



Le management : figures et contre-figures de la professionnalisation de l'encadrement

Le management, devenu aujourd'hui si hégémonique que le langage courant le confond avec l'activité de direction et d'encadrement, a pour ambition de professionnaliser ces activités pour en faire des métiers comme les autres. Dans ce texte, on veut souligner l'intérêt à distinguer manager, diriger et encadrer, à comprendre le management comme dispositif, qui passe nécessairement par des formations et produit un « effet formation » dans le rapport encadrement/personnes encadrées. On veut en analyser non seulement les réussites mais aussi les échecs : quelque chose dans le « noyau dur » de l'activité de direction et d'encadrement ne se laisse pas saisir par les méthodes et les techniques du management moderne, et est difficilement appréhendé par la formation. Ce « quelque chose », ce sont les rapports entre autorité, connaissance et pouvoir, qui se laissent mieux saisir par un retour aux classiques de la philosophie et de la science politique que par une méthodologie, ou même par les approches disciplinaires des sciences sociales et humaines. Ce « quelque chose », ce sont aussi les savoirs et les connaissances situés à partir desquels les encadrants forgent leurs « théorisations profanes ». On conclura sur une expérience pédagogique destinée à expliciter ces théorisations chez des étudiants en master.

Diriger, encadrer et manager ne sont pas synonymes : l'effet formation

Luc Boltanski (1982) a bien montré comment le management, ensemble de méthodes et de techniques d'encadrement et de direction, a été importé sur une vaste échelle pour la première fois en France avec le Plan Marshall. L'histoire de cette introduction est tout à fait symptomatique d'enjeux qui existent encore aujourd'hui, simultanément scientifiques et politiques. Le propos et la visée des dirigeants américains était à l'époque le suivant, concernant les patrons des entreprises françaises : il leur était reproché d'avoir des syndicats révolutionnaires,

FREDERIK MISPELBLOM BEYER, professeur de sociologie à l'université d'Evry, responsable de l'équipe ETE (enseigner, transmettre, encadrer)

parce que leur manière de diriger leur entreprise en « patron de droit divin » était antidémocratique. La subvention des entreprises françaises s'est faite en échange du remplacement des dirigeants traditionnels par des managers formés dans les *businessschools* américaines. Car les dirigeants mais aussi les cadres (appellation tout à fait récente dans les années 1950), en priorité les ingénieurs, tout comme les agents de maîtrise et les contremaîtres, n'avaient pas reçu de formation spécifique pour diriger et encadrer. Ils ne disposaient pas de savoirs formels, rationnels et livresques, en la matière.

Ce qui ne voulait pas dire qu'ils n'avaient pas de connaissances du tout dans ce domaine, mais ces connaissances faisaient partie de leur « jardin secret » ; elles étaient faites, pour les ingénieurs, d'une combinaison de leur éducation familiale (généralement bourgeoise) qui leur avait appris quelques « bons principes » en matière de conduite des hommes, d'éléments de leur formation scolaire et d'ingénieur, souvent aussi de leur expérience de « chef boy scout » en lien avec leur éducation religieuse, et surtout, de leur instruction militaire qui les avait préparés à être sous-officiers. Ils avaient donc bel et bien reçu une instruction pour commander, et cette référence au commandement militaire était également partagée par les agents de maîtrise et les contremaîtres, issus du milieu ouvrier et devenus encadrants parce qu'ils étaient jugés bons, et loyaux, par leur hiérarchie. Enfin, ce commandement pouvait effectivement s'opérer dans les usines dans la mesure où les ouvriers aussi y avaient été confrontés durant leur service militaire (de deux années à cette époque). Mais l'acquisition « non scolaire » de cette expérience de commandement, des deux côtés de la barrière hiérarchique, en faisait un savoir non formalisé, et généralement méconnu en tant que tel, y compris par les nouvelles méthodes managériales *made in USA*.

Ces méthodes s'acquerraient dans des centres de formation et des grandes écoles en France. Encore aujourd'hui, le management comprend une visée méritocratique et démocratique, car il affirme que manager s'apprend, qu'il suffit de bien travailler durant ses études, de lire les bons livres, et de s'y entraîner selon les prescriptions. Il se distingue en cela de la logique des propriétaires d'entreprises, estimant qu'il suffit d'être patron pour savoir diriger, des conceptions « naturalistes » (et tant soit peu machistes) qui veulent qu'on « sait ou non mener les hommes », mais aussi de ceux qui pensent qu'au fond, diriger et encadrer, cela ne s'apprend que par l'expérience, les conseils des pairs, la transmission par les aînés. Il se différencie enfin d'une conception encore très vivante selon laquelle on ne peut encadrer que les métiers que l'on connaît soi-même pour savoir les pratiquer, et que la légitimité d'un dirigeant ou d'un cadre repose avant tout sur le fait qu'il « sait le mieux » faire les métiers encadrés. Cette conception est largement répandue dans des organisations aussi différentes que l'hôpital – où les cadres de santé qui encadrent les personnels de soins (Bourret, 2006) sortent tous, à de très rares exceptions près, de la filière soins –, ou l'industrie lourde, comme



la métallurgie, où les ouvriers-compagnons pensent que seul un ancien compagnon est à même de devenir leur chef (Cousin, 2010).

Le management, ou plutôt les managements, tant la variété des méthodes et de leurs orientations est grande, supposent que la légitimité du manager repose au contraire sur le fait qu'il a appris, sur les bancs de l'école, un ensemble de méthodes et de techniques, mais aussi des bribes de sciences sociales et humaines, qui le rendent à même de « savoir encadrer », et cela, dans des situations et des secteurs très différents. Il y a donc d'emblée un « effet formation » dans la légitimité des managers, et dans le rapport managers-managés, les premiers intervenant au nom de connaissances et de qualifications apprises que les seconds ignorent en partie. Ces connaissances relèvent de la psychologie, de la psychologie sociale, de la sociologie des organisations (Crozier y est souvent cité, la notion d'acteur y foisonne), de l'économie aussi, qui enseigne que les « réalités économiques » (budgets limités, contraintes du marché) sont inéluctables. Quoi qu'en disent les spécialistes de ces disciplines, ces éléments de connaissance font du management une méthodologie plus ou moins « savante ». Mais cette méthodologie a pour but d'aider les managers à réaliser les objectifs qui leur sont enseignés dans les organisations, et notamment, à faire en sorte que les salariés encadrés fassent ce qu'ils veulent qu'ils fassent. Les managers apprennent donc aussi à savoir « bien parler », ce qui se traduit souvent par l'acquisition d'un langage euphémisant que certains ont appelé la novlangue (Dujarier, 2001 ; Maier, 2004), d'où l'aspérité de vocabulaires jugés dépassés (avec les mots de chef, de lutte, de pouvoir, de conflit) qui sont remplacés par des « mots doux » (le manager est un « animateur » de subordonnés devenus des « collaborateurs »). Mais selon les lieux et les périodes, cette tendance peut se transformer en approches beaucoup plus dures, qui insistent sur la nécessité des managers à affirmer leur autorité (ce qui se traduit par des formes d'autoritarisme), à être fermes, à dire aux gens en face qu'ils sont « mauvais », etc. Le management est multiple, les conjonctures des organisations changent, et une variété très vaste de méthodes et de techniques permet de s'y adapter.

Les salariés encadrés soupçonnent souvent ces méthodes modernes de management de vouloir (et de réussir à) les manipuler, ce qui suppose qu'il y a un « savoir secret » acquis durant les formations des managers, au nom duquel ils seraient à même d'amener les salariés là où ils le veulent, au corps défendant des premiers. Ce soupçon-là se traduit par l'accusation de machiavélisme que l'on adresse à certains managers. Ces derniers sont donc des hommes et des femmes « formés à savoir encadrer », des experts en encadrement, qui les situent dans un rapport de « ceux qui savent » à d'autres « qui ne savent pas » dans l'activité d'encadrement. Car les méthodes de management se veulent toutes rationnelles, ce qu'indique le terme de « bonnes pratiques » inventé récemment, qui remplace l'ancien *one best way* de Taylor. Les managers sont donc des gens investis de la

connaissance des seules « bonnes manières » d'encadrer, dans un rapport aux subordonnés qui souvent ignorent ces bonnes manières. Ce rapport est particulièrement explicite dans une méthode actuellement très en vogue : le coaching, où le manager se double d'un coach à l'égard d'un subordonné qui devient coaché. Cette méthode est une combinaison de pratiques de formation, d'éducation et de supervision. Dans les séances de coaching, les coachés exposent leurs « problèmes » à leur supérieur hiérarchique, sous la forme de récits de cas et de situations, pour lesquels le supérieur-coach donne des conseils, explique parfois comment il fait lui-même, donne des lectures d'articles ou de livres à lire : « Pour votre méditation de ce soir¹. » Le tout dans la perspective de « faire grandir » les coachés, jugés pas encore tout à fait matures, mais « à potentiel ». C'est la forme moderne des remarques de Taylor comparant les ouvriers à de « grands enfants », habitués à effectuer des tâches à l'école, attribuées par leurs maîtres. Ce qui se traduit par une relation d'infantilisation entre supérieur et subordonné, dans une analogie du rapport de maître à élève, voire de parent à enfant. Dans ce sens, le management est à l'encadrement ce qu'est la pédagogie à l'enseignement, une méthodologie qui distribue des places symboliques inégalitaires : « Avant d'être l'acte du pédagogue, l'explication est le mythe de la pédagogie, la parabole d'un monde divisé en esprits savants et esprits ignorants, esprits mûrs et immatures, capables et incapables, intelligents et bêtes » (Rancière, 1987).

Le rapport d'encadrement comprend donc une dimension de formation et d'apprentissage, que les méthodes de management renforcent. Car avec ou sans ces méthodes, l'encadrant est celui qui met au travail et fait travailler ses subordonnés, au nom d'un plus de savoir. Dans l'activité d'encadrement traditionnelle, encore très largement répandue, ce plus de savoir résulte d'une connaissance supplémentaire des métiers encadrés. Dans ce sens, une personne encadrée est aussi une personne apprenante, ce que les stages dans les formations professionnelles formalisent. Mais l'encadrant lui-même aussi apprend « sur le tas », ce qui est indispensable, notamment quand il passe de l'autre côté de la barrière hiérarchique sans autre formation ; son expérience se précise notamment grâce à certains échecs quand il réussit à en tirer des leçons. Il en va de même de l'enseignant qui, en enseignant, apprend autant qu'en préparant ses cours.

Les méthodes de management redoublent cette dimension de formation et d'apprentissage en dotant les managers d'une méthodologie savante qui constitue un savoir d'encadrement formalisé. Paradoxalement, si cette méthodologie est le seul « bagage » dont dispose le manager, elle enlève à ce dernier ce qui consti-

1. Les extraits d'entretiens cités dans ce texte viennent d'une recherche auprès de dirigeants et de cadres, menée en commun avec Catherine Glee, maître de conférences en gestion à l'IAE de Lyon, en cours de publication chez Armand Colin, *Diriger et encadrer autrement : le bricolage des stratégies alternatives* (parution prévue début 2012).



tuait jusque-là le soubassement de la légitimité de l'encadrant, le fait de bien connaître les métiers encadrés pour savoir les pratiquer. Une étude sur l'industrie montre que cela ne permet pas aux jeunes diplômés de « tenir » dans le face-à-face avec des ouvriers chevronnés (Trouvé, 1997).

Le management comme tentative de professionnaliser l'activité d'encadrement

Comme méthodologie apprise dans des formations, des séminaires, par des lectures, ce « prêt-à-penser-à-parler-et-à-faire » relève de ce qu'on peut appeler la dimension prescrite de l'activité d'encadrement. Il superpose des schémas *top down* à la réalité du travail du manager, présenté souvent comme une locomotive dans la littérature managériale. La locomotive qui tire les wagons sans moteur que sont les subordonnés, l'animateur qui anime des gens sans âme, le motivateur qui motive des gens démotivés : l'actif d'un côté et les passifs de l'autre. Le management dit ce que les managers doivent faire et sont supposés faire, leur propose un idéal de conduite et un idéal de maîtrise des situations d'encadrement, grâce à ses boîtes à outils. Et cela, malgré les analyses et les critiques approfondies qu'en a faites Mintzberg (1984), montrant dans tous ses ouvrages que les dirigeants et encadrants réels ne font pas du tout ce que prescrivent les manuels de management. Manager, ce serait par exemple prévoir, organiser, planifier, déléguer puis contrôler (Thiéart, 1989). Or, quand on étudie la journée de travail réelle de n'importe quel encadrant, même haut placé, on constate assez vite que son travail consiste généralement plus à « recadrer » ce qui est en train de sortir des cadres, à régler des tas de problèmes qui se produisent au jour le jour, à intervenir dans des conflits larvés ou ouverts et à résoudre des crises, qu'à planifier tranquillement son travail. Selon une expression maintes fois entendue à différents niveaux hiérarchiques, les managers sont « tirés par le terrain ». Ce qui fait d'ailleurs que bon nombre d'encadrants ont une opinion plutôt négative des méthodes de management, qui leur paraissent irréalistes, inapplicables, mais qu'ils rejettent aussi pour leur dimension prescriptive justement. Car l'idée qu'ils ont une plus grande autonomie dans leur travail (Cousin, 2004) que d'autres salariés fait partie de l'*ethos* des cadres, contrarié par cette méthodologie qui leur dit « comment faire ».

Mais c'est là la réaction de cadres expérimentés, qui « en ont vu d'autres », et sont dans une position leur permettant de manifester des doutes, voire des critiques, à l'égard de ces méthodes et de ces techniques. D'autres par contre, et notamment les plus jeunes, peuvent trouver dans cette méthodologie une « boussole pour gros temps », des repères – comment organiser une réunion, un entretien d'embauche, de licenciement ou d'évaluation ; comment gérer son stress et autres techniques –, leur permettant de « tenir » dans l'activité d'encadrement au

quotidien, qui n'est pas une sinécure. Le management contient la promesse de pouvoir être plus efficace, plus performant, de mieux atteindre ses objectifs. Il a pour ambition générale de professionnaliser l'activité d'encadrement, en la lestant d'un ensemble de méthodes, de techniques, de postures, de recettes, destinées à mieux l'unifier, voire à la standardiser davantage.

Cette professionnalisation peut donc prendre deux formes, qui ressemblent à deux de celles identifiées par Wittorski (2008, 2011). L'une s'adresse aux dirigeants et aux cadres en exercice, et cela aujourd'hui dans les secteurs les plus divers, pour leur fournir un « supplément en management », afin qu'ils fassent mieux ce qu'ils font déjà : organiser et conduire des réunions, mener des entretiens d'embauche, d'évaluation et de licenciement, préparer et tenir des discours, encadrer en meilleure connaissance de cause. Ici, la professionnalisation propose de passer d'une forme « d'amateurisme » dans les actes d'encadrement, à des formes plus professionnelles, mieux pensées, plus maîtrisées. Et cela pour des personnes qui ont d'autres qualifications de départ, auxquelles il s'agit en quelque sorte d'ajouter une deuxième compétence.

L'autre consiste à former des managers dès les bancs de l'école, des managers professionnels, dont le management est un métier en soi, un métier « comme un autre », celui d'ingénieur, de boulanger, de policier. Dans des formations professionnelles, avec des stages souvent longs à l'appui, on forme ainsi des managers qui pourront trouver un travail dans n'importe quelle organisation, parce qu'ils possèdent un métier particulier supposé pouvoir s'adapter partout : celui de savoir encadrer. La figure parfaite, bien que la plus décrite aussi, de ce métier est celle du manager « mercenaire », passant d'une organisation à une autre au gré des opportunités de carrière, sans attaches. Et le fait d'être « sans attaches » est aussi devenu un objectif de certaines politiques de gestion des ressources humaines concernant les cadres, synthétisées par le verbe anglais *to move*, qui donne une partie des raisons de ce genre de politiques et de ce type de professionnalisation des managers : il s'agit de faire en sorte qu'ils ne « s'attachent pas » aux personnes encadrées et aux lieux, services, établissements dans lesquels ils exercent, afin de rester disponibles pour les objectifs que les directions générales leur assignent, objectifs mis en œuvre au besoin aux dépens de ceux « d'en bas ».

Les méthodes du management moderne comportent donc une tendance à l'homogénéisation des manières d'encadrer, qui vise à en gommer les singularités, qu'elles tiennent à la personnalité, aux opinions politiques et religieuses, ou au genre. Il est fréquent, dans des entretiens, d'entendre dire qu'un « manager est avant tout un manager, qu'il soit homme ou femme ». Dans l'idéal de ces méthodes managériales, la « technicité » est supposée effacer tout signe distinctif en termes de spécificités des métiers et d'équipes encadrés, de convictions personnelles des cadres, de conjoncture d'entreprise. Comme le suggère



Crawford (2010), dans son décapant *Eloge du carburateur*, il s'agit d'une « technologie intellectuelle » qui a la prétention de rejoindre l'universalité des savoirs académiques constitués, et cela contre les « savoirs situés » du travail d'encadrement réel.

La professionnalisation des encadrants à partir de l'expérience

Car tout laisse penser que c'est justement dans l'adaptation aux conjonctures singulières d'organisation et d'équipe que se trouve « l'ancrage » de l'activité d'encadrement dans le travail réel, dans cette capacité des encadrants en chair et en os à interpréter des situations inédites et originales, à négocier des compromis avec leurs équipes en tenant compte des particularités des personnalités qui les composent, mais aussi à saisir les nuances et les divergences entre les directives reçues d'en haut afin d'y prendre appui. La connaissance de ses spécificités est indispensable pour construire et maintenir l'autorité de l'encadrement sur les personnes encadrées. Car la condition de base de l'autorité est de ne pas « dire de bêtises » quand on donne des directives ou des ordres, de ne pas demander ce qui est totalement impossible étant donné les réalités du travail encadré. Cette connaissance-là n'est pas synonyme de la traditionnelle « connaissance pratique » des métiers, même si elle peut s'en servir en partie. Elle peut aussi s'acquérir à partir d'un savoir sur les codes (de conduite, du « bon travail », des traditions et des habitudes) propres à certaines équipes. Elle peut se construire par des « enquêtes de terrain », au moyen desquelles les encadrants récemment nommés essaient de comprendre le mode de fonctionnement des équipes, se faire admettre, répondre aux « tests » dont ils sont souvent l'objet. Certains font ce qui s'apparente à du *shadowing*, qui consiste à suivre les membres d'une équipe au cours du travail quotidien (dans un hôpital par exemple) ; d'autres inventent ce qu'ils appellent « faire la ventouse » (exemple d'une DRH femme, nommée dans une usine, qui se postait derrière certains ouvriers pour observer leurs faits et gestes et leur posait mille questions sur le pourquoi du comment). A partir de là, ils accumulent les connaissances nécessaires aussi bien auprès des équipes du « bas » qu'auprès des personnes « d'en haut » : « A la fin, j'en savais même plus que les permanents de la CGT, et dans les négociations du comité d'entreprise, c'était très efficace », dit un DRH.

Et voilà un autre paradoxe de ces méthodes managériales, que l'on découvre en interviewant des encadrants ayant quelques années d'expérience. Celles et ceux de la « vieille école » ne font guère référence à ces méthodes, sauf pour s'en moquer. Mais même celles et ceux qui ont suivi des formations et des séminaires en la matière en parlent au mieux comme d'un « cadre général structurant » (par exemple pour la conduite d'un entretien ou d'une réunion), mais jamais comme

ce qui les aide à faire face aux aléas et aux vicissitudes de l'activité quotidienne. Est-ce vraiment un paradoxe, ou une nécessité qui découle des « trous » des méthodes de management elles-mêmes, de tout ce dont elles ne parlent guère ? Car il est remarquable de constater que, peut-être du fait de leur prétention à l'universalisme mais aussi de leur tendance à psychologiser les relations professionnelles, ces méthodes n'abordent guère ce qui fait pourtant le b-a-ba de l'activité d'encadrement : les caractéristiques du secteur où s'exerce l'activité et des métiers et qualifications qui y dominent ; les conditions de travail concrètes des salariés ; les différentes formes de contrats de travail et les salaires ; les caractéristiques spécifiques des équipes selon les métiers et les lieux ; ou même l'importance des « données personnelles » de l'encadrant (homme ou femme, jeune ou usé, parcours de formation et diplômes, réseau de relations, ayant ou non le moral, ayant la facilité de prise de parole ou des difficultés, etc.).

Toutes les personnes interrogées affirment ainsi avoir inventé leurs propres principes d'action, qui leur servent de guides et de repères pour des stratégies personnalisées, qui s'élaborent très souvent par opposition aux méthodes de management modernes.

90

Ces oppositions peuvent fonctionner sous la forme de compromis affichés avec ces méthodes ; elles vont parfois aussi jusqu'à la rupture et à la démission. Les orientations que ces encadrants mettent en avant, et les divergences d'orientations dont ils font part n'ont pourtant au fond rien de bien original : on y trouve des principes du christianisme social, de l'humanisme, et de la devise républicaine : « Liberté, égalité, fraternité. » Ce qui se manifeste concrètement par la défense d'une forme de « solidarité d'équipe » (que l'encadrant représente), le fait de juger important « d'aller sur le terrain » (même pour des cadres dirigeants), de prendre le temps des « pauses-café » pour discuter un peu au-delà des barrières hiérarchiques, de regarder les statuts mais aussi les personnes qui les occupent et les orientations qu'elles y pratiquent.

Cela se traduit encore par la volonté de « décroiser » en nouant des alliances avec des gens a priori loin de son propre métier, de ne pas toujours se prendre trop au sérieux dans le rôle de « chef » et par le fait de prendre du recul sur son action. Penser son action est une volonté maintes fois soulignée par les personnes interviewées, qui se traduit par des prises de notes sur ce qu'on fait, ou sur un problème à « mettre à plat », ou par le désir d'en parler avec certains collègues ou des « mentors ».

Cela se manifeste surtout par la volonté de réfléchir avant d'agir, de repousser certaines décisions quand on estime ne pas disposer encore de toutes les données d'un problème. L'encadrement est ainsi défini et vécu comme une activité intellectuelle, non pas à la manière des intellectuels qui réfléchissent « en chambre », mais à la manière de Socrate qui pensait « au milieu de la tourmente ».



Pour une partie des personnes interviewées, en reconversion suite à une démission, un licenciement ou un choix de changement de secteur d'activité, c'est la formation reçue qui a permis ce recul². Certaines ont réalisé avoir fait de grosses erreurs de positionnement dans le domaine de l'autorité. Comme ce manager d'équipe et responsable qualité qui, durant l'entretien, critiquait sans cesse ses anciens patrons en racontant des épisodes où il avait mis ouvertement en cause leur compétence, reconnaissant à la fin : « Oui, je m'imaginai à la place du patron, c'est vrai... » Car pour devenir calife à la place du calife, il faut pouvoir être à même d'en réunir les conditions.

Les différentes personnes interviewées reconnaissent donc généralement que l'on peut encadrer en plus ou moins bonne connaissance de cause, que penser cette activité est indispensable, que par l'expérience, mais aussi par la formation, les lectures, les échanges avec des pairs, on peut élaborer des savoirs en la matière. Cela nous amène à la question : encadrer peut-il s'enseigner ?

Enseigner l'activité d'encadrement en partant du terrain : une « contre-professionnalisation » ?

Les dispositifs pédagogiques qui enseignent le management sont probablement aussi divers que les méthodes elles-mêmes. Cours, analyses de « cas », participation à la vie associative permettant d'expérimenter sa position de responsable, stages, immersion dans le terrain, analyses de pratiques produisent certainement des effets diversifiés pour les managers une fois dans l'organisation... On voudrait ici décrire un dispositif inventé spécialement pour tenter de construire des stratégies d'encadrement en partant de l'expérience préalable des étudiants, donc en partant du « bas ». De niveau master 1 et 2³, il est destiné à des étudiants qui vont travailler comme cadres ou directeurs dans des collectivités territoriales, des associations sportives ou des entreprises. Ces étudiants sont généralement un peu plus âgés que la moyenne des étudiants en master, parce qu'ils ont le plus souvent dû travailler pour financer leurs études, et ont de ce fait une expérience non négligeable de « petits boulots » et de stages. Ils ont aussi la (fausse) réputation de ne pas être « très bons » sur le plan scolaire.

Or, au moment des entretiens de sélection et quand ils arrivent en début du master, ils font rarement part de leur expérience de « petits boulots » (où certains exercent pourtant des responsabilités d'encadrant), et mettent surtout en avant les stages organisés dans un cadre universitaire. Ils arrivent donc dans la formation

2. Formation dispensée à l'IAE de Lyon 3 pour des cadres licenciés en reconversion, en lien étroit avec l'Association pour l'emploi des cadres (APEC).

3. La formation s'intitule MER (« Management européen responsable »), appellation inventée par *Eurocadres*, la fédération européenne des syndicats de cadres. Elle se déroule à l'université d'Evry.

avec un clivage en tête, entre les expériences « nobles » (les stages) et les expériences « non racontables » (les petits boulots alimentaires).

Le dispositif pédagogique inventé vise à mettre en récit ce « non-racontable ». La valorisation de ces petits boulots commence dès l'entretien de sélection, dans la mesure où ils constituent l'un des critères de celle-ci : la formation ne produit généralement ses effets les plus fructueux qu'avec les étudiants qui ont quelques années d'expérience de travail.

Au cœur de toute une série d'autres cours, dispensés soit par des universitaires soit par des « professionnels⁴ », figurent cinq à six « séances de travail » où les étudiants sont appelés, soit individuellement soit en groupe, à travailler sur leurs expériences de travail antérieures. Ces séances, dirigées par le responsable de la formation, s'intitulent « les sept secrets de l'activité d'encadrement ». Tout ce travail est noté, avec un coefficient important par rapport aux autres notes des autres cours⁵. Le dispositif s'appuie donc sur un rapport de pouvoir.

Avant la première séance, les étudiants reçoivent par mail ou en version papier une consigne : lister des expériences de petits boulots ou de stages depuis le lycée, avec un bref descriptif de chaque « contenu de poste », et en sélectionner un parmi d'autres pour en décrire la dimension « management » (comme le terme est aujourd'hui totalement hégémonique, on l'a préféré à celui d'« encadrement »). Cela en adoptant soit le point de vue de l'encadré (l'étudiant lui-même dans la plupart des cas), soit celui de l'encadrant (quand il s'agit, plus rarement, de l'étudiant) ; la consigne demande de donner des exemples, de raconter des anecdotes, sur la « manière dont les managers traitent les subordonnés ».

Les étudiants arrivent donc au premier cours en ayant commencé à réfléchir à leurs expériences antérieures et futures. Ils sont invités, à tour de rôle, à les exposer, brièvement ou plus longuement, à l'ensemble du groupe (avec des tables mises « en carré » pour qu'ils se voient les uns les autres, avec l'enseignant quelque part au milieu d'eux, ce qui les perturbe beaucoup au début).

Suivent alors une ou deux séances d'exposés faits par l'enseignant à partir d'un schéma distribué en début de séance aux étudiants, qui détaille les « sept secrets de l'encadrement » : le fait qu'il s'agit d'une position à tenir où l'on « ferraille » avec et entre des « hauts » et des « bas » ; le fait que la dimension du langage et celle de la parole y sont décisives ; que l'encadrant doit négocier avec un ensemble de contraintes dont celles de son corps et de sa morale, qu'il y

4. C'est l'expression en usage, mais elle fait tout de même sourire, car par contraste, les universitaires peuvent aussi apparaître comme des amateurs, ce qui n'est pas toujours faux d'ailleurs.

5. Cette notation est néanmoins quelque peu particulière, car elle ne contient guère de critère de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses. Chaque consigne est divisée en plusieurs sous-parties, et le premier critère de notation est que l'étudiant ait répondu à toutes les parties de la consigne... en temps et en heure. Ensuite vient un critère de réponse « plus ou moins succincte » ou au contraire très argumentée. Le fait d'avoir à argumenter et à illustrer ses propos avec des exemples concrets commentés, fait partie de la consigne.



défend certaines orientations, qu'il négocie des compromis productifs, etc⁶. Durant cet exposé, qui mêle d'emblée principes conceptuels et anecdotes de la vie de l'entreprise, l'enseignant s'efforce d'intégrer dans son propos certaines des situations décrites par les étudiants.

Suite à ces exposés, les étudiants ont un travail individuel à rendre, qui consiste à appliquer le schéma décrit ci-dessus à l'une de leurs expériences antérieures. Et c'est là que se fait généralement la différence entre les étudiants qui continuent à penser qu'il s'agit d'une « obligation scolaire », et qui rendent des textes assez succincts (remplissant juste les conditions minimales pour avoir une note passable), et les autres, qui y voient une occasion pour raconter leur vie, valoriser certaines expériences et, surtout, mieux comprendre ce qu'ils ont vécu. Le plus remarquable étant la manière dont certains racontent dans le détail des anecdotes, des scènes d'encadrement avec le récit des propos échangés, et surtout, arrivent à mettre en relief les divergences d'orientations entre les « styles » d'encadrement rencontrés sur un même lieu de travail ou sur des lieux différents, avec leurs conséquences (en termes d'ambiance de travail et de résultats).

La restitution de ces récits a généralement lieu durant une séance qui occupe toute la journée, avec pour l'après-midi la programmation d'un travail en groupe sur les textes des uns et des autres. Ce travail collectif consiste à préparer un exposé (avec ou sans *Powerpoint*) à quatre ou cinq devant tout le groupe, ainsi qu'un écrit collectif qui en rend compte. Dans ce travail, il s'agit de faire de manière collective ce qui était fait avant par chacun : appliquer le schéma des « sept secrets » à une ou plusieurs des situations des membres du groupe, en justifiant les choix (soit une situation jugée particulièrement riche, soit la situation de chacun des membres du groupe, etc.). Au moment de l'exposé, le groupe doit aussi expliquer son « organisation du travail interne » : qui prend la parole ? Qui joue le « chef d'orchestre » ? (Ou pourquoi n'y en a-t-il pas ?) Comment s'est déroulé le travail ?... La dimension d'encadrement dans l'organisation du travail est donc aussi questionnée.

Les travaux individuels comme les travaux de groupe sont souvent très consistants en nombre de pages ; beaucoup d'étudiants se « donnent » car ils semblent y trouver enfin une occasion pour raconter ce qu'ils ont « sur le cœur » depuis longtemps, et valoriser des expériences jusque-là passées sous silence.

La même expérience est répétée à l'occasion des stages, pour lesquels les étudiants sont invités à réinvestir le même schéma, qui est aussi utilisé pour décoder certaines situations de stage au moment des retours des étudiants à l'université, et qui guide une partie des mémoires. Il est assorti d'une bibliographie.

Ce schéma n'est pas normatif, au sens où il n'indique pas « comment encadrer ». Mais, employé dans un cadre scolaire, il désigne bien « ce qu'il convient

6. Il s'agit en fait du schéma de la table des matières de notre ouvrage (Mispelblom Beyer, 2010).

de penser ». Néanmoins, il ne l'impose pas de manière dogmatique, il invite les étudiants à le vérifier à partir de leur propre expérience, et éventuellement à y apporter des correctifs.

S'agit-il d'une autre manière de professionnaliser l'activité d'encadrement ? Oui et non. Oui, car elle contribue à donner aux étudiants les moyens pour se comporter dans leurs stages et ensuite leurs emplois avec plus de rigueur et de méthode. Mais elle n'indique surtout pas quelles seraient les « bonnes pratiques », elle vise essentiellement à ce que chaque étudiant invente « sa » manière de procéder. Or, cette manière n'est pas analysée comme purement « personnelle », par les débats et les lectures que les étudiants font, on met l'accent sur les orientations sociétales à l'œuvre dans leurs prises de position, en même temps que sur une certaine éthique de la responsabilité personnelle. La lecture de certains classiques de la science politique y aide : on travaille notamment sur Machiavel. Parce que même s'ils ne l'ont pas lu, les cadres d'entreprise connaissent certains des enseignements fondamentaux du Florentin : « diviser pour régner », « ton ami d'aujourd'hui peut devenir un rival demain », « celui qui est maintenant ton égal peut devenir ton supérieur », « quand les circonstances changent, il faut s'adapter, quitte à forcer son caractère ». La lecture de Machiavel met l'accent sur les savoirs d'action, et situe les « cas » d'apparence si banale du moment, dans l'universel de l'histoire du monde. ◆

Bibliographie

- BOLTANSKI, L. 1982. *Les cadres, formation d'un groupe social*. Paris, Minuit.
- BOURRET, P. 2006. *Les cadres de santé. Le travail du lien invisible*. Paris, Arsi Salan.
- COUSIN, O. 2004. « Travail et autonomie ». Dans : A. Karvar et al. *Les cadres du travail*. Paris, La Découverte.
- COUSIN, O. 2010. *Les cadres à l'épreuve du travail*. Rennes, Presses universitaires.
- CRAWFORD, M.-B. 2010. *Eloge du carburateur*. Paris, La Découverte.
- DUJARIER, M.-A. 2001. *Il faut réduire les affectifs ! Petit lexique de management*. Paris, Mots et Cie.
- MAIER, C. 2004. *Bonjour paresse*. Paris, Michalon.
- MINTZBERG, H. 1984. *Le manager au quotidien. Les dix rôles du cadre*. Paris, Editions d'Organisation.
- MISPELBLUM BEYER, F. 2007. *Travailler c'est lutter*. Paris, l'Harmattan.
- MISPELBLUM BEYER, F. 2009. « Peut-on enseigner les dessous de l'activité d'encadrement ? ». *Personnel*. N° 494.
- MISPELBLUM BEYER, F. 2010. *Encadrer, un métier impossible ?* Paris, Armand Colin (2^e édition).
- MISPELBLUM BEYER, F. ; BISMUTH, D. 2009. « Autorité et connaissance dans les dispositifs d'analyse des pratiques de l'encadrement ». *Education permanente*. N° 178, p. 55-66.



- RANCIÈRE, J. 1987. *Le maître ignorant*. Paris, Le Seuil.
- THIÉTART, M.-A. 1989. *Le management*. Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- TROUVÉ, P. 1997. *Les agents de maîtrise à l'épreuve de la modernisation industrielle*. Paris, L'Harmattan.
- WITORSKI, R. 2008. « La professionnalisation ». *Savoirs*. N° 17, p. 11-39.
- WITORSKI, R. 2011. « Intervention au séminaire ETE ». Février.

