELLE	67
A.	LES MANAGERS, DES PROFESSIONNELS DU MANAGEMENT	67
1.	<i>Etymologie et sémantique.....</i>	68
2.	<i>La carte et le territoire du management</i>	71
a)	Les périmètres et les types de management	71
b)	Les styles de management.....	72
3.	<i>Le manager comme acteur stratégique</i>	73
a)	Une position liée au pouvoir	73
b)	Le langage dans l'appropriation du travail.....	74
4.	<i>Une approche du réel du manager.....</i>	75
5.	<i>Le manager, acteur de la complexité... ..</i>	77
6.	<i>Le triptyque du manager, une approche pratique.....</i>	80
B.	L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL EN ACTIONS	88
1.	<i>Etymologie.....</i>	88
2.	<i>Les théories de l'apprentissage expérientiel</i>	90
a)	John Dewey : l'expérience pratique.....	90

b) Kurt Lewin (1890-1947) : la dimension collective	91
c) Jean Piaget (1896-1980) : les stades de l'évolution individuelle, et l'expérience	92
d) David Kolb (1939).....	94
e) Jack Mezirow.....	96
3. <i>Un apprentissage en boucles : l'action, comme source des connaissances</i>	99
4. <i>La praxéologie</i>	104
5. <i>La recherche action, un trait d'union entre recherche et action, entre chercheur et</i> <i>acteur de sa formation</i>	107
C. LA REFLEXIVITE, UNE APPROCHE ECLAIRANTE ET DYNAMIQUE DE L'EXPERIENCE	109
1. <i>Une prise de conscience du soi</i>	109
2. <i>Pour un changement de paradigme : de la science appliquée à la pratique réflexive</i>	114
3. <i>La réflexivité, un processus à l'équilibre instable</i>	119
a) La dynamique identitaire	120
b) D'une déconstruction nécessaire à une nécessaire reconstruction.....	121
4. <i>Un mouvement en retour : la socialisation du sujet</i>	124
II. APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	126
A. L'ANPE, UNE STRUCTURE EN CHANGEMENT	127
B. CONTEXTE DE L'ACTION	128
1. <i>La population étudiée : des directeurs, managers à l'ANPE</i>	129
2. <i>Une action basée sur le volontariat des managers</i>	130
C. UNE ALTERNANCE ENTRE RECHERCHE ET ACTION	132
D. LA METHODOLOGIE DE CETTE ACTION	136
1. <i>Des engagements réciproques</i>	136
2. <i>De la construction d'une méthode à son application</i>	139
a) Une première étape de nar-action	139
b) De l'élucidation à l'émancip'action (Layec & Lailier Beaulieu, 2007).....	140
E. UN RETOUR REFLEXIF SUR L'ACTION : UN EXERCICE DE REMEMORATION COMPLEXE.....	142
PARTIE 3 : ANALYSE ET DISCUSSIONS	145
I. ANALYSE DES DONNEES	146
A. LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS : UNE CONFRONTATION AUX HYPOTHESES DE DEPART	146
B. ANALYSE DESCRIPTIVE.....	147
1. <i>Analyse des entretiens de A</i>	148
2. <i>Analyse des entretiens de B</i>	151
3. <i>Analyse des entretiens de C</i>	155
4. <i>Analyse croisée des entretiens</i>	158
a) Le management, une pratique singulière	158
b) L'apprentissage expérientiel dans l'accompagnement de ces managers	159

c) La recherche action au cœur de cette action.....	161
d) La réflexivité dans le quotidien de ces managers	163
II. INTERPRETATION DU RECUEIL DE DONNEES	165
A. UNE FORMATION POUR SOI	165
1. <i>Une nécessaire implication.....</i>	<i>165</i>
2. <i>Les effets recherchés</i>	<i>166</i>
B. UNE TRANSITION DANS LES REPRESENTATIONS : ENTRE LANGAGE ORAL ET LANGAGE ECRIT	167
C. LA PRODUCTION DE SAVOIRS : L'ÉCRITURE, UNE CONDITION DE DIALOGUE DANS LE GROUPE	168
1. <i>L'écriture dans la formation du soi : un façonnage artisanale.....</i>	<i>168</i>
2. <i>Le questionnement, au cœur du dialogue.....</i>	<i>170</i>
3. <i>Une métaproduction comme mise en perspective des histoires de vie individuelle....</i>	<i>173</i>
D. LA FORMATION CONTINUE DE PRATICIENS REFLEXIFS : LE DEVELOPPEMENT DE LA CAPACITE REFLEXIVE ..	175
E. UNE FORMATION POUR L'ORGANISATION	178
F. UNE ACTION A DEFINIR	179
G. LA REFLEXIVITE DANS L'ORGANISATION : UN CHANGEMENT DE PARADIGME A REPROGRAMMER	180
H. CRITIQUES ET LIMITES DE NOTRE RECHERCHE	180
I. CONCLUSION PARTIELLE	181
III. PERSPECTIVES – PROPOSITIONS D'ACTION	184
A. UNE POPULATION BIEN CONNUE	184
1. <i>Le projet Responsabilisation Des Managers.....</i>	<i>184</i>
2. <i>Des analyses d'activité pour découvrir le quotidien de ces managers</i>	<i>188</i>
B. D'UNE ORGANISATION REELLE A LA REALISATION D'UNE ORGANISATION	189
C. ENTRER DANS UN TOURNANT REFLEXIF... POUR NE PAS EN SORTIR	191
D. UNE RECHERCHE ACTION A DESTINATION DES DIRECTEURS DE CENTRE COURRIER ?	192
E. LES ACTIONS PROPOSEES	193
1. <i>Considérer la formation comme un espace protégé, un terrain d'expérimentation. ...</i>	<i>194</i>
2. <i>Mixer les populations en formation.</i>	<i>195</i>
3. <i>Impliquer les praticiens chercheurs comme des sujets apprenants.</i>	<i>195</i>
4. <i>Impliquer des chercheurs praticiens dans la formation des managers : renforcer</i> <i>l'identité universitaire de l'Université du Courrier.....</i>	<i>196</i>
5. <i>Faire de l'Université du Courrier, un lieu d'échange interentreprises.</i>	<i>197</i>
6. <i>Ancrer ces pratiques dans le temps et par le temps.....</i>	<i>198</i>
CONCLUSION.....	200
POSTFACE	202
REFERENCES ET INDEX	203
F. TABLE DES FIGURES.....	203

G.	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	206
1.	<i>Monographies</i>	206
2.	<i>Articles et chapitres</i>	211
3.	<i>Mémoires et thèses</i>	215
4.	<i>Colloques et textes officiels</i>	216
5.	<i>Ressources en lignes</i>	216
6.	<i>Webographie</i>	218
7.	<i>Dictionnaires utilisés :</i>	218
8.	<i>Référence bibliographique :</i>	218
H.	TABLE DES MATIERES	219
	ANNEXE 1 : LA CROISEE DES CHEMINS, 2009	225
	ANNEXE 2 : DES SOLUTIONS GLOBALES QUI S'APPUIENT DES 2005 SUR LES SAVOIR-FAIRE DU GROUPE LA POSTE	228
	ANNEXE 3 : LE PROCESSUS INDUSTRIEL DE BOUT EN BOUT	229
	ANNEXE 4 : MODULES DE FORMATION DESTINES AUX DIRECTEURS DE CENTRE COURRIER....	230
	ANNEXE 5 : ORGANIGRAMME DE LA POSTE COURRIER	236
	ANNEXE 6 : ORGANIGRAMME DES DOTC ET DEC EN FRANCE.....	237
	ANNEXE 7 : GUIDE D'ENTRETIEN	238
	ANNEXE 8 : PREMIER ENTRETIEN (A).....	241
	INTERACTION DU PREMIER ENTRETIEN A :	263
	ANNEXE 9 : SECOND ENTRETIEN (B)	283
	INTERACTION DU PREMIER ENTRETIEN B :	308
	ANNEXE 10 : TROISIEME ENTRETIEN (C)	338
	INTERACTION DU PREMIER ENTRETIEN C :	361
	ANNEXE 11 : TABLEAU CROISE DES TROIS ENTRETIENS.....	380
	ANNEXE 12 : LES DIX INDICATEURS DU TEST PERFORMANSE	406

Annexes

Annexe 1 : La croisée des chemins, 2009

Rappel des enjeux et des objectifs du PRFA (source : GIP ALFA Centre) :

Dans le cadre de leurs projets d'établissement, les CFA de la région Centre ont exprimé le besoin de proposer à leurs formateurs une formation spécifique à la pédagogie de l'alternance.

En réponse à ces besoins, la Région propose aux CFA depuis 2002 le Plan Régional de Formation à la pédagogie de l'Alternance (PRFA) d'une durée de 15 jours, élaboré conjointement par la Région, le rectorat, la Direction Régionale de l'Agriculture et de la Forêt (DRAF) et les CFA.

Les objectifs opérationnels décrits dans le cahier des charges sont déclinés ainsi :

1. Former des formateurs à l'alternance : faire vivre par les formateurs le processus d'une formation alternée de type intégratif ;
2. Mettre au cœur de la démarche la conduite d'un projet d'action qui constitue le fil conducteur d'une action formation recherche ;
3. Permettre une interrogation sur les acquis et les compétences recherchées, et le développement d'une professionnalité liée à une pratique de formation alternée ;
4. Instaurer un tutorat, impliquant les **formateurs expérimentés** dans l'accompagnement des formateurs en formation (4 jours).

MM. Hildenbrand et Blachere évoquaient dans un rapport de passation de service en août 1999 « la difficulté de retenir les jeunes titulaires, [...] due à la situation géographique de Bellegarde ».

On me pose souvent cette question : comment es tu arrivé à Bellegarde ? Comment mon chemin de vie s'est retrouvé au CFAAD de Bellegarde ? Ma réponse est assez simple : un choix.

Je suis fils de paysans artisans. Paysans pour ces passionnés de leur territoire, artisan pour « *l'intellectuel de la main* ». Ce terme m'est venu il y a peu. Mes parents sont cultivateurs, éleveurs. Ils possèdent une ferme de polyculture élevage. Ils ont durant près de quinze années transformé leur produit, le lait, en divers produits (fromage blanc, faisselle et yaourt) vendus en grande et moyenne surface (G.M.S.). A ce titre, je les nomme artisan.

Je suis né à la ferme, et toute mon enfance j'ai vécu dans la campagne vendéenne. J'ai suivi des études classiques, école maternelle et primaire dans le village familial sans aucune difficulté, je suis allé au collège où mes résultats étaient très bons. Je ne comprenais pas trop les sciences, le pourquoi, mais j'y arrivais. Ma réalité c'était celle de la campagne. Pour me balader beaucoup en campagne, je n'ai jamais croisé d'électron. Je ne comprenais pas pourquoi on m'en parlait. Vint ensuite le lycée général et le BAC Scientifique dans un lycée de l'éducation nationale (EN). J'avais le choix : EN ou Ministère de l'agriculture. Le lycée agricole nous semblait de niveau trop faible, et trop restreint dans les choix futurs : seule une classe S, aucune filière L. ou ES. L'alternance ou les lycées professionnels, il ne fallait pas en parler, j'étais trop bon ! Ou pas assez mauvais !

Me voilà donc au lycée, je comprenais de moins en moins pourquoi on nous forçait à apprendre tant de choses inutiles. Je faisais, comme mon grand-père, des leçons de choses, mais de choses inutiles. Tous les cours étaient très classiques. Le bon élève participait, écoutait, ne faisait pas de bruit, et apprenait bien ses cours. J'en faisais parti. Je bavardais dans de nombreux cours ; je finissais rapidement mes exercices et l'ennui arrivait vite. Le ras le bol du par cœur est arrivé en première. Je refusais d'apprendre sans finalité. Un jour, en cours de sciences physiques j'étais un peu agité. Le professeur, agrégé, nous parlait des cours précédents. Personne n'écoutait son ton autoritaire. Pour essayer de se faire entendre, il m'interpelle et m'envoie au tableau. Sa technique : faire un exemple pour que tout le monde prenne le pas. Il me demandait la première loi de Newton. « Je ne la connais pas, je n'ai pas appris mon cours ». Il a refait le même numéro une semaine plus tard. Même élève, même question. Je n'ai pas voulu aller au tableau, car je ne savais pas. Il a insisté. Il pensait m'humilier ou arriver à ses fins : un coup de bâton et vous apprendrez votre cours. J'ai appris les deux lois à force d'aller au tableau. La troisième semaine il voulait encore m'envoyer au tableau. Je refusais, je lui ai dit ses lois si chères à ses yeux. Il était un peu grisé. On était en octobre. A partir de ce jour, je ne l'ai jamais écouté, j'ai cherché à ne plus assister à ses cours. Je me suis renseigné : c'était impossible. J'ai donc travaillé à partir des livres disponibles et des cours extérieurs : un apprentissage dans la douleur. Je pense n'avoir aucun souvenir des sciences physiques autant au collège qu'au lycée. Les enseignants détenaient leur vérité. Et nous élèves, nous avions nos vérités. A aucun moment, nos enseignants ont confrontés ces deux réalités.

A ce propos, je suis formateur en sciences physiques et je ne me rappelle toujours pas de cette première et deuxième loi de Newton. Par contre je peux vous raconter des anecdotes sur le personnage : alchimie, force, lumière... je m'en sers en cours. C'est un levier pour commencer des cours.

La suite logique du lycée ? Une classe préparatoire intégrée dans une école d'ingénieur pour devenir un ingénieur en agriculture. J'ai bien fait mes deux ans, mais en trois et dans une douleur extrême. Aucun cours n'avait de sens. Ils ne donnaient aucune direction à mon avenir et n'avaient aucune signification à mes yeux. Je ne m'étais pas fondu dans le moule. Le fameux génie de **ingénieur** sonnait faux. Une autre direction me vint durant cette classe préparatoire : l'enseignement. Une idée paradoxale avec ce dégoût des cours mais une idée avec une certaine forme d'enseignement : l'école et l'entreprise.

Je me dirige donc vers un parcours universitaire licence et maîtrise en biologie. J'ai toujours été intéressé par les techniques. A cette époque, je voulais faire du lien entre les techniques et les sciences pour comprendre le pourquoi. A ce titre, j'ai beaucoup lu pour comprendre les grandes techniques utilisées et les grands systèmes biologiques. Je dépassais progressivement les blocages du collège et lycée. L'idée d'enseigner les sciences commençait à germer. Une grosse difficulté pour entrer à l'IUFM : la géologie. Je n'en avais fait que très peu dans mon parcours. Une difficulté ou une chance ? En continuant mes recherches de parcours professionnels, je découvre l'enseignement agricole et l'enseignement professionnel agricole. Un nouveau cap est donné. Mon seul objectif sortir du parcours universitaire pour intégrer un établissement public.

La route à emprunter ne m'est pas connue. J'effectue un stage dans un lycée agricole pour mieux connaître ce milieu. Un stage réussit qui me permet de rebondir. J'intègre une Maison Familiale Rurale où j'enseigne les mathématiques, la chimie, la biologie, l'écologie et la zootechnie. Je suis alors moniteur. Une riche expérience de deux mois avant les vacances qui confirme mon choix professionnel : enseigner dans l'enseignement agricole. Par la suite j'ai multiplié les courriers aux régions et aux établissements dans toute la France, sans réponse positive. Ce n'est qu'en août 2007 où j'ai eu véritablement 5 offres intéressantes. Celle de Bellegarde en faisait partie, je l'ai choisi en raison de la proximité de Paris. J'ai donc donné tord à MM. Hildenbrand et Blachere. J'intègre le CFA le 28 août 2007 en tant que formateur.

Annexe 7 : Guide d'entretien

Nous utiliserons des entretiens semi-directifs comme méthode de travail. Deux entretiens seront effectués pour chaque interviewé. Le premier entretien aura pour objectif de recueillir le matériau principal de notre étude (contexte et concept). La seconde phase devra valider les propos du premier entretien et expliciter certaines notions si nécessaire, in le premier entretien, nous surlignerons en jaune les passages sur lesquels les interviewés souhaitent revenir.

Les interviewés ont été rendus anonymes mais le genre a été laissé. On pourrait penser que le management féminin est différent du management masculin. Nous n'émettons pas d'hypothèse à ce niveau. Nous sommes parti du postulat qu'être une femme ou un homme n'est pas un critère déterminant dans le management. En effet, notre échantillon est trop restreint pour émettre des hypothèses. Notre méthodologie n'aurait pas été la même si l'on souhaitait montrer des différences ou des homologues dans les styles de management homme / femme. On aurait pu s'attarder sur le vécu social, l'histoire de vie de la personne mais nous avons opté pour une autre méthodologie.

	Rôle actuel	Rôle en 2005	Date du 1^e RV téléphonique	Date du 2^e RV téléphonique
Entretien n°1	A la Direction Générale	Directrice départementale	Jeudi 3 mars à 9h30	Jeudi 31 mars à 15h00
Entretien n°2	Directeur régional pôle emploi	Directeur régional ANPE	Jeudi 31 mars à 11h00	Vendredi 29 avril à 11h00
Entretien n° 3	Directrice départementale pôle emploi	Directrice départementale ANPE	Mercredi 20 avril à 15h00 (perturbée au milieu de l'entretien)	Mardi 17 mai 2011 à 18h00.

Objectif des entretiens :

Ces entretiens portent sur les actions de formation destinée aux managers de l'Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE) et débuté en 2005.

On a cherché à connaître les éléments du contexte de ces actions et à les valider en relation direct avec la personne interrogée. Ces deux d'entretiens doivent se faire écho. Ils permettent de ré-activer des actes d'apprentissage (premier temps) entamé il y a cinq ans et de les expliciter si nécessaire ou de revenir sur des moments oubliés (second temps).

Canevas de l'entretien

Accueil :

- Précisions du contexte de cette étude : Master 2 SIFA (le sujet du mémoire n'est pas précisé) ;
- aucun jugement sur les propos ;
- durée de l'entretien : une heure.

Questions :

1. Pourriez-vous me présenter les actions faites par l'Agence Nationale Pour l'Emploi en 2005/2006 ?
2. Quelle était la méthode de cette action ?
3. Quelles sont les effets de cette méthode ?
4. Quelles sont les formations suivies par les managers actuellement ?
5. Que reprenez-vous de cette action dans votre quotidien de manager ?

Conclusion :

- Ecoute intéressée par ces propos qui font écho à mes travaux ;
- ce dernier temps est un temps essentiel où les personnes « se confient ». Le microphone est « arrêté ». Les personnes interviewées se relâchent et parlent plus librement ;

- remerciements et prise de congé.

Principes du questionnement :

- faire dire, décrire l'action, dans les détails et les démarches ;
- verbalisation claire, organisée, distanciation de l'action ;
- placer l'interviewé dans l'action en allant vers un discours descriptif.

Les personnes interviewées sont des connaissances de Josette Layec, des anciens collègues. En cela, Josette Layec est un biais d'ancrage pour ces gens là. Josette Layec est une universitaire. Malgré son parcours professionnel marqué par des postes variés de manager ou directrice d'étude, elle est identifiée comme une universitaire portant le savoir. Une personne m'a pris pour un chercheur. Or à aucun moment je n'ai spécifié ce terme.

Les interviews ont été rendus anonymes. Ajouter l'identité des personnes n'apporte pas d'éléments significatifs. Il aurait fallu connaître leur histoire de vie. Afin de ne pas personnaliser les interviews, ils seront nommés A, B et C, in la présentation, l'interviewer est toujours marqué par une lettre minuscule suivie d'un chiffre en fonction du numéro de l'intervention. L'interviewé débute chaque intervention par une lettre majuscule suivie d'un chiffre fonction du numéro de l'intervention. Tous les commentaires entre crochets doivent permettre une meilleure compréhension de l'interview. Les silences sont marqués entre crochet et on stipule bien le temps de silence. Aucune intonation spécifique n'a été entendue lors de es entretiens. Pour les seconds entretiens, pour les différencier des premiers, nous avons ajouté un prime derrière chaque lettre.

Annexe 8 : Premier entretien (A)

Premier entretien

Contexte :

En janvier 2011, Josette Layec a contacté par courriel une directrice départementale de l'ANPE en charge de plusieurs agences dans un département français. Ce courriel indiquait qu'une personne du Master 2 SIFA la contacterait prochainement.

Suite à ce premier échange, j'ai contacté cette directrice par téléphone en lui laissant un message téléphonique avec mes coordonnées. L'échange a continué par courriel afin de fixer un rendez-vous. Il a été fixé le jeudi 3 mars 2011. Le 1 mars, cette personne était en déménagement professionnel, elle changeait de région.

Je l'ai contacté le matin à 9h30, comme convenu. Au début de la conversation, je me suis présenté et est présenté le contexte de mon étude : université de Tours, missions confiées par l'université du Courrier. Je n'ai pas exposé ma problématique. Je lui ai alors demandé s'il était possible d'enregistrer. Elle accepte.

a1 : Pourriez vous me présenter les actions faites par l'Agence Nationale Pour l'Emploi en 2005/2006 ?

A1 : Les managers concernés par cette action venaient de divers horizons : externe, interne. Leur culture était différente. Et aujourd'hui avec la fusion [la fusion ANPE et ASSEDIC a pris effet le 1^{er} janvier 2009. Cette fusion crée un organisme unique chargé à la fois d'indemniser les chômeurs et de faciliter leur recherche d'emploi : pôle emploi], les directeurs viennent de secteur différent : assurance, placement, indemnisation... mais ils rencontraient bien les mêmes problématiques. Par rapport à votre question sur ce qui a été fait, c'est sûr que par rapport à ce qui a été fait avant 2005/2006, sous l'autorité de Josette Layec, avec un mot un peu barbare, praxéologie, euh, auparavant les éléments de recherche dans la formation sur les managers et ce autour de Josette Layec et moi même ; c'était de voir comment on pouvait se former, accompagner, échanger, analyser les managers [leur travail]. Moi-même manager, pour avoir travaillé la formation et le recrutement de manager venant de l'extérieur [or ANPE] ou en promotion [en interne], euh, globalement on était bien pourvus concernant l'accompagnement au contenu : connaître la réglementation, l'organisation, le pilotage. Tout n'était pas parfait, mais ça existait. Par contre, n'étaient pas aborder les phénomènes humains, les phénomènes de groupe, la gestion des conflits. Comment m'y prendre, et ça a été un grand débat, et on l'a encore plus avec la fusion, comment m'y prendre pour accompagner mon collaborateur ? Mais un manager, il ne peut pas connaître tout, enfin c'est une première école. Ce n'est pas toujours le meilleur compagnon [celui qui fait pour aider son collaborateur]. La deuxième école, pour qui le manager doit savoir faire et là c'est un moyen de se rassurer. Le manager de proximité, le directeur d'agence, manager de personne, et personne qui est dans la structure où il y a de la production.

a2 : Quelle est l'organisation d'une agence ?

A2 : Le directeur d'agence peut manager de 30 à 120 personnes. A 120 personnes, parle t-on de manager de proximité. C'est une question de terme. Le vrai manager de proximité a entre 10 et 15 personnes. Il peut être soit en responsabilité complète des personnes ; Il est à la fois responsable des personnes et responsable de la structure vis-à-vis de l'extérieur. Il peut-être manager de proximité, avec un ou plusieurs collègues et manager au sein d'une structure en fonction du nombre de personne. En 2005/2006, on n'était pas dans les mêmes structure, un directeur d'agence avait en charge entre 30 / 40 personnes. Il avait en charge la production de service. On [ses supérieurs, c'est-à-dire l'institution] lui demandait le nombre de personnes bénéficiaires prises en charge dans l'agence, de recevoir les entreprises, d'être en contact avec les partenaires politiques et économiques... Et il avait auprès de lui de un à trois animateurs d'équipe. Et là, dans la problématique, le directeur d'agence a à assurer à la fois l'organisation du service, la responsabilité des résultats, la responsabilité des personnes sous sa coupe (sécurité, développement des compétences, gestion des risques psycho sociaux...^o). Il y aurait deux écoles [de manager] : les managers qui connaissent très bien le métier de ses collaborateurs, et personnellement je n'y crois. Il y aurait autre chose qui se passe. Et de l'autre côté où il ne faut pas comprendre tout du métier, in le groupe avec Josette [Layec, co-responsable de la formation] : Comment un manager qui connaît une partie du métier et forcément qui ne connaît pas tout, mais ce qu'il doit faire, c'est faire faire et s'assurer que c'est fait. L'important n'est pas de faire, mais de faire faire. Comment travailler et faire en sorte que le climat soit et sera

propice à la production ? Le manager doit s'assurer que les bénéficiaires soient bien indemnisés, pris en charge, bien placés et que le service soit le même partout en France.

a3 : D'accord [pour montrer notre compréhension du sujet].

A3 : Il doit mettre en place le climat, l'organisation, la force de travail avec les personnes qu'on lui confie que l'on n'a pas forcément choisi. La grande force que l'on doit avoir en travaillant sur la praxéologie, les groupes d'échange de pratiques en tant que manager, comment arriver à faire travailler des personnes qui en apparence n'ont pas ni les mêmes parcours, ni les mêmes valeurs, ni les mêmes façons de penser, ni les mêmes motivations. Et, vous devez avoir les mêmes problématiques à La Poste.

a4 : Pour bien préciser, la difficulté des managers est de travailler avec une population hétérogène ?

A4 : Hétérogène, oui. Les personnes venant de l'extérieur ou les promotions internes avaient les mêmes épreuves de recrutement. Ils pouvaient être chef d'entreprise, cadre, commercial dans une grande surface, un jeune sortant de l'école. Une personne pouvait ne pas avoir travaillé. Et d'autres avaient un parcours de chef d'entreprise avec une longue expérience. Ces personnes rentraient à l'ANPE par des contextes économiques défavorables à leur ancien métier ou des opportunités de rentrer dans la structure.

a5 : Quelle était l'organisation de l'ANPE à cette époque ? Et quel poste occupiez vous ?

A5 : J'étais directrice départementale et j'avais une dizaine de directeur d'agence à piloter à distance. Et je souhaitais savoir comment faire en sorte pour que les directeurs d'agence agissent sans que j'agisse à leur place ? Au dessus de moi, il y avait un directeur régional qui lui avait plusieurs directeurs départementaux à s'occuper. Voir comment [pause 1 seconde] former

a6 : Qui était concerné par l'action de 2005/2006 ?

A6 : Les directeurs départementaux et les directeurs régionaux. Euh, On se rendait compte que dans nos réflexions, nos échanges, par rapport à ce que l'on amenait comme problématique, on aimait un petit peu prendre du recul pour pouvoir les analyser ensemble. Euh, il y avait des regroupements soit par directeurs départementaux [groupe inférieur à dix] soit par directeurs régionaux [groupe inférieur à dix] soit les deux populations ensembles, mais c'était rare. Euh, quand on se regroupait ensemble [entre directeurs régionaux et départementaux] les réflexions étaient de même nature, l'environnement [des directeurs régionaux et départementaux] était le même. Qu'est ce qui était de notre personne qui à un moment donné nous aidait à mieux gérer ? On était amené à voir comment mieux gérer ces problématiques de management. Et ces actions ont été arrêtées avec le changement du directeur des RH et la fusion. Cette réflexion n'a pas été plus loin. Et on n'a pas vu, si à terme, cet accompagnement des managers, ces réflexions, thématiques, ces façons de travailler ensemble, de formaliser pour soi même, de réfléchir sur les problèmes de management, de réflexion sur le management

fonctionnaient. On n'était pas sur le contenu, n'aurait pas-on pas inclure ces actions dans l'accompagnement, la formation des managers.

a7 : Pourriez vous expliciter le terme de formalisation ?

A7 : Moi je suis quelqu'un d'oral. Et écrire n'est pas un plaisir. Et j'ai fait des efforts pour écrire. Un des points que j'en retiens depuis le temps que je suis dans la formation [presque trente ans] est comment on se prend des temps Euh individuels avant ou après la session, des devoirs de vacances, ou des devoirs du soir. Comment faire en sorte d'écrire pour que le passage, dans mes mots à moi, car je ne suis pas théoricienne, le passage justement de toute cette oralité, de toutes ces réflexions, des apports que nous ont amenés les collègues, qui nous ont interviewé et renvoyé leur propre vision par rapport à la problématique étudiée, comment on en faisait quelque chose, un écrit, une réflexion, une base théorique. Et ça qui permettait de bien prendre à distance. Vous savez la première distance, c'est exprimer au groupe en qui on a confiance, et qui nous aide, être clair sur l'environnement et ses problèmes et le questionnement, première mise à distance. Les collègues qui sont de l'autre côté de la barrière, ça leur sert aussi. Car on passe toujours de celui qui expose son cas à celui qui essaie d'interroger. C'est ça, interroge, Euh, émets des hypothèses à la personne qui s'exprime. Et ce passage, le plus difficile pour moi, un des points très positif de cette méthode, très porteur, est de formaliser cette réflexion et les échanges que l'on en retient.

a8 : Quelle est cette méthode ?

A8 : C'est un peu loin. Mais j'y ai réfléchi durant le déménagement [de son bureau quelques jours auparavant] car seuls les muscles fonctionnent, la tête est libre [Rire]. On était surtout sur des questionnements, des images. Ce n'était pas mon impression ou de la curiosité malsaine. On se faisait notre propre gendarme au sein du groupe d'échange de pratique car c'était un risque fort comme on était entre pairs. Quand l'autre parlait, on avait tendance à écrire. Le manager nous expliquant son environnement pour mettre un peu de chair autour du problème. Et les autres l'interrogeaient pour savoir ce qu'il a fait concrètement. On restait dans le pragmatisme et le concret. On décrit la scène de manière très physique pour vivre la scène. Il n'y avait pas que la réflexion intellectuelle.

a9 : D'accord

A9 : Tous les sens en éveil, je dirais, pour prendre conscience les interactions de l'ensemble des événements pour mettre en évidence des choses non évidentes pour le manager interviewé. Ça doit faire tilt. On doit se dire : « Ah oui ça je n'y avais pas pensé ». Euh. On ne restait pas seulement sur le verbal. Un élément important était l'accueil de la parole de l'autre. C'était porteur aussi. La méthode elle là, dans la parole, l'écriture.

a10 : Quelle différence y a-t-il avec une analyse / échange de pratique ?

A10 : Je ne sais comment l'expliquer [pause], in l'analyse, car on est plus proche de l'analyse que de l'échange ici, in l'analyse de pratique telle que je la connaissais, c'est un expert de l'analyse qui était là. Les autres peuvent poser des questions. C'est parce que l'autre est en train d'exprimer et qu'il a un retour d'un être humain. L'éclairage est permis. Là, dans la méthode de Josette, elle n'est pas là dans le groupe. Elle est rigoureuse sur la méthode et l'accompagnement : il ne faut rien lâcher, il faut écrire. Il n'y a pas une personne qui s'exonère de la réflexion individuelle ou collective. Josette est garante du cadre. Elle est experte sur la forme. Ce n'était pas l'analyste. C'était nous-mêmes qui étions notre propre expert à certains moments. Mais ce mot [expert] est impropre, car nous étions à chaque fois dans des rôles différents.

a11 : C'est quoi être expert dans ces conditions ?

A11 : Quand on était en petit groupe : entre trois et cinq, il y avait celui qui exposait, avec un temps défini. Un autre interrogeait et les autres prenaient des notes. Chaque fois, on tournait.

a12 : Que faisiez-vous des notes ?

A12 : Elles étaient partagées, on remettait les notes après l'interview. Tout était important : celui qui dit comment ce qu'il a entendu, celui qui dit comment je formalise, celui qui a tout écrit, qui a les éléments d'analyse, in la phase après, je théorise cette matière.

a13 : D'accord.

A13: Par la suite, on se retrouvait en grand groupe. On donnait quelques éléments importants, surprenants... d'accord ?

a14 : D'accord.

A14 : Et c'est simplement, entre deux séances, si on le souhaitait, et en même temps, on avait une forte invitation de Josette [elle invitait à l'écriture]. L'intérêt de cette méthode est d'écrire entre deux temps de regroupement chez soi, au bureau. J'envoie et je vais participer dans ce que j'ai pu formalisé et théorisé de cette inter session là. J'envoie à Josette et j'en fais participer l'ensemble du groupe.

a15 : Est-ce que c'est dur de prendre du temps ?

A15 : Ah oui. On peut toujours dire : je n'ai pas le temps, ne soyons pas dupe. Ce n'est pas tant se prendre du temps, mais ce temps que je me force à prendre, comment faire quelque chose qui me soit utile ? Et écrire, avec toute la pudeur de rigueur. Avec tous les questionnements : ce que j'écris c'est nul, ça ne sert à rien. Hein. Il faut donc profiter de l'émulation collective qui force à écrire quelques banalités.

a16 : Quel était le rôle de Josette ?

A16 : On se trouvait une date ensemble. Elle relançait la machine car entre temps on était parti dans nos propres quotidiens. Elle nous forçait à revenir sur les éléments de réflexion. Et ensuite, dans le groupe on se régulait. On était tous intéressés. On avançait ensemble. Il y avait une curiosité partagée. Et le temps on le prenait. L'histoire du manque de temps est un faux problème, on le sait tous.

a17 : Et vous écrivez toujours ?

A17 : Non. Non. Je ne suis pas non plus dans la formation. [silence 1 sec] Ce n'est pas tout à fait vrai. Euh. J'ai écrit dans un moment de transition, un moment difficile. Ca m'a permis d'écrire, une page. C'est toute la difficulté de l'exercice. Et avec la fusion, on n'a pas pris le temps. On a avancé [dans l'organisation], la connaissance de l'autre est importante, ce que fait son collaborateur venant d'un autre métier. Le manager peut ne pas connaître aujourd'hui le métier de ses collaborateurs car n'étant pas de la même origine. C'est une évidence. Et ce n'est pas possible de connaître tous les métiers. Personne ne dit qu'il faut connaître tous les métiers. On a été trop pollué par mettre les gens ensemble, la fusion. Mais maintenant, les tenants du « il faut connaître le métier » savent très bien que ce n'est pas vrai. Et dans les mois qui viennent, le manager doit mieux comprendre cette bistructuralité [ANPE et ASSEDIC], en parler, c'est sûr. Et mon expertise de manager est de faire travailler les gens ensemble. Quand vous manager actuellement, on n'est plus sur de la monoactivité, ANPE seule ou ASSEDIC. On n'est plus du tout sur les mêmes métiers. La guerre de tranchée est finie.

a18 : Oui.

A18 : Ceux qui y arrivent, sont ceux qui tentent de comprendre les processus de chacun, car les deux sont nécessaires, pour les faire travailler ensemble. Mais actuellement, on se rend compte que dans la complexité de manager, euh, des personnes d'origine différente, ceux qui y arrivent sont ceux qui les font travailler ensemble et qui utilisent la complémentarité des deux cultures. Et non pas connaître une seule culture, sentiment de très grand malaise. Il faut connaître un minima les processus de travail et l'organisation. C'est de la curiosité, voir que l'on n'est pas les mêmes. Et ça se passe plutôt bien.

a19 : Aujourd'hui, quelles sont les formations proposées aux managers ?

A19 : [Souffle, prend sa respiration] Sur ce côté-là, non pas encore, mais ça balbutie. On était encore trop dans la fusion. Comment continuer dans ces conditions ? Les gens travaillaient côte à côte. En 2011 / 2012, on arrive à la charnière. Question de priorité également. Et actuellement, la formation travaille plus en équipe : le directeur d'agence et ses encadrants travaillent sur leur projet, leur propre équipe. Savoir comment il manage l'équipe avec les deux métiers ? Car on ne peut pas en tant que manager ne rien savoir du métier, on est bien d'accord.

a20 : Oui.

A20 : Hein, ce n'est pas possible autrement. Les directeurs régionaux départements ont donc réfléchi à savoir comment travailler ensemble au sein de Pôle emploi ?

a21 : Quels sont les projets futurs de formation ?

A21 : Je suis dans des comités de direction et j'espère influencer pour des projets comme ceux de 2005. Mais là actuellement, les équipes projets, réfléchissent bien à comment on accompagne les managers, pas uniquement sur le champ technique, mais sur le champ managériale.

a22 : Comment accompagner et non comment former ?

A22 : Accompagner. Pour moi, ça participe à la formation, on est bien d'accord. Pour l'instant, dans formation, on est très classique, sur le contenu. Il ne faut pas les opposer non plus. Les deux sont nécessaires.

a23 : Oui.

A23 : Euh, pour l'instant, en formation il faut du technique et du managériale. Pour ma part, on peut faire toutes les formations techniques et inimaginables. Mais si derrière, il n'y a pas, des groupes dont celui Josette vous a parlé, des groupes d'échanges, des groupes d'analyse ça ne suffit pas. Les gens sont pris dans leur quotidien. Et puis voilà quoi. Il faut travailler l'équipe de direction ensemble.

a24 : Je pense avoir fait le tour de mes questions. Merci pour ce temps d'échange.

A24 : Moi je suis [La personne me précise où elle habite pour se rencontrer si nécessaire et ce avec Josett Layec car elle est intéressée].

a25 : De tout manière je vous ferai un retour. J'ai beaucoup d'éléments intéressants à transposer à mon étude.

A25 : Je trouve ça dommage que ça soit trop tôt pour le réintroduire à l'ANPE. Maintenant c'est trop tôt.

a26 : Est-ce que ça ne fait pas peur à la direction ?

A26 : C'était la grande force du DGARH qui a été remercié. Mais c'était sa grande force à cette époque d'avoir accepté avec la direction générale. Là, de dire, banco, je vous fais confiance. Oui, Une des grandes forces du projet était d'accepter de laisser des directeurs échangés entre eux sans le contrôle du siège. Je suis convaincu que ce mode d'accompagnement reviendra.

209 **a27 : Dans la formation, on parle beaucoup de la confiance**

210 A27 : Ah oui, oui. là je vais êtres tout net. Avec l'équipe d'aujourd'hui, ça n'est pas possible d'y penser. Mais ça
211 va venir, moi j'y crois. C'est pas le moment aujourd'hui.

Second entretien de co-validation : A'

Le 17 mars 2011, j'ai contacté à nouveau cette personne et lui ai laissé un message car elle était absente. Je souhaitais valider avec elle ses propos. Je lui ai demandé également de pouvoir fixer un entretien téléphonique pour éclaircir certains points.

Nous nous sommes entretenus le 31 mars à 15h00.

1 A'1 : j'ai été horrifié, c'est incompréhensible. J'ai eu beaucoup de mal

2

3 **a'2 : Pour euh**

4 A'2 : ah oui, oui moi j'ai euh quand c'est de l'oral c'est toujours plus compliqué que quand c'est de l'écrit et j'avais
5 démarré en me disant, bon ben par rapport à des éléments, je dirais de langage ou de compréhension parce qu'on
6 est quand même dans un système très complexe et puis j'ai abandonné parce que [rire] soyons soyons clairs :
7 j'avais trop honte de moi, je radote.

8

9 **a'3 : d'accord, non non mais y avait pas de**

10 A3 : ah ben vous êtes poli vous c'est pour ça ! [rire]

11

12 **a'4 : non, après c'est c'est compliqué de s'exprimer sur une action qui a été, qui s'est déroulée il y a 5 ans.**

13 A'4 : oui, oui je sais bien

14

15 **a'5 : J'ai envie de souvenir, là j'étais encore avec un de vos collègues, et faut, voilà c'est toujours la**
16 **première difficulté et ensuite oui y a beaucoup de choses qu'on dit à l'oral et alors quand on les**
17 **retranscrits à l'écrit en plus, il y a certaine norme que l'on doit mettre. Ben çaaa, mee moi j'ai vu d'autres**
18 **transcriptions, non non y a pas de quoi avoir honte**

19 A'5 : ah puis ben j'assume [rire] mais l'impression quand même à un moment donné mais je dis je raconte
20 toujours la même chose. En tout cas voilà, c'est intéressant, y compris enfin je dirais pour soi, on a rarement,
21 quand on est dans un, je dirais professionnellement, dans un discours etc on l'a préparé avant bon, là je ne l'ai pas
22 préparé je répondais à vos questions sur... je sais qu'il faut de la redondance dans la communication mais alors à
23 ce point là [rire]

24

25 **a'6 : Il faut que le message passe !**

26 A'6 : ça c'est sûr. Donc voilà, je je l'ai devant moi, qu'est que vous voulez pour que ce soit un peu plus euh euh

27

28 **a'7 : Est-ce que de ce que vous avez lu, il y a des choses que vous auriez aimé préciser ?**

29 A'7 : Euh par rapport, pour tout vous dire on va être sans doute dans des détails et puis après peut-être aller vers
30 la fin, là où j'ai abandonné, et que je radotais, peut-être préciser euh des classique de l'action

31

32 **a'8 : d'accord**

33 A'8 : en sachant que entre temps, j'ai relu, là je les ai sorti, des ce que j'avais formalisé

34

35 **a'9 : d'accord**

36 A'9 : vous savez je vous avais dit qu'il y avait un des éléments formateurs dans cette action c'était de s'obliger
37 entre deux séances à à écrire, à formaliser les réflexions que l'on avait eues pendant le petit atelier et puis et puis
38 d'aller même un peu plus loin par rapport à des problématiques

39

40 **a'10 : d'accord**

41 A'10 : donc ça j'avais, j'avais retrouvé ça. On peut déjà commencer comme ça.

42

43 **a'11 : oui**

44 A'11 : Sinon il n'y a pas de contresens euh formel. Pas de choses, non, non, je n'ai jamais dit ça.

45

46 **a'12 : d'accord**

47 A'12 : non, non, déjà sur la teneur entière et là après les éléments parce que on est quand même dans une
48 structure complexe même avant la fusion et depuis la fusion encore plus quoi hein.

49

50 **a'13 : d'accord**

51 A'13 : pour le contexte par exemple. On peut y aller ?

52

53 **a'14 : oui pas de souci**

54 A'14 : pour le contexte, je veux dire la page 1 euh vous mettez le 1er mars la personne était en déménagement
55 professionnel, les bureaux changeait de bâtiment, en fait je changeais de région. donc voilà.

56

57 **a'15 : d'accord, ça marche**

58 A'15 : oui et bien

59

60 **a'16 : on m'a bien précisé de mettre tout ce qui était élément de contexte**

61 A'16 : c'est vrai que c'est même encore une transition vraiment professionnelle de [quelques] mois puisque dans
62 1 mois je repars dans [une autre région], voilà.

63

64 **a'17 : d'accord**

65 A'17 : c'est un peu l'oiseau sur la branche, donc ce n'est pas la peine de défaire ses cartons dans ces cas là
66 puisqu'il faut les refaire. Alors donc la suite, je reprenais effectivement euh les éléments euh alors (à la ligne,
67 puisque je vois que sur le côté c'est les lignes, ce sera plus simple) donc que, bon, aujourd'hui c'est bien en 2011,
68 ça c'est bien la fusion, il n'y a pas de souci et alors c'est à la ligne 5 pour : donc les directeurs viennent de
69 secteurs différents euh, il y a assurances, placement, indemnisation..., en fait assurances et indemnisations euh
70 j'allais dire c'est la même provenance, c'est ce qu'on appelle les c'étaient les ASSEDIC, l'assurance chômage et
71 ensuite on peut mettre placement inter-médiation là c'était l'ex ANPE. Voilà c'était une précision je dirais pour
72 les éléments de, de de de comment contexte quoi.

73

74 **a'18 : d'accord**

75 A'18 : Alors euh ensuite j'ai un peu abandonné mais je n'ai rien trouvé dans la première page ça allait encore
76 euh. Ensuite, je suis sur la deuxième page euh à la ligne 25 on était pas dans les mêmes structures en fait c'est
77 l'idée de la force et qu'on était pas dans les mêmes proportions mais parce qu'en fait on passait ee je dirais de
78 directeur d'agence de 15-40 personnes. C'est à dire en terme de manager selon qu'on est manager petite alors
79 pour le coup structure ou selon que l'on dépasse 40 alors c'est le management peut être vu différemment, en tout
80 cas les problématiques sont différentes. Et pour extrapoler, nous sommes même aujourd'hui par rapport à la
81 fusion sur des structures pas moins de 30, ou des cas extrêmement particuliers je dirais dans le fin fond de la
82 Corrèze, de la Creuse ou pour des raisons de proximité géographique avec les demandeurs d'emploi, parce que
83 pour les entreprises ce n'est pas trop, pas trop gênant, mais pour les demandeurs d'emploi il y a un engagement
84 des politiques d'avoir une structure à au moins autour des 30 kilomètres de là où sont les personnes donc on
85 accepte dans certains coins d'avoir des structures de 15 parce que sinon on n'y arrive pas. Mais je dirais en milieu
86 urbain, là où il y a de la concentration, l'objectif c'est pas moins de 30 et on peu de 30 à 60 mais maintenant on
87 est plutôt 60.

88

89 **a'19 : d'accord**

90 A'19 : Vous voyez que le management est différent (A'19 ; L. 90). Et on est même [la région dans laquelle elle
91 est], alors là je ne sais pas si ça tiendra, ça pose des problématiques, même, en tout cas managériales, on est sur
92 des structures de 130 à 150.

93

94 **a'20 : d'accord**

95 A'20 : Comme ça existe d'ailleurs quant on, il y avait eu des travaux faits avec des services pour l'emploi
96 étrangers ça existe aussi en Allemagne. Il y a des très très grosses structures c'est les mêmes partout vous en avez
97 une vous en avez une ou vous en avez 10 de 15 personnes mais là c'est des équipes quoi. 2005-2006 on n'était
98 pas dans les mêmes proportions.

99

100 **a'21 : D'accord**

101 A'21 : Euh. Alors après, je, il y a toute une euh une jusqu'au bout, des échanges que j'ai avec vous. En fait, j'ai
102 sans doute du mal quelquefois à l'expliquer, c'est sans doute pour cela que je reviens plusieurs fois, qui était tout
103 ce qui est le management est-ce que c'est le la personne qui vient du métier donc c'est dans les termes de
104 compagnons un peu comme une personne ressource (A'21 ; L. 103-104) ou comme qui le meilleur ouvrier pour
105 reprendre un terme de l'entreprise. Par contre, ou est-ce que c'est du métier il faut connaître les procès de travail,
106 l'organisation du travail, comme un consultant externe qui lui n'est pas du métier mais qui essaie de comprendre
107 le métier pour accompagner quelqu'un et par contre des managers on les forme à chef d'équipe, à la
108 méthodologie, à la gestion des conflits, à la gestion du personnel.

109

110 **a'22 : d'accord**

111 A'22 : donc c'est, donc j'ai essayé de retrouver une formulation je ne sais pas pour vous si du coup elle est plus
112 claire parce que d'un bout à l'autre de l'échange que j'ai eu avec vous j'ai tourné sur cet élément là parce que
113 c'était une vraie problématique, et on en parle encore de qui on recrute comme manager de proximité ou
114 comment on forme les managers de proximité parce que ça a bien ça a bien cette je dirais euh euh ce ce contexte
115 là qui des actions différentes, des décisions différentes. Aussi on est plutôt sur le manager de proximité, qui celui
116 est qui connaît le mieux le métier ben on fait de la promotion sociale, c'est à dire c'est lui qui nous montre qu'en
117 tant que conseiller il est euh il fait très très bien son travail on va lui permettre d'accéder euh euh sous forme de
118 formation interne pour être manager, si on accepte que le fondement du métier de manager c'est de savoir faire
119 faire le travail, de savoir gérer les ressources humaines, savoir gérer les conflits, donner de la méthode, de
120 l'organisation, de l'environnement de travail qui soit euh soit sera possible, qu'il ne gêne pas, qu'il ne connaisse
121 pas parfaitement la technique et le métier est moins important et donc on peut recruter quelqu'un de l'extérieur ou
122 quelqu'un qui n'est pas issu, je dirais, ce qui ne veut pas dire que c'est interdit. Mais ça ne va pas être ça qui va
123 fonder le choix et la clé au manager de proximité. je suis est-ce, pour vous est-ce que c'est plus clair ou pas je
124 euh

125

126 **a'23 : oui, oui moi l'idée c'est bien de préciser vos propos, moi j'avais j'avais bien compris ça déjà**

127 A'23 : d'accord

128

129 **a'24 : c'est de repréciser vos propos de ben si il y a des choses que vous n'aviez pas dites ou des choses que**
130 **vous avez dites et que vous ne pensez pas**

131 A'24 : c'était simplement que j'avais le sentiment quand je relis bien souvent sur un petit manager qui connaîtrait
132 bien le métier ou pas assez bien le métier il a c'était l'excès que je voyais en le lisant. On ne peut pas imaginer,
133 mais c'est vrai pour quelquefois quelqu'un qui soit manager sans connaître les process de travail, sans connaître
134 le métier donc je le précise là c'est entre savoir piloter, regarder le travail, voir le rendu être capable là et puis
135 connaître complètement le métier à la place (A'24 ; L. 131-135), c'est-à-dire à la limite ceux qui sont

collaborateurs bouge toi de là je vais le faire à ta place, voilà c'était ça la différence. Aujourd'hui un manager ne sait, c'est dans ce sens que la fusion, de toute façon, a coupé court à ce débat parce que le manager est forcément il vient des métiers d'internet il ne sait pas faire le métier d'assurance chômage et s'il vient de l'assurance chômage de toute façon, il ne connaît pas le métier d'inter médiation.

a'25 : d'accord

A'25 : Ce qui n'empêche pas, et on le voit, dans la mesure où c'est vraiment quelqu'un a qui on donne euh la stratégie de l'entreprise, à qui on a expliqué les le process de travail, qui connaît donc les les éléments de processus, qui connaît les outils de pilotage qui lui permettent de savoir ne connaissant techniquement le travail, il est en capacité de comprendre ou pas si le service a été rendu. De ces managers là, de toute façon, aujourd'hui pôle emploi [bruit inaudible]

a'26 : d'accord

A'26 : vers 2005-2006 même avant la fusion l'ANPE et j'ai reçu par ailleurs avec d'autres collègues venant de l'assurance chômage que ceux ben c'est assez récurant dans les institutions quoi.

a'27 : mmm.

A'27 : Donc voilà, sur ce point. Alors sur la ligne 50.

a'28 : Est-ce que vous pourriez me repréciser ce que c'est pour vous la praxéologie qu'est ce que vous entendiez ?

A'28 : Ah oui ! alors là. Moi j'ai toujours trouvé que c'était euh un un mot barbare, je l'ai utilisé mais franchement je saurais pas, je saurais pas l'expliquer. Je suis persuadée que si je reprenais, que Josette a eu il y a praxis mais comme je ne suis pas une, très honnêtement je ne suis pas en capacité de l'expliquer. On l'appellerait aujourd'hui une praxéologie c'est voilà on on on vous propose pour vous manager d'avoir un accompagnement avec quelqu'un d'externe pour réfléchir [on entend réfléchir sur la bande son] à votre pratique managériale (A'28 ; L. 157-162) pour moi ça me conviendrait bien, ce serait moins jargonneux.

a'29 : D'accord. Et quel, donc c'est le mot qui vous gêne en lui-même

A'29 : Ben euh le le mot euh même si quand euh les gens demain j'ai une intervention à faire, j'essaie de retrouver, j'appelle Josette, j'essaie de retrouver les noms, et je l'ai trouvé pour être sûr d'ailleurs la définition précise et je retrouverai la définition précise, je ferai mon intéressante en tant que formateur, je suis pas sûre que ça amènerait quelque chose (A'29 ; L. 167-168), voilà, voilà je, mais tout de même parce que vraiment ça été d'ailleurs très souvent, de mon point de vue, un frein pour expliquer ce qu'on y faisait dans ces groupes [silence 3

sec]. Quand on utilise le mot comme c'est quand même pas un mot connu, il avait pour effet simplement : le fait positif c'est que quand on disait ah je suis dans les groupes de praxéologie ça situait pour certains c'était la différence avec d'autres groupes de réflexion (A'29 ; L. 170-172) ; en même temps, ou et en même temps l'effet, je dirais de l'autre côté plus négatif c'est que ça amenait des filières ça leur donnait du grain à moudre, quoi.

a'30 : D'accord. Donc ça

A'30 : Enfin, on a eu souvent des des échanges hein avec quelques fois là c'est je trouvais que ce mot, justement, n'amenait pas de enfin, de mon point de vue, n'amenait pas de la clarification euh dans le système universitaire euh je je je je pourquoi pas, enfin je veux dire, je suis pas je suis pas dans les, je suis pas qualifiée pour en parler mais dans le système je dirais de formation continue, ou d'accompagnement de manager dans des structures comme les nôtres hein que ce soit ANPE ou pôle emploi, ça ça n'amène pas de la lisibilité (A'30 ; L. 179-180), en tout cas, pour en parler.

a'31 : Quel expression ou quel terme vous emploieriez pour donner de la lisibilité à cette action là ?

A31 : euh comment, groupe de réflexion sur les pratiques managériales (A'31 ; L. 184) ;

a'32 : d'accord

A'32 : alors après euh c'est toujours pareil, après c'est oui mais euh qu'est qui différencie d'autres groupes ça c'est toujours les mêmes euh les mêmes débats hein mais voilà, je je pour moi et le et le plus lisible moi ce que je donnais à à comprendre à aux personnes qui me disait : « au fait c'est quoi ce que tu fais dans ces groupes là ». C'est quoi ce que tu vas faire dans ces groupes là euh en même temps, en parallèle moi je suis toujours coach individuel je fais un peu les différences mais si c'est un nom barbare coaching pace que ça renvoie au coach sportif ce que pour moi ça n'est pas mais voilà c'est entre l'accompagnement individuel pour permettre à quelqu'un de réfléchir à son positionnement à son environnement de travail, pouvoir parler librement de ses relations soit avec ses collègues, soit avec ses paires, soit avec ses supérieurs, soit avec ses subordonnées, hors contexte, comment appeler ça, hiérarchique, euh la praxéologie (A'32 ; L192 195) [silence 1 sec], enfin qu'on a pu faire qu'une fois hein sur un an ce serait vraiment la possibilité de se retrouver entre managers et de de débattre sur nos pratiques managériales. [silence 2 sec]

a'33 : et quelle différence vous faites avec le coaching ?

A'33 : ah ben le le coaching pour moi c'est individuel

a'34 : d'accord

A'34 : hein et alors je sais que maintenant on parle aussi coaching euh pour dans ces cas là euh le coaching on prend une équipe de travail naturel, c'est-à-dire on travaille ensemble, et l'accompagnateur leur permet de réfléchir à leur pratique mais entre eux de travail entre eux.

a'35 : D'accord

A'35 : alors que dans la praxéologie on avait, on était manager mais on ne travaillait pas ensemble. On parlait dans le même contexte, dans le même environnement euh on était euh directeur territorial ou directeur régional de la même entreprise. C'était ce qui nous rapprochait, si je peux dire ça. En même temps, certains, étaient dans une région de province avec des partenaires différents, avec des collaborateurs différents et on réfléchissait à la manière dont on exerçait ce, notre management (A'35 ; L. 208-212) [silence 4 sec] Mais c'est un vrai sujet hein, d'ailleurs de ç'avait fait l'objet d'ailleurs d'un mémoire d'un échange qu'on avait eu parce que c'était une commande qui avait été faite euh à Josette et à d'autres sur, arriver à mettre de la lisibilité euh [bruit inaudible] j'allais dire entre tous ces toutes ses réflexions qui couraient il y avait du coaching, il y avait du coaching d'équipe, du coaching individuel et du coaching d'équipe, il y avait des groupes d'analyse de pratiques, il y avait des groupes d'échanges de pratiques, il y avait la praxéologie enfin.

a'36 : d'accord. Est-ce que dans le texte plus loin vous aviez d'autres remarques ?

A'36 : Excusez-moi, je n'ai pas entendu le début de votre phrase.

a'37 : Pardon, est-ce que dans la suite de l'interview vous aviez d'autres remarques ?

A'37 : [silence 2 sec] Oui ben ligne 50, je ne sais pas si ça... du coup il faut que je relise. Quand on regarde : ces personnes rentrent à l'ANPE dans des contextes économiques défavorables à leur ancien métier ou des opportunités de rentrer dans une structure étatique. [silence 2 sec] C'était l'idée qu'à un moment donné, il ne faut pas se leurrer, mais il y a des personnes qui rentraient à l'ANPE, même en tant que manager, euh euh pas forcément parce qu'ils avaient vraiment envie d'être utiles, envie de de s'occuper d'être dans les métiers de l'emploi, etc, etc mais parce que à un moment donné ils avaient la sécurité de l'emploi, soyons clairs quoi. La structure étatique même si c'est pas, comme pôle emploi aujourd'hui, ce n'est pas une administration c'est quand même une structure, un établissement public qui euh faut vraiment tuer père et mère pour nous mettre dehors quoi, je crois. A l'ASSEDIC aussi d'ailleurs, dans pôle emploi aujourd'hui aussi hein, faut faire faut faire faut avoir de la fraude je dirais euh quand on touche à des financiers pour avoir une procédure de licenciement.

a'38 : Du coup sur l'organisation de l'ANPE j'avais vu aussi avec Josette pour avoir des informations supplémentaires.

A'38 : oui, oui. Donc après je vous dis, je je n'ai plus, je n'ai plus écrit, je n'avais plus mon crayon rouge pour l'instant, parce que je voilà, [rire] je me suis un peu trouvé un peu en me disant à non c'est pas vrai oh là là mais

238 [rire] mais bon. D'ailleurs je suis, je suis en train de tomber euh comment sur la ligne 86 vous allez jusqu'au bout
239 c'est-à-dire que vous mettez rire quoi, [rire] ah ben oui ça fait partie du, je suis, je suis d'accord, ça fait partie du,
240 je veux dire de l'entretien.

241

242 **a'39 : entre crochet, pardon, c'est des commentaires qui, en général, doivent permettre une meilleure**
243 **compréhension**

244 A'39 : oui, bien sûr, oui oui oui

245

246 **a'40 : ou alors certains, mettent des oui des rires, des silences**

247 A'40 : ça veut dire des choses aussi. Ben surtout que je me mettais « seuls les muscles fonctionnent la tête est
248 libre » donc c'est assez classique [silence 7 sec]. Donc peut être élément euh que je sens comme supplémentaire
249 hein euh par rapport à ce qui est écrit euh je sais qu'aujourd'hui [silence 2 sec]., alors ça se vérifie sur euh les
250 deux régions que je que j'ai enfin [région française] et depuis 6 mois la [région française], on est bien sur une
251 formation compte tenu de l'urgence euh comment de la fusion hein et puis ben je dirais des priorités, ce qui est
252 normal, sur apprendre à chacun les fondamentaux de l'autre en terme d'outil de pilotage et d'outil managériaux et
253 de process de travail. Et ça je dirais c'est nécessaire. Commence à être euh alors selon les endroits c'est mis en
254 place ou non euh et il faudra du temps avant que ça se stabilise, c'est de revenir au fait, ça c'est le baba, je dirais
255 le manager qui dans POLE EMPLOI ait à sa disposition la connaissance de l'organisation de ce cet organisme,
256 on va dire nouveau, hein, issu de la fusion, des process de travail, des procédures amenant à la à ISO 9000 quoi à
257 la qualité l'actualité des outils de pilotage permettant euh d'atteindre ce qui nous est demandé par les pouvoirs
258 publics et puis etc. faire bien son travail. Derrière euh on voit bien, et c'est de mon point de vue, dans les
259 changements on est un petit peu à la creusée là euh fort au bout de 2 ans, la fusion elle est pas gagnée quoi. On a
260 fait à la fois, on a fait à la fois 2 ans donc il y a bien des choses qui se sont faites et en même temps dans les
261 écrits on nous parle 5 ou 10 ans, mais on sent encore le poids je dirais de ce, de ces, de ces deux histoires
262 différentes, euh d'autant plus que la les derniers éléments du politique puisque c'est lui qui nous paye sur
263 réflexion budgétaire, on ne peut plus : interdiction de, de comment de recruter alors que le chômage ne ne baisse
264 pas, des des, comment dire, des politiques POLES EMPLOIS qui se succèdent et qu'il faut mettre en place, ça
265 met une pression bien sur, je dirais, sur les sur les managers de proximité, comme sur tout le monde, donc y a
266 des des conflits, notamment, des conflits sociaux qui sont assez euh assez importants, quoi hein, selon les
267 endroits et derrière on sait que souvent le manager c'est lui qui a en premier qui peut je dirais prendre les
268 premiers coups quoi. ça n'empêchera pas le meilleur manager qui soit n'empêchera pas une grève euh générale
269 parce que pour dire euh au gouvernement que c'est anormal qu'on nous restreigne les budgets, que on passe d'une
270 photocopieuse à de deux photocopieuses à une enfin je vous passe des détails, qu'on ait plus des outils
271 d'intervention à notre disposition, ça c'est une chose, en même temps euh d'une manière très localisée, **le mal être**
272 **au travail est souvent c'est l'environnement, c'est les personnes environnantes et c'est le premier manager qui euh**
273 **selon qu'il arrive à à apaiser le climat, à donner du sens à l'action même si quelque fois lui-même se demande où**
274 **il est mais il le trouve, euh à essayer de trouver la meilleure organisation, même avec la pénurie qui s'annonce, ça**

c'est du vraiment, ça concerne le managérial et là euh on voit bien que ces manques c'est dans l'échange, ce qu'on appelle l'échange de pratiques, l'analyse de pratiques, accompagnement managérial come vous voulez je dirais essayer d'avoir voilà un petit espace où ils peuvent un petit peu souffler et réfléchir à ce qu'ils sont en train de faire et l'environnement et ça ça existe, donc on ne peut pas dire que ça n'existe pas, et en même temps, pas suffisamment compte tenu de toutes les priorités à mettre en place (A'40 ; L. 272-279).

a'41 : Insuffisamment, c'est à dire ? c'est les méthodes ?

A'41 : Pas à l'échelle je dirais de ce qu'il faudrait en terme d'heures de formation, de jours de formation et que je vais aller vite, tout le monde y passe, si vous me permettez l'expression.

a'42 : D'accord. Donc c'est en terme de temps ou c'est en terme de méthode ?

A'42 : Euh c'est en terme de priorité et je je et c'est pas une pour euh pour comment botter en touche. On est un organisme nous en terme de jours de formation continue, jours de formation initiale impeccable, jours de formation continue on est largement en-dessus de euh comment de ce qui est demandé par la loi, ça. Par contre, en terme de priorité c'est bien de mettre en place je veux dire on va dire l'entretien unique qui a qui est le fondement même de la fusion hein. La fusion, si on reprend la loi c'est d'avoir un accès unique donc ça ok pour les demandeurs d'emploi mais derrière il a un seul interlocuteur qui est en capacité de lui à la fois de lui dire où en est son dossier d'assurance chômage euh et en capacité de lui proposer des offres, de lui proposer un accompagnement. Ne rêvons pas, depuis 2 ans ça s'est fait dans certain endroit pas dans tous on est encore sur, il y a peut-être la même porte d'entrée mais c'est une façade, c'est un décor, derrière vous avez toujours la file de l'ANPE et la file de l'ASSEDIC. Alors c'est pas forcément politiquement correct mais c'est une réalité. Euh même si le manager il a, il va être nommé il va régler avec les deux. Il n'empêche que, petit à petit, avec la formation, avec l'organisation, avec les collaborateurs qu'il suit enfin pour être au moins dans un seul bâtiment. ça n'a l'air de rien mais être dans un seul bâtiment facilite les choses de cohésion, quand vous avez un même manager vous avez encore les deux bâtiments qui sont quelquefois à quelques mètres, à quelques kilomètres de distance, même si ça n'est pas ça qui fonde le management, la cohésion, il n'empêche que ça ça peut participer à, en tout cas, à une désorganisation on va dire. Et derrière donc la mise en place de ce qu'on appelle l'entretien d'inscription unique là, et bien le, voilà, et ça démarre cette année. Alors y a, certains ont démarré depuis 2 mois, d'autres vont démarrer, enfin ça va être mis en place avant la fin de l'année. En terme de temps de formation, on explose nos budgets temps, comme nos budgets euh budget temps de formation en continue, ça c'est de la formation continue comme les budgets temps euh et donc tout ce qui va être sur l'année 2011 et même en anticipé un peu 2012, quelle que soit les régions et du coup enfin je parle de priorité là euh la le le temps de formation, les quelques jours qui vont être consacrés or cette obligation de mettre vraiment en place ces ces entretiens puisque y a, il faut aussi former le management, non pas à faire les entretiens, mais à comprendre le mode d'organisation à mettre en place, le tutorat à mettre en place, le pilotage à mettre en place. Enfin, tout ce qui est, je dirais, le b.a.ba. quand le meilleur euh DRH euh connu ou responsable du développement des compétences connues à un moment donné euh il sait que son projet d'accompagner les managers euh ben il va

312 être sur 1 ou 2 jours quoi et c'est c'est dans ce sens où je dirais ça se fait mais pas encore à la hauteur même si ça
313 semblerait, d'une certaine manière, prioritaire mais bon tout est prioritaire seulement, seulement ça c'est un vrai
314 une vraie problématique aujourd'hui de de ben de l'ensemble des directions régionales hein. Quel que soit
315 l'endroit où on est et les directions régionales aujourd'hui aussi. Comment conduire ben voilà. Cette fusion, entre
316 la réalité et puis et puis tout ce qui se passe quoi. Alors est-ce que ça vous éclaire ou est-ce que je vous
317 embrouille ? ça c'est à vous de le dire [rire]

318

319 **a'43 : C'est pareil, je vais remettre tout ça au clair,**

320 A'43 : oui d'accord

321

322 **a'44 : j'évite de reprendre des notes, parce que sinon je ne suis pas efficace.**

323 A'44 : oui bien sûr

324

325 **a'45 : ça c'est clair. [silence 5 sec] Concernant la suite, il y avait des mots qui vous avaient interrogé que**
326 **vous aviez dit ?**

327 A'45 : Euh ben c'est un peu le sentiment que je revenais à chaque fois sur euh la connaissance du métier ou pas
328 la connaissance du métier, qui je crois que je me suis étendue je pense que euh être manager y a bien des choses
329 à faire, ça ne se fait pas comme ça. Le sens du métier c'est savoir gérer euh du personnel, savoir animer euh des
330 réunions, euh connaître les outils de pilotage, mettre en place l'organisation, connaître les process de travail. ça
331 n'est pas forcément parce que je connais très très bien je sais instruire un dossier d'assurance chômage je suis top
332 top niveau c'est pas ça qui m'assure que je serais en capacité d'animer mon équipe de de 30 personnes quoi.

333

334 **a'46 : Et donc la praxéologie pouvait se situer...**

335 A'46 : Pour moi elle pouvait être quelque chose oui comme les les gens... à se sortir de ce de ce quotidien on va
336 dire pour euh prendre prendre du recul sur euh ce qui se passe et et sur le temps du travail, de ce que je fais en
337 tant que manager à POLE EMPLOI les phénomènes auxquels j'ai euh j'ai à faire, le fait, que c'est normal à un
338 moment donné dans un processus de fusion voilà ce qui se passe, dans des structures différentes. Donner la la la
339 possibilité aux personnes de réfléchir à leur métier de manager pas uniquement en terme technique ou style
340 pilotage, objectif à atteindre euh consignes de sécurité euh à comment à appliquer enfin bon et quand je dis ça ne
341 veut pas dire que n'est pas nécessaire (A'46 ; L. 335-341), hein [rire].

342

343 **a'47 : Quels étaient les grandes étapes concrètement de prendre du recul sur la méthode de Josette ?**

344 A'47 : Euh ben déjà euh prendre du temps pour soi pour réfléchir à ce que l'on s'est fixé même si ça n'est qu'une
345 journée tous les deux mois, dans la régularité, c'est déjà euh important. L'autre élément c'est de pouvoir parler à

346 des personnes qui font le même métier on va dire et qui ont, les mêmes pratiques on a souvent tendance, c'est un
347 grand classique, à penser qu'on est les seuls. Alors soit parce qu'on est pas bon, soit parce que les collaborateurs
348 sont pas bons enfin tout ce qui courre, bon. Et donc là à un moment donné c'est, voilà, pouvoir mettre des mots
349 sur une espèce d'embrouillamini dans lequel je suis embuée du matin jusqu'au soir à partir du moment où j'ai
350 ouvert ma boutique (A'47 ; L. 344-350) quoi.

351

352 **a'48 : d'accord.**

353 A'48 : [silence 3 sec] mais c'est même si je n'ai pas alors je vais encore mettre le rire de devoirs [rire] à faire hein
354 entre euh les deux rencontres, le fait même de l'avoir euh mis dans mon emploi du temps c'est en ce sens hein
355 que ça doit être porté ee je dirais euh du niveau le plus haut pour que ça ne soit pas quelque chose que l'on puisse
356 dont on peut s'extraire parce que j'ai autre chose à faire (A'48 ; L. 353-356). Un manager aura toujours une
357 autre priorité, ça c'est pas la peine de chercher c'est un classique. Par contre, à partir du moment où, au niveau,
358 euh national et régional on le met comme étant une action [silence 1 sec] obligatoire dans le sens nécessaire et
359 bien dans le temps et que ça fait partie du travail des managers il le met dans son emploi du temps et c'est aussi
360 important de se rendre disponible pour ce travail de réflexion que d'aller rencontrer le préfet ou de d'aller
361 rencontrer les élus euh comment du personnel ou d'aller euh j'sais pas chercher une offre enfin bon du quotidien
362 quoi. Alors on sait très bien que quand ça n'est pas mis dans quelque chose qui est porté politiquement euh il y a
363 toujours de très très bonnes raisons, même le supérieur hiérarchique lui-même peut dire ben attend t'as autre
364 chose à faire que d'aller là.

365

366 **a'49 : d'accord. Il y avait d'autres choses que**

367 A'49 : euh non comme ça je... j'ai pas de... [Silence 4 sec] bon écoutez ça ne me reviens pas, je pense que bon...

368

369 **a'50 : En cas merci beaucoup, n'hésitez pas si des choses reviennent**

370 A'50 : Je vous fais un petit mail.

371

372 **a'51 : Oui voilà, tout à fait il est tout à fait possible de me recontacter.**

373 A'51 : oui, oui je sens que vous êtes accessible [rire].

374

375 **a'52 : Et moi du coup je vous ferai un retour,**

376 A'52 : d'accord

377

378 **a'53 : donc de ce deuxième interview, alors je ne vais pas vous redemandez de valider ce que vous avez dit**
379 **aujourd'hui, bien sûr [rire], mais en tout cas pour moi c'était important d'avoir cette phase là de co-**
380 **validation parce que dans cette action il y avait bien de la collaboration, de la coopération et donc en toute**
381 **logique si on analyse cette action euh il m'était me semble-t-il d'avoir de la méthodologie**

382 A'53 : d'accord et donc vous avez pu avoir euh comment d'autres personnes qui vous ont parlé de de de cette
383 action ?

384

385 **a'54 : alors j'ai eu [un de vos collègue ce matin] ce matin**

386 A'54 : Ah je le rencontre la semaine prochaine. Pour la petite histoire, si vous avez, à ben non, il a écrit, je viens
387 de lui envoyer un petit mot, il a fait un [elle me parle de cette personne]. Non c'est quelqu'un on a bien suivi cette
388 cette action...

389

390 **a'55 : oui je pense que les noms c'est Josette qui me les a donnés, qui m'a orienté**

391 A'55 : Oui, oui ben

392

393 **a'56 : donc forcément**

394 A'56 : [rire] on retrouve les mêmes voilà euh me doute, je me doute

395

396 **a'57 : Et puis il me manquera une 3ème personne, je pense à [une collègue ANPE] A midi je vais essayer**
397 **de la contacter et puis on verra**

398 A'57 : Vous aviez aussi [une autre personne] qui avait suivi.

399

400 **a'58 : [un de ses collègues]**

401 A'58 : Je vous dis ça parce que je l'ai eu euh en échange ben euh ce matin ou en début d'après midi sur un autre
402 sujet. Je sais qu'il avait suivi également.

403

404 **a'59 : d'accord. Alors ça s'écrit [...]. D'accord [ainsi]**

405 A'59 : Ouai. Il écrit vraiment enfin parce qu'on était aussi dans le même dans le même groupe, il était alors à
406 l'époque, [région française], je crois que pendant qu'on faisait euh cette action il devait être en à [ville française],
407 et il est à la Direction Générale.

408

409 **a'60 : d'accord. Je pense que je vais me limiter à 3 donc à voir après comment c'est possible**

410 A'60 : Oui ben voilà. non mais si vous alors parce après euh] je j'ai pensé que dans la même après-midi euh on a
411 fait un échange sur un autre sujet, et je sais que c'est aussi des réflexion, de l'écoute, il est aussi coach donc
412 quand on est dans la même...

413

414 **a'61 : Comme Michèle L. a écrit avec Josette**

415 A'61 : Ah ben oui oui oui tout à fait c'est elle qui qui avait été membre à un moment donné pour aller présenter
416 justement tout ce travail de pour éviter, j'ai pas repris parce que j'étais pas dans dans cet échange c'était bon,
417 voilà c'était mes tripes quoi.

418

419 [nous nous saluons]

420

Interaction du premier entretien A :

Nous avons comptabilisé les temps de silence durant l'intervention et le nombre d'interactions. Nous montrons la rythmicité des échanges et les temps de réflexion nécessaire pour retrouver des éléments ou formuler certains énoncés.

Première entretien A

Nombre d'interactions	27
Silence de l'interviewer	0
Silence de l'interviewé	1 seconde

Second entretien A (noté A')

Nombre d'interactions	61
Silence de l'interviewer	5 secondes
Silence de l'interviewé	31 secondes

Ressenti du chercheur : Le premier entretien est fluide. Les temps de pause peuvent être vus comme des temps de réflexion nécessaires pour mieux formuler, trouver les « bons mots ».

Interactions	Unité de sens	Mots clés	Thème : sous thème
<p>a1 : Pourriez vous me présenter les actions faites par l'Agence Nationale Pour l'Emploi en 2005/2006 ?</p> <p>A1 : Les managers concernés par cette action venaient de divers horizons : externe, interne. Leur culture était différente. Et aujourd'hui avec la fusion [la fusion ANPE et ASSEDIC a pris effet le 1^{er} janvier 2009]. Cette fusion crée un organisme unique chargé à la fois d'indemniser les chômeurs et de faciliter leur recherche d'emploi : pôle emploi], les directeurs viennent de secteur différent : assurance, placement, indemnisation... mais ils rencontraient bien les mêmes problématiques. Par rapport à votre question sur ce qui a été fait, c'est sûr que par rapport à ce qui a été fait avant 2005/2006, sous l'autorité de Josette Layec, avec un mot un peu barbare, praxéologie, euh, auparavant les éléments de recherche dans la formation sur les managers et ce autour de Josette Layec et moi même ; c'était de voir comment on pouvait se former, accompagner, échanger, analyser les managers [leur travail]. Moi-même manager, pour avoir travaillée la formation et le recrutement de manager venant de l'extérieur [or ANPE] ou en promotion [en interne], euh, globalement on était bien pourvus concernant l'accompagnement au contenu : connaître la réglementation, l'organisation, le pilotage. Tout n'était pas parfait, mais ça existait. Par contre, n'étaient pas aborder les phénomènes humains, les phénomènes de groupe, la gestion des conflits. Comment m'y prendre, et ça a été un grand débat, et on l'a encore plus avec la fusion, comment m'y prendre pour accompagner mon collaborateur ? Mais un manager, il ne peut pas connaître tout, enfin c'est une</p>	<p>« Les managers concernés par cette action venaient de divers horizons : externe, interne. Leur culture était différente » (A1 ; L. 1-2).</p> <p>« mais ils rencontraient bien les mêmes problématiques » (A1 ; L. 6).</p> <p>« un mot un peu barbare, praxéologie » (A1 ; L. 7-8).</p> <p>« c'était de voir comment on pouvait se former, accompagner, échanger, analyser les managers [leur travail] » (A1 ; L. 9-10).</p> <p>« on était bien pourvus concernant l'accompagnement au contenu » (A1 ; L. 11-12) [...] « Par contre, n'étaient pas aborder les phénomènes humains, les phénomènes de groupe, la gestion des conflits. Comment m'y prendre » (A1 ; L. 13-14)</p>	<p>Culture différente</p> <p>Mêmes problématiques</p> <p>praxéologie</p> <p>Former, accompagner, échanger, analyser</p>	<p>Management : diversité des façons d'agir.</p> <p>Management : complexité du manager</p> <p>Apprentissage expérientiel : une action à définir</p> <p>Apprentissage expérientiel : une action à définir</p> <p>Apprentissage expérientiel : une action à définir</p>

première école. Ce n'est pas toujours le meilleur compagnon [celui qui fait pour aider son collaborateur]. La deuxième école, pour qui le manager doit savoir faire et là c'est un moyen de se rassurer. Le manager de proximité, le directeur d'agence, manager de personne, et personne qui est dans la structure où il y a de la production.			
<p>a2 : Quelle est l'organisation d'une agence ?</p> <p>A2 : Le directeur d'agence peut manager de 30 à 120 personnes. A 120 personnes, parle t-on de manager de proximité. C'est une question de terme. Le vrai manager de proximité a entre 10 et 15 personnes. Il peut être soit en responsabilité complète des personnes ; Il est à la fois responsable des personnes et responsable de la structure vis-à-vis de l'extérieur. Il peut-être manager de proximité, avec un ou plusieurs collègues et manager au sein d'une structure en fonction du nombre de personne. En 2005/2006, on n'était pas dans les mêmes structure, un directeur d'agence avait en charge entre 30 / 40 personnes. Il avait en charge la production de service. On [ses supérieurs, c'est-à-dire l'institution] lui demandait le nombre de personnes bénéficiaires prises en charge dans l'agence, de recevoir les entreprises, d'être en contact avec les partenaires politiques et économiques... Et il avait auprès de lui de un à trois animateurs d'équipe. Et là, dans la problématique, le directeur d'agence a à assurer à la fois l'organisation du service, la responsabilité des résultats, la responsabilité des personnes sous sa coupe (sécurité, développement des compétences, gestion des risques psycho sociaux...). Il y aurait deux écoles [de manager] : les managers qui connaissent très bien le métier de ses</p>	<p>« à assurer à la fois l'organisation du service, la responsabilité des résultats, la responsabilité des personnes sous sa coupe » (A2 ; L. 30-32).</p> <p>« Il y aurait autre chose qui se passe » (A2 ; L. 34).</p> <p>« Et de l'autre côté où il ne faut pas comprendre tout du métier » (A2 ; L. 34).</p> <p>« Comment un manager qui connaît une partie du métier et forcément qui ne connaît pas tout, mais ce qu'il doit faire, c'est faire faire et s'assurer que c'est fait ? L'important n'est pas de faire, mais de faire faire » (A2 ; L. 35-39).</p>	<p>Responsabilité des résultats et responsabilités des personnes</p> <p>Autre chose</p> <p>Il ne faut pas comprendre tout du métier</p> <p>Faire faire</p>	<p>Management : complexité du management</p> <p>Management : triptyque du management</p> <p>Management : complexité du manager</p> <p>Management : complexité du management</p>

<p>collaborateurs, et personnellement je n’y crois. Il y aurait autre chose qui se passe. Et de l’autre côté où il ne faut pas comprendre tout du métier, in le groupe avec Josette [Layec, co-responsable de la formation] : Comment un manager qui connaît une partie du métier et forcément qui ne connaît pas tout, mais ce qu’il doit faire, c’est faire faire et s’assurer que c’est fait ? L’important n’est pas de faire, mais de faire faire. Comment travailler et faire en sorte que le climat soit et sera propice à la production ? Le manager doit s’assurer que les bénéficiaires soient bien indemnisés, pris en charge, bien placés et que le service soit le même partout en France.</p>			
<p>a3 : D’accord [pour montrer notre compréhension du sujet].</p> <p>A3 : Il doit mettre en place le climat, l’organisation, la force de travail avec les personnes qu’on lui confie que l’on n’a pas forcément choisi. La grande force que l’on doit avoir en travaillant sur la praxéologie, les groupes d’échange de pratiques en tant que manager, comment arriver à faire travailler des personnes qui en apparence n’ont pas ni les mêmes parcours, ni les mêmes valeurs, ni les mêmes façons de penser, ni les mêmes motivations. Et, vous devez avoir les mêmes problématiques à La Poste.</p>	<p>« La grande force que l’on doit avoir en travaillant sur la praxéologie, les groupes d’échange de pratiques en tant que manager, comment arriver à faire travailler des personnes qui en apparence n’ont pas ni les mêmes parcours, ni les mêmes valeurs, ni les mêmes façons de penser, ni les mêmes motivations. » (A3 ; L. 43-45).</p>	<p>Grande force, valeurs, façons de penser</p>	<p>Recherche action : Co-formation</p>
<p>a5 : Quelle était l’organisation de l’ANPE à cette époque ? Et quel poste occupiez vous ?</p> <p>A5 : J’étais directrice départementale et j’avais une dizaine de directeur d’agence à piloter à distance. Et je souhaitais savoir comment faire en sorte pour que les directeurs d’agence agissent sans que j’agisse à leur place ? Au dessus de moi, il y avait un directeur régional qui lui avait plusieurs directeurs</p>	<p>« je souhaitais savoir comment faire en sorte pour que les directeurs d’agence agissent sans que j’agisse à leur place ? » (A5 ; L. 56-57).</p>		

départementaux à s'occuper. Voir comment [pause 1 seconde] former			
<p>a6 : Qui était concerné par l'action de 2005/2006 ?</p> <p>A6 : Les directeurs départementaux et les directeurs régionaux. Euh, On se rendait compte que dans nos réflexions, nos échanges, par rapport à ce que l'on amenait comme problématique, on aimait un petit peu prendre du recul pour pouvoir les analyser ensemble. Euh, il y avait des regroupements soit par directeurs départementaux [groupe inférieur à dix] soit par directeurs régionaux [groupe inférieur à dix] soit les deux populations ensembles, mais c'était rare. [...] quand on se regroupait ensemble [entre directeurs régionaux et départementaux] les réflexions étaient de même nature, l'environnement [des directeurs régionaux et départementaux] était le même. Qu'est ce qui était de notre personne qui à un moment donné nous aidait à mieux gérer ? On était amené à voir comment mieux gérer ces problématiques de management. Et ces actions ont été arrêtées avec le changement du directeur des RH et la fusion. Cette réflexion n'a pas été plus loin. Et on n'a pas vu, si à terme, cet accompagnement des managers, ces réflexions, thématisées, ces façons de travailler ensemble, de formaliser pour soi même, de réfléchir sur les problèmes de management, de réflexion sur le management fonctionnaient. On n'était pas sur le contenu, n'aurait pas-on pas inclure ces actions dans l'accompagnement, la formation des managers.</p>	<p>« on aimait un petit peu prendre du recul pour pouvoir les analyser ensemble. [...] y avait des regroupements soit par directeurs départementaux [groupe inférieur à dix] soit par directeurs régionaux [groupe inférieur à dix] soit les deux populations ensembles, mais c'était rare. [...] quand on se regroupait ensemble [entre directeurs régionaux et départementaux] les réflexions étaient de même nature, l'environnement [des directeurs régionaux et départementaux] était le même. Qu'est ce qui était de notre personne qui à un moment donné nous aidait à mieux gérer ? » (A6 ; L. 63-69). Et on n'a pas vu, si à terme, cet accompagnement des managers, ces réflexions, thématisées, ces façons de travailler ensemble, de formaliser pour soi même, de réfléchir sur les problèmes de management, de réflexion sur le management fonctionnaient » (A6 ; L. 70-73).</p>	<p>Prendre du recul Réflexions de mêmes natures</p>	<p>Réflexivité : praticien réflexif</p> <p>Recherche action : co-formation</p> <p>Management : complexité du manager</p>
<p>a7 : Pourriez vous expliciter le terme de formalisation ?</p> <p>A7 : Moi je suis quelqu'un d'oral. Et écrire n'est pas un plaisir. Et j'ai fait des efforts pour écrire. Un des points que j'en retiens depuis le temps que je suis</p>	<p>« Comment faire en sorte d'écrire pour que le passage, dans mes mots à moi, car je ne suis pas théoricienne, le passage justement de toute cette oralité, de toutes ces réflexions, des apports</p>	<p>Théoricienne, oralité</p> <p>Expose, questionne, émet des hypothèses</p>	<p>Recherche action : alternance praticien chercheur / chercheur praticien</p> <p>Recherche action : co-</p>

<p>dans la formation [presque trente ans] est comment on se prend des temps Euh individuels avant ou après la session, des devoirs de vacances, ou des devoirs du soir. Comment faire en sorte d'écrire pour que le passage, dans mes mots à moi, car je ne suis pas théoricienne, le passage justement de toute cette oralité, de toutes ces réflexions, des apports que nous ont amenés les collègues, qui nous ont interviewé et renvoyé leur propre vision par rapport à la problématique étudiée, comment on en faisait quelque chose, un écrit, une réflexion, une base théorique. Et ça qui permettait de bien prendre à distance. Vous savez la première distance, c'est exprimer au groupe en qui on a confiance, et qui nous aide, être clair sur l'environnement et ses problèmes et le questionnement, première mise à distance. Les collègues qui sont de l'autre côté de la barrière, ça leur sert aussi. Car on passe toujours de celui qui expose son cas à celui qui essaie d'interroger. C'est ça, interroger, Euh, émet des hypothèses à la personne qui s'exprime. Et ce passage, le plus difficile pour moi, un des points très positif de cette méthode, très porteur, est de formaliser cette réflexion et les échanges que l'on en retient.</p>	<p>que nous ont amenés les collègues, qui nous ont interviewé et renvoyé leur propre vision par rapport à la problématique étudiée, comment on en faisait quelque chose, un écrit, une réflexion, une base théorique. Et ça qui permettait de bien prendre à distance. Vous savez la première distance, c'est exprimer au groupe en qui on a confiance, et qui nous aide, être clair sur l'environnement et ses problèmes et le questionnement, première mise à distance. Les collègues qui sont de l'autre côté de la barrière, ça leur sert aussi. » (A7 ; L. 79-86).</p> <p>« on passe toujours de celui qui expose son cas à celui qui essaie d'interroger. [...] interroger, [...], émet des hypothèses à la personne qui s'exprime. Et ce passage, le plus difficile pour moi, un des points très positif de cette méthode, très porteur, est de formaliser cette réflexion et les échanges que l'on en retient » (A7 ; L. 86-89)</p>		<p>formation Réflexivité : praticien réflexif</p> <p>Recherche action : alternance praticien chercheur et chercheur praticien</p>
<p>a8 : Quelle est cette méthode ?</p> <p>A8 : C'est un peu loin. Mais j'y ai réfléchi durant le déménagement [de son bureau quelques jours auparavant] car seuls les muscles fonctionnent, la tête est libre [Rire]. On était surtout sur des questionnements, des images. Ce n'était pas mon impression ou de la curiosité malsaine. On se faisait notre propre gendarme au sein du groupe d'échange de pratique car c'était un risque fort</p>	<p>« On se faisait notre propre gendarme au sein du groupe d'échange de pratique car c'était un risque fort comme on était entre pairs » (A8 ; L. 94-95).</p> <p>« Quand l'autre parlait, on avait tendance à écrire. Le manager nous expliquant son environnement pour mettre un peu de chair autour du</p>	<p>Propre gendarme, risque fort Fait concrètement Vivre la scène</p>	<p>Recherche action : co-formation</p> <p>Réflexivité : praticien réflexif</p>

<p>comme on était entre pairs. Quand l'autre parlait, on avait tendance à écrire. Le manager nous expliquant son environnement pour mettre un peu de chair autour du problème. Et les autres l'interrogeaient pour savoir ce qu'il a fait concrètement. On restait dans le pragmatisme et le concret. On décrit la scène de manière très physique pour vivre la scène. Il n'y avait pas que la réflexion intellectuelle.</p>	<p>problème. Et les autres l'interrogeaient pour savoir ce qu'il a fait concrètement. On restait dans le pragmatisme et le concret. On décrit la scène de manière très physique pour vivre la scène. Il n'y avait pas que la réflexion intellectuelle » (A8 ; L. 95-99).</p>		
<p>a9 : D'accord</p> <p>A9 : Tous les sens en éveil, je dirais, pour prendre conscience les interactions de l'ensemble des événements pour mettre en évidence des choses non évidentes pour le manager interviewé. Ca doit faire tilt. On doit se dire : « Ah oui ça je n'y avais pas pensé ». Euh. On ne restait pas seulement sur le verbal. Un élément important était l'accueil de la parole de l'autre. C'était porteur aussi. La méthode elle là, dans la parole, l'écriture.</p>	<p>« Tous les sens en éveil [...] pour prendre conscience les interactions de l'ensemble des événements pour mettre en évidence des choses non évidentes pour le manager interviewé. Ca doit faire tilt. On doit se dire : « Ah oui ça je n'y avais pas pensé ». [...] On ne restait pas seulement sur le verbal. Un élément important était l'accueil de la parole de l'autre. C'était porteur aussi. La méthode elle là, dans la parole, l'écriture » (A9 ; L. 102-105).</p>	<p>Tilt Méthode dans la parole, l'écriture, accueil de la parole de l'autre.</p>	<p>Recherche action : co-formation</p> <p>Apprentissage expérientiel : apprentissage transformateur (insight)</p> <p>Recherche action : co-formation</p> <p>Réflexivité : praticien réflexif</p>
<p>a10 : Quelle différence y a-t-il avec une analyse / échange de pratique ?</p> <p>A10 : Je ne sais comment l'expliquer [pause], in l'analyse, car on est plus proche de l'analyse que de l'échange ici, in l'analyse de pratique telle que je la connaissais, c'est un expert de l'analyse qui était là. Les autres peuvent poser des questions. C'est parce que l'autre est en train d'exprimer et qu'il a un retour d'un être humain l'éclairage est permis. Là, dans la méthode de Josette, elle n'est pas là dans le groupe. Elle est rigoureuse sur la méthode et l'accompagnement : il ne faut rien lâcher, il faut écrire. Il n'y a pas une personne qui s'exonère de la réflexion individuelle ou collective. Josette est</p>	<p>« Dans l'analyse de pratique telle que je la connaissais, c'est un expert de l'analyse qui était là. Les autres peuvent poser des questions. C'est parce que l'autre est en train d'exprimer et qu'il a un retour d'un être humain l'éclairage est permis » (A10 ; L. 108-111).</p> <p>« Il n'y a pas une personne qui s'exonère de la réflexion individuelle ou collective » (A10 ; L. 112-113).</p> <p>« Josette est garante du cadre. Elle est experte sur la forme. Ce n'était pas</p>	<p>« c'est un expert de l'analyse qui était là [...] C'est parce que l'autre est en train d'exprimer et qu'il a un retour d'un être humain l'éclairage est permis ».</p> <p>« Il n'y a pas une personne qui s'exonère... »</p> <p>Réflexion individuelle ou collective</p>	<p>Recherche action : co-formation</p> <p>Recherche action : co-formation</p> <p>Recherche action :</p>

garante du cadre. Elle est experte sur la forme. Ce n'était pas l'analyste. C'était nous-mêmes qui étions notre propre expert à certains moments. Mais ce mot [expert] est impropre, car nous étions à chaque fois dans des rôles différents.	l'analyste. C'était nous-mêmes qui étions notre propre expert à certains moments. Mais ce mot [expert] est impropre, car nous étions à chaque fois dans des rôles différents. » (A10 ; L. 113-115).		alternance praticien chercheur / praticien chercheur
a11 : C'est quoi être expert dans ces conditions ? (A13 ; L. 132-134) A11 : Quand on était en petit groupe : entre trois et cinq, il y avait celui qui exposait, avec un temps défini. Un autre interrogeait et les autres prenaient des notes. Chaque fois, on tournait.	« il y avait celui qui exposait, avec un temps défini. Un autre interrogeait et les autres prenaient des notes. Chaque fois, on tournait » (A11 ; L. 118-119).	Temps défini Tournait	Recherche action : co-formation
a12 : Que faisiez-vous des notes ? A12 : Elles étaient partagées, on remettait les notes après l'interview. Tout était important : celui qui dit comment ce qu'il a entendu, celui qui dit comment je formalise, celui qui a tout écrit, qui a les éléments d'analyse, in la phase après, je théorise cette matière.	« Elles étaient partagées, on remettait les notes après l'interview. Tout était important : celui qui dit comment ce qu'il a entendu, celui qui dit comment je formalise, celui qui a tout écrit, qui a les éléments d'analyse, in la phase après, je théorise cette matière » (A11 ; L. 122-124).	Théorise cette matière	Recherche action : co-formation
a13 : D'accord. A13: Par la suite, on se retrouvait en grand groupe. On donnait quelques éléments importants, surprenants... d'accord ?	« Par la suite, on se retrouvait en grand groupe. On donnait quelques éléments importants » (A12 ; L. 127-128).	Eléments importants	Recherche action : co-formation
a14 : D'accord. A14 : Et c'est simplement, entre deux séances, si on le souhaitait, et en même temps, on avait une forte invitation de Josette [elle invitait à l'écriture]. L'intérêt de cette méthode est d'écrire entre deux temps de regroupement chez soi, au bureau. J'envoie et je vais participer dans ce que j'ai pu formalisé et théorisé de cette inter session là. J'envoie à Josette et j'en fais participer	« L'intérêt de cette méthode est d'écrire entre deux temps de regroupement chez soi, au bureau. J'envoie et je vais participer dans ce que j'ai pu formalisé et théorisé de cette inter session là. J'envoie à Josette et j'en fais participer l'ensemble du groupe » (A13 ; L. 132-134).	Ecrire, Partagé, théorisé	Recherche action : co-formation

l'ensemble du groupe.			
<p>a15 : Est-ce que c'est dur de prendre du temps ?</p> <p>A15 : Ah oui. On peut toujours dire : je n'ai pas le temps, ne soyons pas dupe. Ce n'est pas tant se prendre du temps, mais ce temps que je me force à prendre, comment faire quelque chose qui me soit utile ? Et écrire, avec toute la pudeur de rigueur. Avec tous les questionnements : ce que j'écris c'est nul, ça ne sert à rien. Hein. Il faut donc profiter de l'émulation collective qui force à écrire quelques banalités.</p>	<p>« Comment faire quelque chose qui me soit utile ? Et écrire avec toute la pudeur de rigueur » (A15 ; L. 138-139).</p> <p>« Il faut donc profiter de l'émulation collective qui force à écrire quelques banalités [du quotidien] » (A15 ; L. 139-140).</p>	<p>Utile Émulation collective Force à écrire banalités</p>	<p>Apprentissage expérimentiel : efficacité de l'action</p> <p>Recherche action : co-formation</p>
<p>a16 : Quel était le rôle de Josette ?</p> <p>A16 : On se trouvait une date ensemble. Elle relançait la machine car entre temps on était parti dans nos propres quotidiens. Elle nous forçait à revenir sur les éléments de réflexion. Et ensuite, dans le groupe on se régulait. On était tous intéressés. On avançait ensemble. Il y avait une curiosité partagée. Et le temps on le prenait. L'histoire du manque de temps est un faux problème, on le sait tous.</p>	<p>« Elle relançait la machine car entre temps on était parti dans nos propres quotidiens. Elle nous forçait à revenir sur les éléments de réflexion. [...] dans le groupe on se régulait. On était tous intéressés. On avançait ensemble. Il y avait une curiosité partagée. Et le temps on le prenait. L'histoire du manque de temps est un faux problème, on le sait tous » (A16 ; L. 143-146).</p>	<p>Relançait la machine On se régulait On avançait ensemble Curiosité partagée</p>	<p>Réflexivité : praticien réflexif</p> <p>Recherche action : co-formation</p>
<p>a17 : Et vous écrivez toujours ?</p> <p>A17 : Non. Non. Je ne suis pas non plus dans la formation. [silence] Ce n'est pas tout à fait vrai. Euh. J'ai écrits dans un moment de transition, un moment difficile. Ca m'a permis d'écrire, une page. C'est toute la difficulté de l'exercice. Et avec la fusion, on n'a pas pris le temps. On a avancé [dans l'organisation], la connaissance de l'autre est importante, ce que fait son collaborateur venant d'un autre métier. Le manager peut ne pas connaître</p>	<p>« J'ai écrits dans un moment de transition, un moment difficile [...] Et avec la fusion, on n'a pas pris le temps » (A17 ; L. 149-151).</p> <p>« Et mon expertise de manager est de faire travailler les gens ensemble » (A17 ; L. 157-158).</p>	<p>Moment de transition Pas pris le temps Expertise</p>	<p>Réflexivité : praticien réflexif</p> <p>Management : complexité du manager</p>

<p>aujourd'hui le métier de ses collaborateurs car n'étant pas de la même origine. C'est une évidence. Et ce n'est pas possible de connaître tous les métiers. Personne ne dit qu'il faut connaître tous les métiers. On a été trop pollué par mettre les gens ensemble, la fusion. Mais maintenant, les tenants du « il faut connaître le métier » savent très bien que ce n'est pas vrai. Et dans les mois qui viennent, le manager doit mieux comprendre cette bistructuralité [ANPE et ASSEDIC], en parler, c'est sûr. Et mon expertise de manager est de faire travailler les gens ensemble. Quand vous manager actuellement, on n'est plus sur de la monoactivité, ANPE seule ou ASSEDIC. On n'est plus du tout sur les mêmes métiers. La guerre de tranchée est finie.</p>			
<p>a18 : Oui.</p> <p>A18 : Ceux qui y arrivent, sont ceux qui tentent de comprendre les processus de chacun, car les deux sont nécessaires, pour les faire travailler ensemble. Mais actuellement, on se rend compte que dans la complexité de manager, euh, des personnes d'origine différente, ceux qui y arrivent sont ceux qui les font travailler ensemble et qui utilisent la complémentarité des deux cultures. Et non pas connaître une seule culture, sentiment de très grand malaise. Il faut connaître un minima les processus de travail et l'organisation. C'est de la curiosité, voir que l'on n'est pas les mêmes. Et ça se passe plutôt bien.</p>	<p>« Ceux qui y arrivent, sont ceux qui tentent de comprendre les processus de chacun » (A18 ; L. 162).</p> <p>« complexité de manager » (A18 ; L. 163-164).</p> <p>« ceux qui y arrivent sont ceux qui les font travailler ensemble et qui utilisent la complémentarité des deux cultures » (A18 ; L. 164-165).</p>	Complexité du manager	Management : complexité du manager
<p>a21 : Quels sont les projets futurs de formation ?</p> <p>A21 : Je suis dans des comités de direction et j'espère influencer pour des projets comme ceux de 2005. Mais là actuellement, les équipes projets, réfléchissent bien à comment on accompagne les managers, pas uniquement sur</p>	<p>« les équipes projets réfléchissent à comment on accompagne les managers, pas uniquement sur le champ technique, mais sur le champ managériale » (A21 ; L. 182-183).</p>	Champ technique champ managérial	Management : complexité du manager

le champ technique, mais sur le champ managériale.			
<p>a22 : Comment accompagner et non comment former ?</p> <p>A22 : Accompagner. Pour moi, ça participe à la formation, on est bien d'accord. Pour l'instant, dans formation, on est très classique, sur le contenu. Il ne faut pas les opposer non plus. Les deux sont nécessaires.</p>	« Accompagner. Pour moi, ça participe à la formation » (A22 ; L. 186).	accompagner	Apprentissage expérimentiel : une action à définir
<p>a23 : Oui.</p> <p>A23 : Euh, pour l'instant, en formation il faut du technique et du managériale. Pour ma part, on peut faire toutes les formations techniques et inimaginables. Mais si derrière, il n'y a pas, des groupes dont celui Josette vous a parlé, des groupes d'échanges, des groupes d'analyse ça ne suffit pas. Les gens sont pris dans leur quotidien. Il faut travailler l'équipe de direction ensemble.</p>	« Mais si derrière, il n'y a pas, des groupes dont celui Josette vous a parlé, des groupes d'échanges, des groupes d'analyse ça ne suffit pas. Les gens sont pris dans leur quotidien » (A23 ; L. 191-192).	quotidien	Réflexivité : pour un changement de paradigme
<p>a26 : Est-ce que ça ne fait pas peur à la direction ?</p> <p>A26 : C'était la grande force du DGARH qui a été remercié. Mais c'était sa grande force à cette époque d'avoir accepté avec la direction générale, là, de dire, banco, je vous fais confiance. Oui, Une des grandes forces du projet était d'accepter de laisser des directeurs échangés entre eux sans le contrôle du siège. Je suis convaincue que ce mode d'accompagnement reviendra.</p>	<p>« c'était sa grande force à cette époque d'avoir accepté avec la direction générale » (A26 ; L. 204-205).</p> <p>« ce mode d'accompagnement » (A26 ; L. 207).</p>	<p>Grande force</p> <p>Mode accompagnement</p>	<p>Réflexivité : Organisation réflexive</p> <p>Apprentissage expérimentiel : une action à définir</p>

Interactions	Unité de sens	Mots clés	Thème : sous thème
<p>a'19 : d'accord</p> <p>A'19 : Vous voyez que le management est différent. Et on est même [la région dans laquelle elle est], alors là je ne sais pas si ça tiendra, ça pose des problématiques, même, en tout cas managériales, on est sur des structures de 130 à 150.</p>	<p>« Vous voyez que le management est différent » (A'19 ; L. 90).</p>	<p>Management différent</p>	<p>Management : complexité du management (conduite du changement)</p>
<p>a'20 : d'accord</p> <p>A'20 : Comme ça existe d'ailleurs quant on, il y avait eu des travaux faits avec des services pour l'emploi étrangers ça existe aussi en Allemagne. Il y a des très très grosses structures c'est les mêmes partout vous en avez une vous en avez une ou vous en avez 10 de 15 personnes mais là c'est des équipes quoi. 2005-2006 on n'était pas dans les mêmes proportions.</p>			
<p>a'21 : D'accord</p> <p>A'21 : Euh. Alors après, je, il y a toute une euh une jusqu'au bout, des échanges que j'ai avec vous. En fait, j'ai sans doute du mal quelquefois à l'expliquer, c'est sans doute pour cela que je reviens plusieurs fois, qui était tout ce qui est le management est-ce que c'est le la personne qui vient du métier donc c'est dans les termes de compagnons un peu comme une personne ressource (A'21 ; L. 103-104) ou comme qui le meilleur ouvrier pour reprendre un terme de l'entreprise. Par contre, ou est-ce que c'est du métier il faut connaître les procès de travail, l'organisation du travail, comme un consultant externe qui lui n'est</p>	<p>« dans les termes de compagnons un peu comme une personne ressource » (A'21 ; L. 103-104)</p>	<p>Personne ressource</p>	<p>Management : triptyque du management</p>

<p>pas du métier mais qui essaie de comprendre le métier pour accompagner quelqu'un et par contre des managers on les forme à chef d'équipe, à la méthodologie, à la gestion des conflits, à la gestion du personnel.</p>			
<p>a'22 : d'accord</p> <p>A'22 : donc c'est, donc j'ai essayé de retrouver une formulation je ne sais pas pour vous si du coup elle est plus claire parce que d'un bout à l'autre de l'échange que j'ai eu avec vous j'ai tourné sur cet élément là parce que c'était une vraie problématique, et on en parle encore de qui on recrute comme manager de proximité ou comment on forme les managers de proximité parce que ça a bien ça a bien cette je dirais euh euh ce ce contexte là qui des actions différentes, des décisions différentes. Aussi on est plutôt sur le manager de proximité, qui celui est qui connaît le mieux le métier ben on fait de la promotion sociale, c'est à dire c'est lui qui nous montre qu'en tant que conseillé il est euh il fait très très bien son travail on va lui permettre d'accéder euh euh sous forme de formation interne pour être manager, si on accepte que le fondement du métier de manager c'est de savoir faire faire le travail, de savoir gérer les ressources humaines, savoir gérer les conflits, donner de la méthode, de l'organisation, de l'environnement de travail qui soit euh soit sera possible, qu'il ne gêne pas, qu'il ne connaisse pas parfaitement la technique et le métier est moins important et donc on peut recruter quelqu'un de l'extérieur ou quelqu'un qui n'est pas issu, je dirais, ce qui ne veut pas dire que c'est interdit. Mais ça ne va pas être ça qui va fonder le choix et la clé au manager de proximité. je suis est-ce, pour vous est-ce que c'est plus clair ou pas je euh</p>			

<p>a'24 : c'est de repréciser vos propos de ben si il y a des choses que vous n'aviez pas dites ou des choses que vous avez dites et que vous ne pensez pas</p> <p>A'24 : c'était simplement que j'avais le sentiment quand je relis bien souvent sur un petit manager qui connaîtrait bien le métier ou pas assez bien le métier il a c'était l'excès que je voyais en le lisant. On ne peut pas imaginer, mais c'est vrai pour quelquefois quelqu'un qui soit manager sans connaître les process de travail, sans connaître le métier donc je le précise là c'est entre savoir piloter, regarder le travail, voir le rendu être capable là et puis connaitre complètement le métier à la place (A'24 ; L. 131-135), c'est-à-dire à la limite ceux qui sont collaborateurs bouge toi de là je vais le faire à ta place, voilà c'était ça la différence. Aujourd'hui un manager ne sait, c'est dans ce sens que la fusion, de toute façon, a coupé court à ce débat parce que le manager est forcément il vient des métiers d'internet il ne sait pas faire le métier d'assurance chômage et s'il vient de l'assurance chômage de toute façon, il ne connaît pas le métier d'inter médiation.</p>	<p>« un petit manager qui connaîtrait bien le métier ou pas assez bien le métier [...] c'était l'excès que je voyais en le lisant. On ne peut pas imaginer, mais c'est vrai pour quelquefois quelqu'un qui soit manager sans connaître les process de travail, sans connaître le métier donc je le précise là c'est entre savoir piloter, regarder le travail, voir le rendu être capable là et puis connaitre complètement le métier à la place » (A'24 ; L. 131-135)</p>	<p>Connaître bien le métier Connaître complètement le métier</p>	<p>Management : triptyque du manager</p>
<p>a'28 : Est-ce que vous pourriez me repréciser ce que c'est pour vous la praxéologie qu'est ce que vous entendiez ?</p> <p>A'28 : Ah oui ! alors là. Moi j'ai toujours trouvé que c'était euh un un mot barbare, je l'ai utilisé mais franchement je saurais pas, je saurais pas l'expliquer. Je suis persuadée que si je reprenais, que Josette a eu il y a praxis mais comme je ne suis pas une, très honnêtement je ne suis pas en capacité de l'expliquer. On l'appellerait aujourd'hui une praxéologie c'est voilà on on on vous propose pour</p>	<p>« c'était [...] un mot barbare, je l'ai utilisé mais franchement je saurais pas, je saurais pas l'expliquer. [...] il y a praxis mais comme je ne suis pas une [chercheuse], très honnêtement je ne suis pas en capacité de l'expliquer. On l'appellerait aujourd'hui une praxéologie [...] on vous propose pour vous manager d'avoir un accompagnement avec quelqu'un d'externe pour réfléchir [on entend</p>		<p>Apprentissage expérientiel : une action à définir</p>

<p>vous manager d'avoir un accompagnement avec quelqu'un d'externe pour réfléchir [on entend réfléchir sur la bande son] à votre pratique managériale (A'28 ; L. 157-162) pour moi ça me conviendrait bien, ce serait moins jargonneux.</p>	<p>réflexir sur la bande son] à votre pratique managériale » (A'28 ; L. 157-162)</p>		
<p>a'29 : D'accord. Et quel, donc c'est le mot qui vous gêne en lui-même</p> <p>A'29 : Ben euh le le mot euh même si quand euh les gens demain j'ai une intervention à faire, j'essaie de retrouver, j'appelle Josette, j'essaie de retrouver les noms, et je l'ai trouvé pour être sûr d'ailleurs la définition précise et je retrouverai la définition précise, je ferai mon intéressante en tant que formateur, je suis pas sûre que ça amènerait quelque chose (A'29 ; L. 167-168), voilà, voilà je, mais tout de même parce que vraiment ça été d'ailleurs très souvent, de mon point de vue, un frein pour expliquer ce qu'on y faisait dans ces groupes [silence 3 sec]. Quand on utilise le mot comme c'est quand même pas un mot connu, il avait pour effet simplement : le fait positif c'est que quand on disait ah je suis dans les groupes de praxéologie ça situait pour certains c'était la différence avec d'autres groupes de réflexion (A'29 ; L. 170-172) ; en même temps, ou et en même temps l'effet, je dirais de l'autre côté plus négatif c'est que ça amenait des filières ça leur donnait du grain à moudre, quoi.</p>	<p>« je suis pas sûre que ça amènerait quelque chose » (A'29 ; L. 167-168)</p> <p>« le fait positif c'est que quand on disait ah je suis dans les groupes de praxéologie ça situait pour certains c'était la différence avec d'autres groupes de réflexion » (A'29 ; L. 170-172)</p>		<p>Apprentissage expérientiel : une action à définir</p> <p>Apprentissage expérientiel : une ation à définir</p>
<p>a'30 : D'accord. Donc ça</p> <p>A'30 : Enfin, on a eu souvent des des échanges hein avec quelques fois là c'est je trouvais que ce mot, justement, n'amenait pas de enfin, de mon point de vue, n'amenait pas de la clarification euh dans le système universitaire euh je je je je pourquoi pas, enfin je veux dire, je suis pas je suis pas dans les, je suis pas</p>	<p>« dans le système je dirais de formation continue, ou d'accompagnement de manager dans des structures comme les nôtres [...] que ce soit ANPE ou pôle emploi, ça ça n'amène pas de la lisibilité » (A'30 ; L. 179-180)</p>		<p>Apprentissage expérientiel : une action à définir</p>

qualifiée pour en parler mais dans le système je dirais de formation continue, ou d'accompagnement de manager dans des structures comme les nôtres hein que ce soit ANPE ou pôle emploi, ça ça n'amène pas de la lisibilité (A'30 ; L. 179-180), en tout cas, pour en parler.			
a'31 : Quel expression ou quel terme vous emploieriez pour donner de la lisibilité à cette action là ? A31 : euh comment, groupe de réflexion sur les pratiques managériales (A'31 ; L. 184).	« groupe de réflexion sur les pratiques managériales » (A'31 ; L. 184).	groupe de réflexion sur les pratiques managériales	Apprentissage expérientiel : une action à définir
a'32 : d'accord A'32 : alors après euh c'est toujours pareil, après c'est oui mais euh qu'est qui différencie d'autres groupes ça c'est toujours les mêmes euh les mêmes débats hein mais voilà, je je pour moi et le et le plus lisible moi ce que je donnais à à comprendre à aux personnes qui me disait : « au fait c'est quoi ce que tu fais dans ces groupes là ». C'est quoi ce que tu vas faire dans ces groupes là euh en même temps, en parallèle moi je suis toujours coach individuel je fais un peu les différences mais si c'est un nom barbare coaching pace que ça renvoie au coach sportif ce que pour moi ça n'est pas mais voilà c'est entre l'accompagnement individuel pour permettre à quelqu'un de réfléchir à son positionnement à son environnement de travail, pouvoir parler librement de ses relations soit avec ses collègues, soit avec ses paires, soit avec ses supérieurs, soit avec ses subordonnées, hors contexte, comment appeler ça, hiérarchique, euh la praxéologie (A'32 ; L192 195) [silence 1 sec], enfin qu'on a pu faire qu'une fois hein sur un an ce serait vraiment la possibilité de se retrouver entre	« c'est entre l'accompagnement individuel pour permettre à quelqu'un de réfléchir à son positionnement à son environnement de travail, pouvoir parler librement de ses relations soit avec ses collègues, soit avec ses paires, soit avec ses supérieurs, soit avec ses subordonnées, hors contexte, [...] hiérarchique, [...] la praxéologie » (A'32 ; L192 195)		Apprentissage expérientiel : une action à définir

managers et de de débattre sur nos pratiques managériales. [silence 2 sec]			
<p>a'35 : D'accord</p> <p>A'35 : alors que dans la praxéologie on avait, on était manager mais on ne travaillait pas ensemble. On parlait dans le même contexte, dans le même environnement euh on était euh directeur territorial ou directeur régional de la même entreprise. C'était ce qui nous rapprochait, si je peux dire ça. En même temps, certains, étaient dans une région de province avec des partenaires différents, avec des collaborateurs différents et on réfléchissait à la manière dont on exerçait ce, notre management (A'35 ; L. 208-212) [silence 4 sec] Mais c'est un vrai sujet hein, d'ailleurs de ç'avait fait l'objet d'ailleurs d'un mémoire d'un échange qu'on avait eu parce que c'était une commande qui avait été faite euh à Josette et à d'autres sur, arriver à mettre de la lisibilité euh [bruit inaudible] j'allais dire entre tous ces toutes ses réflexions qui couraient il y avait du coaching, il y avait du coaching d'équipe, du coaching individuel et du coaching d'équipe, il y avait des groupes d'analyse de pratiques, il y avait des groupes d'échanges de pratiques, il y avait la praxéologie enfin.</p>	<p>« on était manager mais on ne travaillait pas ensemble. On parlait dans le même contexte, dans le même environnement [...] on était [...] directeur territorial ou directeur régional de la même entreprise. C'était ce qui nous rapprochait, si je peux dire ça. En même temps, certains, étaient dans une région de province avec des partenaires différents, avec des collaborateurs différents et on réfléchissait à la manière dont on exerçait [...] notre management » (A'35 ; L. 208-212).</p>	On ne travaillait pas ensemble	Recherche action : co-formation
<p>a'40 : ou alors certains, mettent des oui des rires, des silences</p> <p>A'40 : ça veut dire des choses aussi. Ben surtout que je me mettais « seuls les muscles fonctionnent la tête est libre » donc c'est assez classique [silence 7 sec]. Donc peut être élément euh que je sens comme supplémentaire hein euh par rapport à ce qui est écrit euh je sais qu'aujourd'hui [silence 2 sec]., alors ça se vérifie sur euh les deux régions que je que j'ai enfin [région française] et depuis 6 mois la [région française], on est bien sur une formation compte tenu de l'urgence euh comment de la fusion hein et puis ben je dirais des priorités, ce qui est normal, sur apprendre à chacun les fondamentaux de l'autre en terme d'outil de pilotage et d'outil managériaux et de process de travail. Et ça je dirais</p>	<p>« le mal être au travail [...] c'est l'environnement, c'est les personnes environnantes et c'est le premier manager qui [...] arrive à [...] apaiser le climat, à donner du sens à l'action même si quelque fois lui-même se demande où il est mais il le trouve, [...] à essayer de trouver la meilleure organisation, même avec la pénurie qui s'annonce [...], ça concerne le managérial et là [...] on voit bien que</p>	Petit espace (sas) Souffler (vivre) et réfléchir	Management : complexité du manager Réflexivité : praticien réflexif

<p>c'est nécessaire. Commence à être euh alors selon les endroits c'est mis en place ou non euh et il faudra du temps avant que ça se stabilise, c'est de revenir au fait, ça c'est le baba, je dirais le manager qui dans POLE EMPLOI ait à sa disposition la connaissance de l'organisation de ce cet organisme, on va dire nouveau, hein, issu de la fusion, des process de travail, des procédures amenant à la à ISO 9000 quoi à la qualité l'actualité des outils de pilotage permettant euh d'atteindre ce qui nous est demandé par les pouvoirs publics et puis etc. faire bien son travail. Derrière euh on voit bien, et c'est de mon point de vue, dans les changements on est un petit peu à la creusée là euh fort au bout de 2 ans, la fusion elle est pas gagnée quoi. On a fait à la fois, on a fait à la fois 2 ans donc il y a bien des choses qui se sont faites et en même temps dans les écrits on nous parle 5 ou 10 ans, mais on sent encore le poids je dirais de ce, de ces, de ces deux histoires différentes, euh d'autant plus que la les derniers éléments du politique puisque c'est lui qui nous paye sur réflexion budgétaire, on ne peut plus : interdiction de, de comment de recruter alors que le chômage ne ne baisse pas, des des, comment dire, des politiques POLES EMPLOIS qui se succèdent et qu'il faut mettre en place, ça met une pression bien sur, je dirais, sur les sur les managers de proximité, comme sur tout le monde, donc y a des des conflits, notamment, des conflits sociaux qui sont assez euh assez importants, quoi hein, selon les endroits et derrière on sait que souvent le manager c'est lui qui a en premier qui peut je dirais prendre les premiers coups quoi. ça n'empêchera pas le meilleur manager qui soit n'empêchera pas une grève euh générale parce que pour dire euh au gouvernement que c'est anormal qu'on nous restreigne les budgets, que on passe d'une photocopieuse à de deux photocopieuses à une enfin je vous passe des détails, qu'on ait plus des outils d'intervention à notre disposition, ça c'est une chose, en même temps euh d'une manière très localisée, le mal être au travail est souvent c'est l'environnement, c'est les personnes environnantes et c'est le premier manager qui euh selon qu'il arrive à à apaiser le climat, à donner du sens à l'action même si quelque fois lui-même se demande où il est mais il le trouve, euh à essayer de trouver la meilleure organisation, même avec la pénurie qui s'annonce, ça c'est du vraiment, ça concerne le managérial et là euh on voit bien que ces manques c'est dans l'échange, ce qu'on appelle l'échange de pratiques, l'analyse de pratiques, accompagnement managérial comme vous voulez je dirais essayer d'avoir voilà un petit espace où ils peuvent un petit peu souffler et réfléchir à ce qu'ils sont en train de faire et l'environnement et ça ça existe, donc on ne peut pas dire que ça</p>	<p>ces manques c'est dans l'échange, ce qu'on appelle l'échange de pratiques, l'analyse de pratiques, accompagnement managérial comme vous voulez, je dirais essayer d'avoir [...] un petit espace où ils peuvent un petit peu souffler et réfléchir à ce qu'ils sont en train de faire et l'environnement et ça ça existe, donc on ne peut pas dire que ça n'existe pas, et en même temps, pas suffisamment compte tenu de toutes les priorités à mettre en place » (A'40 ; L. 272-279).</p>		
--	---	--	--

<p>n'existe pas, et en même temps, pas suffisamment compte tenu de toutes les priorités à mettre en place (A'40 ; L. 272-279).</p>			
<p>a'46 : Et donc la praxéologie pouvait se situer...</p> <p>A'46 : Pour moi elle pouvait être quelque chose oui comme les les gens... à se sortir de ce de ce quotidien on va dire pour euh prendre prendre du recul sur euh ce qui se passe et et sur le temps du travail, de ce que je fais en tant que manager à POLE EMPLOI les phénomènes auxquels j'ai euh j'ai à faire, le fait, que c'est normal à un moment donné dans un processus de fusion voilà ce qui se passe, dans des structures différentes. Donner la la la possibilité aux personnes de réfléchir à leur métier de manager pas uniquement en terme technique ou style pilotage, objectif à atteindre euh consignes de sécurité euh à comment à appliquer enfin bon et quand je dis ça ne veut pas dire que n'est pas nécessaire (A'46 ; L. 335-341), hein [rire].</p>	<p>« elle pouvait être quelque chose oui comme les [...] gens... à se sortir de ce [...] quotidien on va dire pour [...] prendre du recul sur [...] ce qui se passe et [...] sur le temps du travail, de ce que je fais en tant que manager à POLE EMPLOI les phénomènes auxquels [...] j'ai à faire, le fait, que c'est normal à un moment donné dans un processus de fusion voilà ce qui se passe, dans des structures différentes. Donner [...] la possibilité aux personnes de réfléchir à leur métier de manager pas uniquement en terme technique ou style pilotage, objectif à atteindre [...] consignes de sécurité [...] à appliquer [...] et quand je dis ça ne veut pas dire que n'est pas nécessaire » (A'46 ; L. 335-341),</p>	<p>A se sortir du quotidien Prendre du recul</p>	<p>Réflexivité : praticien réflexif</p>
<p>a'47 : Quels étaient les grandes étapes concrètement de prendre du recul sur la méthode de Josette ?</p> <p>A'47 : Euh ben déjà euh prendre du temps pour soi pour réfléchir à ce que l'on s'est fixé même si ça n'est qu'une journée tous les deux mois, dans la régularité, c'est déjà euh important. L'autre élément c'est de pouvoir parler à des personnes qui font le même métier on va dire et qui ont, les mêmes pratiques on a souvent tendance, c'est un grand classique, à penser qu'on est les seuls. Alors soit parce qu'on est pas bon, soit parce que les collaborateurs sont pas bons enfin tout ce qui courre, bon. Et donc là à un moment donné c'est, voilà, pouvoir mettre des mots sur une espèce d'embrouillamini dans lequel je suis embuée du matin jusqu'au soir à partir du moment où j'ai ouvert ma boutique (A'47 ; L. 344-350) quoi.</p>	<p>« prendre du temps pour soi pour réfléchir à ce que l'on s'est fixé même si ça n'est qu'une journée tous les deux mois, dans la régularité, c'est déjà euh important. L'autre élément c'est de pouvoir parler à des personnes qui font le même métier on va dire et qui ont, les mêmes pratiques on a souvent tendance [...] à penser qu'on est les seuls. Alors soit parce qu'on est pas bon, soit parce que les collaborateurs sont pas bons [...]. Et donc là à un moment donné c'est, voilà, pouvoir mettre des mots sur une espèce d'embrouillamini dans lequel je suis</p>		<p>Réflexivité : praticien réflexif</p>

	embuée du matin jusqu'au soir à partir du moment où j'ai ouvert ma boutique » (A'47 ; L. 344-350)		
<p>a'48 : d'accord.</p> <p>A'48 : [silence 3 sec] mais c'est même si je n'ai pas alors je vais encore mettre le rire de devoirs [rire] à faire hein entre euh les deux rencontres, le fait même de l'avoir euh mis dans mon emploi du temps c'est en ce sens hein que ça doit être porté ee je dirais euh du niveau le plus haut pour que ça ne soit pas quelque chose que l'on puisse dont on peut s'extraire parce que j'ai autre chose à faire (A'48 ; L. 353-356). Un manager aura toujours une autre priorité, ça c'est pas la peine de chercher c'est un classique. Par contre, à partir du moment où, au niveau, euh national et régional on le met comme étant une action [silence 1 sec] obligatoire dans le sens nécessaire et bien dans le temps et que ça fait partie du travail des managers il le met dans son emploi du temps et c'est aussi important de se rendre disponible pour ce travail de réflexion que d'aller rencontrer le préfet ou de d'aller rencontrer les élus euh comment du personnel ou d'aller euh j'sais pas chercher une offre enfin bon du quotidien quoi. Alors on sait très bien que quand ça n'est pas mis dans quelque chose qui est porté politiquement euh il y a toujours de très très bonnes raisons, même le supérieur hiérarchique lui-même peut dire ben attend t'as autre chose à faire que d'aller là.</p>	« c'est même si je n'ai [...] à faire [...] entre [...] les deux rencontres, le fait même de l'avoir euh mis dans mon emploi du temps c'est en ce sens [...] que ça doit être porté [...] je dirais [...] du niveau le plus haut pour que ça ne soit pas quelque chose [...] dont on peut s'extraire [...] » (A'48 ; L. 353-356).		Réflexivité : organisationnelle

Annexe 9 : second entretien (B)

Contexte :

En janvier 2011, Josette Layec a contacté par courriel un directeur régional de l'Agence Nationale Pour l'Emploi. Ce courriel indiquait qu'une personne du Master 2 SIFA la contacterait prochainement.

Je contacte B le 29/03/11 par téléphone. Il allait entrer en réunion et m'invite à envoyer un courriel récapitulant ma demande. En voici le contenu :

« Monsieur Bergeot,

Suite à notre conversation de ce matin, je vous écris afin de préciser les enjeux et les limites de mon intervention.

Actuellement en Master stratégies et ingénierie de formation pour adultes (SIFA) à l'université de Tours, je mène un questionnement autour de l'action menée en 2005 par Josette Layec et le DGARH. J'aimerais dans un premier temps m'entretenir avec vous durant une heure en abordant le contexte de cette action, la méthode utilisée et les apprentissages, in un deuxième temps, j'aimerais pouvoir revenir sur vos paroles en les co-validant et en co-opérant pour expliciter certains termes si nécessaires.

Selon vos disponibilités, nous pourrions fixer un rendez-vous.

D'avance, merci de vos disponibilités.

Bonne fin de journée.

Cordialement,

Simon Mallard »

Il me répond le soir même et me propose trois créneaux. Nous fixons un rendez-vous le jeudi matin de 11h à 12h au téléphone.

Au début de la conversion, je me suis présenté et ai présenté le contexte de mon étude : université de Tours, missions confiées par l'université du Courrier. Je n'ai pas exposé ma problématique. Je lui ai alors demandé s'il était possible d'enregistrer. Il accepte.

1 **b1 : Est-il possible de vous enregistrer ?**

2 B1 : Ah oui oui oui. Sans souci, le seul problème est la mémoire un peu défaillante, et puis, et puis une
3 expérience qui est resté un petit peu au milieu du gué puisque notre direction générale n'a pas cru bon de
4 poursuivre, de poursuivre, les travaux quoi.

5

6 **b2 : Pour le cadre de l'entretien, est-il possible de rester une heure ensemble ?**

7 B2 : Ah oui, j'ai bloqué une heure.

8

9 **b3 : Alors je vais aborder cette formation entamée en 2005 avec Josette Layec, pour aborder le contexte.**
10 **Ensuite j'aimerais voir la méthode qui a été utilisée, quelle était selon vous la méthode ?. Pour voir les**
11 **différences avec les formations actuelles. Ma première question : pourriez-vous me présenter les**
12 **formations entamées en 2005, cette action comme vous dites aux pratiques réflexives [expression utilisée**
13 **par l'interlocuteur avant le début de l'enregistrement] ?**

14 B3 : C'est quelque chose d'expérimentale qui a été fait sur la proposition de Josette Layec et un peu dans la
15 foulée d'une formation, d'une formation interne au coaching que, non ce n'est pas interne justement, mais sur le
16 coaching que l'on faisait en interne avec le CNAM et c'était un certain nombre de de ces participants à ces
17 formations au coaching qui souhaitions aller un petit peu plus loin pour euh, l'idée d'une part de Josette Layec
18 était la suivante, c'est euhhh, leees, un certain nombre de manager, parce que à l'époque c'était avant la fusion,
19 donc c'était pas pôle emploi, c'était l'ANPE, un certain nombre de managers de l'ANPE, euh, sont, je vais dire,
20 presque euh entrés à reculons dans l'exercice du management euhhh et mettent en œuvre peut-être des, des des
21 des pratiques ou des savoirs expérimentaux euh qui paraissent peut-être naturels pour certains, du genre « je suis
22 comme ça » mais qui peut-être viennent viennent d'autres choses. Donc, essayer de gratter un petit peu, son idée
23 un peu, pour aller chercher un certain nombre de gens c'était les savoirs insus, voire savoirs clandestins, euh
24 clandestins parce que insus même mises en œuvre à l'insu même la plupart du temps, enfin non conscientisés par
25 ceux là même qui les utilisent. D'où ça vient ? Et est ce qu'on peut en tirer des conclusions qui il y aurait des
26 pratiques managériales en œuvre en œuvre à l'ANPE. Il y avait le feu vert de la direction euh des ressources
27 humaines pour conduire cette euh cette euh, cette formation, je sais pas trop euh, je sais pas si on peut la qualifier
28 de formation de formation recherche, de recherche action, c'était un mélange de tout ça, on était... Je sais pas s'il
29 y a eu plusieurs groupes, mais le groupe auquel j'appartenais se scindait un peu en plusieurs sous-groupe en
30 fonction de l'activité des gens était, c'était une quinzaine de personnes, souvent moins.

31

32 **b4 : Vous avez parlé de l'action de coaching, est ce que vous pourriez expliciter ce qu'il s'y faisait ?**

33 B4 : En terme de coaching, l'idée c'est euh, lorsque quelqu'un, lorsque, soit lors d'une prise de poste, soit lors
34 d'une mobilité géographique, comment avec l'aide d'un coach, il peut, enfin la personne peut être mise en travail
35 pour trouver sa place en terme d'exercice de son métier quoi.

36

37 **b5 : Cette action de coaching a précédé l'action entreprise de Josette Layec**

38 B5 : Ca par contre, ça perdure. Oui, oui.

39

40 **b6 : Vous suivez toujours ces groupes là ?**

41 B6 : Oui je pratique, j'accompagne régulièrement des des des personnes oui. Il y a, il y a un vivier de coach
42 labellisé soit par le CNAM soit par d'autres, géré directement par le département développement des cadres.

43

44 **b7 : A l'époque en 2005, vous aviez le le même poste. Quel poste occupiez vous exactement ?**

45 B7 : A l'époque en 2005, j'étais directeur de l'ANPE déjà [dans une région française]

46

47 **b8 : D'accord**

48 B8 : Après, il y a eu un trou. Au moment de la fusion, je n'ai pas été retenu. La personne qui a euh été retenu euh
49 euh. Je suis parti donc. Disons que ça c'est très mal passé pour elle. Elle a été déplacé, débarqué on peut dire l'an
50 dernier suite à un mouvement social et puis j'ai été rappelé quoi.

51

52 **b9 : D'accord. Concernant la méthode utilisée sur cette action en 2005, pourriez vous expliciter les**
53 **différentes étapes que vous avez vécu ?**

54 B9 : Dans un premier temps, c'est effectivement c'est de, est ce qu'on était assez d'accord entre nous pour euh,
55 investiguer un certain nombre de champ, parce que ça restait un peu flou au départ. Euhhhhhh, donc,
56 c'était c'était essayer d'identifier des pratiques managériales euhh, éventuellement particulières, on est devenu,
57 on s'est mis assez vite d'accord autant que je m'en souviens, pour remettre ça à après, c'était d'abord, mettons
58 nous en œuvre un certain nombre de choses presque communs, une sorte de réflexe, et si oui d'où ça nous vient ?
59 C'était déjà de trouver euh des situations, il y avait, il y avait des recherches de situations donc. Josette nous
60 nous faisait travailler en sous groupe. Et il fallait que effectivement que l'on explicite à quel moment on avait eu
61 une expérience de ce type là réussie si possible, car c'est plus plus valorisant, mais pas forcément. Ou
62 éventuellement on avait été en difficulté, et on avait mis en œuvre des choses qui ne sont pas forcément
63 habituelles dans la maison. Et donc Josette, sous la conduite de Josette, le reste du groupe nous questionnait
64 beaucoup sur ces questions là et en particulier d'où ça vient ? C'est C'est quelque chose qui nous interpelle
65 beaucoup. Les premières séances, on avait un peu l'impression de piétiner d'ailleurs. Parce qu'on n'avancait pas.
66 Ça nous mettait d'ailleurs comme dans les, comme dans le coaching, ça nous mettait, c'est pour cela que j'ai fait
67 le parallèle entre les deux, ça nous mettait au travail. Et ça n'est qu'au bout de, de deux ou trois mois quand on
68 a commencé un petit peu, euhhhh, à être un petit peu plus productif, et en tout cas plus habitué et à identifier
69 d'où, euhh, d'où nous venait tel ou tel, tel ou tel réflexe ou telle ou telle euh ou telle ou telle pratique. Euhhhh,
70 donc ça pouvait venir des souvenirs de l'enfance. Ça devenait de l'expérience, euhh, familiale, professionnel,
71 associative, tout ce que l'on veut, un mélange de tout, ou syndicale pour certains dont je suis [silence 2
72 secondes]. C'est pas clair, car ça reste très très vaste peut être, non ?

73

74 **b10 : Non, non, c'est très clair, je vous écoute attentivement**

75 B10 : C'est euh euh [silence 1sec]. Je trouve ce travail vraiment en profondeur qui n'a pas eu apporté grand-
76 chose à l'établissement puisqu'il n'a pas jugé utile de poursuivre l'expérience mais qui je trouve a été
77 extrêmement enrichissante pour les participants car c'est assez étrange je sais pas si on croit aux coïncidences ou
78 pas. Vous m'avez appelé il y a deux ou trois jours, je ne sais pas si c'est la semaine dernière ou si c'est lundi,
79 j'avais eu une collègue que je n'ai pas vu depuis plusieurs mois qui faisait partie de nos groupes de réflexion et
80 qui me disait : « Ah quand même ça a été quelque chose. Qu'est ce que ça m'a été utile à moi pour me
81 positionner sur un certains nombres de choses » [Rire]. C'est assez surprenant quoi.

82

83 **b11 : Vous parliez d'un premier temps, où l'on vous interroge d'où vous viennent ces pratiques. Quels**
84 **étaient les temps suivants ? Vous avez parlé d'un premier temps où l'on piétine.**

85 B11 : Dans le premier temps, on piétine, on a tendance à dire : c'est comme ça. Et Josette disait : tu es vraiment
86 né avec ? A chaque fois que tu es confronté à cette situation, c'est depuis tout le temps ? Pour un certain nombre
87 de choses, peut-être, mais pour la plupart non. On s'aperçoit qu'il y a un avant et un après, mais un avant et un
88 après quoi ? Il fallait essayer de trouver quelque chose et euh et je sais pas comment décrire ça mais euhhh
89 confronté à une situation particulière un moment donné on a agit d'une certaine façon de manière qui n'était pas
90 nécessairement, d'ailleurs la plupart du temps pas du tout consciente. Et on a, enfin moi le premier en tout cas,
91 j'ai pensé que j'étais comme ça . Et après, j'ai j'ai j'ai, dans une période de travail j'ai essayé d'identifier d'où ça
92 venait, euh euh, le fruit de, euh euh, le fruit plusieurs expériences conjuguées, de plusieurs situations
93 éventuellement inconfortables. Ou il y avait à la fois de l'action euh à la fois de la défense, de la protection sans
94 doute et si je devais dire quelque chose à un moment donné on [silence 2 secondes]. Je dis on parce que euh
95 même si les manières d'agir sont différentes, on a, le mécanisme était à peu près toujours le même euh pour les
96 collègues. C'est-à-dire, comment, euh, ffff, comment si je devais prendre une image un peu particulière, on a fini
97 par euh intégrer, métaboliser en quelque sorte une expérience qui peut être positive ou négative et qui fait que
98 euh euh on on, confronté à telle ou telle situation on on remet systématiquement en œuvre cette manière d'agir.
99 Et l'objectif de Josette était de nous, de nous faire retrouver ça, euh : d'où ça venait, pourquoi on le mettait en
100 œuvre comme ça et quelque part pour en devenir plus conscient. Alors au début on parlait de l'expérience
101 praxéologique, on l'a fait évoluer dans le vocable de pratiques réflexives. Euh, on essaie d'être conscient par
102 rapport à ça. Et comment on peut éventuellement l'enrichir, y apporter des adaptations, des nuances ect. Le cas
103 échéant, et moi j'étais très intéressé par ça comme beaucoup de collègues, in notre pratique coaching, essayer
104 d'identifier sur des personnes que l'on accompagne, et pourquoi pas chez nos collaborateurs proches pour euh
105 pour les aider à leur tour à prendre conscience de savoirs qu'ils avaient dont ils n'avaient pas toujours
106 consciences.

107

108 **b12 : Quel a été le passage finalement entre le terme praxéologie et de pratiques réflexives ?**

109 B12 : Parce que. Je suis pas très érudit sur sur la terminologie, le sens profond et tout. La praxéologie ça avait un
110 petit côté

hermétique qui flattait certains, mais surtout faisaient peur à beaucoup d'autres. Quand j'annonçais à mon assistante je m'en vais deux jours on va être en séminaire de praxéologie. Explique moi ? c'était un petit peu difficile. Quand on a utilisé pratiques réflexive, euh, avec des mots un petit peu plus simples, ça devenait un petit moins hermétique d'une part et puis ça ouvrait des perspectives pour les gens avec qui on travaillait. Et par rapport à notre notre DRH c'était aussi important d'avoir quelque chose, et pas une espèce de secte entre guillemets, d'intellos tourmentés qui se soient aventurer dans quelque chose qui ne serait utile à personne

b13 : le deuxième temps, y avait donc le premier temps où là on parlait de comment on agit, euh quel était le deuxième temps ou en quoi consistait le deuxième temps ?

B13 : Le deuxième temps c'est euh lorsqu'on avait euh identifié où qu'on croyait avoir identifié euh euh les événements, ou les situations euh déclencheuses euh c'était de d'être questionné alors là du coup d'une manière d'une manière très collective, toujours sous la conduite de Josette mais par les autres membres du sous groupe. Alors c'était jamais des membres énormes mais enfin ça pouvait être 4 ou 5 personnes quand même euh pour vraiment allez chercher loin euhhhhhhhh, comment dire, les les manières d'agir, et comment essayer de mettre des mots dessus, comment les décrire, euh comment essayer de d'essayer d'arriver à les formaliser, c'est à dire que euh, on les choses me reviennent petit à petit, euh Josette nous avait demandé de euh ben de faire notre récit après on passait le récit au crible mais je ne comprends pas bien parce que ça reste comme ça comment arriver à le à le préciser, comment arriver à le rendre compréhensible mais du coup ça nous mettait en travail aussi donc les versions vérifiées ont été ont été nombreuses on a beaucoup travaillé là-dessus, oui.

b14 : Et alors, il y avait des temps individuels et des temps collectifs ?

B14 : oui, des moments où on était chacun face à notre récit, euh au début c'était un peu dans le cadre des séminaires mais après c'était plutôt en dehors on arrivait avec euh donc [rire] en ayant fait l'exercice un petit peu solitaire et on le soumettait aux questionnements et aux regards, j'allais dire critique, c'est c'est c'est c'est dans le sens très constructif du terme c'est euh on veut comprendre, le but c'est bien c'est bien ça et ça mettait tout le monde vraiment très très très au travail quoi c'est quelque chose j'ai trouvé de très impliquant. [silence 1 sec] Parce qu'on livre des aspects personnels des manières de fonctionner et une indignation des ben tout un système de valeur c'était aussi ce qui nous aurait intéressé et intéressé Josette c'était notamment à travers le le système des valeurs mis en œuvre, le l'indignation comment ce qui nous indignait comment euh comment on avait mis en place, éventuellement, un management particulier. [silence 1sec] Sur le contexte je veux revenir un peu la-dessus parce que comment dire, je ne sais pas si Josette vous a éclairé la dessus mais il y a eu dans l'histoire de dans l'histoire de l'ANPE toute une période où beaucoup de beaucoup de de de gens qui ont été recruté dans les années 75-80 par là euh avec euh avec des bagages universitaires, avec des engagements euh politiques ou syndicaux assez assez visibles, euh étaient rentrés à l'ANPE, étaient tout à fait en phase avec, comment dire, l'idée d'un service public etc mais refusaient d'entrer dans l'encadrement considérant que la direction, la direction générale puis la manière dont l'encadrement était assuré euh on ne voulait pas en être. Et après le après la l'arrivée de la gauche au pouvoir un nouveau directeur général éphémère en 82 qui n'a pas été terrible mais surtout l'arrivée de quelqu'un qui s'appelle Gérard VANDERPOTTE qui est décédé aujourd'hui et qui est resté à la tête de l'ANPE

pendant une bonne dizaine d'années qui a ouvert les portes et les fenêtres eh oui là on peut travailler et nous étions portés massivement candidat sur les concours pour devenir pour devenir cadre. Donc y avait y avait une espèce de coïncidence entre la notion d'engagement euh en sur les valeurs et la notion d'engagement dans le management. Donc avec un côté exigeant aussi de ce côté là, manager autrement et donc on voulait on voulait mettre tout cela tous en commun, alors après y a l'histoire, l'histoire fait que ben les les fidélités ont été plus ou moins visibles, plus ou moins perceptibles mais bon c'était quand même un fil conducteur quoi.

b15 : Et donc ce contexte a une importance dans le...

B15 : oui, oui oui parce que c'est quelque chose qui est ressorti chez chez quasiment tous les participants, pourquoi j'ai pas voulu cadre être cadre a un moment donné ou au contraire pourquoi j'ai voulu l'être mais j'ai voulu l'être différemment c'était ça et Josette avait esquissé une espèce de typologie entre ceux qui veulent changer de monde ceux qui veulent changer le monde ou ceux qui enfin etc... quoi y avait toute une graduation là dessus euh voila c'était selon que je suis plus ou moins tourné vers les autres ou ou que je veux m'en sortir moi ou être en conformité à ce que je souhaite être quoi.

b16 : Est-ce que vous pourriez expliciter le changer de monde, changer le monde ?

B16 : ben changer de monde selon selon d'où on vient selon si j'entre dans l'encadrement, j'entre dans une autre dans une autre sphère, euh le rapport au pouvoir. C'est pas nécessairement en terme de en terme de gains financiers même si il peut y avoir une amélioration de la situation des personnes mais à l'époque l'éventail des rémunérations ANPE était était vraiment très très petit, donc c'était pas ça la motivation. Changer de monde c'était un peu ça aussi quoi.. Pour certains changer le monde c'est ben y a des tas de choses qui me qui me satisfont pas euhh je vais, si si peut-être que si je fais quelque chose je peux changer ou contribuer à changer les choses en en y participant. Ce qu'on a considéré comme impossible à faire pendant pendant toute une période et est tout à fait possible et même c'était c'était le moment où jamais de le faire les années entre 82 et 90 quoi.

b17 : Et cette typologie elle a été faite par Josette seule ou tout le monde a justement donné...

B17 : Non c'était c'était elle nous l'a proposé, d'ailleurs je ne sais pas si c'était la sienne ou si elle s'était inspirée de travaux et réflexion d'autres peut-être de Gaston Pineau ou d'autres que je qui ne me reviennent pas forcément à l'esprit. Vous, est-ce que cette typologie vous parle et si oui est-ce que vous sauriez vous situer dans dans dans celle-là oui ?

b18 : Cette part de travail collaboratif coopératif était importante ?

B18 : Ah oui oui complètement, complètement et et d'ailleurs la méthode pouvait être débattu, remise en cause reexplicité si besoin était et et euh comment dire on avançait en marchant bien sûr. C'est pour ça que. plus que formation je dirais je dirais moi plutôt recherche action.

185 **b19 : Et ça ça été explicité par le groupe, ce terme de recherche-action ?**

186 B19 : oui et y a même eu des formalisations, je ne sais pas si dans vos contacts y a Michelle Lailler qui est ma
187 collègue de Basse Normandie parce qu'elle a été amenée à faire elle une communication devant euh, à la
188 fois, à l'interne, devant l'ensemble des responsables ressources humaines de toutes les régions qui est une
189 manière de voir ça parce que c'était un positionnement très hétérodoxe et puis de faire une communication
190 devant l'Université de Tours, peut être en étiez vous et en présence de notre Directeur Général.

191

192 **b20 : Non, je n'ai pas eu cette chance, mais oui j'ai vu cette communication effectivement.**

193 B20 : Vous avez de la chance parce que [rire] le je ne l'avais pas vu à l'époque

194

195 **b21 : d'accord**

196 B21 : et comme c'est pas quelque chose de top secret, si éventuellement je suis preneur

197

198 **b22 :C'est que je j'allais vous proposer**

199 B22 : Michelle quand elle a déménagé entre Reims, Nantes et Caen où elle est aujourd'hui je ne sais pas si elle a
200 gardé ça mais voilà.

201

202 **b23 :Je vous l'enverrai par mail, il n'y a aucun souci**

203 B23 : Merci

204

205 **b24 : Je vais retravailler le fichier qui n'est pas très propre mais du coup je pourrai vous l'envoyer, y a**
206 **aucun souci.**

207 B24 : oui, oui parce que c'est alors y avait deux choses : c'est que dans un premier temps Michelle était un petit
208 peu réticente pour le communiquer au groupe la vision de notre travail elle n'est pas nécessairement partagée
209 mais en même temps je trouvais que si on n'avait pas nécessairement les mêmes mots pour dire les choses et
210 qu'on avait pas nécessairement le curseur sur les choses qui nous indignaient ou qui nous mettaient en qui nous
211 mettaient en route on était quand même très, très convergents sur la manière de vouloir le dire le dire à tout le
212 monde et puis à partir du moment où c'est une communication euh qui a été faite devant un public, euh qu'il soit
213 interne ou qu'il soit externe, y a pas trop de pas trop de difficultés puis après y a eu le déménagement divers et
214 varié, enfin voilà. C'est un petit détail mais il est important, je vous dis c'est euh dans le dans le maelstrom de la
215 fusion ces choses là n'ont pas repris, je doute qu'elles puissent être reprise un jour euh si c'est le cas il faudra
216 attendre plusieurs années que il y ai beaucoup de choses de stabilisés et puis qu'on recommence un peu à innover
217 mais en tout cas ce que j'en ai gardé qui reste un petit peu général mais il se passe pas de, je ne vais pas dire de
218 jour parce que c'est idiot, mais il ne se passe pas de mois sans qu'à un moment ou à un autre j'ai une situation ou

219 un entretien avec avec des collaborateurs ou une personne que j'accompagne en coaching où je me remémore ces
220 moments de recherche, quoi.

221

222 **b25 : Et quand vous utilisez cette action dans votre quotidien ?**

223 B25 : Alors ça c'est difficile a c'est difficile à dire. ça c'est difficile à dire, parce que je commence j'ai 62 ans
224 hein, donc que y a y a la pression de la bouteille elle est vraiment importante c'est euh [silence 2 sec] oui quand
225 je quand je réagis d'une façon spontanée ou du moins qu'elle apparaît comme spontanée euh aux collègues ça me
226 j'essaye j'essaye de voir ce qui relève d'un tempérament et ce qui relève éventuellement de justement de
227 l'expérience ou d'une expérience. Est-ce que je ne serais pas en train de mettre en œuvre quelque chose qui est
228 devenu euh qui est devenu euh enfin que j'ai intégré complètement quoi mais j'essaie de le débusquer et puis
229 quand je remarque des choses un peu comme ça chez chez des collaborateurs proches, je les je les questionne
230 avant tout, je les titille la-dessus, je leur dis d'ou ça vient d'ailleurs hein, enfin d'où ça vient euh pourquoi je fais
231 ça. Pour les inciter eux-mêmes à se connaître mieux et et euh à je veux dire à accélérer la la métabolisation de de
232 leur savoir expérientiel quoi si je peux dire en terme un peu un peu pédant les choses quoi.

233

234 **b26 : Et en quoi cette formation elle est différente des formations qui vous sont proposées aujourd'hui ?**

235 B26 : Bien aujourd'hui l'offre de formation Direction des Cadres d'ailleurs elle est elle est la plupart du temps
236 externalisée euh c'est souvent des choses formatées enfin y a pas cette ffffffffff y a pas cette pratique
237 collaborative mais mais ça c'est plus sur la la méthode euh on est vraiment sur des formations euh calibrées,
238 formatées, recherche d'efficacité immédiate, enfin c'est des produits qui correspondent à des situations type de
239 grandes entreprises hein. Le mot service public disparaît un petit peu mais Pôle Emploi est une boutique qui a 50
240 000 collaborateurs qui a x milliers de cadres et puis quelque chose comme 150 ou 200 cadres dirigeants euh
241 voilà on calibre les formations selon les situations, les demandes et puis quand on ne sait pas y répondre en
242 interne euh, qui c'est plus pour les les les agents chargés de la production on regarde ce qui se passe à l'extérieur
243 donc on achète des formations toutes faites.

244

245 **b27 : Donc l'intérêt de la formation recherche-action c'était de pouvoir personnaliser ?**

246 B27 : C'était, elle était double c'était de dire étant donné que peut-être ce qui se passe dans un certain nombre
247 d'entreprises ou de boutiques où euh c'est quand même, c'est quand même assez fréquent en tout cas c'est ce que
248 c'est ce qu'on a cru voir dans nos contacts avec d'autres avec des directeurs de ressources humaines de chefs
249 entreprises etc où euh en fonction de d'un contexte j'allais dire historique et à l'échelon d'une maison, toute une
250 frange de de de de de collaborateurs refuse avec énergie d'entrer dans l'encadrement, le contexte change, ils y
251 entrent donc ce côté euh militant euh voilà est-ce que c'était quelque chose de spécifique, est ce qu'on pouvait en
252 tirer euh est-ce qu'on pouvait en tirer des enseignements sur euh une pratique managériale différente. Donc déjà
253 sur ce ce présupposé là c'est quelque chose qui est totalement inhabituel et puis sur la méthode, le fait que on soit
254 totalement associé euh contributeur de la méthode que les doutes, les interrogations, les propositions euh

255 individuelles, collectives soient passées euh un peu au au je veux dire à la moulinette à la moulinette de la
256 réflexion collective pour faire évoluer les choses c'était c'était euh oui une expérience plus que qu'exaltante oui.

257

258 **b28 : Et aujourd'hui, pour revenir un petit peu sur ce que vous disiez avant, sur le lorsque vous**
259 **remémorez ces moments de recherche-action dans certaines situations de travail, comment vous apprenez**
260 **aujourd'hui ?**

261 B28 Comment j'apprends aujourd'hui

262

263 **au quotidien**

264 (Sourire) oui, je ne sais pas trop répondre à ça, je ne sais pas si c'est très différent de ce que c'était avant. Be euh
265 à la fois par l'âge et la situation hiérarchique à laquelle je suis arrivé c'est de moins en moins une situation de
266 séminaire. Je serai euh comment dire euh apprenant ou formé c'est euh ben l'écoute, c'est euh quand je suis avec
267 mes collaborateurs, c'est essayer d'être attentif à ce que à l'effet que que produise les mots que je prononce quand
268 je suis devant un groupe, c'est moi qui anime une réunions euh bon c'est, c'est...

269

270 **b29 : Et la part de la recherche-action dans votre apprentissage ? vous la situeriez où?**

271 B29 : C'est plutôt euh sur comment moi je je réagis ou comment quand je vois certains de mes collaborateurs
272 agir de telle ou telle façon j'essaie d'identifier ce que ça veut dire et d'où ça vient. Et est ce c'est voilà c'est d'être
273 plus plus j'essaie, c'est pas tous les jours hein, d'être plus conscients pourquoi j'agis j'agis comme ça et de et,
274 comment dire, en essayant d'être plus conscient c'est est-ce que c'est pertinent de mettre en œuvre cet espèce de
275 réflexe que j'ai face à telle ou telle situation et puis il y a peut être des améliorations a des améliorations ou des
276 nuances à apporter euh ou à enrichir la palette de la manière d'agir quoi.

277

278 **b30 : Donc c'est réfléchir sur..**

279 B30 : Oui C'est plus de cet ordre là c'est plus de cet ordre là c'est euh le côté le côté réflexif qui est nettement
280 plus présent dans, j'allais dire dans mon quotidien, je ne sais pas si c'est quotidien mais c'est jamais très loin quoi
281 voilà.

282

283 **b31 : Donc c'est connaître la part de réflexivité dans votre palette, d'action ?**

284 B31 : Oui c'est plutôt ça. Et puis d'essayer, alors c'est pas avec tout le monde parce euh j'ai pas trop le temps
285 l'occasion ne se présente pas tout le temps mais quand j'identifie ce que je crois être quelques chose de cet ordre
286 là chez chez un de mes ou un ou une de mes collaborateurs c'est de de lui en parler essayer de le mettre un peu
287 en en travail sur cette question là enfin si ça si ça l'intéresse il y a des gens qui mordent pas trop, mais bon
288 d'autres oui alors du coup ils reviennent voilà.

289

290 **b32 : En quoi les gens ça ne les intéresse pas trop, en quoi ça ne ne peut pas les impliquer ou en quoi ça les**
291 **met en danger, pardon ?**

292 B32 : Alors le fait que ce soit impliquant y en a certains, qui ont un petit peur de cet aspect là donc je ne veux
293 surtout pas qu'ils aient le sentiment que j'ai un côté inquisiteur euh puis peut-être qu'ils ne sont pas tout à fait
294 j'ai remarqué ça ça dépend beaucoup de l'âge des gens, les plus jeunes mordent moins sur ces ils sont a priori
295 moins intéressés par ça euh je sais pas s'il y a un âge d'ailleurs mais je pense qu'ils ont une il faut enfin il faut, je
296 ne pense pas que ce soit un pré-requis, mais je pense que une certaine maturité y compris en terme d'âge
297 d'ailleurs, je sais pas s'il faut situer à 40-45 ans, j'en sais rien, il n'y a pas de curseur mais une certaine maturité
298 une certaine durée d'expérience euh et des confrontations à des situations euh un peu diverses euh je pense que
299 c'est pas un pré-requis mais un élément favorisateur.

300

301 **b33 : Donc avoir rencontré un certains nombre de situations et avoir donc avoir été face à des expériences**
302 **diverses**

303 B33 : Oui et les plus jeunes, je ne sais pas si quand je dis une maturité c'est parce que ça se conjugue avec la
304 durée peut être qu'ils ont pas identifié non plus, ils n'ont pas eu le temps encore, de mettre en œuvre un certains
305 nombre de choses mais euh c'est pas sûr ce que je dis en même temps parce qu'on s'aperçoit qu'il y a des choses
306 qui viennent de l'expérience euh comment dire qui peut être professionnelle, associative, militante et qu'il y ait
307 des choses euh encore que le militant peut être aussi sur une extrême jeunesse mais il y a des choses qui viennent
308 de l'enfance aussi.

309

310 **b34 : Et parler de l'enfance est-ce que c'est ça met les gens en danger ?**

311 B34 : Je ne sais pas si ça les met en danger mais je pense qu'il faut un contexte euh un contexte qui rassure sur ce
312 plan là et c'est vrai que la limite de l'exercice, mais ça j'en ai pleinement conscience hein, d'ailleurs à chaque fois,
313 je je , au risque d'être lourd, je dis que si je m'aventure sur un terrain qui te gêne on laisse tomber euh je je moi je
314 suis le supérieur hiérarchique des gens donc ils n'ont pas forcément envie et ils ont ils ont, c'est parfaitement
315 compréhensible de me livrer un certain nombre de choses et et puis je ne cherche pas non plus là-dessus alors
316 que dans le contexte de la recherche action nous étions peu nombreux, euh Josette avait pris soin, parce qu'elle
317 nous connaissait, je pense à peu près bien chacun, de elle savait les réticences des uns et des autres euh sur un
318 certain nombre de choses donc avec des garanties d'une confidentialité totale euh enfin bon un contexte qui qui
319 permette qui permette ça.

320

321 **b35 : La confidentialité c'était important ?**

322 B35 : Ah c'est essentiel oui. En même temps, elle n'a jamais posé de problème, elle n'a jamais été euh comment
323 dire euh malmenée euh parce que euh je crois que c'était la totalité et si c'était pas la totalité y avait peut-être une
324 exception ou deux mais euh qui avions pratiqué le coaching avant où y a cette garantie absolue de confidentialité
325 par rapport à accompagné la parole est évidemment totalement libre ce qui ce qui est quand même le pré-requis
326 le plus important quoi.

327

328 **b36 : Actuellement vous êtes donc coach si je comprends bien**

329 B36 : oui

330

331 **b37 : et vous étiez déjà formé en 2005 au coaching ?**

332 B37 : oui

333

334 **b38 : D'accord et donc ça ça vous apportait un, des éléments en plus ?**

335 B38 : ben je pense que euh c'est pas des choses qu'on peut confondre mais c'était ma conception je crois qu'elle
336 était elle était euh euh assez souvent partagée, je ne sais pas si c'était par tous, sur le fait que se constituait un
337 approfondissement euh du du travail de coaching que de la formation d'abord et puis du travail que l'on faisait
338 que l'on faisait régulièrement avec les personnes que nous accompagnons. Le fait de mieux nous connaître nous
339 même, d'être en travail sur un certain nombre de choses pouvait, alors c'est pas c'est pas c'est pas une nécessité,
340 mais pouvait euh comment dire euh guider davantage notre écoute sur la recherche de d'éléments signifiants et
341 pouvait aussi nous amener à formuler de manière plus aiguë, plus précise euh nos nos questionnements en
342 direction des accompagnants. Enfin en tout cas moi je sais que c'est quelque chose que j'ai c'est là que j'utilise
343 plus le plus euh, j'allais dire systématiquement enfin, en tout cas de la manière la plus suivie, voilà.

344

345 **b39 : d'accord. Ok. Il me semble avoir fait le tour des questions.**

346 B39 : Pardon j'ai pas entendu

347

348 **b40 : Pardon, il me semble avoir fait le tour des questions euh. Donc je vous remercie beaucoup pour ce**
349 **temps passé.**

350 B40 : Ben je vous en prie. Vous êtes, vous êtes vous vous préparer un mémoire sur ce sujet là ?

351

352 **b41 : Voilà, , exactement donc leee donc j'étais formateur et j'ai arrêté ça en début d'année et là je suis**
353 **donc à l'organisme de formation de la Poste, en interne, et je prépare en parallèle le Master 2 Stratégie et**
354 **Ingénierie de Formation pour adultes.**

355 B41 : D'accord

356

357 **b42 : Et donc cette action euh m'intéressait à plusieurs titres et puis j'ai été dirigé, je pense aussi, par ma**
358 **Directrice de mémoire Josette Layec, dirigé un peu vers là et pour diverses raisons je pense mais c'est c'est**
359 **très intéressant en tout cas ce qui a été fait**

B42 : oui oui oui puis pour vous donner un petit peu concernant Josette c'est une c'est une amie depuis de longue date, on s'est retrouvé dans des embarqué dans des aventures différentes mais il y a eu une époque euh, parce qu'on se connaît depuis très longtemps, mais une époque qui a duré deux ans à peu près où nous [travaillé ensemble],et comment dire, c'était euh c'était quelqu'un avec qui j'avais besoin de confronter quand j'étais dans dans l'interrogation et le désarroi, pas pour qu'elle me dise ce que j'avais à faire, ce que je comme beaucoup de gens je supporte assez mal c'est euh voilà j'ai j'avais assez vite identifié chez elle l' art, depuis elle l'a travaillé, elle est arrivé à un art très élevé l'art du questionnement et que donc je repartais moi je savais ce que j'avais à faire y compris d'ailleurs d'une manière d'agir qui sont très différente très différente des siennes mais son son talent c'est celui là c'est d'arriver à à à mettre les gens non pas à la question mais en question et de les faire progresser mais en tout cas de les faire euh se décider de manière plus consciente que ne l'aurait fait spontanément quoi mais c'est vraiment, c'est vraiment assez extraordinaire ce que j'ai ce type de échangé euh j'allais dire de manière banale sur ça va pas notre patron y nous emmerde enfin ce genre de quand on a besoin de se lâcher un peu avec un ou une collègue c'était pas du tout ce type de rapport et vraiment j'ai trouvé chez elle ben une qualité particulière qui est celle là quoi

b43 :et justement quand vous posiez ces questions, est-ce que vous aviez besoin de passer par l'écriture ?

B43 : A cette époque là non, parce que c'était vraiment des situations très très très ponctuelle, elle formalise elle formalise beaucoup et donc elle m'avait elle m'avait à un moment donné incité à le faire pour moi-même, je le je le fais euh pas systématiquement loin sans faut mais uniquement pour les les les situations sur lesquelles je dois prendre beaucoup de temps qui ont de très fort enjeux et pour lesquels y en a plein de comme ça tous les jours, et pour lesquels je ne sais vraiment pas où je vais, celles celle je sais la position que je vais tenir ou le fil sur lequel je vais tirer je n'écris pas par contre quand je suis indécis entre entre et durablement indécis entre plusieurs scénaris possibles, hypothèses possibles, possibles sur des choses à fort enjeux je j'écris sur chacun sur chacun d'eux, et voilà et j'arrive après une fois fois que j'ai terminé l' exercice à à mieux discerner avantages et inconvénients de de chacun des scénaris, oui.

b44 : Donc ça c'est une écriture pour vous

B44 : ah oui absolument absolument pour moi et je ne garde rien. C'est à dire qu'une fois que j'ai pris la position et puis que je l'affirme, alors peut-être que je peux me servir de cet écrit pour l'étayer mais autrement je détruis tout oui mais c'est un passage intermédiaire qui oui qui me, je l'utilise pas énormément, deux ou trois fois dans l'année c'est tout.

b45 :d'accord, très bien. Alors je vais essayer de faire ça du coup pour la suite comme on est dans des travaux collaboratifs ce qui avait été le cas pour les actions mises en place en 2005 euh je vais moi tout reprendre l'ensemble de l'entretien en écriture

B45 : oui

397 **b46 : et puis dans un deuxième temps, je souhaiterais vous le soumettre, si possible, pour que vous validiez**
398 **les données**

399 B46 : oui, si j'ai été imprécis ou si les choses me reviennent un petit peu différemment pas de souci, pas de
400 problème je suis très intéressé par ça et si ça ne pose pas de problème à vous quand votre mémoire sera prêt je
401 suis preneur
402

403 **b47 : d'accord. Alors moi ce que j'ai décidé pour les entretiens c'est de tous les anonymés en fait**

404 B47 : oui
405

406 **b48 : enfin je ne me suis pas posé la questions**

407 B48 : Ca me pose pas de problème
408

409 **b49 : oui, je je pense bien mais c'était une question de Josette et j'ai pris le parti pris de**

410 B49 : d'accord
411

412 **b50 : d'anonymé tout en fait**

413 B50 : Oui, oui, c'est votre choix, enfin je vous dis, si à un moment donné il y a quelque chose, et puis si vous
414 avez besoin d'autres contacts à un moment donné c'est vous qui m'avez rappelé que c'était en 2005, j'avais déjà
415 j'avais oublié la date [rire] mais donc vous n'hésitez pas, par mail ou par téléphone, à
416

417 **b51 : C'est très gentil. Moi je n'oublie pas de vous envoyer l'article de journal de Michel Lailler et puis et**
418 **puis et puis du coup je vous enverrai le questionnaire dans la quinzaine.**

419 B51 : Ben Ecoutez c'est Merci
420

421 **b52 : C'est moi, merci beaucoup. Bonne journée à vous**

422 B52 : Bonne journée. Bonne chance pour la suite
423

424 **A bientôt, au revoir.**
425

Second entretien de co validation : B'

J'appelle B le 29 avril 2010 à 11h.

On se met initialement d'accord sur la façon de travailler. Il me remercie de lui avoir envoyé l'article de Michèle Lailier Beaulieu et Josette Layec. On retrace le document très rapidement ensemble.

1

2 **b'1 : En relisant l'article de Josette Layec et Michèle Lailler ça vous a remis certaines choses [silence 1 sec]**
3 **euh en tête que vous n'aviez pas euh en discutant ?**

4 B'1 : Euh p... pas vraiment c'est surtout euh j'avais un peu de mal à mettre des des mots précis sur des enfin c'est
5 plutôt de cet ordre là, oui

6

7 **b'2 : Là cet article mettait des mots beaucoup plus précis euh ?**

8 B'2 : oui, oui, oui [silence 1 sec]. Je me retrouvais, je retrouvais les différentes phases mais euh lors de notre
9 échange d'1 heure là, je ne sais plus, la dernière fois, j'étais probablement moins moins précis parce que je me
10 souvenais plus bien des scénarios je me souvenais de l'alternance en petits groupes et grands groupes et le fait
11 que on on travaillait notre récit euh à mesure de de des questionnements, voilà.

12

13 **b'3 : Et le, cette cette précision, elle vient d'où à à votre avis ? [silence 2 sec] C'est lié aux auteurs, c'est**

14 B'3 : Ben c'est c'est pas tellement la précision, elle était là, c'est plutôt c'est mon imprécision à moi parce que
15 j'avais j'ai j'avais oublié j'avais oublié ces choses là, c'est plutôt, c'est plutôt ça oui. C'est moi qui était im qui était
16 imprécis.

17

18 **b'4 : J'avais pas, j'avais pas trouvé que c'était imprécis, justement, c'est assez euh intéressant.**

19 B'4 : Ben c'est c'est, il m'a semblé moi euh après avoir raccroché euh que j'étais, euh que j'étais pas très satisfait
20 alors non pas de moi, c'est pas c'est pas tant la question, euh que je me disais mais qu'est qui va, qu'est qui va en
21 sortir. Et puis après, j'ai été finalement assez rassuré quand j'ai quand j'ai lu l'article parce que j'ai dit bon y va, ce
22 que j'ai dit ça s'inscrit dedans mais voilà c'était pas ce qui forcément, c'était forcément les les les mots, les bons
23 mots qui étaient employés oui.

24

25 **b'5 : D'accord. Mais y, non, il y a 14 pages euh y a de la matière, y a vraiment beaucoup de choses très**
26 **intéressantes parce que à chaque fois c'est toujours explicité [silence 2 sec].**

27 B'5 : Bon. Est- ce que je peux vous posez une question ? Est-ce que vous avez contacté d'autres d'autres
28 personnes ?

29

30 **b'6 : J'ai eu [une de vos collègue]**

31 B'6 : Ah d'accord oui. Non, je vous posais la question parce que euh j'ai passé euh, j'ai retrouvé une collègue qui
32 était aussi dans ces groupes là, qui s'appelle [son nom].

33

34 **b'7 : Oui**

B'7 : Y a, y a quelque temps, et puis je m'étais dis, je m'étais dis tiens bon je ne n'étais, je ne n'étais pas tout seul, dès qu'on va se retrouver tout seul je vais lui parler de de notre échange je et voir si elle était intéressé par la démarche et puis en plus ça ne s'est pas fait, et du coup je ne l'ai pas recontactée, voilà, c'était uniquement pour ça parce que...

b'8 : Donc j'ai eu [cette personne] également.

B'8 : d'accord, ouais.

b'9 : Donc, j'ai 3 personnes en fait. Je voulais avoir [une autre personne] mais je n'aurai pas le temps je pense ce sera un peu compliqué.

B'9 : d'accord.

b'10 : [silence 3 sec] donc ça me fera 3 entretiens [silence 4 sec]. Alors moi je voulais revenir sur le sur un passage, à un moment donné, où où vous parlez, de : donc suite à la méthodologie que vous avez explicité, vous parlez que cette méthodologie finalement vous l'appliquiez dans votre quotidien, avec votre, auprès de vos collaborateurs...

B'10 : oui. Mais bon sans forcément le, sans forcément toujours leur dire d'où ça vient parce qu'on a toujours le temps mais c'est d'essayer de le amener eux, effectivement euh à à ce qu'ils mettent en œuvre quelque chose est-ce qu'ils en ont conscience, enfin d'où ça leur vient, est-ce qu'ils en ont conscience enfin, pour essayer d'une certaine façon de les amener à à eux même identifier un certains nombre de choses et de les de les de les mobiliser plus vite peut-être (B'10 ; L. 49-52). Alors c'est pas forcément, quand je dis le quotidien, c'est effectivement chaque fois que j'en ai l'occasion et que j'y pense, donc c'est pas nécessairement tous les jours avec tout le monde mais plus avec avec l'équipe rapproché d'encadrement issue de la Direction Régionale, oui.

b'11 : Est-ce que c'est un transfert, est-ce que c'est un transfert de la méthode, que vous aviez expérimenté avec Josette Layec ?

B'11 : d'une certaine façon oui, d'une certaine façon oui. De la même manière que depuis que j'ai été formé au coaching et que je le pratique les quand je conduis des des entretiens avec avec des collaborateurs, je, il me semble en tout cas que je n'écoute pas exactement de la même façon qu'avant quoi. Je suis, il y a des fils sur lesquels avant je n'aurais pas eu le réflexe de tirer (B'11 ; L. 60-61), maintenant oui. Et sur cette méthode là que sur lequel on a travaillé finalement c'est pas très long hein [silence 1 sec], un an un an et demi peut-être, en se voyant tous les 3 ou 4 mois euh oui je oui on peut considérer ça comme ça oui.

b'12 : Et c'est, c'est une méthode d'écoute, vous avez parlé de l'écoute ?

69 B'12 : [silence 5 sec] Euh la la la manière d'écouter je ne sais pas si on peut la qualifier de méthode, en tout cas
70 elle est euh elle a été aiguisé par la formation et surtout l'exercice du l'exercice du coaching et donc
71 effectivement euh cette écoute un petit peu, un petit peu aiguisé (B'12 ; L. 67-68) je trouve euh c'est ça
72 éventuellement qui si j'identifie des choses qui me, qui me paraissent ben devoir être un petit peu creusées et si
73 on a un petit peu de temps (B'12 ; L. 68-69), avec euh quelqu'un de, j'allais dire de ma garde rapprochée non
74 c'est vraiment le l'équipe managériale proche hein mais quand je dis managériale non je le fais aussi parfois avec
75 mon assistante qui exerce pas toujours son encadrement mais je vois comment elle se, elle réagit sur un certain
76 nombre de choses, voilà. C'est c'est quand on dit dans le quotidien, c'est pas à 100 % tous les jours, c'est pas à
77 100 % avec tous les agents qui travaillent avec moi mais c'est plus sur l'entourage euh, l'entourage proche et euh
78 quand on dit le quotidien c'est c'est quelque chose de de ben qui peut surgir à n'importe quel moment quoi.

79

80 **b'13 : Alors l'entourage proche, est-ce que c'est une facilité de de proximité en terme d'espace, qu'est-ce**
81 **qui favorise ce ce ce transfert ?**

82 B'13 : Ben justement, c'est c'est le fait de de d'être euh d'être de pouvoir identifier euh quelque chose qui
83 relèverait de justement de ce savoir euh amener amener de pratiques amenées par l'expérience dont euh la
84 personne qui l'utilise n'a pas nécessairement conscience (B'13 ; L. 79-81). Donc euh, c'est pas forcément, enfin
85 c'est la proximité bien sûr qui qui permet ça, c'est pas la recherche de proximité, mais c'est la proximité qui
86 permet cette cette identification. Les gens que je vois euh de long en loin c'est beaucoup moins évident.

87

88 **b'14 : D'accord. [silence 1 sec] Parce que vous connaissez moins ces personnes ?**

89 B'14 : [silence 1 sec] Oui, oui sûrement, en tout cas euh je je les vois pas euh agir euh de manière répétée euh
90 quotidienne, enfin voilà.

91

92 **b'15 : d'accord [silence 1 sec].**

93 B'15 : Et puis euh comment vous dire on peut, euh on peut déceler des choses à l'occasion d'une réunion mais le
94 la capacité de à questionner, à échanger sur sur ces sujets là n'est pas n'est pas évidente du tout dans une réunion
95 ou dans l'ordre des choses et en général.

96

97 **b'16 : d'accord**

98 B'16 : c'est quelle page ce passage là?

99

100 **b'17 : Euh je ne l'ai plus euh**

101 B'17 : C'est plus, je pense c'est vers la deuxième partie j'avais du évoquer ça

102

103 **b'18 : Voilà, c'était 222 il me semble**

104 B'18 : A voilà, c'est cela, ah oui d'accord

105

106 **b'19 : Et donc là vous parliez de l'expérience, de la maturité, de l'âge [Silence 5 sec].**

107 B'19 : Oui, je pense que c'est quelque chose quiiii qui aide un petit peu euh à [silence 2 sec], je pense que si
108 j'avais, indépendamment des galons sur l'épaule [rire], si je puis dire, ou des statuts, euh si j'avais une trentaine
109 d'années et que je je je questionne un collaborateurs sur ces questions là, **je suis pas sûr qu'ils accueillent euh**
110 **qu'ils accueillent ça aussi bien qu'ils peuvent le faire maintenant (B'19 ; L. 106-107).** Alors c'est vrai que le fait
111 de se connaître aussi euh et qu'il y ait un minimum de confiance font que effectivement, si je vais sur ces sur ces
112 sur ce questionnement qui a quelque chose d'intime quand même ça ne les, je ne les effraies pas ils se sentent, je
113 je ils ne ressentent pas ça comme une intrusion et, de surcroît, je pose toujours la question si je me fais indiscret
114 pour une raison ou pour une autre, ben on parle d'autre chose. Voilà, j'explique dans quel but, je le fais.

115

116 **b'20 : Donc ça cette écoute aiguisée c'est vraiment la formation action entamée par Josette Layec qui vous**
117 **permet de la mettre en avant ?**

118 B'20 : Oui, combinée avec la formation au coaching oui.

119

120 **b'21 : d'accord**

121 B'21 : Je relie vraiment les deux, même s'il n'y a aucun pré-requis parce que je, comment dire, la démarche de
122 Josette m'a intéressé comme une sorte de prolongement hein.

123

124 **b'22 : [silence 4 sec] Vous aviez mis également en avant, donc ça c'était en fin de discussion, le une des**
125 **qualités de Josette Layec qui est l'art de questionner ?**

126 B'22 : Oui.

127

128 **b'23 : ça vous avait appris quoi, cette cette façon de questionner, sur vous ?**

129 B'23 : [silence 3 sec] Ben c'est **d'aller chercher euh, d'aller chercher, au-delà de la mémoire immédiate et il y a**
130 **des choses que j'ai, que j'ai identifiées, j'ai mis plusieurs semaines à, y a une mise en travail là (B'23 ; L. 126-127),**
131 **oui. [silence 2 sec] Elle a , elle a un questionnement, euh j'allais dire tenace, je ne sais pas si c'est le bon mot**
132 **tenace, persévérant qui n'est pas, c'est pas un questionnement de flic qui ne vous lâche pas, c'est vraiment**
133 **quelque chose qui met qui met en travail (B'23 ; L. 128-129),** quoi et voilà.

134

135 **b'24 : Mettre en travail, c'est une utilisation, pardon, une expression que vous avez utilisé également dans**
136 **la discussion. Est-ce que vous pourriez m'expliquer exactement ce que vous entendez ?**

B'24 : Ben c'est à dire que euh une question euh qui est posée dans le cadre de l'entretien qui dure qui dure un temps limité où un travail en séminaire sur deux jours n'a pas, je ne vais pas, enfin je peux apporter une réponse ou des réponses, dans ce cadre mettons là mais les les questionnements répétés sur des angles divers et avec des reformulations avec cette persévérance de Josette et puis du du quand on travaille en sous-groupes, aussi sous sa conduite là, euh les réponses apportées ne sont pas les réponses définitives euh elles sont considérées comme telles et donc on la mise au travail pour moi c'est, ben j'y réfléchis, j'y pense, pendant euh pendant des semaines, je ne pense pas qu'à ça mais ça revient régulièrement jusqu'à ce que je retrouve un certains nombre de choses (B'24 . L. 134-140) quoi.

b'25 : Alors vous retrouvez des choses, quelle est la finalité de cette réflexion ?

B'25 : Ben c'est dire d'où que ça vient [finalité du premier temps en sous groupe], quel a été le c'était dans quel contexte, pourquoi j'ai agi comme ça pourquoi ça, qu'est que ça qu'est ce que ça a donné et après de voir que dans des situations euh qui peuvent se, être considérées sinon comme identiques, du moins comme très proches, c'est inconsciemment je je reproduis la même la manière d'agir et ça je ne l'avais pas, je l'avais pas, je n'en avais pas pris conscience avant (B'25 ; L146-150), quoi.

b'26 : Donc, suite à cette élucidation, alors si on peut dire ça, il y avait un partage en général qui était fait ?

B'26 : oui qui, qui venait à la session suivante où ben effectivement euh s'il y avait des choses qui avaient évolué depuis depuis nos échanges [en sous groupe] la dernière fois ou carrément euh éventuellement une une évolution du récit écrit (B'26 ; L154-156),.

b'27 : D'accord

B'27 : c'est pour ça que je l'ai on était sur un récit qui se construisait [silence 1 sec] dans la durée (B'27 ; L159-160),

b'28 : Et sur, pardon, ce récit vous l'avez encore ?

B'28 : Euh je ne sais pas si je l'ai gardé.

b'29 : C'était vraiment un document important de

B'29 : non, en terme de volume ?

b'30 : oui

B'30 : non, il était, il était important pour moi euh parce que je je mettais des mots et du coup c'était c'était écrit euh et ça prenait ça prenait une forme (B'30 ; L170). Non en terme de volume c'était euh c'était 3 ou 4 pages pas plus

b'31 : Il était difficile peut-être d'écrire beaucoup sur euh, enfin écrire beaucoup n'aurait pas forcément entraîné de plus de de matière ou plus de réflexion ?

B'31 : pour moi oui, je sais pas si d'autres on on réagit autrement euh j'avais besoin d'écrire plusieurs choses qui se jetaient au fur et à mesure moi je je j'écris alors c'est curieux parce que j'écrivais plutôt devant mon ordinateur, alors que en fait vraiment je suis plutôt un adepte du papier stylo, surtout pour des choses un petit peu, un petit peu intime, un peu profonde comme ça donc je me mettais devant l'ordinateur, j'étais en général très insatisfait de ce que je ressortais et après je je reformulais sans arrêt, et j'essayais de trouver la ce qui ressemblait le mieux à ce que je voulais dire, c'était pas évident, j'ai plutôt une certaine facilité à écrire, et même si c'était même sortir une demie page c'était vraiment j'avais un mal fou à formuler ça et puis après euh quand j'arrivais, à peu près, à trouver ce que je voulais dire j'étais j'étais insatisfait par par un côté que même si le récit était court je trouvais un peu dilué donc je jouais euh au « baisse des oranges pas chers » comment enlever les choses inutiles pour pour garder un peu le l'os de ce que je voulais dire quoi (B'31 ; L175-184).

b'32 : Donc là, il fallait acquérir une écriture aiguisée ?

B'32 : Oui, et en tout cas euh, polie et repolie (B'32 ; L187) et ben qui, ben qui, je , oui je l'avais envoyé à Josette, autrement j'avais fait l'objet d'une d'une lecture en sous -groupes, d'une lecture à voix haute, bien sûr. Oui.

b'33 : d'accord

B'33 : Voilà, la mise au travail c'est un petit, c'est un petit tout cela ça prenait vraiment vraiment une prise de tête comme diraient [rire] les jeunes maintenant.

b'34 : d'accord. [silence 5 sec] Il y a des choses que vous voyez là dans le texte qui vous interpellent ?

B'34 : Je suis On s'écoute pas comment est-ce qu'on parle, je suis frappé par le nombre de fois où je répète des mots, des groupes de mots [rire]. Je sais pas si c'est parce que je cherchais ce que je voulais dire ou si je me donnais un peu plus de temps, mais... [rire]

b'35 : Ou si mes questions étaient répétitives ? [rire]

B'35 : Non, non mais non non non la réponse parce que si je répète sous des formes différentes c'est parce qu'il y a eu plusieurs questions ou des besoins de de de confirmer de confirmer une réponse apportée précédemment, non mais dans la même phrase euh J'ai été parfois un peu frappé par ça

205

206 **b'36 : Ce qui est déstabilisant c'est souvent les euh, toutes les interjections, on se rend pas compte mais on**
207 **en fait beaucoup, tous.**

208 B'36 : Ben je vois ça, oui [rire]

209

210 **b'37 : [silence 10 sec]**

211 B'37 : Oui, et puis il y a des phrases d'inachevées parfois

212

213 **b'38 : euh oui**

214 B'38 : je vois ça à la ligne 266, là je suis, je suis

215

216 **b'39 : je suis devant, ouais, mais c'est ouais, c'est vrai on ne voit pas forcément le rythme mais c'est peut-**
217 **être que je vous coupe la parole derrière, aussi [silence 2 sec].**

218 B'39 : c'est possible, mais du coup je sais plus ce que je voulais dire dans cette dans cette phrase là, alors c'est
219 peut-être pas forcément. Oui alors justement vous me disiez que je sois rassuré par rapport aux redites, etc, qu'à
220 la fin... c'est un travail de bénédictin d'arriver à à sortir quelque chose. euh [silence 2 sec] Ouais en terme de
221 matière brute, il y a sans doute à faire, autrement en terme de récit c'est pfff

222

223 **b'40 : [silence 3 sec] Ouais, vous parlez, enfin vos interventions sont toujours longues, c'est, donc c'est très**
224 **intéressant, il y a quand même de la matière, après c'est à moi de sortir la matière alors euh peut-être**
225 **dans ce que vous dites hein une écoute aiguisée, donc il va falloir que j'aiguisse et euh dans euh une lecture**
226 **aiguisée puisque dans le, tout ce banal y a beaucoup de choses à sortir, il me semble [silence 4 sec] parce**
227 **que c'est pas évident de raconter son quotidien, où des choses qui paraissent banales mais qui ne le sont**
228 **pas en réalité, oui.**

229 B'40 : [silence 2 sec] Oui, là je vois euh justement la ligne 268, mais je suis pas sûr que c'était ça que je voulais
230 dire à ce moment là mais c'est euh le fait d'être entendu, 267-268, le fait d'être attentif à, à l'effet que produise les
231 mots que je prononce quand je suis devant un groupe, euh effectivement j'ai j'ai, il m'a fallu du temps pour euh
232 pour comprendre, d'abord réaliser, puis que euh que euh c'était pas forcément le cas de tout le monde, les gens
233 ont une intervention à faire ils font leur intervention, avec euh, ils en bougent pas quoi, quel que soit l'effet que
234 ça fait. Moi c'est peut-être le fait d'avoir à, le fait d'avoir été longtemps permanent syndical avec des, des, des
235 moments où ça pouvait partir dans tous les sens, d'être extrêmement attentif et actif et, le cas échéant, de pas
236 changer le fond mais la forme de l'intervention quand une salle est en train de de bouger quoi et de réagir pas
237 forcément favorablement quoi. Comment, en même temps qu'on intervient, on essaie d'être attentif à l'auditoire.

238

239 **b'41 : Et cette qualité, vous l'appelleriez comment ?**

240 B'41 : Ah ça, c'est une colle. Euh [silence 2 sec] j'allais dire, je ne sais pas si c'est si c'est une qualité, enfin en
241 tout cas c'est, [silence 3 sec] c'est de la communication, c'est-à-dire que c'est pas ce qui se dit, ça ne va pas
242 seulement dans un seul sens quoi, et y compris le langage non verbal d'un groupe ou d'une salle entière, ne pas
243 en tenir compte s'est s'exposer à quelques déconvenues. La moindre étant que le message ne passera pas hein
244 puis l'autre, ça peut être au pire, c'est la contestation, enfin pas la contestation en tant que telle, mais c'est
245 l'absence de légitimité euh et du message et de celui qui le porte (B'41 ; L. 240-244).

246

247 **b'42 : d'accord. La question c'était peut-être plus, peut-être pas qualité mais compétence, donc c'est vrai**
248 **qu'on arrive à ce que vous dites sur la communication**

249 B'42 : Oui c'est plus ça, c'est-à-dire que quand je vois des manifestations ou de l'impatience des gens qui qui
250 enfin qui sont plutôt attentifs, ou au contraire sont très énervés par quelque chose, je je m'interromps euh
251 pour m'enquérir de quoi il s'agit oui.

252

253 **b'43 : euh [silence 3 sec]**

254 B'43 : Oui je pense que c'était de cet ordre là ce que je voulais dire mais j'en suis pas tout à fait sûr et sur la
255 phrase inachevée des lignes 267-268 sur lesquelles je viens de tomber

256

257 **b'44 : oui d'accord**

258 B'44 : je ne sais pas si c'est le fait, je ne suis pas breton, mais d'avoir vécu en Bretagne je m'aperçois je ponctue
259 certaine phrase en terminant par des quoi. Ah ! [rire partagé] j'avais jamais pris conscience de ça.

260

261 **b'45 : [silence 4 sec] J'avais pas pris cette lecture là, oui, effectivement. En regardant les fins de phrases.**

262 B'45 : parce que ce qui d'une certaine façon passe assez naturellement à l'oral, c'est une manière de ponctuer,
263 quand on le lit s'est un peu, un peu surprenant, oui. [silence 20 sec] Je ne sais pas si vous avez d'autres, parce que
264 le fait de lire tout en détail c'est un peu fastidieux et déstabilisant. Est-ce que vous aviez des éléments qui étaient
265 un peu ambiguës comme, sur lesquels vous souhaitiez que je revienne ?

266

267 **b'46 : Alors moi j'avais donc cette question de tout à l'heure, sur le transfert, par rapport à vos collègues**
268 **euh et sinon, non, il n'y avait pas d'éléments qui n'étaient pas clairs ou imprécis. Pour moi c'était clair. Le**

269 B'46 : Je peux que j'ai lu ça donne pas cette impression la oui

270

271 **b'47 : Je pense que c'est vraiment un exercice pas facile pour celui qui parle et qui se lit. EUH c'est c'est**
272 **vraiment pas évident, parce que entre les deux il y a eu la retranscription**

273 B'47 : Mais vous aviez enregistré ?

274

275 **b'48 : oui**

276 B'48 : Oui, d'accord, parce que je me disais c'est impossible de prendre à moins d'être sténotypiste plein de
277 dextérité et au quel cas on est un peu moins dans l'écoute et vous étiez bien, je me souviens, que vos questions
278 étaient bien précises, oui.

279

280 **b'49 : non, non oui du coup j'avais bien enregistré et, le, pardon j'ai perdu ma pensée, le moi oui c'était**
281 **voir s'il y avait des choses c'est peut-être pas ça, en fait je la vois pas comme ça cette action. Entre les**
282 **deux, entre cet entretien et le précédent, il y a eu ben la lecture de l'article, donc peut-être que vous ça a**
283 **changé des choses. Donc je me suis dis que peut-être un deuxième entretien ça peut toujours être**
284 **bénéfique pour euh pour clarifier certains éléments et et et donc je pense avoir fait le tour puisque la**
285 **première fois on avait quand même fait le tour, sur les 14 pages, il y a de la matière, quoi.**

286 B'49 : Oui, en tout cas moi, à la, à la lecture du texte que je n'avais pas eu, que vous m'avez envoyé, euh je n'ai
287 pas pour autant que vous vous souvenez de nos échange, je n'ai pas eu envie de dire : tiens je n'aurais pas eu
288 envie de dire ça ou quoi que ce soit, non j'ai eu une espèce de sentiment « bon sang mais c'est bien sûr » j'avais
289 du mal à trouver euh mes mots euh mais maintenant ça y est, ça s'est effacé, remis en place de de cet ordre là,
290 mais pas pas le sentiment que j'avais besoin de de de revenir vers vous pour dire ça : finalement c'est pas ça que
291 je voulais dire, non.

292

293 **b'50 : d'accord. Et si vous aviez à faire un résumé rapide de cette action, ou des éléments marquants de**
294 **cette action, vous en diriez quoi ?**

295 B'50 : [silence 7 sec] D'abord je dirais dommage, parce que j'ai le sentiment qu'on est resté un petit peu au-
296 milieu du gué (B'50 ; L. 294-295), on n'a pas été au bout, en terme de... Y a eu cet article, notre Directeur
297 Général s'est déplacé au Colloque de Tours, vous l'aviez peut-être vu à ce moment là, ce qui était un signe fort et
298 puis et puis rien. Alors, côté, côté Direction des Ressources Humaines, on avait un type qui était, on va dire, on
299 va être gentil, totalement décalé, le DRH il est muté aujourd'hui bon je pense que ça lui passait complètement au-
300 dessus, quoi. Je suis pas sûr que ce soit quelque chose de qu'il aurait fallu généraliser, parce que il faut un
301 minimum de de volontariat pour participer à ce type de chose (B'50 ; L. 298-300) mais, par contre, c'aurait été
302 bien qu'il y ai un ou deux autres groupes répartis dans le temps et qu'on regarde si on retirait les mêmes
303 enseignements et qu'on ai un qu'on puisse qu'on puisse vraiment, oui, établir un bilan euh voir les forces qui
304 sortaient des différents groupes et s'il y avait des convergences, divergences, essayer de les analyser un peu Là je
305 pense que ça apporté, ça a apporté aux participants, ça c'est sûr, à l'établissement ça lui a rien apporté quoi, sauf
306 euh les ce dont on évoquait, ce qu'on évoquait tout à l'heure, la mise en pratique, un peu de temps en temps que
307 [deux collègues ou d'autres doivent pratiquer avec leur entourage aussi, c'est, ça se résume à une poignée
308 d'individus donc on ne peut pas dire que ça, ça marque les pratiques managériales de la Maison. Voilà, je veux
309 en dire ça, c'est ça.

310

311 **b'51 : Parce que l'objectif qui était pour l'ANPE, de modéliser en quelque sorte les pratiques, insolites, ou**
312 **particulières à l'ANPE**

313 B'51 : C'était l'année euh ben éventuellement euh le bénéfice immédiat c'était la méthode de réflexivité de
314 praxéologie de faire émerger, enfin faire prendre conscience des savoirs insus, de pouvoir les mobiliser mieux, et
315 puis de mettre un petit peu tout le monde au travail (B'51 ; L. 311-313) ça je pense c'aurait pu être euh utilement
316 reconnu et puis il y avait un deuxième, une deuxième idée de de Josette c'est comme une part, c'était plus vrai
317 avant, avant la fusion hein, où les les modèles managériaux euh côté, côté des ASSEDIC, UNEDIC étaient plus,
318 plus homogènes, euh y avait plusieurs strates à l'ANPE et une partie des strates euh étaient des gens qui étaient
319 arrivés au management quelque fois en ayant, en ayant largement contesté et en le, en le refusant et est-ce que
320 euh on pouvait en tirer euh quelques, quelques conclusions de type y a management particulier qui existe et qui
321 produit des effets, des effets plutôt positifs sur la conduite de la boutique. ça c'était une idée qu'avait Josette euh
322 peut-on rechercher et l'objectiver, et si oui, peut-on le faire émerger hein ? Et, d'ailleurs, y avait Gaston Pineau
323 qui nous avait rendu visite 2 ou 3 fois, il était très intéressé, lui, par ce second aspect. Et du coup, comme c'était
324 un petit peu notre histoire, à quelques uns, ça m'intéressait aussi beaucoup. mais ça c'était, c'était, c'était autre
325 chose encore, oui.

326

327 [Il me demande ma date de soutenance, je le remercie vivement pour le temps passé].

Interaction du premier entretien B :

Nous avons comptabilisé les temps de silence durant l'intervention et le nombre d'interactions. Nous montrons la rythmicité des échanges et les temps de réflexion nécessaire pour retrouver des éléments ou formuler certains énoncés.

Première entretien B

Nombre d'interactions	52
Silence de l'interviewer	0
Silence de l'interviewé	9 secondes

Second entretien B (noté B')

Nombre d'interactions	51
Silence de l'interviewer	51 secondes
Silence de l'interviewé	52 secondes

Ressenti du chercheur : Le premier entretien est fluide. Les temps de pause peuvent être vus comme des temps de réflexion nécessaires pour mieux formuler, trouver les « bons mots » selon l'expression de B. Le deuxième temps est plus « fastidieux » pour l'interviewé car non directif.

Interactions	Unité de sens	Mots clés	Thème : sous thème
<p>b1 : Est-il possible de vous enregistrer ?</p> <p>B1 : Ah oui oui oui. Sans souci, le seul problème est la mémoire un peu défaillante, et puis, et puis une expérience qui est resté un petit peu au milieu du gué puisque notre direction générale n'a pas cru bon de poursuivre, de poursuivre, les travaux quoi.</p>	<p>« une expérience qui est resté un petit peu au milieu du gué » (B1 ; L. 2-3).</p>		<p>Réflexivité : pour un changement de paradigme</p>
<p>b3 : Alors je vais aborder cette formation entamée en 2005 avec Josette Layec, pour aborder le contexte. Ensuite j'aimerais voir la méthode qui a été utilisée, quelle était selon vous la méthode ?. Pour voir les différences avec les formations actuelles. Ma première question : pourriez-vous me présenter les formations entamées en 2005, cette action comme vous dites aux pratiques réflexives [expression utilisée par l'interlocuteur avant le début de l'enregistrement] ?</p> <p>B3 : C'est quelque chose d'expérimentale qui a été fait sur la proposition de Josette Layec et un peu dans la foulée d'une formation, d'une formation interne au coaching que, non ce n'est pas interne justement, mais sur le coaching que l'on faisait en interne avec le CNAM et c'était un certain nombre de de ces participants à ces formations au coaching qui souhaitions aller un petit peu plus loin pour euh, l'idée d'une part de Josette Layec était la suivante, c'est euhhh, leeees, un certain nombre de manager, parce que à l'époque c'était avant la fusion, donc c'était pas pôle emploi, c'était l'ANPE, un certain nombre de managers de l'ANPE, euh, sont, je vais dire, presque euh entrés à reculons dans</p>	<p>« quelque chose d'expérimentale qui a été fait sur la proposition de Josette Layec » (B3 ; L. 14).</p> <p>« un certain nombre de de ces participants à ces formations au coaching qui souhaitions aller un petit peu plus loin » (B3 ; L. 16-17).</p> <p>« [des managers] entrés à reculons dans l'exercice du management [...] mettent en œuvre [...] des pratiques ou des savoirs expérimentaux [...] qui paraissent peut-être naturels pour certains, du genre « <i>je suis comme ça</i> » mais qui peut-être viennent [...] d'autres choses » (B3 ; L. 20-22).</p> <p>« Donc, essayer de gratter un petit peu, son idée [...], pour aller chercher [...] les savoirs insus, voire savoirs clandestins, [...] clandestins parce que insus même mises en œuvre à l'insu même la plupart du temps, enfin non conscientisés par ceux là même qui les</p>	<p>Expérimentale</p> <p>Aller un peu plus loin</p> <p>Gratter un peu. Savoirs clandestins, cherche les savoirs insus</p>	<p>Apprentissage expérimentale : une action à définir</p> <p>Réflexivité : changement de paradigme</p> <p>Apprentissage expérientiel : savoirs cachés</p> <p>Réflexivité : praticien réflexif</p> <p>Apprentissage expérientiel : une actrion à définir.</p>

<p>l'exercice du management euhhh et mettent en œuvre peut-être des, des des des pratiques ou des savoirs expérimentaux euh qui paraissent peut-être naturels pour certains, du genre « <i>je suis comme ça</i> » mais qui peut-être viennent viennent d'autres choses. Donc, essayer de gratter un petit peu, son idée un peu, pour aller chercher un certain nombre de gens c'était les savoirs insus, voire savoirs clandestins, euh clandestins parce que insus même mises en œuvre à l'insu même la plupart du temps, enfin non conscientisés par ceux là même qui les utilisent. D'où ça vient ? Et est ce qu'on peut en tirer des conclusions qui il y aurait des pratiques managériales en œuvre en œuvre à l'ANPE. Il y avait le feu vert de la direction euh des ressources humaines pour conduire cette euh cette euh, cette formation, je sais pas trop euh, je sais pas si on peut la qualifier de formation de formation recherche, de recherche action, c'était un mélange de tout ça, on était... Je sais pas s'il y a eu plusieurs groupes, mais le groupe auquel j'appartenais se scindait un peu en plusieurs sous-groupe en fonction de l'activité des gens était, c'était une quinzaine de personnes, souvent moins.</p>	<p>utilisent. D'où ça vient ? Et est ce qu'on peut en tirer des conclusions qui il y aurait des pratiques managériales en œuvre en œuvre à l'ANPE. Il y avait le feu vert de la direction [...] des ressources humaines pour conduire [...] cette formation, je sais pas trop euh, je sais pas si on peut la qualifier de formation de formation recherche, de recherche action, c'était un mélange de tout ça, on était... Je sais pas s'il y a eu plusieurs groupes, mais le groupe auquel j'appartenais se scindait un peu en plusieurs sous-groupe » (B3 ; L. 22-29).</p>		
<p>b4 : Vous avez parlé de l'action de coaching, est ce que vous pourriez expliciter ce qu'il s'y faisait ?</p> <p>B4 : En terme de coaching, l'idée c'est euh, lorsque quelqu'un, lorsque, soit lors d'une prise de poste, soit lors d'une mobilité géographique, comment avec l'aide d'un coach, il peut, enfin la personne peut être mise en travail pour trouver sa place en terme d'exercice de son métier quoi.</p>	<p>« la personne peut être mise en travail pour trouver sa place en terme d'exercice de son métier » (B4 ; L. 34-35).</p>		<p>Réflexivité : praticien réflexif</p>
<p>b9 : D'accord. Concernant la méthode utilisée sur cette action en 2005, pourriez vous expliciter les différentes étapes que vous avez vécu ?</p>	<p>« On était assez d'accord entre nous pour [...] investiguer un certain nombre de champ » (B9 ; L. 54-55).</p>	<p>Accord, investiguer un certain nombre de champ</p>	<p>Recherche –action : le co-formation</p>

<p>B9 : Dans un premier temps, c'est effectivement c'est de, est ce qu'on était assez d'accord entre nous pour euh, investiguer un certain nombre de champ, parce que ça restait un peu flou au départ. ETTTTTTTT euhhhhhh, donc, c'était c'était essayer d'identifier des pratiques managériales euhh, éventuellement particulières, on est devenu, on s'est mis assez vite d'accord autant que je m'en souviens, pour remettre ça à après, c'était d'abord, mettons nous en œuvre un certain nombre de choses presque communs, une sorte de réflexe, et si oui d'où ça nous vient ? C'était déjà de trouver euh des situations, il y avait, il y avait des recherches de situations donc. Josette nous nous faisait travailler en sous groupe. Et il fallait que effectivement que l'on explicite à quel moment on avait eu une expérience de ce type là réussie si possible, car c'est plus plus valorisant, mais pas forcément. Ou éventuellement on avait été en difficulté, et on avait mis en œuvre des choses qui ne sont pas forcément habituelles dans la maison. Et donc Josette, sous la conduite de Josette, le reste du groupe nous questionnait beaucoup sur ces questions là et en particulier d'où ça vient ? C'est C'est quelque chose qui nous interpelle beaucoup. Les premières séances, on avait un peu l'impression de piétiner d'ailleurs. Parce qu'on n'avancait pas. Ça nous mettait d'ailleurs comme dans les, comme dans le coaching, ça nous mettait, c'est pour cela que j'ai fait le parallèle entre les deux, ça nous mettait au travail. Et ça n'est qu'au bout de, de deux ou trois mois quand on a commencé un petit peu, euhhhh, à être un petit peu plus productif, et en tout cas plus habitué et à identifier d'où, euhh, d'où nous venait tel ou tel, tel ou tel réflexe ou telle ou telle euh ou telle ou telle pratique. Euhhhh, donc ça pouvait venir des souvenirs de l'enfance. Ça devenait de l'expérience, euhh, familiale,</p>	<p>« c'était essayer d'identifier des pratiques managériales [...] éventuellement particulières » (B9 ; L. 56).</p> <p>« on s'est mis assez vite d'accord » (B9 ; L. 57).</p> <p>« mettons nous en œuvre un certain nombre de choses presque communs, une sorte de réflexe, et si oui d'où ça nous vient ? C'était déjà de trouver euh des situations, il y avait, il y avait des recherches de situations » (B9 ; L. 57-59).</p> <p>« Et il fallait que effectivement que l'on explicite à quel moment on avait eu une expérience de ce type là réussie si possible, car c'est plus plus valorisant, mais pas forcément. [...] on avait mis en œuvre des choses qui ne sont pas forcément habituelles dans la maison. [...] ça nous mettait au travail. [...] on a commencé [...] à être un petit peu plus productif, et en tout cas plus habitué et à identifier [...] d'où nous venait [...] tel ou tel réflexe ou telle [...] telle ou telle pratique. [...] Ça devenait de l'expérience, [...] familiale, professionnel, associative, tout ce que l'on veut, un mélange de tout, ou syndicale pour certains dont je suis » (B9 ; L. 60-71).</p>	<p>Pratiques managériales particulières</p> <p>D'accord</p> <p>Mettons nous en œuvre</p> <p>Devenir (différent de venir de !!!!)</p>	<p>Réflexivité : organisationnelle</p> <p>Recherche action : co-formation</p> <p>Apprentissage expérientiel : habitudes d'action</p> <p>Réflexivité : praticien réflexif.</p>
--	--	--	---

professionnel, associative, tout ce que l'on veut, un mélange de tout, ou syndicale pour certains dont je suis [silence 2 secondes]. C'est pas clair, car ça reste très très vaste peut être, non ?			
b10 : Non, non, c'est très clair, je vous écoute attentivement B10 : C'est euh euh [silence 1sec]. Je trouve ce travail vraiment en profondeur qui n'a pas eu apporté grand-chose à l'établissement puisqu'il n'a pas jugé utile de poursuivre l'expérience mais qui je trouve a été extrêmement enrichissante pour les participants car c'est assez étrange je sais pas si on croit aux coïncidences ou pas. Vous m'avez appelé il y a deux ou trois jours, je ne sais pas si c'est la semaine dernière ou si c'est lundi, j'avais eu une collègue que je n'ai pas vu depuis plusieurs mois qui faisait partie de nos groupes de réflexion et qui me disait : « Ah quand même ça a été quelque chose. Qu'est ce que ça m'a été utile à moi pour me positionner sur un certains nombres de choses » [Rire]. C'est assez surprenant quoi.	« Je trouve ce travail vraiment en profondeur » (B10 ; L. 75). « Ah quand même ça a été quelque chose. Qu'est ce que ça m'a été utile à moi pour me positionner sur un certains nombres de choses » (B10 ; L. 80-81).	Travail, Profondeur Utile, positionner	Apprentissage expérientiel : réflexivité Apprentissage expérientiel : efficacité de l'action Réflexivité : praticien réflexif
b11 : Vous parliez d'un premier temps, où l'on vous interroge d'où vous viennent ces pratiques. Quels étaient les temps suivants ? Vous avez parlé d'un premier temps où l'on piétine. B11 : Dans le premier temps, on piétine, on a tendance à dire : c'est comme ça. Et Josette disait : tu es vraiment né avec ? A chaque fois que tu es confronté à cette situation, c'est depuis tout le temps ? Pour un certain nombre de choses, peut-être, mais pour la plupart non. On s'aperçoit qu'il y a un avant et un après, mais un avant et un après quoi ? Il fallait essayer de trouver quelque chose et euh et je sais pas comment décrire ça mais euhhh confronté à une situation	« Dans le premier temps, on piétine, on a tendance à dire : c'est comme ça. Et Josette disait : tu es vraiment né avec ? A chaque fois que tu es confronté à cette situation, c'est depuis tout le temps ? Pour un certain nombre de choses, peut-être, mais pour la plupart non. On s'aperçoit qu'il y a un avant et un après, mais un avant et un après quoi ? Il fallait essayer de trouver quelque chose et euh et je sais pas comment décrire ça mais [...] confronté à une situation particulière un moment donné on a agit d'une	Piétine (marcher sur ses propres pas), certain, non consciente	Apprentissage expérientiel : habitudes d'action

<p>particulière un moment donné on a agit d'une certaine façon de manière qui n'était pas nécessairement, d'ailleurs la plupart du temps pas du tout consciente. Et on a, enfin moi le premier en tout cas, j'ai pensé que j'étais comme ça . Et après, j'ai j'ai j'ai, dans une période de travail j'ai essayé d'identifier d'où ça venait, euh euh, le fruit de, euh euh, le fruit plusieurs expériences conjuguées, de plusieurs situations éventuellement inconfortables. Ou il y avait à la fois de l'action euh à la fois de la défense, de la protection sans doute et si je devais dire quelque chose à un moment donné on [silence 2 secondes]. Je dis on parce que euh même si les manières d'agir sont différentes, on a, le mécanisme était à peu près toujours le même euh pour les collègues. C'est-à-dire, comment, euh, ffff, comment si je devais prendre une image un peu particulière, on a fini par euh intégrer, métaboliser en quelque sorte une expérience qui peut être positive ou négative et qui fait que euh euh on on, confronté à telle ou telle situation on on remet systématiquement en œuvre cette manière d'agir. Et l'objectif de Josette était de nous, de nous faire retrouver ça, euh : d'où ça venait, pourquoi on le mettait en œuvre comme ça et quelque part pour en devenir plus conscient. Alors au début on parlait de l'expérience praxéologique, on l'a fait évoluer dans le vocable de pratiques réflexives. Euh, on essaie d'être conscient par rapport à ça. Et comment on peut éventuellement l'enrichir, y apporter des adaptations, des nuances ect. Le cas échéant, et moi j'étais très intéressé par ça comme beaucoup de collègues, in notre pratique coaching, essayer d'identifier sur des personnes que l'on accompagne, et pourquoi pas chez nos collaborateurs proches pour euh pour les aider à leur tour à prendre conscience de savoirs qu'ils avaient dont ils n'avaient pas toujours</p>	<p>certaine façon de manière qui n'était pas nécessairement, d'ailleurs la plupart du temps pas du tout consciente » (B11 ; L. 85-90).</p> <p>« comment si je devais prendre une image un peu particulière, on a fini par euh intégrer, métaboliser en quelque sorte une expérience qui peut être positive ou négative » (B11 ; L. 96-97).</p> <p>« Et l'objectif de Josette était de nous, [...] faire retrouver ça [...] : d'où ça venait, pourquoi on le mettait en œuvre comme ça et quelque part pour en devenir plus conscient » (B11 ; L. 99-100).</p> <p>« Et comment on peut éventuellement l'enrichir, y apporter des adaptations, des nuances » (B11 ; L. 102).</p>		<p>Apprentissage expérientiel : habitudes d'action</p> <p>Apprentissage expérientiel : habitudes d'action</p> <p>Apprentissage expérientiel : efficacité de l'action</p>
---	--	--	--

consciences.			
<p>b12 : Quel a été le passage finalement entre le terme praxéologie et de pratiques réflexives ?</p> <p>B12 : Parce que. Je suis pas très érudit sur sur la terminologie, le sens profond et tout. La praxéologie ça avait un petit côté hermétique qui flattait certains, mais surtout faisaient peur à beaucoup d'autres. Quand j'annonçais à mon assistante je m'en vais deux jours on va être en séminaire de praxéologie. Explique moi ? c'était un petit peu difficile. Quand on a utilisé pratiques réflexive, euh, avec des mots un petit peu plus simples, ça devenait un petit moins hermétique d'une part et puis ça ouvrait des perspectives pour les gens avec qui on travaillait. Et par rapport à notre notre DRH c'était aussi important d'avoir quelque chose, et pas une espèce de secte entre guillemets, d'intellos tourmentés qui se soient aventurer dans quelque chose qui ne serait utile à personne</p>	« Je suis pas très érudit sur sur la terminologie » (B12 ; L. 109).	Erudit sur la terminologie	Apprentissage expérientiel : une action à définir
<p>b13 : le deuxième temps, y avait donc le premier temps où là on parlait de comment on agit, euh quel était le deuxième temps ou en quoi consistait le deuxième temps ?</p> <p>B13 : Le deuxième temps c'est euh lorsqu'on avait euh identifié où qu'on croyait avoir identifié euh euh les évènements, ou les situations euh déclencheuses euh c'était de d'être questionné alors là du coup d'une manière d'une manière très collective, toujours sous la conduite de Josette mais par les autres membres du sous groupe. Alors c'était jamais des membres énormes mais enfin ça pouvait être 4 ou 5 personnes quand même euh pour vraiment aller chercher loin</p>	« Le deuxième temps c'est [...] lorsqu'on avait [...] identifié où qu'on croyait avoir identifié [...] les évènements, ou les situations [...] déclencheuses [...] c'était de d'être questionné [...] d'une manière très collective, toujours sous la conduite de Josette mais par les autres membres du sous groupe. [...] pour vraiment aller chercher [...] les manières d'agir, et [...] essayer de mettre des mots dessus, comment les décrire, [...] comment essayer [...] d'arriver à les formaliser. [...] Josette nous avait demandé de		Réflexivité : praticien réflexif

<p>euhhhhhhhh, comment dire, les les manières d'agir, et comment essayer de mettre des mots dessus, comment les décrire, euh comment essayer de d'essayer d'arriver à les formaliser, c'est à dire que euh, on les choses me reviennent petit à petit, euh Josette nous avait demandé de euh ben de faire notre récit après on passait le récit au crible mais je ne comprends pas bien parce que ça reste comme ça comment arriver à le à le préciser, comment arriver à le rendre compréhensible mais du coup ça nous mettait en travail aussi donc les versions vérifiées ont été ont été nombreuses on a beaucoup travaillé là-dessus, oui.</p>	<p>[...] faire notre récit après on passait le récit au crible [...] comment arriver à le rendre compréhensible [...] ça nous mettait en travail [...] donc les versions vérifiées ont été ont été nombreuses on a beaucoup travaillé là-dessus, oui » (B13 ; L. 120-129).</p>		
<p>b14 : Et alors, il y avait des temps individuels et des temps collectifs ?</p> <p>B14 : oui, des moments où on était chacun face à notre récit, euh au début c'était un peu dans le cadre des séminaires mais après c'était plutôt en dehors on arrivait avec euh donc [rire] en ayant fait l'exercice un petit peu solitaire et on le soumettait aux questionnements et aux regards, j'allais dire critique, c'est c'est c'est c'est dans le sens très constructif du terme c'est euh on veut comprendre, le but c'est bien c'est bien ça et ça mettait tout le monde vraiment très très très au travail quoi c'est quelque chose j'ai trouvé de très impliquant. [silence 1 sec] Parce qu'on livre des aspects personnels des manières de fonctionner et une indignation des ben tout un système de valeur c'était aussi ce qui nous aurait intéressé et intéressé Josette c'était notamment à travers le le système des valeurs mis en œuvre, le l'indignation comment ce qui nous indignait comment euh comment on avait mis en place, éventuellement, un management particulier. [silence 1sec] Sur le contexte je veux revenir un peu la-dessus parce que comment dire, je ne sais pas si Josette vous a éclairé la dessus mais il y a eu</p>	<p>« Des moments où on était chacun face à notre récit, [...] au début c'était un peu dans le cadre des séminaires mais après c'était plutôt en dehors on arrivait [...] en ayant fait l'exercice un petit peu solitaire et on le soumettait aux questionnements et aux regards, [...] critique, c'est [...] dans le sens très constructif du terme c'est euh on veut comprendre, le but c'est bien c'est bien ça et ça mettait tout le monde vraiment très très très au travail quoi c'est quelque chose j'ai trouvé de très impliquant. [silence 1 sec] Parce qu'on livre des aspects personnels des manières de fonctionner et une indignation [...] tout un système de valeur c'était aussi ce qui nous aurait intéressé et intéressé Josette c'était notamment à travers le [...] système des valeurs mis en œuvre, le l'indignation comment ce qui nous indignait comment euh comment on avait mis en place, éventuellement, un</p>		<p>Recherche action : co-formation Réflexivité : praticien réflexif</p> <p>Apprentissage expérientiel : organisation</p>

<p>dans l'histoire de dans l'histoire de l'ANPE toute une période où beaucoup de beaucoup de de de gens qui ont été recruté dans les années 75-80 par là euh avec euh avec des bagages universitaires, avec des engagements euh politiques ou syndicaux assez assez visibles, euh étaient rentrés à l'ANPE, étaient tout à fait en phase avec, comment dire, l'idée d'un service public etc mais refusaient d'entrer dans l'encadrement considérant que la direction, la direction générale puis la manière dont l'encadrement était assuré euh on ne voulait pas en être. Et après le après la l'arrivée de la gauche au pouvoir un nouveau directeur général éphémère en 82 qui n'a pas été terrible mais surtout l'arrivée de quelqu'un qui s'appelle Gérard VANDERPOTTE qui est décédé aujourd'hui et qui est resté à la tête de l'ANPE pendant une bonne dizaine d'années qui a ouvert les portes et les fenêtres eh oui là on peut travailler et nous étions portés massivement candidat sur les concours pour devenir pour devenir cadre. Donc y avait y avait une espèce de coïncidence entre la notion d'engagement euh en sur les valeurs et la notion d'engagement dans le management. Donc avec un côté exigeant aussi de ce côté là, manager autrement et donc on voulait on voulait mettre tout cela tous en commun, alors après y a l'histoire, l'histoire fait que ben les les fidélités ont été plus ou moins visibles, plus ou moins perceptibles mais bon c'était quand même un fil conducteur quoi.</p>	<p>management particulier ».</p> <p>« Sur le contexte je veux revenir un peu la-dessus [...] il y a eu [...] dans l'histoire de l'ANPE toute une période où beaucoup [...] de gens qui ont été recruté dans les années 75-80 par là [...] avec des bagages universitaires, avec des engagements [...] politiques ou syndicaux assez [...] visibles, [...] étaient rentrés à l'ANPE, étaient tout à fait en phase avec, [...] l'idée d'un service public etc mais refusaient d'entrer dans l'encadrement considérant que la direction, la direction générale puis la manière dont l'encadrement était assuré euh on ne voulait pas en être. Et après [...] l'arrivée de la gauche au pouvoir un nouveau directeur général éphémère en 82 qui n'a pas été terrible mais surtout l'arrivée de quelqu'un qui s'appelle Gérard VANDERPOTTE qui est décédé aujourd'hui et qui est resté à la tête de l'ANPE pendant une bonne dizaine d'années qui a ouvert les portes et les fenêtres eh oui là on peut travailler et nous étions portés massivement candidat sur les concours pour devenir [...] cadre. Donc y avait y avait une espèce de coïncidence entre la notion d'engagement [...] sur les valeurs et la notion d'engagement dans le management. [...] manager autrement [...] on voulait mettre tout cela [...] en commun, alors après y a l'histoire, l'histoire fait que [...] les</p>		
---	--	--	--

	fidélités ont été plus ou moins visibles, plus ou moins perceptibles mais bon c'était quand même un fil conducteur quoi » (B14 ; L. 132-154)		
<p>b15 : Et donc ce contexte a une importance dans le...</p> <p>B15 : oui, oui oui parce que c'est quelque chose qui est ressorti chez chez quasiment tous les participants, pourquoi j'ai pas voulu cadre être cadre a un moment donné ou au contraire pourquoi j'ai voulu l'être mais j'ai voulu l'être différemment c'était ça et Josette avait esquissé une espèce de typologie entre ceux qui veulent changer de monde ceux qui veulent changer le monde ou ceux qui enfin etc... quoi y avait toute une graduation la dessus euh voila c'était selon que je suis plus ou moins tourné vers les autres ou ou que je veux m'en sortir moi ou être en conformité à ce que je souhaite être quoi.</p>	« c'est quelque chose qui est ressorti chez chez quasiment tous les participants, pourquoi j'ai pas voulu [...] être cadre a un moment donné ou au contraire pourquoi j'ai voulu l'être mais j'ai voulu l'être différemment c'était ça et Josette avait esquissé une espèce de typologie entre ceux qui veulent changer de monde ceux qui veulent changer le monde [...] y avait toute une graduation la dessus [...] c'était selon que je suis plus ou moins tourné vers les autres ou [...] que je veux m'en sortir moi ou être en conformité à ce que je souhaite être quoi » (B15 ; L. 157-162).		Recherche action : productions de savoirs
<p>b16 : Est-ce que vous pourriez expliciter le changer de monde, changer le monde ?</p> <p>B16 : ben changer de monde selon selon d'où on vient selon si j'entre dans l'encadrement, j'entre dans une autre dans une autre sphère, euh le rapport au pouvoir. C'est pas nécessairement en terme de en terme de gains financiers même si il peut y avoir une amélioration de la situation des personnes mais à l'époque l'é l'éventail des rémunérations ANPE était était vraiment très très petit, donc c'était pas ça la motivation. Changer de monde c'était un peu ça aussi quoi.. Pour certains changer le monde c'est ben y a des tas de choses qui me qui me satisfont pas euhh je vais, si si peut-être que si je fais quelque chose</p>	« changer de monde selon [...] d'où on vient selon si j'entre dans l'encadrement, j'entre dans une autre dans une autre sphère [...]. C'est pas nécessairement [...] en terme de gains financiers [...] Changer de monde c'était un peu ça aussi [...]. Pour certains changer le monde c'est [...] : y a des tas de choses qui me qui me satisfont pas [...] peut-être que si je fais quelque chose je peux changer ou contribuer à changer les choses [...] en y participant. Ce qu'on a considéré comme impossible à faire pendant [...] toute une période et est tout à fait possible et même [...] c'était le	Changer	Recherche action : productions de savoirs

je peux changer ou contribuer à changer les choses en en y participant. Ce qu'on a considéré comme impossible à faire pendant toute une période et est tout à fait possible et même c'était c'était le moment où jamais de le faire les années entre 82 et 90 quoi.	moment où jamais de le faire[...] entre 82 et 90 quoi » (B16 ; L. 165-172).		
b17 : Et cette typologie elle a été faite par Josette seule ou tout le monde a justement donné... B17 : Non c'était c'était elle nous l'a proposé, d'ailleurs je ne sais pas si c'était la sienne ou si elle s'était inspirée de travaux et réflexion d'autres peut-être de Gaston Pineau ou d'autres que je qui ne me reviennent pas forcément à l'esprit. Vous, est-ce que cette typologie vous parle et si oui est-ce que vous sauriez vous situer dans dans dans celle-là oui ?	« elle [Josette] nous l'a proposé » (B17 ; L. 175).	Proposée	Recherche action : alternance entre praticien chercheur et chercheur praticien
b18 : Cette part de travail collaboratif coopératif était importante ? B18 : Ah oui oui complètement, complètement et et d'ailleurs la méthode pouvait être débattue, remise en cause reexplicité si besoin était et et euh comment dire on avançait en marchant bien sûr. C'est pour ça que. plus que formation je dirais je dirais moi plutôt recherche action.	« [...] d'ailleurs la méthode pouvait être débattue, remise en cause, reexplicité si besoin [...] on avançait en marchant bien sûr. C'est pour ça que. plus que formation je dirais je dirais moi plutôt recherche action » (B18 ; L. 181-183).		Recherche action : co- formation
b19 : Et ça ça été explicité par le groupe, ce terme de recherche-action ? B19 : oui et y a même eu des formalisations, je ne sais pas si dans vos contacts y a Michelle Lailler qui est ma collègue de Basse Normandie parce qu'elle a été amenée à faire elle une une communication devant euh, à la fois, à l'interne, devant l'ensemble des des responsables ressources humaines de toutes les régions qui est une manière de voir ça parce que c'était un positionnement très	« [...] y a même eu des formalisations, [...] ma collègue de Basse Normandie [...] a été amenée à faire [...] une communication [...] à la fois, à l'interne, devant l'ensemble des [...] responsables ressources humaines de toutes les régions qui est une manière de voir ça parce que c'était un positionnement très hétérodoxe et puis de faire une communication devant	Formalisation Responsables RRH Université de Tours	Recherche action : alternance praticien chercheur chercheur praticien

hétérodoxe et puis de faire une communication devant l'Université de Tours, peut être en étiez vous et en présence de notre Directeur Général.	l'Université de Tours » (B19 ; L. 186-190).		
<p>b23 : Je vous l'enverrai par mail, il n'y a aucun souci</p> <p>B23 : Merci</p> <p>b24 : Je vais retravailler le fichier qui n'est pas très propre mais du coup je pourrai vous l'envoyer, y a aucun souci.</p> <p>B24 : oui, oui parce que c'est alors y avait deux choses : c'est que dans un premier temps Michelle était un petit peu réticente pour le communiquer au groupe la vision de notre travail elle n'est pas nécessairement partagée mais en même temps je trouvais que si on n'avait pas nécessairement les mêmes mots pour dire les choses et qu'on avait pas nécessairement le curseur sur les choses qui nous indignaient ou qui nous mettaient en qui nous mettaient en route on était quand même très, très convergents sur la manière de vouloir le dire le dire à tout le monde et puis à partir du moment ou c'est une communication euh qui a été faite devant un public, euh qu'il soit interne ou qu'il soit externe, y a pas trop de pas trop de difficultés puis après y a eu le déménagement divers et varié, enfin voilà. C'est un petit détail mais il est important, je vous dis c'est euh dans le dans le maelstrom de la fusion ces choses là n'ont pas repris, je doute qu'elles puissent être reprise un jour euh si c'est le cas il faudra attendre plusieurs années que il y ai beaucoup de choses de stabilisés et puis qu'on recommence un peu à innover mais en tout cas ce que j'en ai gardé qui reste un</p>	<p>« Michelle était un petit peu réticente pour [...] communiquer au groupe la vision de notre travail elle n'est pas nécessairement partagée mais en même temps je trouvais que si on n'avait pas nécessairement les mêmes mots pour dire les choses et qu'on avait pas nécessairement le curseur sur les choses qui nous indignaient ou qui nous mettaient [...] en route on était quand même très, très convergents sur la manière de vouloir le dire [...] à tout le monde et puis à partir du moment ou c'est une communication [...] qui a été faite devant un public, [...] qu'il soit interne ou qu'il soit externe, y a pas trop [...] de difficultés puis après y a eu le déménagement divers et varié, enfin voilà. C'est un petit détail mais il est important, je vous dis c'est [...] dans le maelstrom de la fusion ces choses là n'ont pas repris, je doute qu'elles puissent être reprise un jour [...] si c'est le cas il faudra attendre plusieurs années que il y ait beaucoup de choses de stabilisés et puis qu'on recommence un peu à innover mais en tout cas ce que j'en ai gardé qui reste un petit peu général mais il se passe pas de [...] mois sans qu'à un moment ou à un autre j'ai une situation ou un entretien avec [...] des collaborateurs ou une personne que j'accompagne en</p>	<p>très convergents sur la manière de vouloir le dire</p> <p>déménagements, fusion</p> <p>innover</p> <p>Moments de recherche</p>	<p>Recherche action : co-formation</p> <p>Recherche action : co-formation</p> <p>Réflexivité : pour un changement de paradigme</p> <p>Réflexivité : praticien réflexif</p>

<p>petit peu général mais il se passe pas de, je ne vais pas dire de jour parce que c'est idiot, mais il ne se passe pas de mois sans qu'à un moment ou à un autre j'ai une situation ou un entretien avec avec des collaborateurs ou une personne que j'accompagne en coaching où je me remémore ces moments de recherche, quoi.</p>	<p>coaching où je me remémore ces moments de recherche, quoi » (B24 ; L. 207-220).</p>		
<p>b25 : Et quand vous utilisez cette action dans votre quotidien ?</p> <p>B25 : Alors ça c'est difficile a c'est difficile à dire. ça c'est difficile à dire, parce que je commence j'ai 62 ans hein, donc que y a y a la pression de la bouteille elle est vraiment importante c'est euh [silence 2 sec] oui quand je quand je réagis d'une façon spontanée ou du moins qu'elle apparaît comme spontanée euh aux collègues ça me j'essaie j'essaie de voir ce qui relève d'un tempérament et ce qui relève éventuellement de justement de l'expérience ou d'une expérience. Est-ce que je ne serais pas en train de mettre en œuvre quelque chose qui est devenu euh qui est devenu euh enfin que j'ai intégré complètement quoi mais j'essaie de le débusquer et puis quand je remarque des choses un peu comme ça chez chez des collaborateurs proches, je les je les questionne avant tout, je les titille la-dessus, je leur dis d'ou ça vient d'ailleurs hein, enfin d'où ça vient euh pourquoi je fais ça. Pour les inciter eux-mêmes à se connaître mieux et et euh à je veux dire à accélérer la la métabolisation de de leur savoir expérientiel quoi si je peux dire en terme un peu un peu pédant les choses quoi.</p>	<p>« Elle [cette action] est vraiment importante [...] quand je [...] réagis d'une façon spontanée ou du moins qu'elle apparaît comme spontanée [...] aux collègues ça me j'essaie [...] de voir ce qui relève d'un tempérament et ce qui relève éventuellement de justement de l'expérience ou d'une expérience ».</p> <p>« Est-ce que je ne serais pas en train de mettre en œuvre quelque chose qui est devenu [...] intégré complètement [...] mais j'essaie de le débusquer et puis quand je remarque des choses un peu comme ça chez [...] des collaborateurs proches, je les [...] questionne avant tout, je les titille la-dessus, je leur dis d'ou ça vient [...] pourquoi je fais ça. Pour les inciter eux-mêmes à se connaître mieux et [...] je veux dire à accélérer la [...] métabolisation de [...] leur savoir expérientiel » (B25 ; L. 224-232).</p>	<p>Spontanée, tempérament</p> <p>Intégré complètement, débusquer, métabolisation</p>	<p>Réflexivité : praticien réflexif</p>
<p>b26 : Et en quoi cette formation elle est différente des formations qui vous sont proposées aujourd'hui ?</p>	<p>« l'offre de formation Direction des Cadres [...] est la plupart du temps externalisée [...] c'est souvent des</p>	<p>Choses formatées</p> <p>Formations calibrées,</p>	<p>Réflexivité : pour un changement de paradigme (inversé)</p>

<p>B26 : Bien aujourd'hui l'offre de formation Direction des Cadres d'ailleurs elle est elle est la plupart du temps externalisée euh c'est souvent des choses formatées enfin y a pas cette ffffffffff y a pas cette pratique collaborative mais mais ça c'est plus sur la la méthode euh on est vraiment sur des formations euh calibrées, formatées, recherche d'efficacité immédiate, enfin c'est des produits qui correspondent à des situations type de grandes entreprises hein. Le mot service public disparaît un petit peu mais Pôle Emploi est une boutique qui a 50 000 collaborateurs qui a x milliers de cadres et puis quelque chose comme 150 ou 200 cadres dirigeants euh voilà on calibre les formations selon les situations, les demandes et puis quand on ne sait pas y répondre en interne euh, qui c'est plus pour les les les agents chargés de la production on regarde ce qui se passe à l'extérieur donc on achète des formations toutes faites.</p>	<p>choses formatées » « y a pas cette pratique collaborative [terme utilisé par l'interviewer en b18] mais [...] ça c'est plus sur la [...] méthode euh on est vraiment sur des formations [...] calibrées, formatées, recherche d'efficacité immédiate » (B26 ; L. 236-238).</p>	<p>formatées, recherche d'efficacité immédiate.</p>	
<p>b27 : Donc l'intérêt de la formation recherche-action c'était de pouvoir personnaliser ?</p> <p>B27 : C'était, elle était double c'était de dire étant donné que peut-être ce qui se passe dans un certain nombre d'entreprises ou de boutiques où euh c'est quand même, c'est quand même assez fréquent en tout cas c'est ce que c'est ce qu'on a cru voir dans nos contacts avec d'autres avec des directeurs de ressources humaines de chefs entreprises etc où euh en fonction de d'un contexte j'allais dire historique et à l'échelon d'une maison, toute une frange de de de de de collaborateurs refuse avec énergie d'entrer dans l'encadrement, le contexte change, ils y entrent donc ce côté euh militant euh voilà est-ce que c'était quelque chose de spécifique, est ce qu'on pouvait en tirer euh est-ce qu'on</p>	<p>« en fonction [...] d'un contexte j'allais dire historique et à l'échelon d'une maison, toute une frange de [...] collaborateurs refuse avec énergie d'entrer dans l'encadrement. Le contexte change, ils y entrent donc ce côté [...] militant [...] c'était quelque chose de spécifique, est ce qu'on pouvait en tirer [...] des enseignements sur [...] une pratique managériale différente. Donc déjà sur ce [...] présumé là c'est quelque chose qui est totalement inhabituel et puis sur la méthode, le fait que on soit totalement associé [...] contributeur de la méthode</p>	<p>Contexte historique</p>	<p>Organisation : management</p>

<p>pouvait en tirer des enseignements sur euh une pratique managériale différente. Donc déjà sur ce ce présupposé là c'est quelque chose qui est totalement inhabituel et puis sur la méthode, le fait que on soit totalement associé euh contributeur de la méthode que les doutes, les interrogations, les propositions euh individuelles, collectives soient passées euh un peu au au je veux dire à la moulinette à la moulinette de la réflexion collective pour faire évoluer les choses c'était c'était euh oui une expérience plus que qu'exaltante oui.</p>	<p>que les doutes, les interrogations, les propositions [...] individuelles, collectives soient passées [...] à la moulinette de la réflexion collective pour faire évoluer les choses c'était [...] une expérience plus [...] qu'exaltante [...] » (B27 ; L. 249-256).</p>		
<p>b28 : Et aujourd'hui, pour revenir un petit peu sur ce que vous disiez avant, sur le lorsque vous remémorez ces moments de recherche-action dans certaines situations de travail, comment vous apprenez aujourd'hui ?</p> <p>B28 Comment j'apprends aujourd'hui</p> <p>au quotidien</p> <p>(sourire) oui, je ne sais pas trop répondre à ça, je ne sais pas si c'est très différent de ce que c'était avant. Be euh à la fois par l'âge et la situation hiérarchique à laquelle je suis arrivé c'est de moins en moins une situation de séminaire. Je serai euh comment dire euh apprenant ou formé c'est euh ben l'écoute, c'est euh quand je suis avec mes collaborateurs, c'est essayer d'être attentif à ce que à l'effet que que produise les mots que je prononce quand je suis devant un groupe, c'est moi qui anime une réunions euh bon c'est, c'est...</p>	<p>« à la fois par l'âge et la situation hiérarchique à laquelle je suis arrivé c'est de moins en moins une situation de séminaire. Je serai [...] ou formé c'est [...] l'écoute, c'est [...] quand je suis avec mes collaborateurs, c'est essayer d'être attentif à ce que [...] produise les mots que je prononce quand je suis devant un groupe, c'est moi qui anime une réunions [...] » (B28 ; L. 265-268).</p>		
<p>b29 : Et la part de la recherche-action dans votre apprentissage ? vous la situeriez où?</p>	<p>comment moi je [...] réagis ou comment quand je vois certains de mes</p>	<p>Réagis, identifier, être plus conscient, réflexe pertinent,</p>	<p>Réflexivité : praticien réflexif</p>

<p>B29 : C'est plutôt euh sur comment moi je je je réagis ou comment quand je vois certains de mes collaborateurs agir de telle ou telle façon j'essaie d'identifier ce que ça veut dire et d'où ça vient. Et est ce c'est voilà c'est d'être plus plus j'essaie, c'est pas tous les jours hein, d'être plus conscients pourquoi j'agis j'agis comme ça et de et, comment dire, en essayant d'être plus conscient c'est est-ce que c'est pertinent de mettre en œuvre cet espèce de réflexe que j'ai face à telle ou telle situation et puis il y a peut être des améliorations a des améliorations ou des nuances à apporter euh ou à enrichir la palette de la manière d'agir quoi.</p>	<p>collaborateurs agir de telle ou telle façon j'essaie d'identifier ce que ça veut dire et d'où ça vient. [...] j'essaie, c'est pas tous les jours [...], d'être plus conscients pourquoi [...] j'agis comme ça et de et, [...] en essayant d'être plus conscient c'est est-ce que c'est pertinent de mettre en œuvre cet espèce de réflexe que j'ai face à telle ou telle situation et puis il y a peut être des améliorations [...] ou des nuances à apporter [...] ou à enrichir la palette de la manière d'agir ». (B29 ; L. 271-276)</p>	<p>nuances à apporter, enrichir la palette de la manière d'agir</p>	
<p>b30 : Donc c'est réfléchir sur..</p> <p>B30 : Oui C'est plus de cet ordre là c'est plus de cet ordre là c'est euh le côté le côté réflexif qui est nettement plus présent dans, j'allais dire dans mon quotidien, je ne sais pas si c'est quotidien mais c'est jamais très loin quoi voilà.</p>	<p>« C'est le côté [...] réflexif » (B30 ; L. 279)</p>	<p>réflexif</p>	<p>Réflexivité : praticien réflexif</p>
<p>b32 : En quoi les gens ça ne les intéresse pas trop, en quoi ça ne ne peut pas les impliquer ou en quoi ça les met en danger, pardon ?</p> <p>B32 : Alors le fait que ce soit impliquant y en a certains, qui ont un petit peur de cet aspect là donc je ne veux surtout pas qu'ils aient le sentiment que j'ai un côté inquisiteur euh puis peut-être qu'ils ne sont pas tout à fait j'ai remarqué ça ça dépend beaucoup de l'âge des gens, les plus jeunes mordent moins sur ces ils</p>	<p>« le fait que ce soit impliquant y en a certains, qui ont un petit peur de cet aspect là ». (B32 ; L. 292)</p> <p>« ça dépend beaucoup de l'âge des gens [...] mais une certaine maturité, une certaine durée d'expérience [...] et des confrontations à des situations euh un peu diverses [...] je pense que c'est</p>	<p>Impliquant</p>	<p>Recherche action : co-formation</p> <p>Réflexivité : praticien réflexif</p>

<p>sont a priori moins intéressés par ça euh je sais pas s'il y a un âge d'ailleurs mais je pense qu'ils ont une il faut enfin il faut, je ne pense pas que ce soit un pré-requis, mais je pense que une certaine maturité y compris en terme d'âge d'ailleurs, je sais pas s'il faut situer à 40-45 ans, j'en sais rien, il n'y a pas de curseur mais une certaine maturité une certaine durée d'expérience euh et des confrontations à des situations euh un peu diverses euh je pense que c'est pas un pré-requis mais un élément favorableur.</p>	<p>pas un pré-requis mais un élément favorableur » (B32 ; L. 294-299).</p>		
<p>b33 : Donc avoir rencontré un certains nombre de situations et avoir donc avoir été face à des expériences diverses</p> <p>B33 : Oui et les plus jeunes, je ne sais pas si quand je dis une maturité c'est parce que ça se conjugue avec la durée peut être qu'ils ont pas identifié non plus, ils n'ont pas eu le temps encore, de mettre en œuvre un certains nombre de choses mais euh c'est pas sûr ce que je dis en même temps parce qu'on s'aperçoit qu'il y a des choses qui viennent de l'expérience euh comment dire qui peut être professionnelle, associative, militante et qu'il y ait des choses euh encore que le militant peut être aussi sur une extrême jeunesse mais il y a des choses qui viennent de l'enfance aussi.</p>	<p>« je ne sais pas si quand je dis une maturité c'est parce que ça se conjugue avec la durée peut être qu'ils ont pas identifié non plus » (B33 ; L. 303-304).</p>		<p>Réflexivité : pour un changement de paradigme</p>
<p>b34 : Et parler de l'enfance est-ce que c'est ça met les gens en danger ?</p> <p>B34 : Je ne sais pas si ça les met en danger mais je pense qu'il faut un contexte euh un contexte qui rassure sur ce plan là et c'est vrai que la limite de l'exercice, mais ça j'en ai pleinement conscience hein, d'ailleurs à chaque fois, je je , au risque d'être lourd, je dis que si je m'aventure sur un terrain qui te gêne on laisse tomber euh je je moi je suis le supérieur hiérarchique des gens donc ils n'ont</p>	<p>« Je ne sais pas si ça les met en danger mais je pense qu'il faut un [...] qui rassure sur ce plan là et c'est vrai que la limite de l'exercice, mais ça j'en ai pleinement conscience hein, d'ailleurs [...] au risque d'être lourd, je dis que si je m'aventure sur un terrain qui te gêne on laisse tomber [...] je suis le supérieur hiérarchique des gens donc</p>		<p>Recherche action : co-formation</p>

<p>pas forcément envie et ils ont ils ont, c'est parfaitement compréhensible de me livrer un certain nombre de choses et et puis je ne cherche pas non plus là-dessus alors que dans le contexte de la recherche action nous étions peu nombreux, euh Josette avait pris soin, parce qu'elle nous connaissait, je pense à peu près bien chacun, de elle savait les réticences des uns et des autres euh sur un certain nombre de choses donc avec des garanties d'une confidentialité totale euh enfin bon un contexte qui qui permette qui permette ça.</p>	<p>ils n'ont pas forcément envie et [...] ils ont, c'est parfaitement compréhensible [le droit de ne pas] me livrer un certain nombre de choses et et puis je ne cherche pas non plus ».</p> <p>« Josette avait pris soin, parce qu'elle nous connaissait, je pense à peu près bien chacun, de elle savait les réticences des uns et des autres [...] sur un certain nombre de choses donc avec des garanties d'une confidentialité totale [...] un contexte qui qui permette qui permette ça » (B34 ; L. 311-319).</p>		
<p>b35 : La confidentialité c'était important ?</p> <p>B35 : Ah c'est essentiel oui. En même temps, elle n'a jamais posé de problème, elle n'a jamais été euh comment dire euh malmenée euh parce que euh je crois que c'était la totalité et si c'était pas la totalité y avait peut-être une exception ou deux mais euh qui avions pratiqué le coaching avant où y a cette garantie absolue de confidentialité par rapport à accompagner la parole et évidemment totalement libre ce qui ce qui est quand même le pré-requis le plus important quoi.</p>	<p>« cette garantie absolue de confidentialité par rapport à accompagner la parole et évidemment totalement libre ce qui ce qui est quand même le pré-requis le plus important » (B35 ; L. 324-326).</p>	Parole libre	Recherche action : co-formation
<p>b38 : D'accord et donc ça ça vous apportait un, des éléments en plus ?</p> <p>B38 : ben je pense que euh c'est pas des choses qu'on peut confondre mais c'était ma conception je crois qu'elle était elle était euh euh assez souvent partagée, je ne sais pas si c'était par tous, sur le fait que se constituait un approfondissement euh du du travail de coaching que de la formation d'abord et puis du travail que l'on faisait que l'on faisait régulièrement avec les personnes</p>	<p>« Le fait de mieux nous connaître nous même, d'être en travail sur un certain nombre de choses pouvait, alors c'est pas c'est [...] pas une nécessité, mais pouvait [...] comment dire [...] guider davantage notre écoute sur la recherche de d'éléments signifiants et pouvait aussi nous amener à formuler de manière plus aiguë, plus précise [...] nos questionnements en direction des</p>	<p>Nous connaître Guider notre écoute, recherche d'éléments signifiants</p>	Réflexivité : praticien réflexif

<p>que nous accompagnons. Le fait de mieux nous connaître nous même, d'être en travail sur un certain nombre de choses pouvait, alors c'est pas c'est pas c'est pas une nécessité, mais pouvait euh comment dire euh guider davantage notre écoute sur la recherche de d'éléments signifiants et pouvait aussi nous amener à formuler de manière plus aiguë, plus précise euh nos nos questionnements en direction des accompagnants. Enfin en tout cas moi je sais que c'est quelque chose que j'ai c'est là que j'utilise plus le plus euh, j'allais dire systématiquement enfin, en tout cas de la manière la plus suivie, voilà.</p>	<p>accompagnants. Enfin en tout cas moi je sais que c'est quelque chose [...] que j'utilise [...] j'allais dire systématiquement enfin, en tout cas de la manière la plus suivie » (B38 ; L338-343).</p>		
<p>b42 : Et donc cette action euh m'intéressait à plusieurs titres et puis j'ai été dirigé, je pense aussi, par ma Directrice de mémoire Josette Layec, dirigé un peu vers là et pour diverses raisons je pense mais c'est c'est très intéressant en tout cas ce qui a été fait</p> <p>B42 : oui oui oui puis pour vous donner un petit peu concernant Josette c'est une c'est une amie depuis de longue date, on s'est retrouvé dans des embarqué dans des aventures différentes mais il y a eu une époque euh, parce qu'on se connaît depuis très longtemps, mais une époque qui a duré deux ans à peu près où nous [travaillé ensemble], et comment dire, c'était euh c'était quelqu'un avec qui j'avais besoin de confronter quand j'étais dans dans l'interrogation et le désarroi, pas pour qu'elle me dise ce que j'avais à faire, ce que je comme beaucoup de gens je supporte assez mal c'est euh voilà j'ai j'avais assez vite identifié chez elle l' art, depuis elle l'a travaillé, elle est arrivé à un art très élevé l'art du questionnaire et que donc je repartais moi je savais ce que j'avais à faire y compris d'ailleurs d'une manière d'agir qui sont très différente très</p>	<p>« J'avais assez rapidement identifié chez elle, l'art [...] elle est arrivé à un art très élevé l'art du questionnaire » (B42 ; L. 365-366).</p> <p>« je repartais moi je savais ce que j'avais à faire y compris d'ailleurs d'une manière d'agir qui sont [...] très différente des siennes mais son [...] talent c'est celui là c'est d'arriver [...] à mettre les gens non pas à la question mais en question et de les faire progresser mais en tout cas de les faire [...] se décider de manière plus consciente que ne l'aurait fait spontanément » (B42 ; L. 366-369).</p>	<p>Art du questionnaire</p>	<p>Réflexivité : praticien réflexif</p> <p>Recherche action : alternance praticien chercheur et chercheur praticien</p>

<p>différente des siennes mais son son talent c'est celui là c'est d'arriver à à à mettre les gens non pas à la question mais en question et de les faire progresser mais en tout cas de les faire euh se décider de manière plus consciente que ne l'aurait fait spontanément quoi mais c'est vraiment, c'est vraiment assez extraordinaire ce que j'ai ce type de échangé euh j'allais dire de manière banale sur ça va pas notre patron y nous emmerde enfin ce genre de quand on a besoin de se lâcher un peu avec un ou une collègue c'était pas du tout ce type de rapport et vraiment j'ai trouvé chez elle ben une qualité particulière qui est celle là quoi.</p>			
<p>b43 : et justement quand vous posiez ces questions, est-ce que vous aviez besoin de passer par l'écriture ?</p> <p>B43 : A cette époque là non, parce que c'était vraiment des situations très très très ponctuelle, elle formalise elle formalise beaucoup et donc elle m'avait elle m'avait à un moment donné incité à le faire pour moi-même, je le je le fais euh pas systématiquement loin sans faut mais uniquement pour les les les situations sur lesquelles je dois prendre beaucoup de temps qui ont de très fort enjeux et pour lesquels y en a plein de comme ça tous les jours, et pour lesquels je ne sais vraiment pas où je vais, celles celle je sais la position que je vais tenir ou le fil sur lequel je vais tirer je n'écris pas par contre quand je suis indécis entre entre et durablement indécis entre plusieurs scénaris possibles, hypothèses possibles, possibles sur des choses à fort enjeux je j'écris sur chacun sur chacun d'eux, et voilà et j'arrive après une fois fois que j'ai terminé l' exercice à à mieux discerner avantages et inconvénients de de chacun des scénaris, oui.</p>	<p>« Par contre quand je suis indécis [...] et durablement indécis entre plusieurs scénaris possibles, hypothèses possibles, possibles sur des choses à fort enjeux [...] j'écris [...] sur chacun d'eux, [...] et j'arrive après une fois fois que j'ai terminé l' exercice à [...] mieux discerner avantages et inconvénients de [...] chacun des scénaris » (B43 ; L. 381-384).</p>	discerné	<p>Réflexivité : praticien réflexif</p>

<p>b44 : Donc ça c'est une écriture pour vous</p> <p>B44 : ah oui absolument absolument pour moi et je ne garde rien. C'est à dire qu'une fois que j'ai pris la position et puis que je l'affirme, alors peut-être que je peux me servir de cet écrit pour l'étayer mais autrement je détruis tout oui mais c'est un passage intermédiaire qui oui qui me, je l'utilise pas énormément, deux ou trois fois dans l'année c'est tout.</p>	<p>« c'est [l'écriture] un passage intermédiaire » (B44 ; L. 389).</p>		<p>Réflexivité : praticien réflexif</p>
---	--	--	--

Interactions	Unité de sens	Mots clés	Thème : sous thème
<p>b'10 : [silence 3 sec] donc ça me fera 3 entretiens [silence 4 sec]. Alors moi je voulais revenir sur le sur un passage, à un moment donné, où où vous parlez, de : donc suite à la méthodologie que vous avez explicité, vous parlez que cette méthodologie finalement vous l'appliquiez dans votre quotidien, avec votre, auprès de vos collaborateurs...</p> <p>B'10 : oui. Mais bon sans forcément le, sans forcément toujours leur dire d'où ça vient parce qu'on a toujours le temps mais c'est d'essayer de le amener eux, effectivement euh à à ce qu'ils mettent en œuvre quelque chose est-ce qu'ils en ont conscience, enfin d'où ça leur vient, est-ce qu'ils en ont conscience enfin, pour essayer d'une certaine façon de les amener à à eux même identifier un certains nombre de choses et de les de les de les mobiliser plus vite peut-être (B'10 ; L. 49-52). Alors c'est pas forcément, quand je dis le quotidien, c'est effectivement chaque fois que j'en ai l'occasion et que j'y pense, donc c'est pas nécessairement tous les jours avec tout le monde mais plus avec avec l'équipe rapproché d'encadrement issue de la Direction Régionale, oui.</p>	<p>« qu'ils mettent [les collaborateurs du manager] en œuvre quelque chose [...] [savoir] d'où ça leur vient, est-ce qu'ils en ont conscience [...], pour essayer d'une certaine façon de les amener [...] eux même [à] identifier un certains nombre de choses et [...] de les mobiliser plus vite peut-être » (B'10 ; L. 49-52).</p>	<p>identifier Mobiliser plus vite</p>	<p>Réflexivité : Praticien réflexif Réflexivité : organisationnelle Apprentissage expérientiel : efficacité de l'action</p>
<p>b'11 : Est-ce que c'est un transfert, est-ce que c'est un transfert de la méthode, que vous aviez expérimenté avec Josette Layec ?</p> <p>B'11 : d'une certaine façon oui, d'une certaine façon oui. De la même manière que depuis que j'ai été formé au coaching et que je le pratique les quand je conduis des des entretiens avec avec des collaborateurs, je, il me semble en tout cas que je n'écoute pas exactement de la même façon qu'avant quoi. Je suis, il y</p>	<p>« je n'écoute pas exactement de la même façon qu'avant quoi. [...] il y a des fils sur lesquels avant je n'aurais pas eu le reflexe de tirer » (B'11 ; L. 60-61)</p>	<p>Ecoute différente réflexe</p>	<p>Réflexivité : praticien réflexif</p>

<p>a des fils sur lesquels avant je n'aurais pas eu le reflexe de tirer (B'11 ; L. 60-61), maintenant oui. Et sur cette méthode là que sur lequel on a travaillé finalement c'est pas très long hein [silence 1 sec], un an un an et demi peut-être, en se voyant tous les 3 ou 4 mois euh oui je oui on peut considérer ça comme ça oui.</p>			
<p>b'12 : Et c'est, c'est une méthode d'écoute, vous avez parlé de l'écoute ?</p> <p>B'12 : [silence 5 sec] Euh la la la manière d'écouter je ne sais pas si on peut la qualifier de méthode, en tout cas elle est euh elle a été aiguisé par la formation et surtout l'exercice du l'exercice du coaching et donc effectivement euh cette écoute un petit peu, un petit peu aiguisé (B'12 ; L. 67-68) je trouve euh c'est ça éventuellement qui si j'identifie des choses qui me, qui me paraissent ben devoir être un petit peu creusées et si on a un petit peu de temps (B'12 ; L. 68-69), avec euh quelqu'un de, j'allais dire de ma garde rapprochée non c'est vraiment le l'équipe managériale proche hein mais quand je dis managériale non je le fais aussi parfois avec mon assistante qui exerce pas toujours son encadrement mais je vois comment elle se, elle réagit sur un certain nombre de choses, voilà. C'est c'est quand on dit dans le quotidien, c'est pas à 100 % tous les jours, c'est pas à 100 % avec tous les agents qui travaillent avec moi mais c'est plus sur l'entourage euh, l'entourage proche et euh quand on dit le quotidien c'est c'est quelque chose de de ben qui peut surgir à n'importe quel moment quoi.</p>	<p>« elle a été aiguisé [sa manière d'écouter] par la formation et surtout l'exercice du l'exercice du coaching et donc effectivement euh cette écoute un petit peu, un petit peu aiguisé » (B'12 ; L. 67-68)</p> <p>« si j'identifie des choses qui me, qui me paraissent ben devoir être un petit peu creusées et si on a un petit peu de temps » (B'12 ; L. 68-69)</p>	<p>Aiguisée</p>	<p>Réflexivité : praticien réflexivité</p>
<p>b'13 : Alors l'entourage proche, est-ce que c'est une facilité de de proximité en terme d'espace, qu'est-ce qui favorise ce ce ce transfert ?</p>	<p>« c'est le fait [...] de pouvoir identifier [...] quelque chose qui relèverait [...] de ce savoir [...] amené de pratiques</p>		<p>Réflexivité : praticien réflexif:</p>

<p>B'13 : Ben justement, c'est c'est le fait de de d'être euh d'être de pouvoir identifier euh quelque chose qui relèverait de justement de ce savoir euh amener amener de pratiques amenées par l'expérience dont euh la personne qui l'utilise n'a pas nécessairement conscience (B'13 ; L. 79-81). Donc euh, c'est pas forcément, enfin c'est la proximité bien sûr qui qui permet ça, c'est pas la recherche de proximité, mais c'est la proximité qui permet cette cette identification. Les gens que je vois euh de long en loin c'est beaucoup moins évident.</p>	<p>amené par l'expérience dont [...] la personne qui l'utilise n'a pas nécessairement conscience » (B'13 ; L. 79-81).</p>		
<p>b'19 : Et donc là vous parliez de l'expérience, de la maturité, de l'âge [Silence 5 sec].</p> <p>B'19 : Oui, je pense que c'est quelque chose quiiii qui aide un petit peu euh à [silence 2 sec], je pense que si j'avais, indépendamment des galons sur l'épaule [rire], si je puis dire, ou des statuts, euh si j'avais une trentaine d'années et que je je je questionne un collaborateurs sur ces questions là, je suis pas sûr qu'ils accueillent euh qu'ils accueillent ça aussi bien qu'ils peuvent le faire maintenant (B'19 ; L. 106-107). Alors c'est vrai que le fait de se connaître aussi euh et qu'il y ait un minimum de confiance font que effectivement, si je vais sur ces sur ces sur ce questionnement qui a quelque chose d'intime quand même ça ne les, je ne les effraies pas ils se sentent, je je ils ne ressentent pas ça comme une intrusion et, de surcroît, je pose toujours la question si je me fais indiscret pour une raison ou pour une autre, ben on parle d'autre chose. Voilà, j'explique dans quel but, je le fais.</p>	<p>« je suis pas sûr qu'ils accueillent euh qu'ils accueillent ça aussi bien qu'ils peuvent le faire maintenant » (B'19 ; L. 106-107)</p>		<p>Réflexivité : praticien réflexif</p>
<p>b'23 : ça vous avait appris quoi, cette cette façon de questionner, sur vous ?</p>	<p>« d'aller chercher [...] au-delà de la mémoire immédiate et il y a des choses</p>		<p>Réflexivité : praticien réflexif</p>

<p>B'23 : [silence 3 sec] Ben c'est d'aller chercher euh, d'aller chercher, au-delà de la mémoire immédiate et il y a des choses que j'ai, que j'ai identifié, j'ai mis plusieurs semaines à, y a une mise en travail là (B'23 ; L. 126-127), oui.</p> <p>[silence 2 sec] Elle a , elle a un questionnement, euh j'allais dire tenace, je ne sais pas si c'est le bon mot tenace, persévérant qui n'est pas, c'est pas un questionnement de flic qui ne vous lâche pas, c'est vraiment quelque chose qui met qui met en travail (B'23 ; L. 128-129), quoi et voilà.</p>	<p>[...] que j'ai identifié, j'ai mis plusieurs semaines à, y a une mise en travail là » (B'23 ; L. 126-127)</p> <p>« elle a un questionnement, [...] tenace, je ne sais pas si c'est le bon mot tenace, persévérant qui n'est pas[...] un questionnement de flic qui ne vous lâche pas, c'est vraiment quelque chose qui met qui met en travail » (B'23 ; L. 128-129)</p>		<p>Recherche action : alternance des places praticien chercheur et chercheur praticien</p>
<p>b'24 : Mettre en travail, c'est une utilisation, pardon, une expression que vous avez utilisé également dans la discussion. Est-ce que vous pourriez m'expliquer exactement ce que vous entendez ?</p> <p>B'24 : Ben c'est à dire que euh une question euh qui est posée dans le cadre de l'entretien qui dure qui dure un temps limité ou un travail en séminaire sur deux jours n'a pas, je ne vais pas, enfin je peux apporter une réponse ou des réponses, dans ce cadre mettons là mais les les questionnements répétés sur des angles divers et avec des reformulations avec cette persévérance de Josette et puis du du quand on travaille en sous-groupes, aussi sous sa conduite là, euh les réponses apportées ne sont pas les réponses définitives euh elles sont considérées comme telles et donc on la mise au travail pour moi c'est, ben j'y réfléchis, j'y pense, pendant euh pendant des semaines, je ne pense pas qu'à ça mais ça revient régulièrement jusqu'à ce que je retrouve un certains nombre de choses (B'24 . L. 134-140) quoi.</p>	<p>« une question [...] qui est posée dans le cadre de l'entretien [...] qui dure un temps limité [...] je peux apporter une réponse ou des réponses, dans ce cadre [...] mais les [...] questionnements répétés sur des angles divers et avec des reformulations avec cette persévérance de Josette et puis [...] du quand on travaille en sous-groupes, aussi [...] les réponses apportées ne sont pas les réponses définitives euh elles sont considérées comme telles et donc on la mise au travail pour moi c'est, ben j'y réfléchis, j'y pense, pendant [...] des semaines, je ne pense pas qu'à ça mais ça revient régulièrement jusqu'à ce que je retrouve un certains nombre de choses » (B'24 . L. 134-140)</p>		<p>Réflexivité : praticien réflexif Recherche action : alternance des places praticien chercheur et chercheur praticien</p>
<p>b'25 : Alors vous retrouvez des choses, quelle est la finalité de cette réflexion ?</p>	<p>« d'où que ça vient [finalité du premier temps en sous groupe], [...] c'était dans quel contexte, pourquoi j'ai agi comme</p>		<p>Réflexivité : praticien réflexif</p>

<p>B'25 : Ben c'est dire d'où que ça vient [finalité du premier temps en sous groupe], quel a été le c'était dans quel contexte, pourquoi j'ai agi comme ça pourquoi ça, qu'est que ça qu'est ce que ça a donné et après de voir que dans des situations euh qui peuvent se, être considérées sinon comme identiques, du moins comme très proches, c'est inconsciemment je je reproduis la même la manière d'agir et ça je ne l'avais pas, je l'avais pas, je n'en avais pas pris conscience avant (B'25 ; L146-150), quoi.</p>	<p>ça [...], qu'est que ça qu'est ce que ça a donné et après de voir que dans des situations [...] qui peuvent [...] être considérées sinon comme identiques, du moins comme très proches, c'est inconsciemment je [...] reproduis la même [...] manière d'agir et ça [...] je n'en avais pas pris conscience avant » (B'25 ; L146-150)</p>		
<p>b'26 : Donc, suite à cette élucidation, alors si on peut dire ça, il y avait un partage en général qui était fait ?</p> <p>B'26 : oui qui, qui venait à la session suivante où ben effectivement euh s'il y avait des choses qui avaient évolué depuis depuis nos échanges [en sous groupe] la dernière fois ou carrément euh éventuellement une une évolution du récit écrit (B'26 ; L154-156),</p>	<p>« venait à la session suivante où ben effectivement euh s'il y avait des choses qui avaient évolué depuis depuis nos échanges [en sous groupe] la dernière fois ou carrément euh éventuellement une une évolution du récit écrit » (B'26 ; L154-156)</p>	<p>Evolution du récit écrit</p>	<p>Recherche action : production de savoirs</p>
<p>b'27 : D'accord</p> <p>B'27 : c'est pour ça que je l'ai on était sur un récit qui se construisait [silence 1 sec] dans la durée (B'27 ; L159-160).</p>	<p>« un récit qui se construisait [silence 1 sec] dans la durée » (B'27 ; L159-160)</p>	<p>durée</p>	<p>Recherche action : production de savoirs</p>
<p>b'28 : Et sur, pardon, ce récit vous l'avez encore ?</p> <p>B'28 : Euh je ne sais pas si je l'ai gardé.</p> <p>b'29 : C'était vraiment un document important de</p> <p>B'29 : non, en terme de volume ?</p> <p>b'30 : oui</p>	<p>« ça prenait ça prenait une forme » (B'30 ; L170).</p>		<p>Recherche action : production de savoirs</p>

<p>B'30 : non, il était, il était important pour moi euh parce que je je mettais des mots et du coup c'était c'était écrit euh et ça prenait ça prenait une forme (B'30 ; L170), Non en terme de volume c'était euh c'était 3 ou 4 pages pas plus</p>			
<p>b'31 : Il était difficile peut-être d'écrire beaucoup sur euh, enfin écrire beaucoup n'aurait pas forcément entraîné de plus de de matière ou plus de réflexion ?</p> <p>B'31 : pour moi oui, je sais pas si d'autres on on réagit autrement euh j'avais besoin d'écrire plusieurs choses qui se jetaient au fur et à mesure moi je je j'écris alors c'est curieux parce que j'écrivais plutôt devant mon ordinateur, alors que en fait vraiment je suis plutôt un adepte du papier stylo, surtout pour des choses un petit peu, un petit peu intime, un peu profonde comme ça donc je me mettais devant l'ordinateur, j'étais en général très insatisfait de ce que je ressortais et après je je reformulais sans arrêt, et j'essayais de trouver la ce qui ressemblait le mieux à ce que je voulais dire, c'était pas évident, j'ai plutôt une certaine facilité à écrire, et même si c'était même sortir une demie page c'était vraiment j'avais un mal fou à formuler ça et puis après euh quand j'arrivais, à peu près, à trouver ce que je voulais dire j'étais j'étais insatisfait par par un côté que même si le récit était court je trouvais un peu dilué donc je jouais euh au « baisse des oranges pas chers » comment enlever les choses inutiles pour pour "garder un peu le l'os de ce que je voulais dire quoi (B'31 ; L175-184).</p>	<p>« je me mettais devant l'ordinateur, j'étais en général très insatisfait de ce que je ressortais et après [...] je reformulais sans arrêt, et j'essayais de trouver la ce qui ressemblait le mieux à ce que je voulais dire, c'était pas évident, j'ai plutôt une certaine facilité à écrire, et même si c'était même sortir une demie page [...] j'avais un mal fou à formuler ça et puis après [...] quand j'arrivais, à peu près, à trouver ce que je voulais dire [...] j'étais insatisfait par par un côté que même si le récit était court je trouvais un peu dilué donc je jouais euh au « baisse des oranges pas chers » comment enlever les choses inutiles [...] pour garder un peu le l'os de ce que je voulais dire quoi » (B'31 ; L175-184).</p>		<p>Recherche action : production de savoirs</p>
<p>b'32 : Donc là, il fallait acquérir une écriture aiguisée ?</p> <p>B'32 : Oui, et en tout cas euh, polie et repolie (B'32 ; L187) et ben qui, ben qui, je , oui je l'avais envoyé à Josette, autrement j'avais fait l'objet d'une d'une</p>	<p>« polie et repolie » (B'32 ; L187)</p>		<p>Recherche action : production de savoirs</p>

lecture en sous -groupes, d'une lecture à voix haute, bien sûr. Oui.			
<p>b'41 : Et cette qualité, vous l'appelleriez comment ?</p> <p>B'41 : Ah ça, c'est une colle. Euh [silence 2 sec] j'allais dire, je ne sais pas si c'est si c'est une qualité, enfin en tout cas c'est, [silence 3 sec] c'est de la communication, c'est-à-dire que c'est pas ce qui se dit, ça ne va pas seulement dans un seul sens quoi, et y compris le langage non verbal d'un groupe ou d'une salle entière, ne pas en tenir compte s'est s'exposer à quelques déconvenues. La moindre étant que le message ne passera pas hein puis l'autre, ça peut être au pire, c'est la contestation, enfin pas la contestation en tant que telle, mais c'est l'absence de légitimité euh et du message et de celui qui le porte (B'41 ; L. 240-244).</p>	<p>« c'est de la communication, c'est-à-dire que c'est pas ce qui se dit, ça ne va pas seulement dans un seul sens quoi, et y compris le langage non verbal d'un groupe ou d'une salle entière, ne pas en tenir compte s'est s'exposer à quelques déconvenues. La moindre étant que le message ne passera pas hein puis l'autre, ça peut être au pire, c'est la contestation, enfin pas la contestation en tant que telle, mais c'est l'absence de légitimité euh et du message et de celui qui le porte » (B'41 ; L. 240-244).</p>		<p>Réflexivité : Praticien réflexif</p>
<p>b'50 : d'accord. Et si vous aviez à faire un résumé rapide de cette action, ou des éléments marquants de cette action, vous en diriez quoi ?</p> <p>B'50 : [silence 7 sec] D'abord je dirais dommage, parce que j'ai le sentiment qu'on est resté un petit peu au-milieu du gué (B'50 ; L. 294-295), on n'a pas été au bout, en terme de... Y a eu cet article, notre Directeur Général s'est déplacé au Colloque de Tours, vous l'aviez peut-être vu à ce moment là, ce qui était un signe fort et puis et puis rien. Alors, côté, côté Direction des Ressources Humaines, on avait un type qui était, on va dire, on va être gentil, totalement décalé, le DRH il est muté aujourd'hui bon je pense que ça lui passait complètement au-dessus, quoi. Je suis pas sûr que ce soit quelque chose de qu'il aurait fallu généraliser, parce que il faut un minimum de de volontariat pour participer à ce type de chose (B'50 ; L. 298-300) mais, par contre, c'aurait été</p>	<p>« je dirais dommage, parce que j'ai le sentiment qu'on est resté un petit peu au-milieu du gué » (B'50 ; L. 294-295),</p> <p>« Je suis pas sûr que ce soit quelque chose de qu'il aurait fallu généraliser, parce que il faut un minimum de de volontariat pour participer à ce type de chose » (B'50 ; L. 298-300)</p>		<p>Réflexivité : pour un changement de paradigme</p> <p>Apprentissage expérientiel : une action à définir</p>

<p>bien qu'il y ai un ou deux autres groupes répartis dans le temps et qu'on regarde si on retirait les mêmes enseignements et qu'on ai un qu'on puisse qu'on puisse vraiment, oui, établir un bilan euh voir les forces qui sortaient des différents groupes et s'il y avait des convergences, divergences, essayer de les analyser un peu Là je pense que ça apporté, ça a apporté aux participants, ça c'est sûr, à l'établissement ça lui a rien apporté quoi, sauf euh les ce dont on évoquait, ce qu'on évoquait tout à l'heure, la mise en pratique, un peu de temps en temps que [deux collègues ou d'autres doivent pratiquer avec leur entourage aussi, c'est, ça se résume à une poignée d'individus donc on ne peut pas dire que ça, ça marque les pratiques managériales de la Maison. Voilà, je veux en dire ça, c'est ça.</p>			
<p>b'51 : Parce que l'objectif qui était pour l'ANPE, de modéliser en quelque sorte les pratiques, insolites, ou particulières à l'ANPE</p> <p>B'51 : C'était l'année euh ben éventuellement euh le bénéfice immédiat c'était la méthode de réflexivité de praxéologie de faire émerger, enfin faire prendre conscience des savoirs insus, de pouvoir les mobiliser mieux, et puis de mettre un petit peu tout le monde au travail (B'51 ; L. 311-313) ça je pense c'aurait pu être euh utilement reconnu et puis il y avait un deuxième, une deuxième idée de de Josette c'est comme une part, c'était plus vrai avant, avant la fusion hein, où les les modèles managériaux euh côté, côté des ASSEDIC, UNEDIC étaient plus, plus homogènes, euh y avait plusieurs strates à l'ANPE et une partie des strates euh étaient des gens qui étaient arrivés au management quelque fois en ayant, en ayant largement contesté et en le, en le refusant et est-ce que euh on pouvait en tirer euh quelques, quelques conclusions de type y a management</p>	<p>« le bénéfice immédiat c'était la méthode de réflexivité de praxéologie de faire émerger, enfin faire prendre conscience des savoirs insus, de pouvoir les mobiliser mieux, et puis de mettre un petit peu tout le monde au travail » (B'51 ; L. 311-313)</p>		<p>Réflexivité : praticien réflexif</p>

<p>particulier qui existe et qui produit des effets, des effets plutôt positifs sur la conduite de la boutique. ça c'était une idée qu'avait Josette euh peut-on rechercher et l'objectiver, et si oui, peut-on le faire émerger hein ? Et, d'ailleurs, y avait Gaston Pineau qui nous avait rendu visite 2 ou 3 fois, il était très intéressé, lui, par ce second aspect. Et du coup, comme c'était un petit peu notre histoire, à quelques uns, ça m'intéressait aussi beaucoup. mais ça c'était, c'était, c'était autre chose encore, oui.</p>			
---	--	--	--

Annexe 10 : troisième entretien (C)

Contexte :

Je contacte C le lundi 18/04/11 par téléphone. Elle est absente, je lui ai donc laissé un message. C m'a rappelé le mardi 19/04 mais j'étais au téléphone. Je l'ai eu l'après-midi au téléphone. On a fixé un rendez-vous pour le 20 avril à 15h.

1 *Durant une heure, l'idée c'est de pouvoir revenir sur cette action entamée en 2005 par Josette Layec et puis*
2 *punctué par certaine interventions de Gaston Pineau et j'aurais voulu avec vous voir en quoi consistait cette*
3 *action, quelle était la méthode qui était utilisée et puis savoir ce qui se fait pour les managers aujourd'hui et*
4 *quels ont été les bénéfices pour vous avec cette formation.*

5 **c1 : Ma première question donc porte sur le sur l'action est-ce que vous pourriez me présenter cette**
6 **formation mise en place en 2005 ?**

7 C1 : Ben La formation c'était un peu une formation, un peu une **formation-action**, donc euh l'objectif euh
8 l'objectif c'était de travailler sur euh **la méthode de management, l'objectif du management et c'était de voir dans**
9 **notre dans nos expériences et nos histoires personnelles ce que nous devons utiliser** [silence 4 sec].

11 **c2 : Alors comment ça se passait exactement ?**

12 C2 : Donc ça **ça se passait, dans un premier temps ça s'est passé par plutôt de l'analyse de l'histoire de vie en fait**
13 **hein euh de de de récits personnels ou des expériences personnelles pour un peu en sortir des lignes fortes de la**
14 **personne où les choses se répètent** [silence 2 sec].

16 **c3 : Qu'est-ce que vous entendez par histoire de vie ?**

17 C3 : **L'histoire de vie c'était des expériences** en fait [silence 1 sec]

19 **c4 : Des expériences, c'est-à-dire ?**

20 C4 : euh des expériences euh on devait raconter des expériences **de choses qu'on avait vécues en tant qu'acteur et**
21 **pas du tout en tant que spectateur sur par rapport à un certains nombre de thèmes** [silence 2 sec].

23 **c5 : d'accord. Et ces thèmes vous les définissiez seuls, avec les autres participants avec l'intervenante ?**

24 C5 : euh **on les définissait plutôt en groupe**, avec la avec la l'intervenante, enfin l'animatrice était effectivement
25 faisait partie du du du groupe, mais le souhait c'était plutôt, dans ma mémoire, dans ma mémoire oui c'est ça, euh
26 **c'était plutôt en groupe.**

28 **c6 : Quand vous dites dans votre mémoire...c'est**

29 C6 : la façon dont je me rappelle

31 **c7 : d'accord. c'est une action qui est un petit peu loin, du coup ?**

32 C7 : Oui tout est loin oui oui c'est un petit peu loin **parce qu'on a vécu des choses très importantes ces deux**
33 **dernières années** donc que c'est vrai que...

34

35 **c8 : Est-ce que vous pouvez m'expliquer cette méthode ou est-ce que vous avez des éléments qui vous**
36 **reviennent sur la méthode exacte de cette action-formation ?**

37 C8 : La façon dont ça se passait en fait euh en fait on travaillait sur euh un sujet, sur un thème et puis euh on
38 racontait et quelqu'un prenait des notes et ensuite à partir de ces notes on regardait quels étaient un peu les fortes
39 de l'histoire.

40

41 **c9 : On regardait, c'est le groupe ?**

42 C9 : Non, c'était en fait ça se faisait en sous-groupe

43

44 **c10 : D'accord. Qu'est ce que vous appelez un sous-groupe ?**

45 C10 : c'était c'était un c'était le narrateur, celui qui prenait des notes et l'intervieweur.

46

47 **c11 : Donc, ça pouvait être des sous groupes de 3 personnes ?**

48 C11 : C'est ça oui

49

50 **c12 : d'accord**

51 C12 : 3 personnes ou 4 maximum.

52

53 **c13 : D'accord. Et ensuite, ces sous groupes là il y avait plusieurs sous-groupes qui se rencontraient**
54 **ensemble, qui constituaient un groupe ? Et quand vous étiez en groupe il y avait d'autres personnes ?**

55 C13 : Enfin il y avait tous les membres du sous groupe

56

57 **c14 : oui**

58 C14 : enfin tous les membres du du stage oui de la formation

59

60 **c15 : Plus Josette Layec peut-être ?**

61 C15 : Plus Josette Layec qui était l'animatrice, oui,

62

63 **c16 : d'accord**

64 C16 : et qui elle-même participait en tant que que prise de notes dans certains sous-groupes quand c'était
65 nécessaire.

66

67 **c17 : C'est-à-dire ?**

68 C17 : Ben quand il manquait quelqu'un parce qu'on était pas souvent des groupes de trois, c'était insuffisant.

69

70 **c18 : d'accord, donc ça c'était des impératifs matériels, enfin humains.**

71 C18 : oui voilà

72

73 **c19 : Effectivement, en l'occurrence. Donc, première étape vous vous rencontrez en sous-groupe, donc**
74 **chaque personne du sous-groupe raconte son histoire, c'est bien ça ?**

75 C19 : oui

76

77 **c20 : Et ensuite vous vous rencontrez en grand groupe ?**

78 C21 : Oui mais en grand groupe on raconte pas l'histoire on raconte que que les lignes fortes.

79

80 **c21 : Et alors comment on choisi les lignes fortes ?**

81 C21 : Dès qu'on travaille sur son récit avec euh avec celui qui a pris des notes et puis la personnes qui est
82 interviewer et puis et puis le fait de raconter quelque chose ça permet aussi de repérer un certains nombre de
83 choses [silence 1 sec].

84

85 **c22 : Donc c'est un repérage qui se fait en inter-action**

86 C22 : voilà [silence 2 sec].

87

88 **c23 : Et donc là, les lignes de forces vous avez des souvenirs, par exemple de lignes de force qu'on vous a**
89 **raconté ? pas forcément de votre histoire mais d'autres histoires.**

90 C23 : euh oui.

91

92 **c24 : et ça pouvait être de quel style ?**

93 C24 : ben ça pouvait être, ça peut être du style, que en fait quelle que soit la situation d'ordre privé ou
94 professionnel ou quelque soit le jugement la personne réagissait plus ou moins de la même façon en n'ayant pas
95 l'impression de le faire, en fait.

96

97 **c25 : d'accord**

98 C25 : alors elle utilisait toujours les mêmes moyens, les mêmes façons de régler un problème.

99

100 **c26 : d'accord donc c'était une mise en évidence d'invariant ?**

101 C26 : Voilà c'est ça [silence 1 sec].

102

103 **c27 : d'accord. Et alors cette mise en évidence, si on peut parler d'une mise en évidence, vous parlez que**
104 **c'est une mise en évidence collective, individuelle, un peu tout à la fois, est-ce que vous pourriez expliciter**
105 **un petit peu cela ?**

106 C27 : c'était un petit peu tout à la fois [silence 1 sec], enfin euh c'est-à-dire que c'est euh c'était l'individu qui qui
107 nous envoyait des choses, du coup était, se rendait compte qu'il y avait quelque constante dans sa façon de
108 fonctionner et puis c'était parfois le groupe qui faisait pointer du doigt.

109

110 **c28 : donc ça se faisait directement lorsque la personne parlait ?**

111 C28 : non, non c'était après coup. Non non le récit n'était pas interrompu.

112

113 **c29 : d'accord. Donc la mise en évidence elle se fait elle se faisait à quel niveau exactement ?**

114 C29 : Elle se faisait, ben de toute façon après, après ce travail là qui était un travail collectif, chacun reprenait
115 donc ce que quelqu'un avait pris en notes de façon très très précise le récit, et de façon littérale même et du coup
116 après chacun retravaillait sur ces notes là sur son récit.

117

118 **c30 : d'accord et ce récit appartenait seulement à la personne qui...**

119 C30 : tout à fait, complètement

120

121 **c31 : d'accord, c'était important ça ?**

122 C31 : bien sûr

123

124 **c32 : dans quel sens ?**

125 C32 : Et bien dans la mesure où c'était pas toujours des expériences réussies et agréables au contraire c'était
126 raconter donc que ce soit pas donné en détail à l'ensemble du groupe mais uniquement au sous groupe de
127 participants ça favorisait l'expression.

128

129 **c33 : d'accord. [silence 2 sec] Donc une fois en sous groupe vous exposiez ce que vous appelez les lignes**
130 **fortes de**

131 C33 : Ce dont on s'était rendu compte, oui. Ce qui nous avait frappé à ce moment là

132

133 **c34 : Et ensuite quelles étaient les étapes suivantes ?**

134 C34 : Alors euh ben c'était de de de capitaliser toutes ces informations là pour déterminer comment dans la
135 façon, parce que l'objectif c'était de travailler sur le management, euh comment est-ce qu'on pouvait améliorer
136 notre façon de manager, notre management.

137

138 **c35 : Et ça ça ce faisait en groupe, en individuel ?**

139 C35 : ça se faisait en en sous groupe toujours en fait y avait plein de grands groupes qui se faisait en groupes en
140 grands groupes quoi [silence 1 sec].

141

142 **c36 :Et alors vous fonctionniez comment en petits groupes pour travailler chercher cet objectif ,**
143 **l'amélioration du management ?**

144 C36 : euh ben comment, à partir de, je sais plus [silence 3 sec].

145

146 **c37 : c'est un exercice difficile de remémoration ?**

147 C37 : Surtout tellement l'impression que c'est tellement dans une autre époque que c'est un peu compliqué parce
148 que les méthodes de management ont beaucoup évolué ces derniers temps donc on n'est plus du tout sur ce genre
149 de chose là c'est là qu'on a vraiment l'impression d'être dans une autre dans une autre partie de notre vie
150 professionnelle.

151

152 **c38 : Est-ce que c'est à dire c'est embêtant que vous ayez changé, c'est un regret, pardon. Je vais**
153 **reformulez ma question pardon, c'est un regret de ne plus vivre ce genre d'action ?**

154 C38 : euh ce qui est un regret la difficulté c'est qu'on était un peu en retrait c'est qu'on était sur une période plutôt
155 à réfléchir à comment est-ce qu'on peut améliorer nos méthodes de management et aujourd'hui on est plutôt sur
156 ce schéma.

157

158 **c39 : Donc ce temps de réflexion là n'est plus permis en fait ?**

159 C39 : la question ne se pose pas, je ne sais pas si il est permis ou pas, la question ne se pose pas.

160

c40 : d'accord [silence 2 sec]. Donc vous vous retrouviez en petits groupes où vous essayiez de trouver des solutions pour améliorer votre management et est-ce que il y a un retour ensuite en grand groupe ?

C40 : euh [silence 2 sec] oui par rapport par rapport à plutôt ce que chacun d'entre nous on pouvait en faire comme analyse oui, mais je sais plus, enfin je veux dire le le le travail en grand groupe il était surtout sur comment est ce qu'on pouvait quel objectif de cette formation c'était plutôt enfin c'était pas vraiment une formation hein c'était de de faire que **à l'époque il y avait un management qui était un peu pluriel**, c'est-à-dire que bien que tout le monde ait eu fait des formations en management etc euh, comment dire, euh **chacun euh chacun fait plein dans l'exercice de sa fonction de manager utilisait ses propres rôles, ses propres recettes, ses propres façon de faire**. Donc du coup euh du coup l'idée c'était de dire **est-ce qu'on peut utiliser tout ça, toutes cette pluralité d'expériences pour pour voir si on peut modéliser un management qui serait un management un peu particulier à l'époque à l'ANPE.**

c41 : particulier, c'était lié à la structure ?

C41 : euh lié à l'établissement oui

c42 : est-ce qu'on peut parler de management public peut-être ou... ?

C42 : Alors public je ne sais pas parce que c'est l'agence était pas vraiment, c'était un établissement public oui, mais y avait quand même une particularité d'avoir des profils très très variés contrairement à beaucoup d'établissements publics où il a des profils très stéréotypés, l'origine des personnels de l'agence et des managers de l'agence était très très diversifiée. [silence 1 sec] quand il y a des administrations où plutôt des juristes, ou plutôt des comptables, des DRH, des sciences humaines ou des choses comme ça euh à l'ANPE à l'époque c'était un public qui était très très divers avec des gens qui avaient des expériences qui étaient très très diverses. Donc on était un peu sur un melting pot. La même et de la même façon l'agence avait, comme toutes les grosses entreprises hein de toute façon, avait développé des méthodes ou des outils de management un peu par par crainte, avec des effets de mode à certains moments, en plaisantant entre nous on disait que le DRH avaient un peu des gourous ce qui faisait qu'à un certain moment euh on devait plutôt miser, qu'on avait certaines modes.

c43 : ça avait une importance cette diversité de public dans cette action ?

C43 : je crois oui, je crois que ça permettait de de ça permettait de, comment dire, euh de **c'était une des richesses de de de cet établissement et de son et de et de sa façon de fonctionner.**

c44 : ça orientait la façon de fonctionner du groupe ?

C44 : euh j'en sais rien, je ne sais pas si ça orientait la façon de fonctionner du groupe. **ça permettait d'avoir des repères qui étaient différents avec des des références qui étaient différentes** mais voilà [silence 4 sec].

c45 : et le quand vous reveniez dans ces grands groupes pour parler de vos, votre amélioration sur le management, est-ce qu'il y avait d'autres étapes ensuite ?

C45 : Alors l'idée c'était pas c'était pas bien entendu que chacun d'entre nous l'intérêt c'était une amélioration sur le management mais l'idée c'était de repérer s'il y avait, parce qu'on était il y avait un choix de manager qui avait été fait avec des gens qui exerçaient des fonctions de management qui étaient différentes avec des histoires différentes dans des régions différentes, dans des grades des grades différents **donc l'idée c'était de savoir si même dans tout ça euh on pouvait dire que, au niveau de l'établissement, il y avait des des modèles ou des méthodes de management qui étaient connues ou qui pouvaient le devenir** [silence 2 sec].

c46 : donc ça c'était le deuxième temps en fait, à la fin du deuxième temps vous pouviez vous rendre compte si...

C46 : oui c'est ça oui l'objectif de cette action c'était ça hein c'était pas que chacun sorte si l'objectif était bien que chacun sorte avec un objectif personnel mais **l'objectif de de de ça c'était pour l'établissement de voir comment est-ce qu'on pourrait éventuellement modéliser des méthodes de management.**

c47 : Donc là vous exposez les objectifs pour le, l'organisation et pour vous-mêmes quels étaient les les intérêts ?

c47 : Ben pour nous mêmes c'était **c'était plutôt des intérêts en terme plutôt d'échange de pratique ou parfois ça ressemblait un peu aussi à de l'analyse de pratique mais c'était plutôt de cet ordre là de façon individuelle.**

c48 : Alors vous avez parlé de formation, alors moi j'ai volontairement parlé d 'action, comment vous qualifiez cette formation cette action ou ce stage, vous avez parlé de stage également ?

C48 : le problème, c'est que j'ai pas bien le mot qui va avec **euh c'était considéré un peu comme dans notre vocabulaire une formation-action** euh euh voilà donc euh enfin ça ressemblait, individuellement ça ressemblait à de de un peu d'analyse de pratique en en fait globalement c'était plutôt à Josette Layec de voir avec tous ces matériaux là euh comment est-ce qu'elle pouvait proposer quelque chose à l'établissement. pour qu'il y ait une suite derrière, alors la suite elle pouvait être soit quelque chose d'un peu didacticiel en disant ben voilà les méthodes de management qui a priori semblent s'être développées et qui semblent à priori euh être satisfaisant et puis l'autre piste de réflexion c'était, parce que c'est une action qui s'était interrompue, l'autre piste de réflexion **c'était de dire est-ce que ce travail de prise de conscience individuel à à travers un travail en groupe,** ou en sous-groupe des méthodes d'outils management que chacun utilise est-ce que c'est pas quelque chose à déployer et que chacun des stagiaires puisse être ensuite un accompagnateur pour d'autres groupes et qu'on démultiplie dans ce sens là.

c49 : d'accord. Et qu'est-ce que vous retenez de cette action dans votre quotidien actuel ?

C49 : [silence 2 sec] qu'est ce que je retiens de cette action ? euh ben je retiens des choses de l'ordre de, ben y a deux choses : y a quelque chose d'un peu macro ou qui était qui a une époque ou on avait un peu la volonté de pouvoir travailler euh sur le management et sur les méthodes de management au niveau d'un établissement, voilà euh ça c'est une macro au niveau individuel c'est euh ben c'est d'avoir eu l'occasion et l'opportunité euh de pouvoir échanger avec d'autres, c'est plus de l'ordre de la pratique et de l'analyse de la pratique sur le champ du management oui attendez...[une personne entre dans son bureau].

c50 : quelles différences vous faites entre l'échange et l'analyse de pratique ?

C50 : dans le terme d'échange en fait on on on on on échange, c'est tout et dans l'analyse on essaye de aussi apporter euh des éléments euh d'explication ou des éléments un peu plus euh un peu plus conceptuels que dans que dans que dans l'échange et puis de voir aussi euh pourquoi à un moment donné enfin quels sont les enseignements on peut tirer, les types d'amélioration, par rapport aux difficultés qu'ils ont rencontrées.

c51 : qui amenait cette approche conceptuelle ? ou quels étaient les acteurs qui amenaient cette approche conceptuelle ?

C51 : Alors c'est plus c'était c'était c'était beaucoup Josette en fait et puis dans le groupe y avait euh deux, trois autres stagiaires euh qui avaient beaucoup travaillé sur sur le management en fait et qui avaient beaucoup fait de de, animé hein, des formations de management et qui avaient une solide expérience par rapport à ça et donc qui avec Josette reprenaient ce genre de chose là.

c52 : Et quelles sont les formations suivies par les Directeurs actuellement s'il y a eu un écart important ?

C52 : euh ben alors là euh je sais pas ;

c53 : à l'époque vous vous étiez directrice départementale ?

C53 : c'est ça.

c54 : d'accord, et vous l'êtes encore ?

C54 : oui.

c55 : d'accord [silence 4 sec].

C55 : on n'est pas du tout enfin on n'est plus dans la même culture je peux le dire on est passé sous une culture qui est la culture de la procédure.

264 **c56 : et cette formation c'était pas la culture de la procédure ?**

265 C56 : euh non

266

267 **c57 : c'était, vous pourriez qualifier cette culture ?**

268 C57 : de la procédure ?

269

270 **c58 : de la, pardon, pas de la procédure mais de la formation ou de l'action ee**

271 C58 : ben on était plutôt sur euh dans mon rôle de manager quels sont enfin comment je vais fonctionner ou
272 comment je vais je vais pour que on me au niveaux des équipes des équipes des équipes que je manage à la fois
273 dans l'amélioration des services etc comme tout le monde etc mais euh on était plutôt sur comment est-ce que je
274 vais accompagner des équipes pour euh pour qu'il y a ait une amélioration des services et des résultats parce que
275 l'objectif il est quand même là euh mais plus lié à la façon dont je vais manager les gens ou que au respect et au
276 contrôle de [bruit inaudible], je ne sais pas si je suis claire.

277

278 **c59 : si, si, ah c'est très clair, j'écoute très attentivement**

279 C59 : c'est ma vision des choses hein

280

281 **c60 : tout à fait oui. oui oui tout à fait, euh d'accord. Et le le c'est une formation humaine en quelque sorte**
282 **ou qui n'irait pas dans la procédure**

283 C60 : ça serait un peu ça, hum hum [silence 2 sec]. Aujourd'hui, c'est très clair, quand ça ne va pas on dit zut et
284 puis dès qu'il y a quelque chose qui ne va pas on ne pas suivi le processus 22 ou le 12 04 et si on le suivait à la
285 lettre ça irait mieux quand même.

286

287 **c61 : et alors le le est-ce que vous pourriez revenir sur les facteurs humains ou sur l'humain qui était**
288 **important dans cette action de 2005**

289 C61 : comment dire euh y a plusieurs choses : y a d'abord le fait que dans ce métier du classement et de la
290 médiation c'est un métier qui est très très vaste, je veux dire il y a beaucoup de choses à faire, il y a beaucoup de
291 choses qui sont en interaction donc ça nécessite une compréhension des situations et des problèmes global pour
292 pouvoir pour pouvoir agir de façon plus efficace euh d'une part y a ça, d'autre part y a que là on travaille à la fois
293 nos clients sont des êtres humains, la plupart du temps, et des être humains qui la plupart du temps qui ont besoin
294 de quelque chose, qui ne sont pas en difficulté de toute façon qui ont besoin de quelque chose et puis nos agents
295 c'est la plupart du temps des êtres humains aussi euh donc ça veut dire qu'il y a beaucoup d'interaction par
296 rapport à à au fait que les situations elles sont complexes et elles sont difficilement modélisables même si il y a
297 quelque y a a a quelques grandes caractéristiques qu'on peut qu'on peut qu'on peut sortir hein heureusement euh
298 donc donc le pari qui a été fait c'était c'était de dire euh en fait en tant que manager moi il faut que j'accompagne

299 mes agents au fait qu'ils comprennent la façon dont les choses se passent pour pouvoir euh déterminer comment
300 il faut agir [silence 2 sec]. Donc on était plus sur cette approche là alors après ce qu'on attendait de nos de nos
301 collaborateurs c'était euh c'était c'était euh un respect du cadre de façon ça c'était incontournable euh par contre,
302 sur la façon qu'ils allaient enfin les outils la façon qu'ils allaient utiliser pour y arriver euh euh y avait un peu plus
303 de, comment dire, un peu plus de, alors un mot, de marge de manœuvre, voilà.

304

305 **c62 : Donc dans l'action de 2005, on apprenait à jouer avec le cadre ?**

306 C62 : on a, on apprenait à jouer, non le cadre on joue pas dessus ce dont on ce sur quoi on peut jouer c'est sur
307 comment est-ce que je vais m'y prendre pour y arriver ?

308

309 **c63 : d'accord**

310 C63 : si on dit il faut recevoir tous les chômeurs de longue durée c'est pas il faut recevoir 80 % des chômeurs de
311 longue durée. [silence 1 sec] par contre, c'est comment est-ce que je m'organise pour pour y arriver quoi sachant
312 que j'ai ça à faire plus tout le reste et puis il faut que j'essaie de faire les choses de façon un peu intelligente parce
313 que je ne peux pas abandonner une action, c'est-à-dire les autres demandeurs d'emploi, pour privilégier celle-là
314 [silence 2 sec].

315

316 **c64 : d'accord. Y a des choses qui vous reviennent de cette action et dont vous auriez voulu parler**

317 C64 : euh ben des choses qui me reviennent c'est peut-être, comment dire, euh ce dont j'ai été très surprise c'est
318 de l'hétérogénéité des des façons de faire des différents participants [silence 4 sec].

319

320 **c65 : et donc ça cette diversité c'était un point important pour vous ?**

321 C65 : oui [silence 2 sec].

322

323 **c66 : donc les gens se nourrissaient en fait les uns les autres pour**

324 C66 : c'est cela, voilà oui

325

326 **c67 : d'accord**

327 C67 : et je veux dire avec enfin des niveaux de réussite qui étaient qui étaient euh tout à fait intéressant et avec
328 des approches qui étaient complètement différentes.

329

330 **c68 : et vous les connaissiez les personnes qui étaient en formation avant ?**

331 C68 : une partie, une partie je les connaissais, une partie j'avais travaillé avec eux, une partie je les connaissais
332 mais je n'avais pas travaillé avec eux et une partie, je ne les connaissais pas.

333

334 **c69 : d'accord. Et ceux que vous connaissiez vous avez été étonnés de connaître leur manière de faire, non**
335 **?**

336 C69 : Alors ceux que je connaissais bien c'est-à-dire avec qui j'avais travaillé, non parce que en fait ça me
337 rappelait des choses, de la façon dont j'avais vécu un certains nombre de choses euh ceux que je connaissais mais
338 avec qui je n'avais jamais travaillé, effectivement ça été surprise parfois.

339

340 **c70 : d'accord. C'était important cette surprise ?**

341 C70 : Important c'était plutôt intéressant

342

343 **c71 : et en quoi c'était intéressant ?**

344 C71 : ben parce que du coup on n'a pas la même enfin la même façon de de d'appréhender les gens ou de ou de
345 comment dire par exemple y a des personnes que je connaissais puisque en plus j'étais une ancienne de l'ANPE
346 qui avait travaillé à la direction générale donc du coup je connaissais beaucoup de gens comme ça quoi et donc
347 du coup y en a certains euh avec qui je me suis senti plus proche professionnellement et avec lesquels j'ai eu plus
348 envie de plus travailler ou d'avoir plus de contacts, etc...

349

350 **c72 : et quand vous étiez en sous-groupe, vous pouviez choisir ces personnes là**

351 C72 : oui, la plupart du temps oui [silence 4 sec].

352

353 **c73 : c'était intéressant [je n'utilise plus le terme important] ça de pouvoir choisir ses partenaires de sous**
354 **groupe ?**

355 C73 : ben c'était euh intéressant, c'était réconfortant.

356

357 **c74 : réconfortant, c'est à dire ?**

358 C74 : C'est-à-dire que quand on est quand on va raconter des expériences c'est pas toujours facile de les raconter
359 devant des personnes qu'on connaît pas pour lesquelles on on comment dire, on n'a pas de, enfin c'est pas qu'on a
360 pas confiance mais on les connaît pas donc on ne sait pas trop jusqu'où on peut aller dans dans dans l'explication
361 de ce qu'on est en train de raconter [silence 2 sec]. et puis il s'agissait de me raconter aussi en se rappelant des
362 émotions enfin je veux dire on travaillait sur quelque chose qui était de l'ordre du c'était pas uniquement du récit
363 factuel tel jour j'ai fait ça c'était aussi comment je l'ai vécu, comment, voilà, c'était ça aussi qui était important et
364 intéressant [silence 2 sec].

365

366 **c75 : d'accord. Vous aviez d'autres choses à ajouter ?**

367 C75 : euh c'est vrai je me répète j'ai tellement l'impression que c'est tellement loin, tellement éloigné cette fusion
368 que c'est bizarre

369

370 **c76 : d'accord et oui du coup je connais pas forcément bien, on connaît la fusion mais on ne sait pas**
371 **forcément comment ça fonctionne. d'accord. d'accord ee. Je vous remercie en tout cas**

372 C76 : je vous en prie

373

374 **c77 : car c'est vraiment un privilège de pouvoir interviewer un certain nombre de personnes. Pour**
375 **information, moi je vais anonymiser tous les entretiens**

376 C77 : oui. Vous avez pu avoir plusieurs participants ?

377

378 **c78 : oui**

379 C78 : d'accord. Je ne veux pas être indiscret hein c'était pour...

380

381 **c79 : non, non, non, il n'y a pas de souci et je vais essayer d'avoir 4 personnes en tout. L'intérêt c'est de**
382 **voir quels sont les parallèles que l'on peut faire avec, dans d'autres organisations en fait.**

383 C79 : d'accord. Et Josette participe toujours à ce travail ?

384 [Elle me demande des nouvelles de Josette Layec]. Vous vous travaillez avec elle ou pas du tout ?

385

386 **c80 : alors moi je travaille avec elle sur ce travail là, mais sinon je suis à La Poste.**

387 C80 : d'accord. bien ben écoutez si vous la voyez euh vous la saluerez là de ma part.

388

389 **c81 : Exactement, je la saluerai, je pense que je la verrai ou je l'aurai par internet durant les prochaines**
390 **semaines, je la verrai une dernière fois fin juin.**

391 C81 : ok bon très bien.

392

393 **c82 : Une dernière chose. Moi je vais retranscrire toute l'intervention. est-ce qu'il serait possible de vous la**
394 **faire lire pour que vous me disiez si vous êtes bien en accord avec ce que vous avez dit.**

395 C82 : d'accord

396

397 **c83 : et voir avec vous si il y a des choses que voulez rajouter ou non.**

398 C83 : oui. Vous me l'envoyez par mail

399

400 **c84 : oui voilà**

401 C84 : [la personne me donne son courriel]

402

403 **c85 : D'accord, très bien. Je vous enverrai ça dans la quinzaine et puis comme ça euh on est toujours dans**
404 **la même dynamique de votre action de co-formation**

405 C85 : d'accord.

406

407 **c86 : euh et puis histoire que moi aussi je n'écrive pas non plus de bêtises.**

408 C86 : Merci.

409

410 **c87 : C'est moi en tout cas. Bonne fin de journée à vous.**

411 C87 : Merci bien.

412

413 **et à bientôt, au revoir.**

Second entretien de co validation : C'

J'appelle C le 18 mai 201A à 17h30. Elle me fixe un rendez vous dix minutes plus tard car elle n'a pas d'autres créneaux. Elle me rappelle aussitôt.

On se met initialement d'accord sur la façon de travailler.

- 1 **c'1 : Vous aviez relu peut-être, non, le, d'accord ?**
- 2 [Elle parle mais le haut parleur n'est pas mis, l'enregistreur enregistre seulement la voix de l'interviewer]
- 3
- 4 **c'2 : Oui, oui, j'imagine.**
- 5
- 6 **c'3 : d'accord, très bien.**
- 7
- 8 **c'4 : alors il y avait des choses qui vous avaient étonnées dans ce que vous aviez dit ?**
- 9 [Elle me dit que ses propos sont imprécis selon elle]
- 10
- 11 **c'5 : ah bon. Et alors quels propos vous auriez voulu préciser ?**
- 12 [Elle n'a pas de propos précis à préciser mais m'indique que cette période est éloigné, c'est un autre monde]
- 13
- 14 **c'6 : euh euh**
- 15
- 16 **c'7 : oui ce que vous dites dans l'entretien, justement oui**
- 17 C'7 : J'ai du mal à me, à me rappeler de ce, de ce qui se passait (C'7 ; L17) euh à ce moment là.
- 18
- 19 **c'8 : d'accord. Alors moi en relisant en fait l'entretien, à la fin, en fait, j'ai vu que vous aviez posé une**
- 20 **question à laquelle je n'avais pas répondu**
- 21 C'8 : ah.
- 22
- 23 **c'9 : Euh c'était concernant les personnes interrogées**
- 24 C'9 : oui je voulais savoir s'il y en avait d'autres que vous interrogiez hein c'est ça ?
- 25
- 26 **c'10 : oui c'est exactement ça. Et donc il y a [un de vos collègues]**
- 27 C'10 : d'accord.
- 28
- 29 **c'11 : et [une autre de vos collègues].**
- 30 C'11 : d'accord ok.

31

32 **c'12 : Et du coup donc les 3, alors j'ai communiqué les noms aux 3 personnes mais par contre donc dans le**
33 **mémoire vous, vous êtes la personne C.**

34 C'12 : Je suis C

35

36 **c'13 : Voilà, vous êtes C. Il y a A B et C**

37 C'13 : Ah

38

39 **c'14 : Oui du coup j'ai fait beaucoup plus simple que cela, j'ai fait A, B, C.**

40 C'14 : Ok. Donc non mais euh, c'est vrai hein je j'ai essayé mais à un autre moment mais j'ai du mal à me
41 rappeler ce qui s'est passé à cette période là. Si ce n'est des bons moments avec les copains, etc, mais vous n'êtes
42 pas sur le contenu de la formation, c'est ça qui est bête.

43

44 **c'15 : Le contenu de la formation, comment ça s'est déroulé ?**

45 C'15 : euh, euh.

46

47 **c'16 : D'accord. Et le sur la méthode donc vous avez quand même**

48 C'16 : sur la méthode si j'ai l'impression que je me rappelle, que je me rappelle de ce que je vous ai dit hein, euh
49 en même temps à la fin j'y suis moins allé parce que j'avais d'autres contraintes professionnelles importantes et
50 donc euh j'y suis un peu moins allé à la à la fin euh j'étais moins régulièrement aux séances de travail à la fin de,
51 à la fin du séminaire.

52

53 **c'17 : Et à la fin du séminaire ça correspondait à quelle époque ?**

54 C'17 : Ouah, euh 2006-2007

55

56 **c'18 : d'accord**

57 C'18 : il me semble, je sais plus, euh, ouais ça doit être 2006 2005-2006

58

59 **c'19 : D'accord donc en fait c'est la première période qui a duré 1 an en fait**

60 C'19 : oui c'est ça

61

62 **c'20 : Et donc cette**

63 C'20 : Après c'est vrai que j'avais un peu décroché

64

65 **c'21 : Oui par rapport à cette action et d'accord mais euh non en relisant les, l'entretien euh moi ça me**
66 **paraissait quand même très clair.**

67 C'21 : ben...

68

69 **c'22 : et donc on voyait bien ce que vous aviez fait euh durant cette formation et et vous insistez vraiment**
70 **oui beaucoup sur ce changement d'époque, en fait.**

71 C'22 : Ben oui parce que du coup ça m'a replongée, le fait d'essayer de me rappeler de ça, ça m'a replongée, et
72 c'est vrai que du coup on mesure bien des écarts quand même hein, in le quotidien comme on pense pas à notre
73 passé, on mesure pas les les distances et là euh le fait de comparer c'est vrai que du coup ça m'a montré quel est
74 un peu le grand écart qu'on avait fait (C'22 ; L.. 72-74).

75

76 **c'23 : Et c'est la formation qui montre ça en fait ?**

77 C'23 : Non c'est pas que la formation, c'est la période, c'est le type de formation, comme je vous disais on était
78 plus sur euh des réflexions un peu plus conceptuelles sur euh euh la façon de manager, sur comment
79 accompagner des équipes, comment accompagner les managers etc... aujourd'hui on est plus dans le déploiement
80 de procédures, de de on est plus sur une démarche beaucoup plus cadrée, plus cadrante (C'23 ; L.. 77-80).

81

82 **c'24 : En fait on vous apprend simplement à trouver des procédures aujourd'hui ?**

83 C'24 : ou les écrire.

84

85 **c'25 : ou les écrire et avant on vous apprenait ?**

86 C'25 : nous apprendre, on est des managers

87

88 **c'26 : oui**

89 C'26 : donc on a déjà mais alors c'est vrai aussi que depuis le début de la fusion on est quand même sur un
90 rythme de changement qui est super rapide quoi. Donc euh donc c'est vrai qu'on n'a pas toujours le temps de de
91 bien tout poser tout réfléchir et d'utiliser d'autres leviers que celui du, de la mise en œuvre avec déploiement
92 d'une note, quoi.

93

94 **c'27 : Et**

95 C'27 : on a toujours l'impression d'être en situation de crise, en fait.

96

97 **c'28 : d'accord. Et cette formation là entamée en 2005 ne préparait pas forcément à ce nouveau cadre là**
98 **?**

99 C'28 : Ben, ce, c'était pas l'objet hein. L'objet c'était de déterminer quels étaient les leviers que chacun d'entre,
100 des participants avaient pour l'accompagner dans son management, les repérer et de les, de les, de les utiliser au
101 mieux et et après que ces participants là aident d'autres managers à repérer leurs leviers d'action et et de de savoir
102 mieux les utiliser que ce qu'ils les utilisaient de façon un peu intuitive (C'28 ; L.. 97-101). Aujourd'hui, on n'est
103 pas du tout dans, c'est pas du tout ce qu'on nous demande.

104

105 **c'29 : Donc, si cette action était à refaire, vous pensez que ce serait faisable aujourd'hui ?**

106 C'29 : Euh, je pense que y aurait pas la commande aujourd'hui.

107

108 **c'30 : d'accord**

109 C'30 : Je crois qu'on n'est pas dans ce type de préoccupation pour l'instant (C'30 ; L.. 107). Je dis pas qu'un jour
110 ça arrivera pas mais pour l'instant on n'est pas dans ce style de préoccupation [silence 1 sec].

111

112 **c'31 : d'accord. Et cette préoccupation elle venait de qui alors, à cette époque ?**

113 C'31 : Elle venait de la Direction Générale de, alors, je pense, enfin si mes souvenirs sont exacts, c'est Josette
114 Layec qui l'avait proposé mais en même temps euh y avait, y avait de l'écoute par rapport à ça donc euh le DRH
115 avait trouvé que la démarche était intéressante. Elle était innovante et intéressante.

116

117 **c'32 : [silence 2 sec] Et donc aujourd'hui, oui, du coup vous n'êtes plus dans l'innovation ?**

118 C'32 : Je crois pas. Je crois pas que ce soit l'objectif.

119

120 **c'33 : Ouais, d'accord.**

121 C'33 : on est en marche sur notre époque avec d'autres enjeux au niveau de l'établissement, hein

122

123 **c'34 : [Silence 4 sec]d'accord. Il y a d'autres endroit où vous vouliez revenir par rapport à...**

124 C'34 : euh, non, non, non, ah excusez-moi. [Une personne entre dans son bureau, rire]

125

126 **c'35 : Oui**

127 C'35 : Merci. [rire] euh Non c'est juste que je trouvais mon discours trop décousu mais bon. Euh c'est sans doute
128 parce que ça s'est passé comme ça. Le fait que vous ayez repéré toutes les interruptions euh ça donne cette
129 impression là, mais

130

131 **c'36 : Oui ça met beaucoup en évidence les silences, alors, c'est pas évident quand on se relit à parler**
132 **parce que euh**

133 C'36 : D'ailleurs vous avez pris des précautions oratoire en disant que c'était quand même, que c'était quand
134 même compréhensible.

135

136 **c'37 : Ah oui, oui, non. En fait quand on lit on se dit oh là là, il y a des euh, y a des interjections partout, il**
137 **y a des silences.**

138 C'37 : c'est ça.

139

140 **c'38 : et on se dit mais quand je parle je ne suis pas clair. Et pourtant si on enlève toutes ces interjections**
141 **là eh bien on, on comprend très, très bien les propos.**

142 C'38 : d'accord.

143

144 **c'39 : mais ça met vraiment en évidence ouais les interjections, c'est pas évident pour la personne qui se**
145 **relit.**

146 C'39 : D'accord, oui, oui effectivement, voilà c'est, j'ai l'impression d'être un peu une "gogole" quand même,
147 hein.

148

149 **c'40 : Non, non, non, parce que ouais, ouais, non. Donc je vous enverrais le mémoire quand il sera fini. Je**
150 **vais le mettre à disposition sur un petit site pour faciliter le téléchargement parce que par mail c'est pas**
151 **très facile euh et vous regarderez les autres entretiens, y a aussi des silences, y a aussi des interjections.**
152 **Donc c'est pas propre à votre personne.**

153 C'40 : D'accord, d'accord, d'accord. Donc voilà non sinon sur le fond, je n'ai pas grand chose à rajouter, je l'ai
154 relu euh J'ai pas d'informations complémentaires à à rajouter à ça, hein.

155

156 **c'41 : D'accord. Bon et ben très bien.**

157 C'41 : Donc euh.

158

159 c'42 : [silence 3 sec] Ok ça marche bon ben si vous n'avez pas d'autres éléments à rajouter euh et bien moi
160 je vais déjà vous remercier pour tout le temps passé.

161 C'42 : non je vous en prie

162

163 c'43 : et puis je vous ferai, comme je vous disais, des retours. Donc la soutenance est le 20 juin donc le 10
164 juin je dois tout envoyer donc euh.

165 C'43 : d'accord, ah ça va être, là vous avez peu de temps

166

167 c'44 : Oui ça va vite venir.

168 C'44 : Il y a un gros travail de rédaction, je présume.

169

170 c'45 : oui, oui, ben Il y en a beaucoup d'écrit hein déjà.

171 C'45 : d'accord.

172

173 c'46 : Mais le, mais oui, y a encore du travail, donc euh, donc du coup oui non je devrais être bien occupé
174 d'ici le 10 juin.

175 C'46 : Euh euh ok

176

177 c'47 : Voilà, et puis n'hésitez pas si vous avez des choses qui vous reviennent où des choses que vous
178 vouliez dire et que vous n'avez pas dites. Je pense que vous avez mes coordonnées.

179 C'47 : Non, non vraiment c'est c'est enfin moi ce qui me frappe ouais et me rend un peu nostalgique, j'ai
180 vraiment là l'impression de, du témoignage d'une autre époque, vraiment euh et d'ailleurs on a changé
181 d'entreprise, ça ne s'appelle plus pareil, mais y a un peu de nostalgie ça s'est clair j'ai vraiment l'impression que
182 c'était une autre époque, hein. En même temps c'est vrai il y a plusieurs années hein, donc du coup (C'47 ; 175-
183 178).

184

185 c'48 : Donc le management a changé en fait en 5 ans de temps, c'est ça à peu près ?

186 C'48 : Ah oui, oui, enfin je sais pas ce que vous ont dit mes collègues mais moi c'est vraiment le sentiment que
187 j'ai, hein. Donc euh, je lirai votre mémoire comme ça je verrai ce que les autres, comment les autres perçoivent
188 les choses mais euh j'ai vraiment l'impression qu'on est plus du tout sur les mêmes modèles de management
189 (C'48 ; L.. 183), ça c'est clair.

190

191 c'49 : d'accord

C'49 : Et en même temps on continue à les appliquer et y a, et à y a tenir notre rôle de manager alors qu'on a fait un super grand écart, quoi, mais bon.

c'50 : C'est pas des situations toujours faciles oui.

C'50 : Excusez-moi, je ne comprends pas.

c'51 : C'est pas toujours des situations faciles oui de changer comme ça brutalement.

C'51 : non, mais en même temps c'est pas super douloureux non plus, hein. C'est un peu fatiguant mais c'est pas, c'est pas super douloureux.

c'52 : heu

C'52 : et j'espère qu'on, qu'on garde encore des méthodes de management de l'ancien temps pour euh arrondir les choses. Enfin moi c'est ce que j'essaie de faire, j'essaie de beaucoup travailler là aujourd'hui j'ai à nouveau une réunion de directeurs d'agences, j'ai [un certain nombre] directeurs d'agences, et en fait on a passé la moitié de la journée à, à travailler sur euh un peu du brainstorming, de la réflexion, de l'échange, parce qu'on est dans une situation compliquée difficile avec des retards importants sur les objectifs et une injonction forte de la directeur supérieure e remonter des résultats dans les 2 mois qui viennent. Donc y a deux solutions : y a soit je leur dis vous avez demain pour améliorer vos résultats ; soit je leur dis bon ben c'est le bordel les petits loups il va falloir qu'on relève les manches et qu'on réfléchisse à comment on peut faire collectivement pour que ça aille mieux, quoi (C'52 ; L.. 198-205).

c'53 : mm.

C'53 : et donc du coup moi j'essaye de trouver des opportunités pour les faire travailler ensemble et essayer de sortir que chacun d'entre eux sorte le meilleur de lui-même pour, pour, pour arriver à convaincre ses équipes etc... euh mais on est toujours sur des délais qui sont tellement courts euh que c'est compliqué (C'53 ; L.. 209-211).

c'54 : Et ça, ça s'inspire un petit peu de cette action recherche, ou pas du tout ? Ou ça vient dans la continuité peut-être ?

C'54 : Je n' ai pas entendu, je vous entends très très loin.

c'55 : Je ne sais pas, j'ai l'impression d'être devant, oui pardon. ça, ça ça reste dans la continuité de cette action recherche en 2007 ?

225 C'55 : Je crois que oui, oui je crois que c'est, c'est des choses où, que j'avais repérée etc et que je continue à
226 utiliser mais euh je suis un peu atypique comme manager dans mon environnement. [silence 3 sec]. Alors alors
227 que alors que l'idée à l'époque c'était justement d'exprimer des méthodes de mangement un peu différentes
228 (C'55 ; L.. 219-221).

229

230 **c'56 : Ouais d'accord et là du coup le l'objectif c'est que tout le monde fasse la même chose.**

231 C'56 : Yes. Bientôt on va leur envoyer leur ordre du jour de réunion hein, comme ça on est clair tout le monde
232 donnera le même message à la même heure.

233

234 **c'57 : d'accord, ben c'est bien ça.**

235 C'57 : Yes [rire partagé] oui. C'est un autre régime.

236

237 **c'58 : oui, différent effectivement. D'accord et bien en tout cas merci beaucoup**

238 C'58 : je vous en prie.

239

240 **c'59 : Bonne fin de journée à vous. Merci. Au revoir. A bientôt.**

Interaction du premier entretien C :

Nous avons comptabilisé les temps de silence durant l'intervention et le nombre d'interactions. Nous montrons la rythmicité des échanges et les temps de réflexion nécessaire pour retrouver des éléments ou formuler certains énoncés.

Première entretien C

Nombre d'interactions	87
Silence de l'interviewer	6 secondes
Silence de l'interviewé	52 secondes

Second entretien C

Nombre d'interactions	59
Silence de l'interviewer	9 secondes
Silence de l'interviewé	4 secondes

Ressenti du chercheur : Lors du premier entretien, nous pensons que nous aurions dû insister sur le contexte de cette étude. En effet, l'interviewé n'avait pas tous les éléments afin d'être rassuré et de se confier en toute confiance. La césure, entre l'avant et l'après fusion, n'a pas facilité la verbalisation. Le second entretien a été très rapide. Il s'est déroulé tardivement. C n'avait pas d'autres temps disponibles dans son emploi du temps. Elle avait lu l'entretien et n'avait pas d'élément particulier à rajouter.

Second entretien de covalidation C

Interactions	Unité de sens	Mots clés	Thème : sous thème
<p>c1 : Ma première question donc porte sur le sur l'action est-ce que vous pourriez me présenter cette formation mise en place en 2005 ?</p> <p>C1 : Ben La formation c'était un peu une formation, un peu une formation-action, donc euh l'objectif euh l'objectif c'était de travailler sur euh la méthode de management, l'objectif du management et c'était de voir dans notre dans nos expériences et nos histoires personnelles ce que nous devons utiliser [silence 4 sec].</p>	<p>« Formation action » (C1 ; L7).</p> <p>« La méthode de management, l'objet du management » (C1 ; L8).</p> <p>« voir [...] dans nos expériences et nos histoires personnelles ce que nous devons utiliser » (C1 ; L8-9).</p>	<p>Formation action</p> <p>Objet</p> <p>Expériences, histoires personnes</p>	<p>Apprentissage expérientiel : une action à définir</p> <p>Apprentissage expérientiel : une action à définir</p> <p>Apprentissage expérientiel : une action à définir</p>
<p>c2 : Alors comment ça se passait exactement ?</p> <p>C2 : Donc ça ça se passait, dans un premier temps ça s'est passé par plutôt de l'analyse de l'histoire de vie en fait hein euh de de récits personnels ou des expériences personnelles pour un peu en sortir des lignes fortes de la personne où les choses se répètent [silence 2 sec].</p>	<p>« ça se passait [...] par [...] de l'analyse de l'histoire de vie [...] de récits personnels ou des expériences personnelles pour [...] en sortir des lignes fortes de la personne où les choses se répètent » (C2 ; L12-14).</p>	<p>Histoire de vie, récit personnel, lignes fortes</p>	<p>Apprentissage expérientiel : une action à définir</p>

c3 : Qu'est-ce que vous entendez par histoire de vie ? C3 : L'histoire de vie c'était des expériences en fait [silence 1 sec]	« Expériences » (C3 ; L17).	Expérience	Apprentissage expérientiel : une action à définir
c4 : Des expériences, c'est-à-dire ? C4 : euh des expériences euh on devait raconter des expériences de choses qu'on avait vécues en tant qu'acteur et pas du tout en tant que spectateur sur par rapport à un certains nombre de thèmes [silence 2 sec].	« de choses qu'on avait vécues en tant qu'acteur et pas du tout en tant que spectateur sur par rapport à un certains nombre de thèmes » (C1 ; L20-21).	Choses vécues en tant qu'acteur	Recherche action : co-formation
c5 : d'accord. Et ces thèmes vous les définissiez seuls, avec les autres participants, avec l'intervenante ? C5 : euh on les définissait plutôt en groupe, avec la avec la l'intervenante, enfin l'animatrice était effectivement faisait partie du du du groupe, mais le souhait c'était plutôt, dans ma mémoire, dans ma mémoire oui c'est ça, euh c'était plutôt en groupe.	« on les définissait [les thèmes de travail] » (C5 ; L24). « c'était plutôt en groupe » (C5 ; L25-26).	Groupe défini	Recherche action : co-formation
c6 : Quand vous dites dans votre mémoire...c'est C6 : la façon dont je me rappelle			
c7 : d'accord. c'est une action qui est un petit peu loin, du coup ? C7 : Oui tout est loin oui oui c'est un petit peu loin parce qu'on a vécu des choses très importantes ces deux dernières années donc que c'est vrai que...	« parce qu'on a vécu des choses très importantes ces deux dernières années » (C7 ; L32-33).	Vivre des choses importantes	Management : organisation
c8 : Est-ce que vous pouvez m'expliquer cette méthode ou est-ce que vous avez des éléments qui vous reviennent sur la méthode exacte de cette	« on travaillait sur [...] un sujet, sur un thème et puis [...] on racontait » (C8 ;	Sujet, thème Raconter	Recherche action : co-formation

action-formation ? C8 : La façon dont ça se passait en fait euh en fait on travaillait sur euh un sujet, sur un thème et puis euh on racontait et quelqu'un prenait des notes et ensuite à partir de ces notes on regardait quels étaient un peu les forces de l'histoire.	L37) « quelqu'un prenait des notes » (C8 ; L38) « Ensuite à partir de ces notes on regardait quels étaient un peu les forces de l'histoire » (C8 ; L38).	Prendre des notes Regarder les forces de l'histoire	Réflexivité : praticien réflexif
c9 : On regardait, c'est le groupe ? C9 : Non, c'était en fait ça se faisait en sous-groupe			
c10 : D'accord. Qu'est ce que vous appelez un sous-groupe ? C10 : c'était c'était un c'était le narrateur, celui qui prenait des notes et l'intervieweur	« le sous groupe [...] c'était [...] le narrateur, celui qui prenait des notes et l'intervieweur » (C10 ; L44)		Recherche action : co-formation
c11 : Donc, ça pouvait être des sous groupes de 3 personnes ? C11 : C'est ça oui			
c12 : d'accord C12 : 3 personnes ou 4 maximum.			
c13 : D'accord. Et ensuite, ces sous groupes là il y avait plusieurs sous-groupes qui se rencontraient ensemble, qui constituaient un groupe ? Et quand vous étiez en groupe il y avait d'autres personnes ? C13 : Enfin il y avait tous les membres du sous groupe			

c14 : oui C14 : enfin tous les membres du du stage oui de la formation			
c15 : Plus Josette Layec peut-être ? C15 : Plus Josette Layec qui était l'animatrice, oui.			
c16 : d'accord C16 : et qui elle-même participait en tant que que prise de notes dans certains sous-groupes quand c'était nécessaire.	« l'animatrice [...] participait en tant que [...] prise de notes dans certains sous-groupes quand c'était nécessaire » (C16 ; L.-63).		Recherche action : alternance praticien chercheur et chercheur praticien
c20 : Et ensuite vous vous rencontrez en grand groupe ? C21 : Oui mais en grand groupe on raconte pas l'histoire on raconte que que les lignes fortes.	« on raconte pas l'histoire on raconte que [...] les lignes fortes » (C20 ; L76).	Lignes fortes	Recherche action : co-formation
c21 : Et alors comment on choisi les lignes fortes ? C21 : Dès qu'on travaille sur son récit avec euh avec celui qui a pris des notes et puis la personne qui est interviewée et puis et puis le fait de raconter quelque chose ça permet aussi de repérer un certains nombre de choses [silence 1 sec].	« on travaille sur son récit [écrit par le narrateur] [...] le fait de raconter quelque chose ça permet aussi de repérer un certains nombre de choses » (C21 ; L79-80).		Recherche action : Alternance praticien chercheur et chercheur praticien
c24 : et ça pouvait être de quel style ? C24 : ben ça pouvait être, ça peut être du style, que en fait quelle que soit la situation d'ordre privé ou professionnel ou quelque soit le jugement la personne réagissait plus ou moins de la même façon en n'ayant pas l'impression de le	« quelle que soit la situation d'ordre privé ou professionnel ou quelque soit le jugement la personne réagissait plus ou moins de la même façon en n'ayant pas l'impression de le faire, en fait »	Même façon	Apprentissage expérientiel : Habitudes d'action

faire, en fait.	(C24 ; L91-93).		
c25 : d'accord C25 : alors elle utilisait toujours les mêmes moyens, les mêmes façons de régler un problème.	elle utilisait toujours les mêmes moyens, les mêmes façons de régler un problème (C25 ; L. 96).		Apprentissage expérimentiel : Habitudes d'action
c27 : d'accord. Et alors cette mise en évidence, si on peut parler d'une mise en évidence, vous parlez que c'est une mise en évidence collective, individuelle, un peu tout à la fois, est-ce que vous pourriez expliciter un petit peu cela ? C27 : c'était un petit peu tout à la fois [silence 1 sec], enfin euh c'est-à-dire que c'est euh c'était l'individu qui nous envoyait des choses, du coup était, se rendait compte qu'il y avait quelque constante dans sa façon de fonctionner et puis c'était parfois le groupe qui faisait pointer du doigt	« c'était l'individu qui [...] nous envoyait des choses [...] se rendait compte qu'il y avait quelque constante dans sa façon de fonctionner et puis c'était parfois le groupe qui faisait pointer du doigt » (C27 ; L. 104-106).		Recherche action : Co-formation
c28 : donc ça se faisait directement lorsque la personne parlait ? C28 : non, non c'était après coup. Non non le récit n'était pas interrompu.	« [La personne] se rendait compte qu'il y avait quelque constante dans sa façon de fonctionner [...] après coup » (C27 et 28 ; L. 105 et 109).		Réflexivité : praticien réflexif
c29 : d'accord. Donc la mise en évidence elle se fait elle se faisait à quel niveau exactement ? C29 : Elle se faisait, ben de toute façon après, après ce travail là qui était un travail collectif, chacun reprenait donc ce que quelqu'un avait pris en notes de façon très très précise, le récit, et de façon littérale même et du coup après	« chacun reprenait donc ce que quelqu'un avait pris en notes de façon très très précise, le récit, et de façon littérale [conforme aux mots] même et du coup après chacun retravaillait sur ces notes là sur son récit » (C29 ; L.		Réflexivité : praticien réflexif

chacun retravaillait sur ces notes là sur son récit.	112-114).		
c32 : dans quel sens ? C32 : Et bien dans la mesure où c'était pas toujours des expériences réussies et agréables au contraire c'était raconter donc que ce soit pas donné en détail à l'ensemble du groupe mais uniquement au sous groupe de participants ça favorisait l'expression.	« que ce soit pas donné en détail à l'ensemble du groupe mais uniquement au sous groupe de participants ça favorisait l'expression » (C32 ; L124-125).	Favorisait l'expression	Recherche action : co-formation
c33 : d'accord. [silence 2 sec] Donc une fois en sous groupe vous exposiez ce que vous appelez les lignes fortes de C33 : Ce dont on s'était rendu compte, oui. Ce qui nous avait frappé à ce moment là	« Ce qui nous avait frappé » (C33 ; L. 129).		Apprentissage expérientiel : apprentissage transformateur.
c34 : Et ensuite quelles étaient les étapes suivantes ? C34 : Alors euh ben c'était de de de capitaliser toutes ces informations là pour déterminer comment dans la façon, parce que l'objectif c'était de travailler sur le management, euh comment est-ce qu'on pouvait améliorer notre façon de manager, notre management.	« capitaliser toutes ces informations » (C34 ; L. 132). « améliorer notre façon de manager, notre management » (C32 ; L. 133-134).		Recherche action : Production de savoirs Apprentissage expérientiel : efficacité de l'action
c37 : c'est un exercice difficile de remémoration ? C37 : Surtout tellement l'impression que c'est tellement dans une autre époque que c'est un peu compliqué parce que les méthodes de management ont	« c'est tellement dans une autre époque que c'est un peu compliqué parce que les méthodes de management ont beaucoup évolué ces derniers temps	Autre partie de notre vie professionnelle	Réflexivité : pour un changement de paradigme inversé

<p>beaucoup évolué ces derniers temps donc on n'est plus du tout sur ce genre de chose là c'est là qu'on a vraiment l'impression d'être dans une autre dans une autre partie de notre vie professionnelle.</p>	<p>donc on n'est plus du tout sur ce genre de chose là c'est là qu'on a vraiment l'impression d'être dans une autre [...] partie de notre vie professionnelle » (C37 ; L. 145-147). .</p>		
<p>c38 : Est-ce que c'est à dire c'est embêtant que vous ayez changé, c'est un regret, pardon. Je vais reformulez ma question pardon, c'est un regret de ne plus vivre ce genre d'action ?</p> <p>C38 : euh ce qui est un regret la difficulté c'est qu'on était un peu en retrait c'est qu'on était sur une période plutôt à réfléchir à comment est-ce qu'on peut améliorer nos méthodes de management et aujourd'hui on est plutôt sur ce schéma.</p>	<p>[Non sens]</p>		
<p>c39 : Donc ce temps de réflexion là n'est plus permis en fait ?</p> <p>C39 : la question ne se pose pas, je ne sais pas si il est permis ou pas, la question ne se pose pas.</p>	<p>« la question ne se pose pas, je ne sais pas si il est permis ou pas, la question ne se pose pas » (C39 ; L. 156)..</p>	<p>question</p>	<p>Réflexivité : changement de paradigme inversée</p>
<p>c40 : d'accord [silence 2 sec]. Donc vous vous retrouviez en petits groupes où vous essayiez de trouver des solutions pour améliorer votre management et est-ce que il y a un retour ensuite en grand groupe ?</p> <p>C40 : euh [silence 2 sec] oui par rapport par rapport à plutôt ce que chacun d'entre nous on pouvait en faire comme analyse oui, mais je sais plus, enfin je veux dire le le le travail en grand groupe il était surtout sur comment est ce qu'on pouvait quel objectif de cette formation c'était plutôt enfin c'était pas vraiment une formation hein c'était de de faire que à l'époque il y avait un management qui était un peu pluriel, c'est-à-dire que bien que tout le monde ait eu fait des formations en management etc euh, comment dire, euh chacun euh chacun fait plein dans l'exercice de sa fonction de manager utilisait ses propres rôles, ses propres recettes, ses propres façon de faire. Donc du coup euh du</p>	<p>« à l'époque il y avait un management qui était un peu pluriel » (C40 ; L. 163).</p> <p>« chacun euh chacun fait plein dans l'exercice de sa fonction de manager utilisait ses propres rôles, ses propres recettes, ses propres façon de faire » (C40 ; L. 164-165).</p>		<p>Management : complexité du manager</p> <p>Apprentissage</p> <p>expérientiel : habitudes d'action.</p> <p>Réflexivité : organisationnelle</p>

coup l'idée c'était de dire est-ce qu'on peut utiliser tout ça, toutes cette pluralité d'expériences pour pour voir si on peut modéliser un management qui serait un management un peu particulier à l'époque à l'ANPE.	« est-ce qu'on peut utiliser tout ça, toutes cette pluralité d'expériences pour pour voir si on peut modéliser un management » (C40 ; L. 166-167).		
c43 : ça avait une importance cette diversité de public dans cette action ? C43 : je crois oui, je crois que ça permettait de de ça permettait de, comment dire, euh de c'était une des richesses de de de cet établissement et de son et de et de sa façon de fonctionner.	« [cette diversité de public] [...] c'était une des richesses » (C43 ; L. 185-186)..		Recherche action : co-formation
c44 : ça orientait la façon de fonctionner du groupe ? C44 : euh j'en sais rien, je ne sais pas si ça orientait la façon de fonctionner du groupe. ça permettait d'avoir des repères qui étaient différents avec des des références qui étaient différentes mais voilà [silence 4 sec].	« ça permettait d'avoir des repères qui étaient différents avec des [...] références qui étaient différentes » (C44 ; L. 189-190).		Recherche action : co-formation.
c45 : et le quand vous reveniez dans ces grands groupes pour parliez de vos, votre amélioration sur le management, est-ce qu'il y avait d'autres étapes ensuite ? C45 : Alors l'idée c'était pas c'était pas bien entendu que chacun d'entre nous l'intérêt c'était une amélioration sur le management mais l'idée c'était de repérer s'il y avait, parce qu'on était il y avait un choix de manager qui avait été fait avec des gens qui exerçaient des fonctions de mangement qui étaient différentes avec des histoires différentes dans des régions différentes, dans des grades des grades différents donc l'idée c'était de savoir si même dans tout ça euh on pouvait dire que, au niveau de l'établissement, il y avait des des modèles ou des méthodes de management qui étaient connues ou qui pouvaient le devenir [silence 2 sec].	« donc l'idée c'était de savoir si même dans tout ça euh on pouvait dire que, au niveau de l'établissement, il y avait des [...] modèles ou des méthodes de management qui étaient connues ou qui pouvaient le devenir » (C45 ; L. 197-199).		Management : complexité du manager
c46 : donc ça c'était le deuxième temps en fait, à la fin du deuxième temps	« l'objectif [...] pour l'établissement	Modéliser	Recherche action :

<p>vous pouviez vous rendre compte si...</p> <p>C46 : oui c'est ça oui l'objectif de cette action c'était ça hein c'était pas que chacun sorte si l'objectif était bien que chacun sorte avec un objectif personnel mais l'objectif de de de ça c'était pour l'établissement de voir comment est-ce qu'on pourrait éventuellement modéliser des méthodes de management.</p>	<p>[...] voir comment est-ce qu'on pourrait éventuellement modéliser des méthodes de management » (C46 ; L. 204-205).</p>		<p>Production de savoir</p>
<p>c47 : Donc là vous exposez les objectifs pour le, l'organisation et pour vous-mêmes quels étaient les les intérêts ?</p> <p>c47 : Ben pour nous mêmes c'était c'était plutôt des intérêts en terme plutôt d'échange de pratique ou parfois ça ressemblait un peu aussi à de l'analyse de pratique mais c'était plutôt de cet ordre là de façon individuelle.</p>	<p>« C'était plutôt des intérêts [...] échange de pratique ou parfois [...] analyse de pratiques » (C47 ; L. 209-210).</p>		<p>Recherche action : coformaton</p>
<p>c48 : Alors vous avez parlé de formation, alors moi j'ai volontairement parlé d'action, comment vous qualifiez cette formation cette action ou ce stage, vous avez parlé de stage également ?</p> <p>C48 : le problème, c'est que j'ai pas bien le mot qui va avec euh c'était considéré un peu comme dans notre vocabulaire une formation-action euh euh voilà donc euh enfin ça ressemblait, individuellement ça ressemblait à de de un peu d'analyse de pratique en fait globalement c'était plutôt à Josette Layec de voir avec tous ces matériaux là euh comment est-ce qu'elle pouvait proposer quelque chose à l'établissement. pour qu'il y ait une suite derrière, alors la suite elle pouvait être soit quelque chose d'un peu didacticiel en disant ben voilà les méthodes de management qui a priori semblent s'être développées et qui semblent a priori euh être satisfaisant et puis l'autre piste de réflexion c'était, parce que c'est une action qui s'était interrompue, l'autre piste de réflexion c'était de dire est-ce que ce travail de prise de conscience individuel à travers un travail en groupe, ou en sous-groupe des méthodes d'outils management que chacun utilise est-ce que c'est pas quelque chose à déployer et que chacun des stagiaires puisse être ensuite un accompagnateur pour d'autres groupes et qu'on démultiplie dans ce sens là.</p>	<p>« c'était considéré un peu comme dans notre vocabulaire une formation-action » (C48 ; L. 214-215). ;</p> <p>« prise de conscience individuel à [...] travers un travail en groupe » (C48 ; L. 220-221).</p>	<p>Formation action Prise de conscience</p>	<p>Recherche action : formation action</p> <p>Recherche action : co-formation</p>
<p>c50 : quelles différences vous faites entre l'échange et l'analyse de pratique ?</p>	<p>« dans le terme d'échange en fait on [...] échange, c'est tout et dans</p>	<p>Apporter des éléments conceptuels</p>	<p>Recherche action : Apprentissage</p>

<p>C50 : dans le terme d'échange en fait on on on on échange, c'est tout et dans l'analyse on essaye de aussi apporter euh des éléments euh d'explication ou des éléments un peu plus euh un peu plus conceptuels que dans que dans que dans l'échange et puis de voir aussi euh pourquoi à un moment donné enfin quels sont les enseignements on peut tirer, les types d'amélioration, par rapport aux difficultés qu'ils ont rencontrées.</p>	<p>l'analyse on essaye [...] aussi [d']apporter [...] des éléments [...] d'explication ou des éléments un peu plus [...] conceptuels [...] et de [...] quels [...] enseignements on peut tirer, les types d'amélioration, par rapport aux difficultés qu'ils ont rencontrées » (C50 ; L. 234-237).</p>		<p>expérientiel : efficacité de l'action</p>
<p>c51 : qui amenait cette approche conceptuelle ? ou quels étaient les acteurs qui amenaient cette approche conceptuelle ?</p> <p>C51 : Alors c'est plus c'était c'était c'était beaucoup Josette en fait et puis dans le groupe y avait euh deux, trois autres stagiaires euh qui avaient beaucoup travaillé sur sur le management en fait et qui avaient beaucoup fait de de, animé hein, des formations de management et qui avaient une solide expérience par rapport à ça et donc qui avec Josette reprenaient ce genre de chose là.</p>			<p>Recherche action : alternance praticien chercheur et chercheur praticien</p>
<p>c55 : d'accord [silence 4 sec].</p> <p>C55 : on n'est pas du tout enfin on n'est plus dans la même culture je peux le dire on est passé sous une culture qui est la culture de la procédure.</p>	<p>« on n'est plus dans la même culture » (C55 ; L. 256).</p> <p>« on est passé sous une culture qui est la culture de la procédure » (C55 ; L. 256-257).</p>		<p>Réflexivité : pour un changement de paradigme inversé</p>
<p>c58 : de la, pardon, pas de la procédure mais de la formation ou de l'action Euh</p>	<p>« on était plutôt sur euh dans mon rôle de manager quels sont enfin comment</p>		

<p>C58 : ben on était plutôt sur euh dans mon rôle de manager quels sont enfin comment je vais fonctionner ou comment je vais je vais pour que on me au niveaux des équipes des équipes des équipes que je manage à la fois dans l'amélioration des services etc comme tout le monde etc mais euh on était plutôt sur comment est-ce que je vais accompagner des équipes pour euh pour qu'il y a ait une amélioration des services et des résultats parce que l'objectif il est quand même là euh mais plus lié à la façon dont je vais manager les gens ou que au respect et au contrôle de [bruit inaudible], je ne sais pas si je suis claire.</p>	<p>je vais fonctionner ou comment je vais je vais pour que on me au niveaux des équipes des équipes des équipes que je manage à la fois dans l'amélioration des services etc comme tout le monde etc mais euh on était plutôt sur comment est-ce que je vais accompagner des équipes pour euh pour qu'il y a ait une amélioration des services et des résultats parce que l'objectif il est quand même là euh mais plus lié à la façon dont je vais manager les gens » (C58 ; L. 266-270).</p>		
<p>c60 : tout à fait oui. oui oui tout à fait, euh d'accord. Et le le c'est une formation humaine en quelque sorte ou qui n'irait pas dans la procédure</p> <p>C60 : ça serait un peu ça, hum hum [silence 2 sec]. Aujourd'hui, c'est très clair, quand ça ne va pas on dit zut et puis dès qu'il y a quelque chose qui ne va pas on n'a pas suivi le processus 22 ou le 12 04 et si on le suivait à la lettre ça irait mieux quand même.</p>	<p>« quand ça ne va pas [...] on n'a pas suivi le processus 22 ou le 12 04 et si on le suivait à la lettre ça irait mieux quand même » (C60 ; L. 278-280).</p>		<p>Management : complexité du manager.</p>
<p>c61 : et alors le le est-ce que vous pourriez revenir sur les facteurs humains ou sur l'humain qui était important dans cette action de 2005</p> <p>C61 : comment dire euh y a plusieurs choses : y a d'abord le fait que dans ce métier du classement et de la médiation c'est un métier qui est très très vaste, je</p>	<p>« il y a beaucoup de choses qui sont en interaction donc ça nécessite une compréhension des situations et des problèmes global pour pouvoir pour</p>	<p>Interaction, pouvoir agir, plus efficace</p>	<p>Réflexivité : praticien réflexif</p>

<p>veux dire il y a beaucoup de choses à faire, il y a beaucoup de choses qui sont en interaction donc ça nécessite une compréhension des situations et des problèmes global pour pouvoir pour pouvoir agir de façon plus efficace euh d'une part y a ça, d'autre part y a que là on travaille à la fois nos clients sont des êtres humains, la plupart du temps, et des être humains qui la plupart du temps qui ont besoin de quelque chose, qui ne sont pas en difficulté de toute façon qui ont besoin de quelque chose et puis nos agents c'est la plupart du temps des êtres humains aussi euh donc ça veut dire qu'il y a beaucoup d'interaction par rapport à à au fait que les situations elles sont complexes et elles sont difficilement modélisables même si il y a quelque y a a quelques grandes caractéristiques qu'on peut qu'on peut qu'on peut sortir hein heureusement euh donc donc le pari qui a été fait c'était c'était de dire euh en fait en tant que manager moi il faut que j'accompagne mes agents au fait qu'ils comprennent la façon dont les choses se passent pour pouvoir euh déterminer comment il faut agir [silence 2 sec]. Donc on était plus sur cette approche là alors après ce qu'on attendait de nos de nos collaborateurs [en formation] c'était euh c'était c'était euh un respect du cadre de façon ça c'était incontournable euh par contre, sur la façon qu'ils allaient enfin les outils la façon qu'ils allaient utiliser pour y arriver euh euh y avait un peu plus de, comment dire, un peu plus de, alors un mot, de marge de manœuvre, voilà.</p>	<p>pouvoir agir de façon plus efficace » (C61 ; L. 284-287).</p> <p>« on travaille [...] nos clients sont des êtres humains, la plupart du temps, et des être humains [...] et puis nos agents c'est la plupart du temps des êtres humains aussi euh donc ça veut dire qu'il y a beaucoup d'interaction par rapport [...] au fait que les situations elles sont complexes et elles sont difficilement modélisables même si il y a [...] quelques grandes caractéristiques [...] qu'on peut sortir » (C61 ; L. 287-292) ;</p>		
<p>c62 : Donc dans l'action de 2005, on apprenait à jouer avec le cadre ?</p> <p>C62 : on a, on apprenait à jouer, non le cadre on joue pas dessus ce dont on ce sur quoi on peut jouer c'est sur comment est-ce que je vais m'y prendre pour y</p>	<p>« on peut jouer c'est sur comment est-ce que je vais m'y prendre pour y arriver » (C62 ; L. 301-302) ;</p>		<p>Réflexivité : praticien réflexif</p>

arriver ?			
c63 : d'accord C63 : si on dit il faut recevoir tous les chômeurs de longue durée c'est pas il faut recevoir 80 % des chômeurs de longue durée. [silence 1 sec] par contre, c'est comment est-ce que je m'organise pour pour y arriver quoi sachant que j'ai ça à faire plus tout le reste et puis il faut que j'essaie de faire les choses de façon un peu intelligente parce que je ne peux pas abandonner une action, c'est-à-dire les autres demandeurs d'emploi, pour privilégier celle-là [silence 2 sec].	« j'essaie de faire les choses de façon un peu intelligente parce que je ne peux pas abandonner une action » (C63 ; L. 307-308) ;		Apprentissage expérientiel : efficacité de l'action
c64 : d'accord. Y a des choses qui vous reviennent de cette action et dont vous auriez voulu parler C64 : euh ben des choses qui me reviennent c'est peut-être, comment dire, euh ce dont j'ai été très surprise c'est de l'hétérogénéité des des façons de faire des différents participants [silence 4 sec].	« j'ai été très surprise c'est de l'hétérogénéité des [...] façons de faire des différents participants » (C64 ; L. 311-312) ;		Management : complexité du manager
c67 : d'accord C67 : et je veux dire avec enfin des niveaux de réussite qui étaient qui étaient euh tout à fait intéressant et avec des approches qui étaient complètement différentes.	« je veux dire avec [...] des niveaux de réussite qui étaient [...] tout à fait intéressant et avec des approches qui étaient complètement différentes » (C67 ; L. 321-322).		
c73 : c'était intéressant [je n'utilise plus le terme important] ça de pouvoir choisir ses partenaires de sous groupe ? C73 : ben c'était euh intéressant, c'était réconfortant.	« [choisir ses partenaires de sous groupe] c'était réconfortant » (C60 ; L. 348).	Réconfortant	Recherche action : co-formation
c74 : réconfortant, c'est à dire ? C74 : C'est-à-dire que quand on est quand on va raconter des expériences c'est	« c'est pas qu'on a pas confiance mais on les connaît pas donc on ne sait pas trop jusqu'où on peut aller [...] dans	Me raconter (se raconter, sa vie), émotions	Recherche action : co-formation

<p>pas toujours facile de les raconter devant des personnes qu'on connaît pas pour lesquelles on on comment dire, on n'a pas de, enfin c'est pas qu'on a pas confiance mais on les connaît pas donc on ne sait pas trop jusqu'où on peut aller dans dans dans l'explication de ce qu'on est en train de raconter [silence 2 sec]. et puis il s'agissait de me raconter aussi en se rappelant des émotions enfin je veux dire on travaillait sur quelque chose qui était de l'ordre du c'était pas uniquement du récit factuel tel jour j'ai fait ça c'était aussi comment je l'ai vécu, comment, voilà, c'était ça aussi qui était important et intéressant [silence 2 sec].</p>	<p>l'explication de ce qu'on est en train de raconter [silence 2 sec]. et puis il s'agissait de me raconter aussi en se rappelant des émotions enfin je veux dire on travaillait sur quelque [...] c'était pas uniquement du récit factuel tel jour j'ai fait ça c'était aussi comment je l'ai vécu, comment, voilà, c'était ça aussi qui était important et intéressant » (C74 ; L. 352-356</p>	<p>Faire et vivre (acte, action et vie)</p>	
--	---	---	--

Interactions	Unité de sens	Mots clés	Thème : sous thème
<p>c'7 : oui ce que vous dites dans l'entretien, justement oui</p> <p>C'7 : J'ai du mal à me, à me rappeler de ce, de ce qui se passait (C'7 ; L17) euh à ce moment là.</p>	<p>« J'ai du mal à me, à me rappeler de ce, de ce qui se passait » (C'7 ; L. 17)</p>	<p>Me rappeler</p>	<p>Apprentissage expérientiel : mémoire</p>
<p>c'22 : et donc on voyait bien ce que vous aviez fait euh durant cette formation et et vous insistez vraiment oui beaucoup sur ce changement d'époque, en fait.</p> <p>C'22 : Ben oui parce que du coup ça m'a replongée, le fait d'essayer de me rappeler de ça, ça m'a replongée, et c'est vrai que du coup on mesure bien des écarts quand même hein, in le quotidien comme on pense pas à notre passé, on</p>	<p>« on mesure bien des écarts quand même hein, in le quotidien comme on pense pas à notre passé, on mesure pas les [...] distances et là [...] le fait de comparer c'est vrai que du coup ça m'a montré quel est un peu le grand écart</p>	<p>Quotidien, mesure, montré, grand écart</p>	<p>Management : complexité du manager</p>

mesure pas les les distances et là euh le fait de comparer c'est vrai que du coup ça m'a montré quel est un peu le grand écart qu'on avait fait (C'22 ; L.. 72-74).	qu'on avait fait » (C'22 ; L. 72-74).		
<p>c'23 : Et c'est la formation qui montre ça en fait ?</p> <p>C'23 : Non c'est pas que la formation, c'est la période, c'est le type de formation, comme je vous disais on était plus sur euh des réflexions un peu plus conceptuelles sur euh euh la façon de manager, sur comment accompagner des équipes, comment accompagner les managers etc... aujourd'hui on est plus dans le déploiement de procédures, de de on est plus sur une démarche beaucoup plus cadrée, plus cadrante (C'23 ; L.. 77-80).</p>	<p>« C'est la période, c'est le type de formation, comme je vous disais on était plus sur [...] des réflexions un peu plus conceptuelles sur [...] la façon de manager, sur comment accompagner des équipes, comment accompagner les managers etc... aujourd'hui on est plus dans le déploiement de procédures, [...] de on est plus sur une démarche beaucoup plus cadrée, plus cadrante » (C'23 ; L. 77-80).</p>	Type de formation	<p>Apprentissage expérimentiel : une action à définir</p>
<p>c'28 : d'accord. Et cette formation là entamée en 2005 ne préparait pas forcément à à ce nouveau cadre là ?</p> <p>C'28 : Ben, ce, c'était pas l'objet hein. L'objet c'était de déterminer quels étaient les leviers que chacun d'entre, des participants avaient pour l'accompagner dans son management, les repérer et de les, de les, de les utiliser au mieux et et après que ces participants là aident d'autres managers à repérer leurs leviers d'action et et de de savoir mieux les utiliser que ce qu'ils les utilisaient de façon un peu intuitive (C'28 ; L.. 97-101). Aujourd'hui, on n'est pas du tout dans, c'est pas du tout ce qu'on nous demande.</p>	<p>« L'objet c'était de déterminer quels étaient les leviers que chacun d'entre, des participants avaient pour l'accompagner dans son management, les repérer et de les, de les, de les utiliser au mieux et et après que ces participants là aident d'autres managers à repérer leurs leviers d'action et et de de savoir mieux les utiliser que ce qu'ils les utilisaient de façon un peu</p>		<p>Réflexivité : organisation</p>

	intuitive » (C'28 ; L. 97-101).		
c'30 : d'accord C'30 : Je crois qu'on n'est pas dans ce type de préoccupation pour l'instant (C'30 ; L. 107). Je dis pas qu'un jour ça arrivera pas mais pour l'instant on n'est pas dans ce style de préoccupation [silence 1 sec].	« Je crois qu'on n'est pas dans ce type de préoccupation pour l'instant » (C'30 ; L. 107).		Réflexivité : un changement de paradigme inversée
c'47 : Voilà, et puis n'hésitez pas si vous avez des choses qui vous reviennent où des choses que vous vouliez dire et que vous n'avez pas dites. Je pense que vous avez mes coordonnées. C'47 : Non, non vraiment c'est c'est enfin moi ce qui me frappe ouais et me rend un peu nostalgique, j'ai vraiment là l'impression de, du témoignage d'une autre époque, vraiment euh et d'ailleurs on a changé d'entreprise, ça ne s'appelle plus pareil, mais y a un peu de nostalgie ça s'est clair j'ai vraiment l'impression que c'était une autre époque, hein. En même temps c'est vrai il y a plusieurs années hein, donc du coup (C'47 ; 175-178).	« c'est enfin moi ce qui me frappe ouais et me rend un peu nostalgique, j'ai vraiment là l'impression de, du témoignage d'une autre époque, vraiment euh et d'ailleurs on a changé d'entreprise, ça ne s'appelle plus pareil, mais y a un peu de nostalgie ça s'est clair j'ai vraiment l'impression que c'était une autre époque, hein. En même temps c'est vrai il y a plusieurs années hein, donc du coup » (C'47 ; L. 175-178).	Frappe, nostalgique	Réflexivité : un changement de paradigme inversée
c'48 : Donc le management a changé en fait en 5 ans de temps, c'est ça à peu près ? C'48 : Ah oui, oui, enfin je sais pas ce que vous ont dit mes collègues mais moi c'est vraiment le sentiment que j'ai, hein. Donc euh, je lirai votre mémoire comme ça je verrai ce que les autres, comment les autres perçoivent les choses	« j'ai vraiment l'impression qu'on est plus du tout sur les mêmes modèles de management » (C'48 ; L. 183).	Modèles de management	Management : complexité du manager

<p>mais euh j'ai vraiment l'impression qu'on est plus du tout sur les mêmes modèles de management (C'48 ; L.. 183), ça c'est clair.</p>			
<p>c'50 : C'est pas des situations toujours faciles oui.</p> <p>C'50 : Excusez-moi, je ne comprends pas.</p> <p>c'52 : heu</p> <p>C'52 : et j'espère qu'on, qu'on garde encore des méthodes de management de l'ancien temps pour euh arrondir les choses. Enfin moi c'est ce que j'essaie de faire, j'essaie de beaucoup travailler là aujourd'hui j'ai à nouveau une réunion de directeurs d'agences, j'ai [un certain nombre] directeurs d'agences, et en fait on a passé la moitié de la journée à, à travailler sur euh un peu du brainstorming, de la réflexion, de l'échange, parce qu'on est dans une situation compliquée difficile avec des retards importants sur les objectifs et une injonction forte de la directeur supérieure e remonter des résultats dans les 2 mois qui viennent. Donc y a deux solutions : y a soit je leur dis vous avez demain pour améliorer vos résultats ; soit je leur dis bon ben c'est le bordel les petits loups il va falloir qu'on relève les manches et qu'on réfléchisse à comment on peut faire collectivement pour que ça aille mieux, quoi (C'52 ; L.. 198-205).</p>	<p>« j'espère qu'on, qu'on garde encore des méthodes de management de l'ancien temps pour euh arrondir les choses. Enfin moi c'est ce que j'essaie de faire, j'essaie de beaucoup travailler là aujourd'hui j'ai à nouveau une réunion de directeurs d'agences, j'ai [un certain nombre] directeurs d'agences, et en fait on a passé la moitié de la journée à, à travailler sur euh un peu du brainstorming, de la réflexion, de l'échange, parce qu'on est dans une situation compliquée difficile avec des retards importants sur les objectifs et une injonction forte de la directeur supérieure e remonter des résultats dans les 2 mois qui viennent. Donc y a deux solutions : y a soit je leur dis vous avez demain pour améliorer vos résultats ; soit je leur dis bon ben c'est le bordel les petits loups il va falloir qu'on relève les manches et qu'on</p>		<p>Réflexivité : praticien réflexif</p>

	réfléchisse à comment on peut faire collectivement pour que ça aille mieux, quoi » (C'52 ; L. 198-205).		
<p>c'53 : mm.</p> <p>C'53 : et donc du coup moi j'essaye de trouver des opportunités pour les faire travailler ensemble et essayer de sortir que chacun d'entre eux sorte le meilleur de lui-même pour, pour, pour arriver à convaincre ses équipes etc... euh mais on est toujours sur des délais qui sont tellement courts euh que c'est compliqué (C'53 ; L.. 209-211).</p>	« moi j'essaye de trouver des opportunités pour les faire travailler ensemble et essayer de sortir que chacun d'entre eux sorte le meilleur de lui-même pour, pour, pour arriver à convaincre ses équipes etc... euh mais on est toujours sur des délais qui sont tellement courts euh que c'est compliqué » (C'53 ; L. 209-211).	opportunités	Management : complexité du manager
<p>c'55 : Je ne sais pas, j'ai l'impression d'être devant, oui pardon. ça, ça ça reste dans la continuité de cette action recherche en 2007 ?</p> <p>C'55 : Je crois que oui, oui je crois que c'est, c'est des choses où, que j'avais repérée etc et que je continue à utiliser mais euh je suis un peu atypique comme manager dans mon environnement. [silence 3 sec]. Alors alors que alors que l'idée à l'époque c'était justement d'exprimer des méthodes de management un peu différentes (C'55 ; L.. 219-221).</p>	« Je crois que oui, oui je crois que c'est, c'est des choses où, que j'avais repérée etc et que je continue à utiliser mais euh je suis un peu atypique comme manager dans mon environnement. [silence 3 sec]. Alors [...] que l'idée à l'époque c'était justement d'exprimer des méthodes de management un peu différentes » (C'55 ; L. 219-221).	Repérée, atypique, différentes	Réflexivité : praticien réflexif

Annexe 11 : Tableau croisé des trois entretiens

Les sous thèmes peu évoqués ne seront pas abordés dans notre analyse croisée.

Management		
Sous thème	Unité de sens	Impressions cliniques du chercheur
Complexité du management	<p>« Les managers concernés par cette action venaient de divers horizons : externe, interne. Leur culture était différente » (A1 ; L. 1-2).</p> <p>« mais ils rencontraient bien les mêmes problématiques » (A1 ; L. 6).</p> <p>« un mot un peu barbare, praxéologie » (A1 ; L. 7-8).</p>	<p><i>Le management était pluriel à l'ANPE. Les managers occupent des postes variés : pour autant, ils rencontrent les mêmes problématiques.</i></p>
	<p>« à assurer à la fois l'organisation du service, la responsabilité des résultats, la responsabilité des personnes sous sa coupe » (A2 ; L. 30-32).</p> <p>« Il y aurait autre chose qui se passe » (A2 ; L. 34).</p> <p>« Et de l'autre côté où il ne faut pas comprendre tout du métier » (A2 ; L. 34).</p> <p>« Comment un manager qui connaît une partie du métier et forcément qui ne connaît pas tout, mais ce qu'il doit faire, c'est faire faire et s'assurer que c'est fait ? L'important n'est pas de faire, mais de faire faire » (A2 ; L. 35-39).</p>	<p><i>Les fonctions des managers portent sur la production et la gestion des hommes et des femmes. Le manager a dans sa pratique besoin de techniques, d'expérience et d'une bonne vision.</i></p>

	« moi j'essaye de trouver des opportunités pour les faire travailler ensemble et essayer de sortir que chacun d'entre eux sorte le meilleur de lui-même pour, pour, pour arriver à convaincre ses équipes etc... euh mais on est toujours sur des délais qui sont tellement courts euh que c'est compliqué » (C'53 ; L.. 209-211).	
	« La grande force que l'on doit avoir en travaillant sur la praxéologie, les groupes d'échange de pratiques en tant que manager, comment arriver à faire travailler des personnes qui en apparence n'ont pas ni les mêmes parcours, ni les mêmes valeurs, ni les mêmes façons de penser, ni les mêmes motivations. » (A3 ; L. 43-45).	<i>Travailler entre pairs en formation c'est un gage de réussite dans son travail. On peut penser que le groupe de formation est hétérogène tout comme le collectif de travail.</i>
	« je souhaitais savoir comment faire en sorte pour que les directeurs d'agence agissent sans que j'agisse à leur place ? » (A5 ; L. 56-57).	<i>La co-formation se n'est pas faire à la place de l'autre. Mais mettre l'autre à sa place. Sa place, c'est à la fois à la place du manager et à sa propre place.</i>
	« on aimait un petit peu prendre du recul pour pouvoir les analyser ensemble. [...] y avait des regroupements soit par directeurs départementaux [groupe inférieur à dix] soit par directeurs régionaux [groupe inférieur à dix] soit les deux populations ensembles, mais c'était rare. [...] quand on se regroupait ensemble [entre directeurs régionaux et départementaux] les réflexions étaient de même nature, l'environnement [des directeurs régionaux et départementaux] était le même. Qu'est ce qui était de notre personne qui à un moment donné nous aidait à mieux gérer ? » (A6 ; L. 63-69). Et on n'a pas vu, si à terme, cet accompagnement des managers, ces réflexions, thématiques, ces façons de travailler ensemble, de formaliser pour soi même, de réfléchir sur les problèmes de management, de réflexion sur le management fonctionnaient » (A6 ; L. 70-73).	<i>La vision nécessaire au métier de manager doit être juste. Et pour garder une bonne vision de sa pratique, il faut sans cesse prendre du recul pour agir plus efficacement.</i>
	« Et mon expertise de manager est de faire travailler les gens ensemble » (A17 ; L. 157-158).	<i>Le cœur du métier est de faire travailler les gens ensemble.</i>
	j'ai vraiment l'impression qu'on est plus du tout sur les mêmes modèles de management » (C'48 ; L.. 183).	
	« j'ai été très surprise c'est de l'hétérogénéité des [...] façons de faire des différents participants » (C64 ; L. 311-312).	<i>Les managers, pour arriver à un même résultat, peuvent déployer des manières de faire très diverses.</i>

	« quand ça ne va pas [...] on n'a pas suivi le processus 22 ou le 12 04 et si on le suivait à la lettre ça irait mieux quand même » (C60 ; L. 278-280).	<i>Les processus ne règlent rien aux problèmes interpersonnels. Les managers ne gèrent pas des machines.</i>
	« Ceux qui y arrivent, sont ceux qui tentent de comprendre les processus de chacun » (A18 ; L. 162). « complexité de manager » (A18 ; L. 163-164). « ceux qui y arrivent sont ceux qui les font travailler ensemble et qui utilisent la complémentarité des deux cultures » (A18 ; L. 164-165).	<i>L'humain est complexe, et il faut bien saisir cette complexité.</i>
	« les équipes projets réfléchissent à comment on accompagne les managers, pas uniquement sur le champ technique, mais sur le champ managériale » (A21 ; L. 182-183).	<i>Champ technique champ managérial</i>
	« Vous voyez que le management est différent » (A'19 ; L. 90).	<i>Le management est différent car les directeurs ANPE et pôle emploi ne managent pas autant de personnes (respectivement une dizaine et une cinquantaine)</i>
	« à l'époque il y avait un management qui était un peu pluriel » (C40 ; L. 163). « chacun euh chacun fait plein dans l'exercice de sa fonction de manager utilisait ses propres rôles, ses propres recettes, ses propres façon de faire » (C40 ; L. 164-165). « est-ce qu'on peut utiliser tout ça, toutes cette pluralité d'expériences pour pour voir si on peut modéliser un management » (C40 ; L. 166-167).	<i>Le management est pluriel car chaque personne a ses singularités. Comment modéliser cette pluralité pour mieux la faire vivre.</i>
	« on mesure bien des écarts quand même hein, in le quotidien comme on pense pas à notre passé, on mesure pas les [...] distances et là [...] le fait de comparer c'est vrai que du coup ça m'a montré quel est un peu le grand écart qu'on avait	

	fait » (C'22 ; L.. 72-74).	
Management : triptyque du management	« dans les termes de compagnons un peu comme une personne ressource » (A'21 ; L. 103-104)	
	« un petit manager qui connaîtrait bien le métier ou pas assez bien le métier [...] c'était l'excès que je voyais en le lisant. On ne peut pas imaginer, mais c'est vrai pour quelquefois quelqu'un qui soit manager sans connaître les process de travail, sans connaître le métier donc je le précise là c'est entre savoir piloter, regarder le travail, voir le rendu être capable là et puis connaître complètement le métier à la place » (A'24 ; L. 131-135)	<i>Connaître bien le métier</i> <i>Connaître complètement le métier</i>
Organisation	« parce qu'on a vécu des choses très importantes ces deux dernières années » (C7 ; L32-33).	<i>Vivre des choses importantes</i>

Apprentissage expérientiel		
Sous thème	Unité de sens	Mots clés
Une action à définir	« un mot un peu barbare, praxéologie » (A1 ; L. 7-8).	<i>Cette formation est différente de formations au contenu. Les participants à cette formation savent décrire cette formation, mais ne savent pas en revanche la nommer. Est-ce une nouvelle forme d'apprentissage pour eux ? A quelles courants se rattache-t-elle ?</i>
	« c'était de voir comment on pouvait se former, accompagner, échanger, analyser les managers [leur travail] » (A1 ; L. 9-10).	
	« on était bien pourvus concernant l'accompagnement au contenu » (A1 ; L. 11-12) [...] « Par contre, n'étaient pas aborder les phénomènes humains, les phénomènes de groupe, la gestion des conflits. Comment m'y prendre » (A1 ; L. 13-14)	
	« Accompagner. Pour moi, ça participe à la formation » (A22 ; L. 186).	<i>On serait dans le champ de la formation. accompagner</i>
	« c'était [...] un mot barbare, je l'ai utilisé mais franchement [...] je saurais pas l'expliquer. [...] il y a praxis mais comme je ne suis pas une [chercheuse], très honnêtement je ne suis pas en capacité de l'expliquer. On l'appellerait aujourd'hui une praxéologie [...] on vous propose pour vous manager d'avoir un accompagnement avec quelqu'un d'externe pour réfléchir [on entend réfléchir sur la bande son] à votre pratique managériale » (A'28 ; L. 157-162)	<i>Une personne extérieure accompagne un groupe de managers dans ses pratiques. L'accompagnement permet de réfléchir sur ses pratiques professionnelles</i>
	« je suis pas sûre que ça amènerait quelque chose » (A'29 ; L. 167-168)	<i>Nommer une formation, c'est comme mettre un nom sur une maladie, on sait ce que l'on a. Mais en tant que non spécialiste, on ne maîtrise pas les tenants et les aboutissants.</i>
	« le fait positif c'est que quand on disait ah je suis dans les groupes de praxéologie ça situait pour certains c'était la différence avec d'autres groupes de réflexion » (A'29 ; L. 170-172)	
	« dans le système je dirais de formation continue, ou d'accompagnement de manager dans des structures comme les nôtres [...] que ce soit ANPE ou pôle emploi, ça ça n'amène pas de la lisibilité » (A'30 ; L. 179-180)	<i>Il faut amener de la lisibilité.</i>
	« groupe de réflexion sur les pratiques managériales » (A'31 ; L. 184).	<i>On pourrait la nommer : groupe de réflexion sur les pratiques managériale. Le R du GRAF devient Réflexion.</i>
	« c'est entre l'accompagnement individuel pour permettre à quelqu'un de réfléchir à son positionnement à son environnement de travail, pouvoir parler librement de ses relations soit avec ses collègues, soit avec ses paires, soit avec ses supérieurs, soit avec ses subordonnées, hors contexte,	<i>C'est se positionner par rapport à son environnement de travail et ce hors contexte hiérarchique. .</i>

	[...] hiérarchique, [...] la praxéologie » (A'32 ; L192 195)	
	« quelque chose d'expérimentale qui a été fait sur la proposition de Josette Layec » (B3 ; L. 14).	<i>C'est une action expérimentale car faite pour la première fois.</i>
	« Donc, essayer de gratter un petit peu, son idée [...], pour aller chercher [...] les savoirs insus, voire savoirs clandestins, [...] clandestins parce que insus même mises en œuvre à l'insu même la plupart du temps, enfin non conscientisés par ceux là même qui les utilisent. D'où ça vient ? Et est ce qu'on peut en tirer des conclusions qui il y aurait des pratiques managériales en œuvre en œuvre à l'ANPE. Il y avait le feu vert de la direction [...] des ressources humaines pour conduire [...] cette formation, je sais pas trop euh, je sais pas si on peut la qualifier de formation de formation recherche, de recherche action, c'était un mélange de tout ça, on était... Je sais pas s'il y a eu plusieurs groupes, mais le groupe auquel j'appartenais se scindait un peu en plusieurs sous-groupe » (B3 ; L. 22-29).	<i>Gratter un peu. Savoirs clandestins, cherche les savoirs insus</i>
	« c'est enfin moi ce qui me frappe ouais et me rend un peu nostalgique, j'ai vraiment là l'impression de, du témoignage d'une autre époque, vraiment euh et d'ailleurs on a changé d'entreprise, ça ne s'appelle plus pareil, mais y a un peu de nostalgie ça s'est clair j'ai vraiment l'impression que c'était une autre époque, hein. En même temps c'est vrai il y a plusieurs années hein, donc du coup » (C'47 ; 175-178).	
	« Je suis pas sûr que ce soit quelque chose de qu'il aurait fallu généraliser, parce que il faut un minimum de de volontariat pour participer à ce type de chose » (B'50 ; L. 298-300)	<i>Cette formation a quelque chose de spéciale. Il est nécessaire qu'elle ne soit pas obligatoire.</i>
	« Je suis pas très érudit sur sur la terminologie » (B12 ; L. 109).	<i>Est-ce le rôle des praticiens chercheurs ou de la chercheuse praticienne ?</i>
	« Formation action » (C1 ; L7). « La méthode de management, l'objet du management » (C1 ; L8). « voir [...] dans nos expériences et nos histoires personnelles ce que nous devons utiliser » (C1 ; L8-9).	<i>On peut parler de formation action où l'on étudie un objet. Les expériences, histoires personnelles sont la matière à modeler (polir, repolir).</i>
	« ça se passait [...] par [...] de l'analyse de l'histoire de vie [...] de récits	<i>L'Histoire de vie, le récit personnel sont une</i>

	personnels ou des expériences personnelles pour [...] en sortir des lignes fortes de la personne où les choses se répètent » (C2 ; L12-14).	<i>base de cette formation</i>
	« Expériences » (C3 ; L17).	<i>Expérience</i>
Habitudes d'action	<p>« On était assez d'accord entre nous pour [...] investiguer un certain nombre de champ » (B9 ; L. 54-55).</p> <p>« c'était essayer d'identifier des pratiques managériales [...] éventuellement particulières » (B9 ; L. 56).</p> <p>« on s'est mis assez vite d'accord » (B9 ; L. 57).</p> <p>« mettons nous en œuvre un certain nombre de choses presque communs, une sorte de réflexe, et si oui d'où ça nous vient ? C'était déjà de trouver euh des situations, il y avait, il y avait des recherches de situations » (B9 ; L. 57-59).</p> <p>« Et il fallait que effectivement que l'on explicite à quel moment on avait eu une expérience de ce type là réussie si possible, car c'est plus plus valorisant, mais pas forcément. [...] on avait mis en œuvre des choses qui ne sont pas forcément habituelles dans la maison. [...] ça nous mettait au travail. [...] on a commencé [...] à être un petit peu plus productif, et en tout cas plus habitué et à identifier [...] d'où nous venait [...] tel ou tel réflexe ou telle [...] telle ou telle pratique. [...] Ca devenait de l'expérience, [...] familiale, professionnel, associative, tout ce que l'on veut, un mélange de tout, ou syndicale pour certains dont je suis » (B9 ; L. 60-71).</p>	<p><i>Il fallait investiguer nos pratiques, devenues des habitudes, des actions incorporées. Les managers souhaitaient connaître leurs propres particularités.</i></p> <p><i>Une phase d'explicitation était nécessaire pour situer ces expériences. Cette méthode devenait de plus en plus pointue et cela permettait d'être efficace dans l'identification des habitudes. Et cette personne parle des expériences qui deviennent [devenait de l'expérience]. Cette méthode devenait de l'expérience.</i></p>
	« Dans le premier temps, on piétine, on a tendance à dire : c'est comme ça. Et Josette disait : tu es vraiment né avec ? A chaque fois que tu es confronté à cette situation, c'est depuis tout le temps ? Pour un certain nombre de choses, peut-être, mais pour la plupart non. On s'aperçoit qu'il y a un avant et un après, mais un avant et un après quoi ? Il fallait essayer de trouver quelque chose et euh et je sais pas comment décrire ça mais [...] confronté à une situation particulière un moment donné on a agit	<i>Cette méthode est à chercher, à expérimenter, les praticiens chercheurs « piétinent (ils marchent sur leurs propres pas). Ils conscientisent des habitudes complètement intériorisés. Il faut savoir où chercher et comment chercher.</i>

	<p>d'une certaine façon de manière qui n'était pas nécessairement, d'ailleurs la plupart du temps pas du tout consciente » (B11 ; L. 85-90).</p> <p>« comment si je devais prendre une image un peu particulière, on a fini par euh intégrer, métaboliser en quelque sorte une expérience qui peut être positive ou négative » (B11 ; L. 96-97).</p> <p>« Et l'objectif de Josette était de nous, [...] faire retrouver ça [...] : d'où ça venait, pourquoi on le mettait en œuvre comme ça et quelque part pour en devenir plus conscient » (B11 ; L. 99-100).</p>	
	« quelle que soit la situation d'ordre privé ou professionnel ou quelque soit le jugement la personne réagissait plus ou moins de la même façon en n'ayant pas l'impression de le faire, en fait » (C24 ; L91-93).	<i>Les habitudes d'action sont intentionnelles mais on ne le sait pas. Les managers agissent souvent de la même manière sans savoir d'où ça vient.</i>
	elle utilisait toujours les mêmes moyens, les mêmes façons de régler un problème (C25 ; L. 96).	<i>idem</i>
	« [...] chacun fait plein [de choses] dans l'exercice de sa fonction de manager utilisait ses propres rôles, ses propres recettes, ses propres façon de faire » (C40 ; L. 164-165).	<i>Chaque manager a ses propres manières de faire ; il coexiste des manières de faire différente.</i>
efficacité de l'action	« améliorer notre façon de manager, notre management » (C32 ; L. 133-134).	<i>L'idée première de cette action est d'améliorer son management de manière globale.</i>
	« dans le terme d'échange en fait on [...] échange, c'est tout et dans l'analyse on essaye [...] aussi [d']apporter [...] des éléments [...] d'explication ou des éléments un peu plus [...] conceptuels [...] et de [...] quels [...] enseignements on peut tirer, les types d'amélioration, par	<i>A partir des récits d'expérience et des échanges, les managers essayent de tirer des « enseignements » pour être efficace. Il s'agit de réinvestir les savoirs dans l'action.</i>

	rapport aux difficultés qu'ils ont rencontrées » (C50 ; L. 234-237).	
	« j'essaie de faire les choses de façon un peu intelligente parce que je ne peux pas abandonner une action » (C63 ; L. 307-308) ;	<i>Le rôle du manager est d'être efficace dans toutes ses actions.</i>
	« Ah quand même ça a été quelque chose. Qu'est ce que ça m'a été utile à moi pour me positionner sur un certains nombres de choses » (B10 ; L. 80-81).	<i>Cette action aurait permis ce manager à se positionner dans son quotidien.</i>
	« Et comment on peut éventuellement l'enrichir, y apporter des adaptations, des nuances » (B11 ; L. 102).	<i>Sans dénigrer le management en place, il s'agit bien de l'enrichir, amener des adaptations.</i>
	« Comment faire quelque chose qui me soit utile. Et écrire avec toute la pudeur de rigueur » (A15 ; L. 138-139).	<i>La recherche d'utilité dans cette action est un postulat. Nous ne sommes pas ici dans du développement de compétences externes à son poste, mais à une adaptation à son poste.</i>
	« qu'ils mettent [les collaborateurs du manager] en œuvre quelque chose [...] [savoir] d'où ça leur vient, est-ce qu'ils en ont conscience [...], pour essayer d'une certaine façon de les amener [...] eux même [à] identifier un certains nombre de choses et [...] de les mobiliser plus vite peut-être » (B'10 ; L. 49-52).	<i>La finalité de l'action est d'amener le manager lui-même à être plus efficace.</i>
Apprentissage transformateur.	« Ce qui nous avait frappé » (C33 ; L. 129).	<i>On fait appelle ici à l'apprentissage transformateur de Mezirow.</i>
Organisation	« Des moments où on était chacun face à notre récit, [...] au début c'était un peu dans le cadre des séminaires mais après c'était plutôt en dehors on arrivait [...] en ayant fait l'exercice un petit peu solitaire et on le soumettait aux questionnements et aux regards, [...] critique, c'est [...] dans le sens très constructif du terme c'est euh on veut comprendre, le but c'est bien c'est bien ça et ça mettait tout le monde vraiment très très très au travail quoi c'est quelque chose j'ai trouvé de très impliquant. [silence 1 sec] Parce qu'on livre des aspects personnels des manières de fonctionner et une indignation [...] tout un système de valeur c'était aussi ce qui nous aurait	<i>Il y aurait une co-réflexivité dans le groupe. Le groupe s'est construit une identité certaine qui l'aide à être de plus en plus réflexive. Cette co-réflexivité est en tension avec la réflexivité individuelle.</i> <i>Cette réflexivité est aussi historique, on revient sur un passé commun.</i>

	<p>intéressé et intéressé Josette c'était notamment à travers le [...] système des valeurs mis en œuvre, le l'indignation comment ce qui nous indignait comment euh comment on avait mis en place, éventuellement, un management particulier » (B14 ; L.. 132-139).</p> <p>« Sur le contexte je veux revenir un peu la-dessus [...] il y a eu [...] dans l'histoire de l'ANPE toute une période où beaucoup [...] de gens qui ont été recruté dans les années 75-80 par là [...] avec des bagages universitaires, avec des engagements [...] politiques ou syndicaux assez [...] visibles, [...] étaient rentrés à l'ANPE, étaient tout à fait en phase avec, [...] l'idée d'un service public etc mais refusaient d'entrer dans l'encadrement considérant que la direction, la direction générale puis la manière dont l'encadrement était assuré euh on ne voulait pas en être. Et après [...] l'arrivée de la gauche au pouvoir un nouveau directeur général éphémère en 82 qui n'a pas été terrible mais surtout l'arrivée de quelqu'un qui s'appelle Gérard VANDERPOTTE qui est décédé aujourd'hui et qui est resté à la tête de l'ANPE pendant une bonne dizaine d'années qui a ouvert les portes et les fenêtres eh oui là on peut travailler et nous étions portés massivement candidat sur les concours pour devenir [...] cadre. Donc y avait y avait une espèce de coïncidence entre la notion d'engagement [...] sur les valeurs et la notion d'engagement dans le management. [...] manager autrement [...] on voulait mettre tout cela [...] en commun, alors après y a l'histoire, l'histoire fait que [...] les fidélités ont été plus ou moins visibles, plus ou moins perceptibles mais bon c'était quand même un fil conducteur quoi » (B14 ; L. 132-154)</p>	
mémoire	« J'ai du mal à me, à me rappeler de ce, de ce qui se passait » (C'7 ; L17)	
	« le seul problème est la mémoire un peu défaillante » (B1 ; L.. 2)	

La recherche action		
Sous thème	Unité de sens	Impressions cliniques du chercheur
Co-formation.	« on aimait un petit peu prendre du recul pour pouvoir les analyser ensemble. [...] y avait des regroupements soit par directeurs départementaux [groupe inférieur à dix] soit par directeurs régionaux [groupe inférieur à dix] soit les deux populations ensemble, mais c'était rare. [...] quand on se regroupait ensemble [entre directeurs régionaux et départementaux] les réflexions étaient de même nature, l'environnement [des directeurs régionaux et départementaux] était le même. Qu'est ce qui était de notre personne qui à un moment donné nous aidait à mieux gérer ? » (A6 ; L. 63-69).	<i>C'était un plaisir (« aimer ») pour ces managers de se retrouver ensemble en formation. Même s'il n'avait pas les mêmes postes, ils se trouvaient face aux mêmes problématiques.</i>
	« On se faisait notre propre gendarme au sein du groupe d'échange de pratique car c'était un risque fort comme on était entre pairs » (A8 ; L. 94-95).	<i>Le groupe est engagé collectivement dans la formation, et ce de manière globale, notamment pour l'éthique.</i>
	« Tous les sens en éveil [...] pour prendre conscience les interactions de l'ensemble des événements pour mettre en évidence des choses non évidentes pour le manager interviewé. Ca doit faire tilt. On doit se dire : « Ah oui ça je n'y avais pas pensé ». [...] On ne restait pas seulement sur le verbal. Un élément important était l'accueil de la parole de l'autre. C'était porteur aussi. La méthode elle là, dans la parole, l'écriture » (A9 ; L. 102-105).	<i>Le récit d'expérience est un véritable lâcher prise avec sa propre expérience afin que les autres participants comprennent la situation dans sa globalité. Un élément important est « l'accueil de la parole de l'autre ».</i>
	« Dans l'analyse de pratique telle que je la connaissais, c'est un expert de l'analyse qui était là. Les autres peuvent poser des questions. C'est parce que l'autre est en train d'exprimer et qu'il a un retour d'un être humain l'éclairage est permis » (A10 ; L. 108-111). « Il n'y a pas une personne qui s'exonère de la réflexion individuelle ou collective » (A10 ; L. 112-113). « Josette est garante du cadre. Elle est experte sur la forme. Ce n'était pas l'analyste. C'était nous-mêmes qui étions notre propre expert à certains moments. Mais ce mot [expert] est impropre, car nous étions à chaque fois dans des rôles différents. » (A10 ; L. 113-115).	<i>Dans ces groupes, chaque personne ne s'écoute pas parler. Elle écoute ce qui est renvoyé par les autres et non pas par une seule personne experte. Ce principe est appliqué par tous et pour tous, in ces conditions tous le monde est expert sur le management et sur la recherche. Il y a alternance entre le praticien chercheur et le chercheur praticien.</i>
	« il y avait celui qui exposait, avec un temps défini. Un autre interrogeait	<i>Lorsque les participants</i>

	et les autres prenaient des notes. Chaque fois, on tournait » (A11 ; L. 118-119).	
	« Elles étaient partagées, on remettait les notes après l'interview. Tout était important : celui qui dit comment ce qu'il a entendu, celui qui dit comment je formalise, celui qui a tout écrit, qui a les éléments d'analyse, in la phase après, je théorise cette matière » (A11 ; L. 122-124).	<i>On travaillait à parité d'estime : chacun</i>
	« Par la suite, on se retrouvait en grand groupe. On donnait quelques éléments importants » (A12 ; L. 127-128).	<i>Le grand groupe est une autre phase de l'apprentissage : on prend du recul</i>
	« L'intérêt de cette méthode est d'écrire entre deux temps de regroupement chez soi, au bureau. J'envoie et je vais participer dans ce que j'ai pu formalisé et théorisé de cette inter session là. J'envoie à Josette et j'en fais participer l'ensemble du groupe » (A13 ; L. 132-134).	<i>Ecrire, Partagé, théorisé</i>
	« Elle relançait la machine car entre temps on était parti dans nos propres quotidiens. Elle nous forçait à revenir sur les éléments de réflexion. [...] dans le groupe on se régulait. On était tous intéressés. On avançait ensemble. Il y avait une curiosité partagée. Et le temps on le prenait. L'histoire du manque de temps est un faux problème, on le sait tous » (A16 ; L. 143-146).	<i>Si la mécanique ne fonctionnait de manière</i>
	« on était manager mais on ne travaillait pas ensemble. On parlait dans le même contexte, dans le même environnement [...] on était [...] directeur territorial ou directeur régional de la même entreprise. C'était ce qui nous rapprochait, si je peux dire ça. En même temps, certains, étaient dans une région de province avec des partenaires différents, avec des collaborateurs différents et on réfléchissait à la manière dont on exerçait [...] notre management » (A'35 ; L. 208-212).	<i>Les managers ne travaillaient pas ensemble. Ils recherchaient, ils étaient en action, ils étaient en recherche ensemble. Le travail et ce GRAF sont deux espaces différents.</i>
	« On était assez d'accord entre nous pour [...] investiguer un certain nombre de champ » (B9 ; L. 54-55).	<i>Le groupe se met d'accord sur son fonctionnement.</i>
	« on s'est mis assez vite d'accord » (B9 ; L. 57).	
	« Des moments où on était chacun face à notre récit, [...] au début c'était un peu dans le cadre des séminaires mais après c'était plutôt en dehors on arrivait [...] en ayant fait l'exercice un petit peu solitaire et on le soumettait aux questionnements et aux regards, [...] critique, c'est [...] dans le sens très constructif du terme c'est euh on veut comprendre, le but c'est bien c'est bien ça et ça mettait tout le monde vraiment très très très au travail quoi c'est quelque chose j'ai trouvé de très impliquant. [silence 1 sec] Parce	<i>Suite à un premier récit, construit suite à un groupement</i>

	qu'on livre des aspects personnels des manières de fonctionner et une indignation [...] tout un système de valeur c'était aussi ce qui nous aurait intéressé et intéressé Josette c'était notamment à travers le [...] système des valeurs mis en œuvre, le l'indignation comment ce qui nous indignait comment euh comment on avait mis en place, éventuellement, un management particulier » (B14 ; L.. 132-139).	
	« [...] d'ailleurs la méthode pouvait être débattue, remise en cause, reexplicité si besoin [...] on avançait en marchant bien sûr. C'est pour ça que. plus que formation je dirais je dirais moi plutôt recherche action » (B18 ; L. 181-183).	<i>Le groupe se met en dynamique perpétuel : » la méthode pouvait être débattue, remise en cause, reexplicité si besoin »</i>
	« le fait que ce soit impliquant y en a certains, qui ont un petit peur de cet aspect là ». (B32 ; L. 292)	<i>Impliquant</i>
	« Je ne sais pas si ça les met en danger mais je pense qu'il faut un [...] qui rassure sur ce plan là et c'est vrai que la limite de l'exercice, mais ça j'en ai pleinement conscience hein, d'ailleurs [...] au risque d'être lourd, je dis que si je m'aventure sur un terrain qui te gêne on laisse tomber [...] je suis le supérieur hiérarchique des gens donc ils n'ont pas forcément envie et [...] ils ont, c'est parfaitement compréhensible [le droit de ne pas] me livrer un certain nombre de choses et et puis je ne cherche pas non plus ». « Josette avait pris soin, parce qu'elle nous connaissait, je pense à peu près bien chacun, de elle savait les réticences des uns et des autres [...] sur un certain nombre de choses donc avec des garanties d'une confidentialité totale [...] un contexte qui qui permette qui permette ça » (B34 ; L. 311-319).	<i>Cette co-formation peut</i>
	« cette garantie absolue de confidentialité par rapport à accompagner la parole et évidemment totalement libre ce qui ce qui est quand même le pré-requis le plus important » (B35 ; L. 324-326).	<i>La confidentialité dans le groupe doit être totale pour la pérennité du groupe.</i>
	« de choses qu'on avait vécues en tant qu'acteur et pas du tout en tant que spectateur sur par rapport à un certains nombre de thèmes » (C1 ; L20-21).	<i>Choses vécues en tant qu'acteur</i>
	« on les définissait [les thèmes de travail] » (C5 ; L24). « c'était plutôt en groupe » (C5 ; L25-26).	<i>Groupe défini</i>

	« on travaillait sur [...] un sujet, sur un thème et puis [...] on racontait » (C8 ; L37) « quelqu'un prenait des notes » (C8 ; L38)	<i>Sujet, thème</i> <i>Raconter, Prendre des notes, Regarder les forces de l'histoire</i>
	« le sous groupe [...] c'était [...] le narrateur, celui qui prenait des notes et l'intervieweur » (C10 ; L44)	
	« on raconte pas l'histoire on raconte que [...] les lignes fortes » (C20 ; L76).	<i>Lignes fortes</i>
	« [choisir ses partenaires de sous groupe] c'était réconfortant » (C60 ; L. 348).	<i>Réconfortant</i>
	« c'est pas qu'on a pas confiance mais on les connaît pas donc on ne sait pas trop jusqu'où on peut aller [...] dans l'explication de ce qu'on est en train de raconter [silence 2 sec]. et puis il s'agissait de me raconter aussi en se rappelant des émotions enfin je veux dire on travaillait sur quelque [...] c'était pas uniquement du récit factuel tel jour j'ai fait ça c'était aussi comment je l'ai vécu, comment, voilà, c'était ça aussi qui était important et intéressant » (C74 ; L. 352-356	<i>Me raconter (se raconter, sa vie), émotions</i> <i>Faire et vivre (acte, action et vie)</i>
	« c'était l'individu qui [...] nous envoyait des choses [...] se rendait compte qu'il y avait quelque constante dans sa façon de fonctionner et puis c'était parfois le groupe qui faisait pointer du doigt » (C27 ; L. 104-106).	<i>Les participants se renvoient les éléments.</i>
	« que ce soit pas donné en détail à l'ensemble du groupe mais uniquement au sous groupe de participants ça favorisait l'expression » (C32 ; L124-	<i>Favorisait l'expression</i>

	125).	
	« [cette diversité de public] [...] c'était une des richesses » (C43 ; L. 185-186)..	<i>L'hétérogénéité des publics, des manières de faire permises au sein de l'entreprise est une richesse.</i>
	« C'était plutôt des intérêts [...] échange de pratique ou parfois [...] analyse de pratiques » (C47 ; L. 209-210).	<i>Les managers venaient chercher d'autres manières de faire</i>
	« c'était considéré un peu comme dans notre vocabulaire une formation-action » (C48 ; L. 214-215). ; « prise de conscience individuel à [...] travers un travail en groupe » (C48 ; L. 220-221).	<i>Formation action</i> <i>Prise de conscience</i>
	« ça permettait d'avoir des repères qui étaient différents avec des [...] références qui étaient différentes » (C44 ; L. 189-190).	<i>Le groupe hétérogène permet d'avoir de multiples références.</i>
Production de savoir	« c'est quelque chose qui est ressorti chez chez quasiment tous les participants, pourquoi j'ai pas voulu [...] être cadre à un moment donné ou au contraire pourquoi j'ai voulu l'être mais j'ai voulu l'être différemment c'était ça et Josette avait esquissé une espèce de typologie entre ceux qui veulent changer de monde ceux qui veulent changer le monde [...] y avait toute une graduation la dessus [...] c'était selon que je suis plus ou moins tourné vers les autres ou [...] que je veux m'en sortir moi ou être en conformité à ce que je souhaite être quoi » (B15 ; L. 157-162).	<i>La chercheuse praticienne a produit un modèle collectif suite aux productions individuelles</i>
	« changer de monde selon [...] d'où on vient selon si j'entre dans l'encadrement, j'entre dans une autre dans une autre sphère [...]. C'est pas nécessairement [...] en terme de gains financiers [...] Changer de monde c'était un peu ça aussi [...]. Pour certains changer le monde c'est [...] : y a des tas de choses qui me qui me satisfont pas [...] peut-être que si je fais quelque chose je peux changer ou contribuer à changer les choses [...] en y participant. Ce qu'on a considéré comme impossible à faire pendant [...] toute une période et est tout à fait possible et même [...] c'était le moment	<i>Modèle de Mc Clelland</i>

	où jamais de le faire[...] entre 82 et 90 quoi » (B16 ; L. 165).	
	« capitaliser toutes ces informations» (C34 ; L. 132).	<i>Les informations échangées doivent rester dans les mémoires ; il faut les capitaliser</i>
	« l'objectif [...] pour l'établissement [...] voir comment est-ce qu'on pourrait éventuellement modéliser des méthodes de management » (C46 ; L. 204-205).	<i>Modéliser</i>
	« venait à la session suivante où ben effectivement euh s'il y avait des choses qui avaient évolué depuis depuis nos échanges [en sous groupe] la dernière fois ou carrément euh éventuellement une une évolution du récit écrit » (B'26 ; L154-156)	<i>Le récit n'est pas figé. Il est à construire, à faire évoluer comme un chef d'œuvre.</i>
	« un récit qui se construisait [silence 1 sec] dans la durée » (B'27 ; L159-160)	<i>Idem</i>
	« ça prenait ça prenait une forme » (B'30 ; L170).	<i>Ce chef d'œuvre prend une forme.</i>
	« je me mettais devant l'ordinateur, j'étais en général très insatisfait de ce que je ressortais et après [...] je reformulais sans arrêt, et j'essayais de trouver la ce qui ressemblait le mieux à ce que je voulais dire, c'était pas évident, j'ai plutôt une certaine facilité à écrire, et même si c'était même sortir une demie page [...] j'avais un mal fou à formuler ça et puis après [...] quand j'arrivais, à peu près, à trouver ce que je voulais dire [...] j'étais insatisfait par par un côté que même si le récit était court je trouvais un peu dilué donc je jouais euh au « baisse des oranges pas chers » comment enlever les choses inutiles [...] pour garder un peu le l'os de ce que je voulais dire quoi » (B'31 ; L175-184).	<i>Et de cette forme, on veut voir le fond. Il s'agit de gratter sans en ôter la substantifique moelle.</i>
	« polie et repolie » (B'32 ; L187)	<i>On reste dans l'idée d'un récit artisanal</i>
Alternance praticien chercheur et chercheur	« je repartais moi je savais ce que j'avais à faire y compris d'ailleurs d'une manière d'agir qui sont [...] très différente des siennes mais son [...] talent c'est celui là c'est d'arriver [...] à mettre les gens non pas à la question mais en question et de les faire progresser mais en tout cas de les faire [...] se	<i>Art du questionnement</i>

praticien	décider de manière plus consciente que ne l'aurait fait spontanément » (B42 ; L. 366-369).	
	« l'animatrice [...] participait en tant que [...] prise de notes dans certains sous-groupes quand c'était nécessaire » (C16 ; L.-63).	
	« Comment faire en sorte d'écrire pour que le passage, dans mes mots à moi, car je ne suis pas théoricienne, le passage justement de toute cette oralité, de toutes ces réflexions, des apports que nous ont amenés les collègues, qui nous ont interviewé et renvoyé leur propre vision par rapport à la problématique étudiée, comment on en faisait quelque chose, un écrit, une réflexion, une base théorique. Et ça qui permettait de bien prendre à distance. Vous savez la première distance, c'est exprimer au groupe en qui on a confiance, et qui nous aide, être clair sur l'environnement et ses problèmes et le questionnement, première mise à distance. Les collègues qui sont de l'autre côté de la barrière, ça leur sert aussi. » (A7 ; L. 79-86).	<i>Théoricienne, oralité</i> <i>Expose, questionne, émet des hypothèses</i>
	« on passe toujours de celui qui expose son cas à celui qui essaie d'interroger. [...] interroge, [...], émet des hypothèses à la personne qui s'exprime. Et ce passage, le plus difficile pour moi, un des points très positif de cette méthode, très porteur, est de formaliser cette réflexion et les échanges que l'on en retient » (A7 ; L. 86-89)	
	« on travaille sur son récit [écrit par le narrateur] [...] le fait de raconter quelque chose ça permet aussi de repérer un certain nombre de choses » (C21 ; L79-80).	
	« d'aller chercher [...] au-delà de la mémoire immédiate et il y a des choses [...] que j'ai identifiées, j'ai mis plusieurs semaines à, y a une mise en travail là » (B'23 ; L. 126-127) « elle a un questionnement, [...] tenace, je ne sais pas si c'est le bon mot tenace, persévérant qui n'est pas [...] un questionnement de flic qui ne vous lâche pas, c'est vraiment quelque chose qui met qui met en travail » (B'23 ; L. 128-129)	<i>Cette alternance fait travailler la mémoire à long terme sur le long terme. Le questionnement tenace entraîne une réflexion tenace.</i>

	<p>« une question [...] qui est posée dans le cadre de l'entretien [...] qui dure un temps limité [...] je peux apporter une réponse ou des réponses, dans ce cadre [...] mais les [...] questionnements répétés sur des angles divers et avec des reformulations avec cette persévérance de Josette et puis [...] du quand on travaille en sous-groupes, aussi [...] les réponses apportées ne sont pas les réponses définitives euh elles sont considérées comme telles et donc on la mise au travail pour moi c'est, ben j'y réfléchis, j'y pense, pendant [...] des semaines, je ne pense pas qu'à ça mais ça revient régulièrement jusqu'à ce que je retrouve un certains nombre de choses » (B'24 . L. 134-140)</p>	<p><i>Les réponses apportées correspondent à date donnée. On peut penser qu'elles ne s'arrêteront pas le soir de la formation. Cette action s'inscrit dans la durée.</i></p>
	<p>« elle [Josette] nous l'a proposé » (B17 ; L. 175).</p>	<p><i>Proposée</i></p>
	<p>« [...] y a même eu des formalisations, [...] ma collègue de Basse Normandie [...] a été amenée à faire [...] une communication [...] à la fois, à l'interne, devant l'ensemble des [...] responsables ressources humaines de toutes les régions qui est une manière de voir ça parce que c'était un positionnement très hétérodoxe et puis de faire une communication devant l'Université de Tours » (B19 ; L. 186-190).</p>	<p><i>Pour certains, ça a été l'occasion d'être dans une posture de chercheurs en co-écrivant un article.</i></p>
	<p>« Dans l'analyse de pratique telle que je la connaissais, c'est un expert de l'analyse qui était là. Les autres peuvent poser des questions. C'est parce que l'autre est en train d'exprimer et qu'il a un retour d'un être humain l'éclairage est permis » (A10 ; L. 108-111).</p> <p>« Il n'y a pas une personne qui s'exonère de la réflexion individuelle ou collective » (A10 ; L. 112-113).</p> <p>« Josette est garante du cadre. Elle est experte sur la forme. Ce n'était pas l'analyste. C'était nous-mêmes qui étions notre propre expert à certains moments. Mais ce mot [expert] est impropre, car nous étions à chaque fois dans des rôles différents. » (A10 ; L. 113-115).</p>	<p><i>Cette alternance marque une intersubjectivité en marche. C'est parce que l'autre s'est mis à ma place, de chercheur ou de praticien, qu'il me comprend et que sa parole a valeur pour ce manager.</i></p>

Réflexivité		
Sous thème	Unité de sens	Impressions cliniques du chercheur
Praticien réflexif	« on aimait un petit peu prendre du recul pour pouvoir les analyser ensemble. [...] y avait des regroupements soit par directeurs départementaux [groupe inférieur à dix] soit par directeurs régionaux [groupe inférieur à dix] soit les deux populations ensembles, mais c'était rare. [...] quand on se regroupait ensemble [entre directeurs régionaux et départementaux] les réflexions étaient de même nature, l'environnement [des directeurs régionaux et départementaux] était le même. Qu'est ce qui était de notre personne qui à un moment donné nous aidait à mieux gérer ? » (A6 ; L. 63-69).	<i>Cet espace de réflexion est un espace partagé par et pour des praticiens. Ce n'est pas l'espace des pratiques managériales. C'est un espace où se déploient les stratégies des sens.</i>
	« Quand l'autre parlait, on avait tendance à écrire. Le manager nous expliquant son environnement pour mettre un peu de chair autour du problème. Et les autres l'interrogeaient pour savoir ce qu'il a fait concrètement On restait dans le pragmatisme et le concret. On décrit la scène de manière très physique pour vivre la scène. Il n'y avait pas que la réflexion intellectuelle » (A8 ; L. 95-99).	<i>L'altérité permet au manager interrogé de mettre en scène ses actes. Cette mise en scène, le montage du décor progressif permet de se remémorer ces instants et de les partager : passage d'une scène vide à une scène visible. C'est un espace où se déploie les stratégie de sens (. </i>
	« qu'ils mettent [les collaborateurs du manager] en œuvre quelque chose [...] [savoir] d'où ça leur vient, est-ce qu'ils en ont conscience [...], pour essayer d'une certaine façon de les amener [...] eux même [à] identifier un certains nombre de choses et [...] de les mobiliser plus vite peut-être » (B'10 ; L. 49-52).	identifier Mobiliser plus vite
	« Un élément important était l'accueil de la parole de l'autre. C'était porteur aussi. La méthode elle là, dans la parole, l'écriture » (A9 ; L. 102-105).	<i>La méthode tient à ces deux temps : la parole et l'écriture, l'oralité et l'écrit. Les participants sont dans l'accueil de la parole de l'autre.</i>
	« Elle [Josette] relançait la machine car entre temps on était parti dans nos propres quotidiens. Elle nous forçait à revenir sur les éléments de réflexion. [...] dans le groupe on se régulait. On était tous intéressés. On avançait ensemble. Il y avait une curiosité partagée. Et le temps on le prenait. L'histoire du manque de temps est un faux problème, on le sait tous » (A16 ; L. 143-146).	<i>Le groupe est composé des praticiens chercheurs et d'une chercheuse praticienne. Chacun a son rôle dans ce dialogue et dans la dynamique du dialogue. On ne laisse pas le feu de la réflexion s'éteindre ; la chercheuse praticienne réactive le dialogue interne, propre à chacun et le dialogue avec les autres.</i>
	« elle [la praxéologie] pouvait être quelque chose oui comme [aider] les [...] gens... à se sortir de ce [...] quotidien [...] pour [...] prendre du recul sur [...]	<i>Ces groupes de réflexion ne laisse pas le défiler passivement ; on effectue un retour actif, réflexf</i>

ce qui se passe et [...] sur le temps du travail, de ce que je fais en tant que manager à POLE EMPLOI les phénomènes auxquels [...] j'ai à faire, le fait, que c'est normal à un moment donné dans un processus de fusion voilà ce qui se passe, dans des structures différentes. Donner [...] la possibilité aux personnes de réfléchir à leur métier de manager pas uniquement en terme technique ou style pilotage, objectif à atteindre [...] consignes de sécurité [...] à appliquer [...] et quand je dis ça ne veut pas dire que n'est pas nécessaire » (A'46 ; L. 335-341),	<i>sur sa pratique. C'est une prise de recul par rapport au quotidien. Au théâtre, la vie n'est pas la même, elle ne passe pas aussi vite.</i>
« je n'écoute pas exactement de la même façon qu'avant quoi. [...] il y a des fils sur lesquels avant je n'aurais pas eu le réflexe de tirer » (B'11 ; L. 60-61)	<i>Le praticien a de nouveaux réflexes plus réflexifs</i>
« elle a été aiguisé [sa manière d'écouter] par la formation et surtout l'exercice du l'exercice du coaching et donc effectivement euh cette écoute un petit peu, un petit peu aiguisé » (B'12 ; L. 67-68)	<i>Cette formation contribue à aiguiser son écoute et à tirer les bons fils.</i>
« si j'identifie des choses qui me, qui me paraissent ben devoir être un petit peu creusées et si on a un petit peu de temps » (B'12 ; L. 68-69)	
« c'est le fait [...] de pouvoir identifier [...] quelque chose qui relèverait [...] de ce savoir [...] amené de pratiques amené par l'expérience dont [...] la personne qui l'utilise n'a pas nécessairement conscience » (B'13 ; L. 79-81).	<i>Le praticien réflexif a une bonne capacité d'identification des savoirs insus.</i>
« je suis pas sûr qu'ils accueillent euh qu'ils accueillent ça aussi bien qu'ils peuvent le faire maintenant » (B'19 ; L. 106-107)	<i>Cette réflexivité devient une co-réflexivité car la méthode est transférée au sein de l'équipe.</i>
« d'aller chercher [...] au-delà de la mémoire immédiate et il y a des choses [...] que j'ai identifié, j'ai mis plusieurs semaines à, y a une mise en travail là » (B'23 ; L. 126-127)	<i>Il ne faut pas rester dans l'instant présent, mais creuser dans le temps et faire travailler sa mémoire.</i>
« une question [...] qui est posée dans le cadre de l'entretien [...] qui dure un temps limité [...] je peux apporter une réponse ou des réponses, dans ce cadre [...] mais les [...] questionnements répétés sur des angles divers et avec des reformulations avec cette persévérance de Josette et puis [...] du quand on travaille en sous-groupes, aussi [...] les réponses apportées ne sont pas les réponses définitives euh elles sont considérées comme telles et donc on la mise au travail pour moi c'est, ben j'y réfléchis, j'y pense, pendant [...] des semaines, je ne pense pas qu'à ça mais ça revient régulièrement jusqu'à ce que je retrouve un certains nombre de choses » (B'24 . L. 134-140)	<i>Il s'agit de rester en alerte sur une question pour aborder la multidimensionnalité et le multiréférentialité de situations.</i>
« d'où que ça vient [finalité du premier temps en sous groupe], [...] c'était dans quel contexte, pourquoi j'ai agi comme ça [...], qu'est que ça qu'est ce que ça a donné et après de voir que dans des situations [...] qui peuvent [...] être	<i>Une véritable prise de conscience</i>

	considérées sinon comme identiques, du moins comme très proches, c'est inconsciemment je [...] reproduis la même [...] manière d'agir et ça [...] je n'en avais pas pris conscience avant » (B'25 ; L146-150)	
	« c'est de la communication, c'est-à-dire que c'est pas ce qui se dit, ça ne va pas seulement dans un seul sens quoi, et y compris le langage non verbal d'un groupe ou d'une salle entière, ne pas en tenir compte s'est s'exposer à quelques déconvenues. La moindre étant que le message ne passera pas hein puis l'autre, ça peut être au pire, c'est la contestation, enfin pas la contestation en tant que telle, mais c'est l'absence de légitimité euh et du message et de celui qui le porte » (B'41 ; L. 240-244).	<i>La réflexivité se jouerait dans l'intersubjectivité, dans cette co-réflexivité pour un dialogue partagé.</i>
	« le bénéfice immédiat c'était la méthode de réflexivité de praxéologie de faire émerger, enfin faire prendre conscience des savoirs insus, de pouvoir les mobiliser mieux, et puis de mettre un petit peu tout le monde au travail » (B'51 ; L. 311-313)	<i>Le bénéfice était d'acquérir une méthode pour aller plus loin dans ses propres réflexions.</i>
	« j'espère qu'on, qu'on garde encore des méthodes de management de l'ancien temps pour euh arrondir les choses. Enfin moi c'est ce que j'essaie de faire, j'essaie de beaucoup travailler là aujourd'hui j'ai à nouveau une réunion de directeurs d'agences, j'ai [un certain nombre] directeurs d'agences, et en fait on a passé la moitié de la journée à, à travailler sur euh un peu du brainstorming, de la réflexion, de l'échange, parce qu'on est dans une situation compliquée difficile avec des retards importants sur les objectifs et une injonction forte de la directeur supérieure e remonter des résultats dans les 2 mois qui viennent. Donc y a deux solutions : y a soit je leur dis vous avez demain pour améliorer vos résultats ; soit je leur dis bon ben c'est le bordel les petits loups il va falloir qu'on relève les manches et qu'on réfléchisse à comment on peut faire collectivement pour que ça aille mieux, quoi » (C'52 ; L.. 198-205).	
	« Je crois que oui, oui je crois que c'est, c'est des choses où, que j'avais repérée etc et que je continue à utiliser mais euh je suis un peu atypique comme manager dans mon environnement. [silence 3 sec]. Alors [...] que l'idée à l'époque c'était justement d'exprimer des méthodes de management un peu différentes » (C'55 ; L.. 219-221).	
	« prendre du temps pour soi pour réfléchir à ce que l'on s'est fixé même si ça n'est qu'une journée tous les deux mois, dans la régularité, c'est déjà euh important. L'autre élément c'est de pouvoir parler à des personnes qui font le même métier on va dire et qui ont, les mêmes pratiques on a souvent tendance [...] à penser qu'on est les seuls. Alors soit parce qu'on est pas bon, soit parce	<i>La réflexivité s'inscrit dans la formation tout au long de la vie. Cette formation s'inscrit dans une formation entre pairs. On dialogue entre pairs dans une double articulation : entre mise en intrigue (individuelle) et une mise en commun</i>

	que les collaborateurs sont pas bons [...]. Et donc là à un moment donné c'est, voilà, pouvoir mettre des mots sur une espèce d'embrouillamini dans lequel je suis embuée du matin jusqu'au soir à partir du moment où j'ai ouvert ma boutique » (A'47 ; L. 344-350)	(collective) (Denoyel, 2005, 85).
	« Donc, essayer de gratter un petit peu, son idée [...], pour aller chercher [...] les savoirs insus, voire savoirs clandestins, [...] clandestins parce que insus même mises en œuvre à l'insu même la plupart du temps, enfin non conscientisés par ceux là même qui les utilisent. D'où ça vient ? Et est ce qu'on peut en tirer des conclusions qui il y aurait des pratiques managériales en œuvre en œuvre à l'ANPE. Il y avait le feu vert de la direction [...] des ressources humaines pour conduire [...] cette formation, je sais pas trop euh, je sais pas si on peut la qualifier de formation de formation recherche, de recherche action, c'était un mélange de tout ça, on était... Je sais pas s'il y a eu plusieurs groupes, mais le groupe auquel j'appartenais se scindait un peu en plusieurs sous-groupe » (B3 ; L. 22-29).	<i>On élucide des actes anodins, quotidiens qui sont rentrés dans le banal. Il s'agit dans ce dialogue de passer de l'acte réflexe à la pensée réflexe, à la pensée réflexive pour mettre en lumière des savoirs clandestins.</i>
	« la personne peut être mise en travail pour trouver sa place en terme d'exercice de son métier » (B4 ; L. 34-35).	<i>La personne est mise en dialogue nous dirait Noël Denoyel.</i>
	« Et il fallait que effectivement que l'on explicite à quel moment on avait eu une expérience de ce type là réussie si possible, car c'est plus plus valorisant, mais pas forcément. [...] on avait mis en œuvre des choses qui ne sont pas forcément habituelles dans la maison. [...] ça nous mettait au travail. [...] on a commencé [...] à être un petit peu plus productif, et en tout cas plus habitué et à identifier [...] d'où nous venait [...] tel ou tel réflexe ou telle [...] telle ou telle pratique. [...] Ca devenait de l'expérience, [...] familiale, professionnel, associative, tout ce que l'on veut, un mélange de tout, ou syndicale pour certains dont je suis » (B9 ; L. 60-71).	<i>La personne développe sa capacité réflexive à force de comprendre ses propres mécanismes et les origines de ces mécanismes.</i>
	« Ah quand même ça a été quelque chose. Qu'est ce que ça m'a été utile à moi pour me positionner sur un certains nombres de choses » (B10 ; L. 80-81).	<i>La personne parle de sa capacité réflexive qui l'a aidé dans son quotidien.</i>
	« Le deuxième temps c'est [...] lorsqu'on avait [...] identifié où qu'on croyait avoir identifié [...] les événements, ou les situations [...] déclencheuses [...] c'était de d'être questionné [...] d'une manière très collective, toujours sous la conduite de Josette mais par les autres membres du sous groupe. [...] pour vraiment allez chercher [...] les manières d'agir, et [...] essayer de mettre des mots dessus, comment les décrire, [...] comment essayer [...] d'arriver à les formaliser. [...] Josette nous avait demandé de [...] faire notre récit après on passait le récit au crible [...] comment arriver à le rendre compréhensible [...]	<i>Le groupe développe ici une habitude du faire ensemble. On passe ici de l'acte à la pensée et de la pensée individuelle à une élucidation collective, pour un retour réflexif : think global, act local.</i>

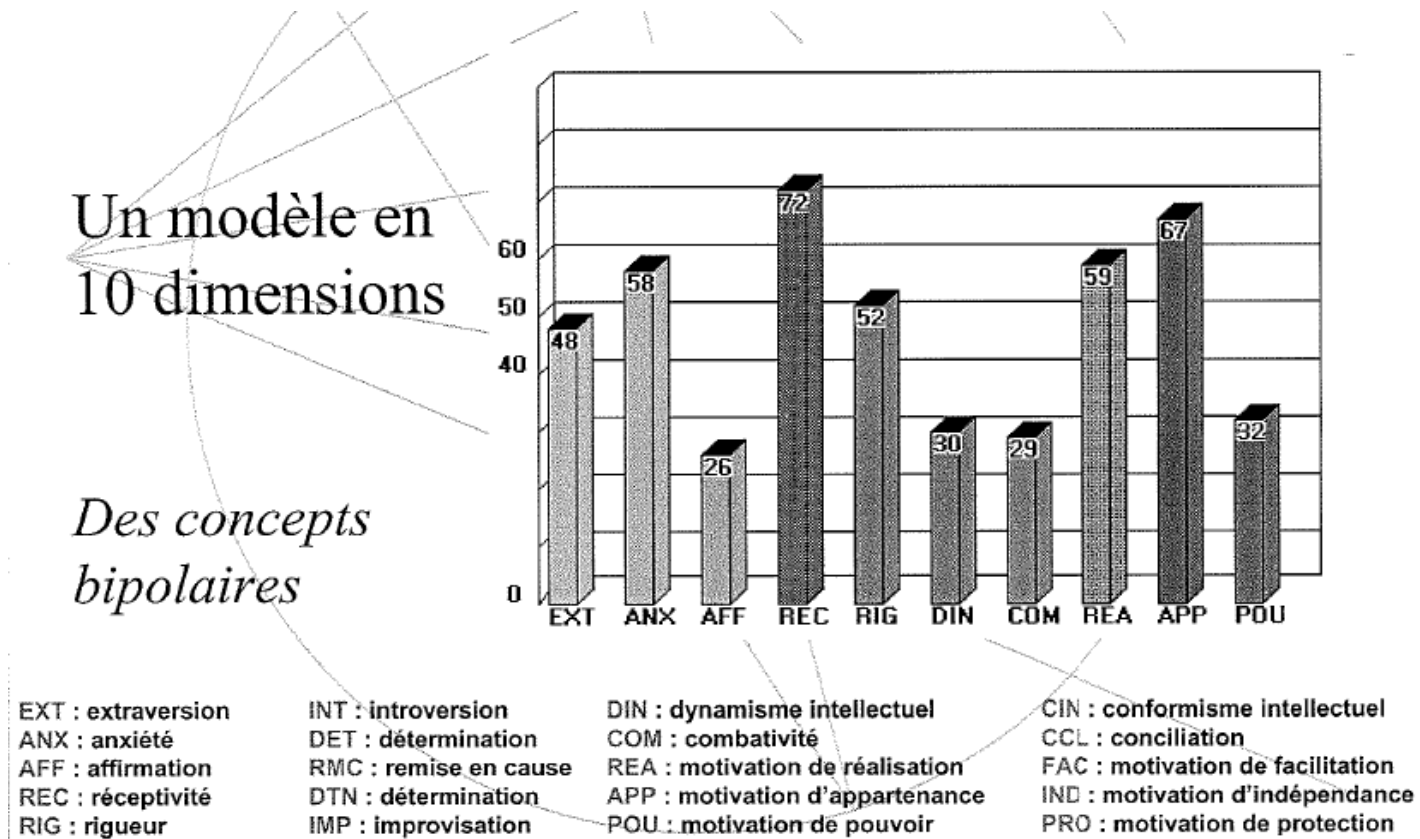
	ça nous mettait en travail [...] donc les versions vérifiées ont été ont été nombreuses on a beaucoup travaillé là-dessus, oui » (B13 ; L. 120-129).	
	« Michelle était un petit peu réticente pour [...] communiquer au groupe la vision de notre travail elle n'est pas nécessairement partagée mais en même temps je trouvais que si on n'avait pas nécessairement les mêmes mots pour dire les choses et qu'on avait pas nécessairement le curseur sur les choses qui nous indignaient ou qui nous mettaient [...] en route on était quand même très, très convergents sur la manière de vouloir le dire [...] à tout le monde et puis à partir du moment où c'est une communication [...] qui a été faite devant un public, [...] qu'il soit interne ou qu'il soit externe, y a pas trop [...] de difficultés puis après y a eu le déménagement divers et varié, enfin voilà. C'est un petit détail mais il est important, je vous dis c'est [...] dans le maelstrom de la fusion ces choses là n'ont pas repris, je doute qu'elles puissent être reprise un jour [...] si c'est le cas il faudra attendre plusieurs années que il y ait beaucoup de choses de stabilisés et puis qu'on recommence un peu à innover mais en tout cas ce que j'en ai gardé qui reste un petit peu général mais il se passe pas de [...] mois sans qu'à un moment ou à un autre j'ai une situation ou un entretien avec [...] des collaborateurs ou une personne que j'accompagne en coaching où je me remémore ces moments de recherche, quoi » (B24 ; L. 207-220).	<i>La conception de cette recherche action peut se discuter, mais les participants arrivent aux mêmes conclusions. Cette recherche action développe chez cette personne une capacité réflexive incorporée qui ne le lâche pas.</i>
	« Elle [cette action] est vraiment importante [...] quand je [...] réagis d'une façon spontanée ou du moins qu'elle apparaît comme spontanée [...] aux collègues ça me j'essaye [...] de voir ce qui relève d'un tempérament et ce qui relève éventuellement de justement de l'expérience ou d'une expérience ». « Est-ce que je ne serais pas en train de mettre en œuvre quelque chose qui est devenu [...] intégré complètement [...] mais j'essaie de le débusquer et puis quand je remarque des choses un peu comme ça chez [...] des collaborateurs proches, je les [...] questionne avant tout, je les titille là-dessus, je leur dis d'où ça vient [...] pourquoi je fais ça. Pour les inciter eux-mêmes à se connaître mieux et [...] je veux dire à accélérer la [...] métabolisation de [...] leur savoir expérientiel » (B25 ; L. 224-232).	<i>Le praticien réflexif développe une capacité à apprendre tout au long de la vie.</i> <i>Cette capacité réflexive serait à développer chez les autres aussi.</i>
	comment moi je [...] réagis ou comment quand je vois certains de mes collaborateurs agir de telle ou telle façon j'essaie d'identifier ce que ça veut dire et d'où ça vient. [...] j'essaie, c'est pas tous les jours [...], d'être plus conscients pourquoi [...] j'agis comme ça et de et, [...] en essayant d'être plus conscient	<i>Etre un praticien réflexif c'est pouvoir agir sur sa palette de ses manières d'agir. Cette palette a une plasticité qu'il faut sans cesse travailler.</i>

	c'est est-ce que c'est pertinent de mettre en œuvre cet espèce de réflexe que j'ai face à telle ou telle situation et puis il y a peut être des améliorations [...] ou des nuances à apporter [...] ou à enrichir la palette de la manière d'agir ». (B29 ; L. 271-276)	
	« C'est le côté [...] réflexif » (B30 ; L. 279)	<i>Le praticien réflexif</i>
	« Le fait de mieux nous connaître nous même, d'être en travail sur un certain nombre de choses pouvait, alors c'est pas c'est [...] pas une nécessité, mais pouvait [...] comment dire [...] guider davantage notre écoute sur la recherche de d'éléments signifiants et pouvait aussi nous amener à formuler de manière plus aiguë, plus précise [...] nos questionnements en direction des accompagnants. Enfin en tout cas moi je sais que c'est quelque chose [...] que j'utilise [...] j'allais dire systématiquement enfin, en tout cas de la manière la plus suivie » (B38 ; L338-343).	<i>Etre praticien réflexif c'est être en éveil perpétuelle.</i>
	« Par contre quand je suis indécis [...] et durablement indécis entre plusieurs scénaris possibles, hypothèses possibles, possibles sur des choses à fort enjeux [...] j'écris [...] sur chacun d'eux, [...] et j'arrive après une fois fois que j'ai terminé l'exercice à [...] mieux discerner avantages et inconvénients de [...] chacun des scénaris » (B43 ; L. 381-384).	<i>La réflexivité permet d'être en dialogue avec soi même, en contact proche, afin de discerner les choix judicieux.</i>
	« c'est [l'écriture] un passage intermédiaire » (B44 ; L. 389).	
	« J'avais assez rapidement identifié chez elle, l'art [...] elle est arrivé à un art très élevé l'art du questionnement » (B42 ; L. 365-366).	<i>La réflexivité appelle à de la sagesse et du questionnement.</i>
	« Je crois qu'on n'est pas dans ce type de préoccupation pour l'instant » (C'30 ; L.. 107).	
	« c'est enfin moi ce qui me frappe ouais et me rend un peu nostalgique, j'ai vraiment là l'impression de, du témoignage d'une autre époque, vraiment euh et d'ailleurs on a changé d'entreprise, ça ne s'appelle plus pareil, mais y a un peu de nostalgie ça s'est clair j'ai vraiment l'impression que c'était une autre époque, hein. En même temps c'est vrai il y a plusieurs années hein, donc du coup » (C'47 ; 175-178).	
Pour un changement de paradigme	« un certain nombre de de ces participants à ces formations au coaching qui souhaitent aller un petit peu plus loin » (B3 ; L. 16-17).	<i>Entrer dans un nouveau paradigme pour sortir du paradigme de la science appliquée, de la réponse immédiate.</i>

	« je ne sais pas si quand je dis une maturité c'est parce que ça se conjugue avec la durée peut être qu'ils ont pas identifié non plus » (B33 ; L. 303-304).	
	« une expérience qui est resté un petit peu au milieu du gué » (B1 ; L. 2-3).	<i>La capacité réflexive s'est développée</i>
	« Mais si derrière, il n'y a pas, des groupes dont celui Josette vous a parlé, des groupes d'échanges, des groupes d'analyse ça ne suffit pas. Les gens sont pris dans leur quotidien » (A23 ; L. 191-192).	<i>Quotidien</i>
Pour un changement de paradigme (inversée)	« l'offre de formation Direction des Cadres [...] est la plupart du temps externalisée [...] c'est souvent des choses formatées » « y a pas cette pratique collaborative [terme utilisé par l'interviewer en b18] mais [...] ça c'est plus sur la [...] méthode euh on est vraiment sur des formations [...] calibrées, formatées, recherche d'efficacité immédiate » (B26 ; L. 236-238).	<i>Les formations calibrées, formatées recherchent de l'efficacité immédiate et on pourrait faire l'hypothèse qu'elles ne s'inscrivent pas dans le temps. Un pari inversé sur l'avenir ?</i>
	« la question ne se pose pas, je ne sais pas si il est permis ou pas, la question ne se pose pas » (C39 ; L. 156)..	<i>On refuserait aujourd'hui de trop se poser de questions, pour ne pas trop changer peut-être.</i>
	« c'est tellement dans une autre époque que c'est un peu compliqué parce que les méthodes de management ont beaucoup évolué ces derniers temps donc on n'est plus du tout sur ce genre de chose là c'est là qu'on a vraiment l'impression d'être dans une autre [...] partie de notre vie professionnelle » (C37 ; L. 145-147).	
	« on est passé sous une culture qui est la culture de la procédure » (C55 ; L. 256-257).	<i>La réflexivité ne s'inscrit pas dans les procédures. On n'est pas dans la science appliquée</i>
Organisationnelle	« c'était sa grande force à cette époque d'avoir accepté avec la direction générale » (A26 ; L. 204-205).	<i>La grande force de la direction, via le DGARH, était d'avoir accepter de ne pas contrôler la formation mais de laisser un espace ouvert.</i>
	« c'est même si je n'ai [...] à faire [...] entre [...] les deux rencontres, le fait même de l'avoir euh mis dans mon emploi du temps c'est en ce sens [...] que ça doit être porté [...] je dirais [...] du niveau le plus haut pour que ça ne soit pas quelque chose [...] dont on peut s'extraire [...] » (A'48 ; L. 353-356).	<i>La direction a inscrit pendant une période un espace où les directeurs pouvaient prendre du recul. C'était inscrit dans l'organisation. Et cet espace est encadré par les participants eux-mêmes.</i>
	« c'était essayer d'identifier des pratiques managériales [...] éventuellement particulières » (B9 ; L. 56).	<i>L'organisation tente de connaître les pratiques managériales réellement mises en œuvre dans l'établissement.</i>
	« L'objet c'était de déterminer quels étaient les leviers que chacun d'entre, des participants avaient pour l'accompagner dans son management, les repérer et de les, de les, de les utiliser au mieux et et après que ces participants là aident d'autres managers à repérer leurs leviers d'action et et de de savoir mieux les	

	utiliser que ce qu'ils les utilisaient de façon un peu intuitive » (C'28 ; L.. 97-101).	
	« qu'ils mettent [les collaborateurs du manager] en œuvre quelque chose [...] [savoir] d'où ça leur vient, est-ce qu'ils en ont conscience [...], pour essayer d'une certaine façon de les amener [...] eux même [à] identifier un certains nombre de choses et [...] de les mobiliser plus vite peut-être » (B'10 ; L. 49-52).	

Annexe 12 : les dix indicateurs du test performanSe



Summary

Facing problems related to managers' training at *La Poste*, the author has focused on the French national employment agency (ANPE). He has worked on an action research initiated at the ANPE by Josette Layec (academic at the University of Tours), Hubert Peurichard (the ANPE human resources manager assistant) and in which Gaston Pineau took part. This action research involved regional and departmental directors, managers at the ANPE. Their managerial practices, their way of functioning and their understanding of their own functioning have been investigated. These actions alternated with collective and individual working-time: we will thus use the term of co-training.

Interrogating regional and departmental directors through semi-structured interviews, the author has highlighted the importance of such a reflexive, even co-reflexive, approach in these managers' daily life. Being trained via and to reflexivity would be a guarantee of efficiency in these managers' daily life.

Based on this analysis, the author has contrasted the situations at the ANPE and at *La Poste*, a changing company: from administration to industrial company. The parallel drawn with the ANPE, an administration that underwent a merger in 2009, has enabled to transfer engineering and to innovate by proposing ingenuities to integrate into the training designed for mail centre managers: opening exchange space for those who promote research and innovation.

Key-words: reflexivity, management, praxiology, experiential approach

Résumé :

Confronté à des problématiques de formation des managers à La Poste, l'auteur a fait un détour par l'Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE). Il a travaillé sur une action de recherche action entamée à l'ANPE par Josette Layec (universitaire à Tours), Hubert Peurichard (directeur général adjoint des ressources humaines de l'ANPE) et où est intervenu Gaston Pineau. Elle visait des directeurs régionaux et départementaux, managers à l'ANPE. Ils se sont penchés sur leurs pratiques managériales, leur manière de fonctionner, de comprendre leurs fonctionnements. Ces actions alternaient des temps de travail individuel et collectif : on parlera de co-formation.

En interrogeant des directeurs régionaux et départementaux par des entretiens semi-directifs, l'auteur a mis en avant l'importance d'une telle démarche réflexive, co-réflexive, dans le quotidien de ces managers. Se former par et à la réflexivité serait un gage d'efficacité dans le quotidien de ces managers.

A partir de cette analyse, l'auteur a confronté le contexte de l'ANPE à celui de La Poste, une entreprise en changement : de l'administration à l'entreprise industrielle. Le parallèle avec l'ANPE, une administration en fusion en 2009, a permis de transférer des ingénieries et d'innover en proposant des ingéniosités à intégrer aux formations destinées aux directeurs de centre courrier : ouvrir des espaces d'échange pour qui font place à la recherche et à l'innovation.

Mots-clés : réflexivité, management, praxéologie, approche expérientielle.