



AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ

Ecole doctorale 356 « COGNITION, LANGAGE, EDUCATION »

Laboratoire Apprentissage, didactique, évaluation et formation (EA 4671 ADEF)

THÈSE

Pour l'obtention du titre de

DOCTEUR D'AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ

Présentée et soutenue publiquement par

Laurent Volkoff

Le 15 Novembre 2013

Titre :

***LEADERSHIP ET FORMATION
DES MANAGERS***

Directeur de thèse :

Christiane PEYRON-BONJAN, Professeur des Universités,
Aix-Marseille Université.

Jury :

Le Grand Jean Louis, Professeur des Universités, Université de Paris VIII

Martinez Marie Louise, Professeur des Universités, Université de Rouen

Mallet Jeanne, Professeur Emérite des Universités, Aix-Marseille Université

Peyron-Bonjan Christiane, Professeur des Universités, Aix-Marseille Université



« Devenir couleur des morts, c'est bien ainsi que doivent apparaître au sens commun de l'homme du commun, la distraction du philosophe et le style de vie du professionnel qui consacre sa vie entière à la pensée, monopolisant en cela, et élevant au rang d'absolu ce qui n'est qu'une faculté humaine parmi d'autres, car les hommes évoluent normalement dans un monde où c'est mourir que de se mettre en retrait des phénomènes. »²

Hannah Arendt, La vie de l'esprit

² Arendt, A. (1981). *La Vie de l'esprit*. Paris : Presses Universitaires de France.

Dédicace

Cette Thèse est dédiée aux tout premiers *leaders* rencontrés Christophe Famechon et Didier Manzari ceux qui incarnent à nos yeux, dans le monde de l'entreprise moderne, ce néo-management, ce « *leadership* essentiel » que cette recherche met en exergue.

Remerciements

A notre famille et nos proches pour leur support.

A notre directeur de Thèse, Christiane Peyron Bonjan, pour la place qu'elle tient dans notre univers, pour l'intérêt porté à un praticien convaincu et pour son investissement si important.

A Jeanne Mallet, pour son sensible regard, lointain mais toujours porté.

A Caroline Allié, ancienne étudiante en master professionnel à Lambesc, pour sa présence, son soutien initial, pour avoir été notre rampe de lancement.

A ceux qui ont participé à ce projet de recherche : M.D, D.G, E.H, C.G, J.A, H.C, Y.C.

SOMMAIRE

Introduction.....	8
I. Entreprise et management vers une question de recherche.....	16
A. L'entreprise	17
1. Approche historique	18
2. Description de l'entreprise	23
3. Conclusion	28
B. Le rôle de manager.....	30
1. Histoire des théories managériales	30
2. Le management moderne : finalités, enjeux et paradoxes	38
3. Conclusion	42
C. Entretiens exploratoires de managers praticiens	43
1. Premiers entretiens de managers	43
2. Du rappel des acquis, la nécessité d'autres enquêtes	46
3. Vers un problème empirique	57
II. La notion de <i>leadership</i> en question.....	59
A. Etude du leadership	60
1. Approche étymologique	60
2. Approfondissements théoriques	63
3. Vers deux rôles	73
4. Les éléments centraux du rôle de leader	90
5. Conclusion	102
B. Etude pluri-référentielle du rôle de leader	104
1. Approche psychologique	104
2. L'approche socio-anthropologique.....	120
3. L'approche philosophique.....	127
4. Synthèse	140

5.	Essai de modélisation du rôle de leader	143
III.	A propos de former et d'apprendre	148
A.	La formation des adultes	149
1.	Sur le concept de formation	149
2.	L'adulthood	162
3.	L'andragogie	164
4.	La motivation du formé	169
5.	La contribution de la formation au processus de professionnalisation	177
6.	Savoirs à mobiliser pour la formation des leaders	187
7.	Synthèse	189
B.	Apprentissage et Cognition	193
1.	Sur le concept d'apprentissage	193
2.	Sur le processus de cognition (Varela)	211
3.	Du connexionnisme à l'énaction	216
4.	Enaction et formation des leaders	224
5.	L'apprentissage du rôle de leader en question	227
6.	Conclusion	230
7.	Vers une thèse concernant l'apprentissage du rôle de leader	231
IV.	Analyse comparative : modélisation et discours des praticiens	234
A.	Explicitation de la méthode de travail	235
1.	Méthode de travail	235
2.	Description des grilles d'analyse des données	240
B.	Analyse du matériel	243
1.	Analyse statistique des mots répétés	243
2.	Synthèse de l'ensemble des répétitions identifiées	251
3.	Analyse des expressions	252
4.	Synthèse des résultats obtenus	296
5.	Conclusion	298
	Conclusion	300

Synthèse	302
Bibliographie	308
Listes des figures	325
Liste des tableaux.....	327
Tables des Matières	328

Résumé

Le cadre en entreprise est appelé à jouer deux rôles distincts : celui de **manager** et celui de **leader**. Grâce à une étude pluriréférentielle une modélisation définitoire de la notion de leadership est proposée. Cette modélisation sera comparée avec l'analyse d'entretiens conduits auprès de cadres praticiens. Un approfondissement des concepts de formation et d'apprentissage tentera de résoudre la question de la possibilité de formation pour le rôle de leader.

Mots clés : manager, leader, formation, apprentissage, projet.

Abstract

A business executive is called to play two distincts roles: the manager's one and the leader's one. Through a multireferential study, a defining model of the leadership concept is proposed. This model will be compared with an analysis of interviews conducted with business executive practitioners. A deep investigation of learning and training concepts will try to resolve the question of the possibility of having an effective training in leadership.

Keywords : manager, leader, training, learning, project.

Introduction

« Je sais tout mais je ne comprends rien »³...une conviction à déconstruire pour mieux reconstruire...

Mener un projet de recherche est selon nous une démarche avant tout personnelle, pas dans le sens de solitude mais dans un sens d'introspection. Cette thèse constitue en effet un cheminement qui porte en lui l'histoire de son auteur. Ainsi, pour comprendre ce travail, il convient d'emblée de comprendre cet auteur et de découvrir ce qui l'a poussé à s'engager dans un investissement de plus de cinq années.

D'une nature extravertie, provenant certainement d'un père évoluant dans le théâtre, nous avons toujours vu la vie comme une scène au sein de laquelle un rôle était à tenir face à un public jugeant la qualité du discours et des actes. Ce sentiment de devoir développer une certaine créativité a entretenu quelques doutes qu'un flot d'énergie permettait de réduire. Il fallait et nous le concevons toujours, aller de l'avant en imaginant des succès ou parfois dans l'adversité, croire en des jours meilleurs. C'est ainsi que le rêve d'un devenir, une représentation du futur nous a continuellement poussés à entreprendre et à développer une certaine agilité. Mais l'évolution ne peut se satisfaire d'improvisation et l'entrée dans le monde professionnel et le poids des responsabilités ont alors motivé une quête de savoirs, de maîtrise des gestes produits et du fondement des discours perpétrés. C'est ainsi que très naturellement nous nous sommes, après sept ans de pratique professionnelle, en qualité de formateur en relation client et en management, dirigés vers l'université pour suivre un master professionnel à l'Université de Provence, à Lambesc. Nous ne pouvions imaginer que cette démarche aller profondément déclencher une rupture chez ce praticien qui recherchait simplement du contenu supplémentaire pour enrichir ses prestations. Le terme de rupture est pour nous synonyme de rencontres avec des personnes qui ont compté et de fait, compteront *ad vitam aeternam*.

Il y eut d'abord Caroline, une collègue de cours qui s'amusait de voir le fossé qui séparait les enseignants chercheurs focalisés sur la production de questionnements continus et les praticiens qui s'apprêtaient à leur démontrer comment il fallait faire dans le milieu de l'entreprise. Caroline a su prodiguer les premiers conseils que les professeurs ne pouvaient

³ René Daumal dans Morin, (1999). La Tête bien faite. p. 99

transmettre du fait d'une incapacité du praticien à les reconnaître, les identifiant comme des intellectuels incapables de produire sur un terrain professionnel. Caroline a ainsi contribué à déconstruire cette vision qui empêchait tout apport épistémologique et *a contrario* a généré une nouvelle conception de ce que l'université pouvait apporter au monde de l'entreprise.

La seconde rencontre fût celle de Jeanne Mallet alors Directrice du département de Sciences de l'Education de Lambesc. La rencontre fut brève mais déterminante quant à la naissance d'une volonté d'entrer dans une démarche de recherche. Il était flagrant que tout en enseignant l'organisation apprenante, Jeanne Mallet portait un regard compréhensif identifiant notre caractère, nos aptitudes et s'imaginant sensiblement notre devenir. Elle sut générer une motivation pour nous ouvrir aux autres et à la richesse de leur message. Le praticien concevait alors que les intellectuels étaient de riches ressources d'évolution aussi bien dans la vie sociale que dans le contexte professionnel ; donc une volonté de poursuivre mes études à l'université était née.

La troisième rencontre était l'équivalent d'une porte ouverte et d'une main tendue. C'est dans le théâtre de la soutenance qu'elle eut lieu, plus précisément lors de la conclusion où le praticien convaincu osa déclarer qu'il souhaitait entrer en master recherche pour y étudier le concept de charisme. C'est à ce moment que Christiane Peyron Bonjan répliqua d'un verbe court et décida de devenir notre directeur de recherche. Cette rencontre allait nous offrir un appui solide, une relation nourrissante et clairement changer le cours des choses. Le praticien se voyait ouvrir les portes de la recherche. L'enjeu n'était plus uniquement celui d'une acquisition de contenus sanctionnée par un diplôme mais devenait celui d'adopter une posture de chercheur. Christiane Peyron Bonjan s'était clairement fixé un défi car à ce stade, la route s'annonçait longue et semée d'embûches pour arracher de sa *métis*, ce praticien arrogant et convaincu. La philosophe était un directeur dans tous les sens du terme à la fois bien obligée d'imposer un cadre et le respect d'un discours mais aussi en orientant patiemment la réflexion. Après le master recherche, le travail de thèse semblait naturel pour les deux protagonistes, comme partie intégrante d'un synopsis. Le travail fut compliqué car nous étions en activité et de fait pas pleinement dédiés à notre recherche. De plus, un départ de deux ans à l'étranger pour des raisons professionnelles, allait considérablement freiner l'évolution de notre travail. Christiane Peyron-Bonjan nous permit d'obtenir une dérogation pour une cinquième année ce qui nous évita un abandon contraint et forcé. C'est une collaboration de six années qui nous associe. Nous la

remercions affectueusement tout en sachant que nous ne pourrons jamais le faire comme il se doit.

Ce qui doit être mis en exergue dans ce court récit, c'est la nature de l'étudiant. En raison de notre statut de praticien, nous avons voulu traduire notre difficulté, en tant que chercheur, à oublier nos convictions. C'est d'ailleurs un réel conflit qui nous anime encore aujourd'hui, aussi bien dans notre activité professionnelle que dans nos travaux de recherche. Nous avons toujours été amenés à nous poser la même question, qu'y a-t-il d'incohérent à être convaincu quand on développe une thèse ? Bergson⁴ ne disait-il pas qu'une thèse était une philosophie à démontrer ? C'est donc bien un travail personnel de déconstruction et de reconstruction, un effort important que ce document traduit prenant le thème de *leadership* comme témoin d'un apprentissage difficile.

Mais pourquoi cet intérêt pour le *leadership*, pourquoi avoir décidé d'y investir des années d'études et de labeurs ? Il est vrai qu'un travail de thèse est un réel investissement, intellectuel mais aussi social, notre thème ayant monopolisé notre esprit. Il y a eu des moments de démotivation nous entraînant parfois dans une certaine dépression. Mais il y a eu et il y a encore l'intuition que ce thème est important, bien au-delà d'un travail universitaire car il est porteur de valeurs et de projets ; projets qui pourraient aider les entreprises et les hommes à se mouvoir. Sans penser être le nouveau Pasteur, nous restons convaincus que notre recherche sur le *leadership* alimentera d'autres questionnements et pourrait contribuer à développer le rôle de *leader*. Ce thème du *leadership* est ainsi un choix guidé par un profond altruisme, une volonté de faire réussir un collectif par une dynamique positive. Pour reprendre une célèbre analogie du monde des affaires, nous voyons le verre à moitié plein nous ne le voyons pas à moitié vide, nous pensons que le *leadership* porte en lui ces valeurs et cette dynamique qui ne peut rien promettre mais qui peut créer du mouvement. Pour nous, étudier le *leadership* c'est découvrir comment motiver. Les grandes évolutions de l'histoire du monde ont toujours mis en exergue l'action d'hommes qui ont su guider leur collectif. Tous les jours des *leaders* facilitent le progrès de nos entreprises, et en tant que jeunes chercheurs en sciences de l'éducation, nous ressentons bien plus qu'un intérêt, une véritable responsabilité.

⁴ « La thèse philosophique indémontrée a pris un faux air d'assurance scientifique en passant par la science, mais elle reste philosophie, et elle est plus loin que jamais d'être démontrée » (Bergson, Deux sources, 1932, p. 290)

Présentation critique du travail...

Nous allons maintenant présenter le synopsis du document et avec un certain recul apporter un regard critique sur le travail produit.

Le document développe une méthode de travail exploratoire en trois parties démarrant par la description du terrain puis enchaînant sur une étude théorique à la fin de laquelle on retrouve l'avènement d'une problématique. Chaque partie fait l'objet d'une conclusion qui annonce la suivante.

L'exploration du terrain s'articule autour de quatre sources :

- Une étude de l'entreprise, son histoire et sa description
- Une étude du rôle de manager, son histoire et sa définition moderne
- Une enquête exploratoire associant des entretiens effectués par nos soins et d'autres repris à Jean Yves Robin
- L'apport des travaux actuels de Marlis Krichewnsky (Paris VIII)

Nous appuyant sur l'apport déterminant des sociologues Chiapello et Boltanski, nous mettrons en exergue l'avènement d'un « néo-management » défini par le rôle de *leader*. Dès lors, notre questionnement de chercheur en éducation sera de **savoir s'il est possible ou pas de former au rôle de leader.**

La question s'est posée naturellement compte tenu des critiques que subit la formation managériale de la part des praticiens et aussi de celles de nombreux économistes qui remettent clairement en cause son efficacité. Ce questionnement est motivé par deux éléments. Le premier est que les managers, les *leaders*, sont clairement identifiés comme des agents déterminant la réussite de nos entreprises et qui plus est dans un contexte de crise subi par le monde depuis plusieurs années. Le second concerne cette omniprésence des sciences de gestion qui semblent avoir la main mise sur la formation des managers et l'absence d'un investissement des sciences humaines à ce propos. Combien de travaux de recherche en sciences de l'éducation ont-ils été soutenus ces dernières années concernant le *leadership* des managers ? Les enseignants, les travailleurs sociaux et les soignants sont-ils les seules sources d'intérêt pour la recherche en éducation ? L'entreprise n'est-elle pas un lieu d'éducation permanente ? Les sciences de l'éducation ne devraient-elle pas expérimenter concrètement de nouveaux dispositifs d'apprentissage et tenter de créer une rupture ?

Ce propos volontairement vindicatif est à nuancer car certains chercheurs comme Jacques Ardoino ont, dans le passé, œuvré sur la question du management, quelques laboratoires, comme celui dirigé par Jean Louis Legrand à Paris VIII, ou des auteurs, comme Denis Cristol, développent actuellement des travaux reconnus voire attendus par le monde de l'entreprise moderne. Néanmoins, force est de constater que le paradigme de la gestion demeure majeur sur cette question ; paradigme pouvant être remis en cause. Nous pensons notamment au propos d'Henry Mintzberg qui malgré son statut de professeur en gestion appelle à de nouvelles conceptions de la formation au management moderne et notamment au *leadership*.

Ce travail de thèse a donc l'ambition d'initier dans le champ de l'éducation de nouveaux questionnements sur le thème du *leadership*. Nous pensons comme le disait Jean Jacques Rousseau, que « *la véritable étude est celle de la condition humaine* »⁵ et considérons ainsi que les sciences de l'éducation ont une place prépondérante à tenir dans l'étude du management des hommes.

L'étude théorique de notre travail porte donc sur trois notions, celle du *leadership*, celle de la **formation** et celle de l'**apprentissage**.

Chacune des études utilise une approche de type « multiréférentiel » chère à Jacques Ardoino⁶ et qui malgré certains désaccords entendus ici et là, nous semble être un prérequis tout à fait nécessaire.

« L'épistémologie scientifique se construit, aujourd'hui encore, sur un nécessaire réductionnisme méthodologique. Mais sa rationalité, qui valorise l'objectivité critique, lui associe un réductionnisme ontologique particulièrement abusif dès lors qu'on questionne le sujet dans son entièreté et dans sa singularité. Au-delà des champs dont témoignent les sciences, l'homme aspire à la découverte d'une unité intégrative de ses éclatements. Cette aspiration au remembrement s'associe à une quête de sens qui ne peut se suffire des représentations fragmentaires données par les diverses disciplines, aussi conséquentes que soient leurs richesses. » (Paul, 2003, p.5)

⁵ Voir Rousseau, Emile, livre I, chapitre I

⁶ La multiréférentialité est un concept qu'il a développé dans son travail de doctorat en 1966. Il évoque des possibles significations qui peuvent lier différents objets de recherche.

Voilà des propos qui nous rassurent sur notre capacité à pouvoir explorer de multiples champs et qui valident, selon nous, l'utilisation de ceux que nous avons convoqués. Ainsi, notre étude théorique présente des approches diverses : étymologique, historique, psychologique, psychosociologique, philosophique, cognitive ou anthropologique. Nous cherchons dans chacune de ces parties, des significations concernant la définition du rôle de *leader*. Ainsi, il nous plaît de voir cohabiter, dans notre bibliographie, des références comme Mintzberg, Varela, Arendt, Reboul, Bennis, Watzlawick, Piaget, Mc Gregor, Mauss et d'autres encore.

Notre étude théorique va nous permettre de modéliser la notion de *leader*.

Ce modèle accompagné d'une conception de la formation et de l'apprentissage nous permettra de proposer une thèse concernant le *leadership* et la possibilité ou pas d'actions formatrices pour ce rôle.

La dernière partie comparera notre modèle théorique aux dires des praticiens. Nous présenterons une analyse de leurs entretiens. Cette comparaison vise à voir ou non la pertinence du modèle avancé et ainsi de tester notre thèse quant à un apprentissage possible ou pas du rôle de *leader*.

La conclusion identifiera de nouvelles pistes de réflexions pour de futurs travaux de recherche.

Avant de laisser le lecteur entrer proprement dit dans le corps de ce travail, nous souhaitons apporter un regard critique sur sa réalisation.

La soif de connaissances qui nous anime, le désir de nous arracher à notre pratique professionnelle pour nous enrichir d'*épistémè* a clairement influencé la partie théorique qui pourra parfois paraître longue.

La partie méthodologique composée d'entretiens semi-directifs reste contestable. En effet, cette méthode ne bénéficie pas d'une validité totale de la part de tous les scientifiques, jugée imprécise parce qu'elle se fonde sur des représentations exprimées. Notre parti pris était de rester en contact avec les praticiens qui ont contribué dans la partie exploratoire à dessiner un questionnement car il nous semblait logique de les associer à nouveau. De plus, nous concevons

et supportons dans la formation cette didactique chère à P. Pastré prenant sa source dans la pratique professionnelle.

Nous pensons que le *leadership* fait l'objet d'une incompréhension et qu'il faudrait plutôt le concevoir en se focalisant sur ses déterminants principaux.

Ce travail reste minime par rapport à d'autres travaux produits⁷ et par rapport aux enjeux qu'ils ne manquent pas de souligner, il apporte simplement un regard original, prétendant apporter une conception particulière qui se devra d'être particulièrement soutenue devant un jury d'experts.

Ce travail ne prétend pas avoir trouvé de solution ni inventer des techniques formatrices. Mais il s'inscrit humblement et avec conviction comme un travail de recherche en se référant au sens donné par Gaston Mialaret :

« La finalité principale de la recherche scientifique est de nous permettre de mieux connaître, de mieux expliquer, de mieux comprendre le monde dans lequel nous vivons. En fait, c'est augmenter, enrichir et/ou préciser notre Savoir. » (Mialaret, 2004, p. 18)

Le point sur notre apprentissage de chercheur...

Nous concevons l'apprentissage comme une déconstruction et une reconstruction. Nous sommes conscients que ce travail nous a beaucoup apporté et identifions des changements dans notre conception.

Nous avons tout d'abord changé notre point de vue concernant la science et l'université. Il n'est plus question d'intellectualisme déconnecté de la pratique mais plutôt de connaissances enrichissant l'être et lui permettant d'adopter une posture de questionnement. Le message du corps professoral universitaire n'est plus un diktat arc bouté dans des doctrines mais plutôt source d'enrichissements pour un cheminement personnel.

Etre chercheur, n'est pas comme nous le pensions au départ, un travail dépourvu de cadre et de méthodes. Etre chercheur, c'est en fait une véritable discipline dans le suivi de normes et

⁷ Nous pensons au travail de Marlis Krichewsky, thèse de doctorat élaborée sous la direction de Jean Louis Le Grand, professeur à l'université Paris VIII, soutenue le 18 Mars 2013, à Saint-Denis

l'application de techniques. Il ne s'agit pas de se lancer dans une étude, aussi plaisante soit-elle, d'ouvrages mais s'assurer avant tout d'avoir une véritable question de départ.

Pour un travail de recherche la collaboration avec un directeur de thèse est nécessaire. Nous étions au départ dans un rapport de force, cherchant plus à négocier qu'à nous laisser pénétrer par un enseignement. Que de temps perdu ! Notre tâche et celle de notre mentor auraient été facilitées et notre production scientifique aurait pu être plus riche.

La recherche n'est pas comme nous le pensions, une production purement innovante dans le sens où elle doit avant tout prendre en compte l'histoire, l'héritage des recherches passées et les articuler avec la pensée actuelle d'autres chercheurs. C'est seulement quand ce lien est établi qu'humblement il devient possible d'offrir quelque nouvel apport.

Une thèse est donc un ultime effort de distanciation, d'ouverture à la critique. Nous parlons ici de la soutenance de cette thèse dans laquelle, nous le savons, il nous faudra contenir la conviction et l'énergie commerciale qui sommeillent en nous.

Il est maintenant temps d'inviter le lecteur à se questionner sur le rôle du *leader* dans le monde de l'entreprise

I. Entreprise et management vers une question de recherche

A. L'entreprise

Selon les chiffres de l'observatoire des inégalités, plus de vingt-deux millions d'emplois sont offerts dans le secteur privé par les entreprises. Leur présence et leur développement sont liés au social et au politique, elles assurent, en effet, la production de richesse du pays tout entier offrant une solidité financière pour le gouvernement et une source de revenus pour les salariés. Si l'entreprise intéresse notre esprit de jeune chercheur, c'est qu'elle est, par son développement, un terrain d'apprentissage constant, un espace social au sein duquel des hommes et des femmes vont évoluer dans le double sens de vivre et d'apprendre. Nous allons chercher à comprendre ce qu'est l'entreprise à travers son histoire, sa description et avant tout sa définition.

Entreprise : « Mise en œuvre de capitaux et d'une main-d'œuvre salariée en vue d'une production ou de services déterminés » (Trésor de la langue française)

Cette définition traduit l'entreprise comme un terrain regroupant des ressources humaines, matérielles et financières dans le but de produire un bien ou un service. Son efficacité dépendrait alors de sa capacité à être organisée, c'est-à-dire à disposer ses différentes ressources au sein d'une structure permettant à chacun de ses membres de remplir sa fonction. L'organisation de l'entreprise remplit une fonction et chacune de ses parties une sous-fonction. L'entreprise est donc une organisation régie par des systèmes qui regroupent des activités diverses et interdépendantes dont le bon fonctionnement garantit la réussite de l'objectif de production.

« Une organisation est un système social complexe, finalisé, régi par des lois techniques, économiques, organisationnelles, financières et humaines dont tous les éléments sont interdépendants et solidaires. » (Goguelin P. 1992, p. 44)

Cette définition met en exergue le caractère social du système, ce qui amène une notion supplémentaire, celle de complexité. La compréhension du complexe d'un système social passe avant tout par l'identification, des éléments qui le composent, c'est à dire les hommes et leurs relations.

Nous souhaitons étudier la naissance de l'entreprise et le développement du système afin de comprendre les fondements de l'entreprise moderne et sa complexité.

1. Approche historique

L'entreprise est née en 1850 en Angleterre, malgré un échec colonial aux Amériques. Ce petit pays exerce alors une domination industrielle provenant de son avance technologique. L'Angleterre produit des machines à vapeur et des équipements dédiés à l'industrie du textile. C'est à cette époque que l'économiste renommé Adam Smith (1723 -1790) influencera les entreprises en élaborant des théories politiques qui donneront à l'économie un statut de science. Forte, la nation britannique s'ouvre sans peur à la concurrence Allemande et Française. Mais c'est aux Etats Unis que l'entreprise prendra un essor considérable pour développer alors le concept de "grande entreprise". En vingt ans, les colons jusque-là réunis sur la côte Est au sein des métropoles telles que Boston ou Philadelphie, ont entrepris la conquête d'un Ouest sauvage qu'une production industrielle organisée a su soutenir et que l'impulsion d'un leitmotiv "tout est possible" a su dynamiser. Les entreprises familiales sont alors devenues des entreprises qui au-delà de la production, prenaient en charge la distribution et ses actions de "marketing". C'est ce qu'on nomma "la grande Entreprise" qui embauchait alors, non pas des dizaines mais des milliers d'hommes et de femmes. L'exemple de la marque Singer est très démonstratif de cette période de l'histoire économique et reste étudiée dans de nombreuses Facultés. "La grande Entreprise" s'appuie sur une organisation hiérarchisée qui vise à coordonner et contrôler les flux de biens et de services, à gérer les ressources et ce en fonction des demandes du marché. La mise sous contrôle d'activités à distance a poussé, la mise en place innovante d'un modèle de gestion des actions collectives et ce, en vue d'assurer l'atteinte d'objectifs fixés en « maison mère ».

« La grande entreprise est moderne au sens où l'on invente, sans le savoir, un nouveau mode d'action collective où des individus et des groupes, volontairement ou non, participent à la réalisation d'objectifs communs » (Saussois, Sainsaulieu, 1992, p 35)

Dès sa naissance, une condition de réussite est identifiée, celle de la volonté de l'homme. La gestion hiérarchisée signifiant l'ordre, l'autorité, la contrainte, semble alors être un moyen d'influencer et d'orienter cette dynamique humaine. Force est de constater que les modèles de gestion des entreprises américaines intégrant les chaînes de production et de distribution ont permis aux entreprises de développer l'essor de la jeune nation et ce sur une vingtaine d'années.

“Toutes ces entreprises intégrées telle que Singer, Swift, American Tabacco, mais aussi Standard Oil Trust (1882), General Electric Company (1892, fusion de la Edison General Electric Company et de la Thomson-Houston Electric Company), Du Pont de Nemours, Powder Company, en viennent effectivement à dominer leur secteur industriel, et cela en moins de trente ans.” (Saussois, Sainsaulieu, 1992, p 41)

Mais cette réussite ne durera pas et ce à cause d’une frénésie de la fusion qui conduisit les entreprises à de cuisants échecs ; en témoignent les historiens ou sociologues de l’économie.

« Si le gigantisme est consubstantiel à la construction permanente d’une cohérence globale, il est aussi l’exercice de la puissance, l’exercice de la domination sur un secteur, sur des hommes...L’émergence de cette grande entreprise perturbe le jeu des acteurs qui jouent encore selon la règle du « tout est possible ». La grande entreprise moderne devient, un état dans des états qui ne sont pas tout à fait unis, et aussi, diront ses opposants, une menace pour la démocratie. » (Saussois, Sainsaulieu, 1992, p 42)

Une fois de plus, l’homme est identifié comme un enjeu que l’entreprise doit appréhender. Evoluant à des niveaux hiérarchiques intermédiaires, les “managers” furent dédiés à maintenir le contrôle du système d’organisation.

« Ces gestionnaires (managers) ne sont pas propriétaires du capital, ils ne dirigent pas non plus l’entreprise. Ce sont eux qui fournissent les niveaux intermédiaires, bataillons impressionnants et indispensables pour la grande entreprise » (Saussois, Sainsaulieu, 1992, p 44)

Au début de 20ème siècle, l’entreprise est en pleine mutation. Hier, dirigée par des individus propriétaires, elle s’oriente vers une délégation du pouvoir et de la gestion au profit de spécialistes de la fonction dite “management”. L’intérêt pour l’organisation des entreprises, a poussé les chercheurs tels que Henri Fayol ou Frédéric W Taylor à concevoir une approche scientifique du complexe de l’organisation des entreprises ; c’est l’école classique. Ces deux célèbres auteurs ont marqué l’histoire de l’entreprise en influençant son évolution grâce à des théories enseignées dans les écoles spécialisées. Nous explorerons un peu plus loin l’histoire des

théories managériales et reviendrons sur leurs pensées.

Henri Fayol offrira l'idée de structure représentée par l'outil "*organigramme*"⁸ qui permet d'identifier, de modéliser et d'optimiser le pilotage des ressources humaines.

Taylor quant à lui, explorera les moyens d'acquérir une performance optimisée. Son travail est encore très présent au sein de nos entreprises modernes, c'est l'« OST » organisation scientifique du travail.

Cette logique scientifique de recherche de l'efficacité, de l'économie et de la productivité s'appuie sur un paradigme de la gestion, elle va contribuer à la croissance des entreprises durant les célèbres trente glorieuses. Dans cette période de reconstruction d'après-guerre, l'enjeu majeur des entreprises est la rationalisation, l'optimisation des coûts et de la production. Les modèles d'organisation et techniques instrumentalisent la ressource humaine qui grâce à leur emploi, leur activité professionnelle évoluera dans un certain optimisme populaire que seul l'intérêt pour le partage des dividendes viendra questionner.

Le modèle tayloriste, fonctionnaliste assurant la gestion optimisée des ressources aura été un instrument de reconstruction économique et sociale, Le taylorisme va engendrer une soif d'humanité, ressentie par les salariés assujettis aux règles de l'automatisation et de l'impersonnalité du travail à la chaîne. L'entreprise et son mode de gestion vont alors être considérablement ébranlés dans les années 60 et 70. C'est une révolte populaire qui incarne ce refus d'un mode d'organisation et de gestion des entreprises, mais c'est aussi l'expression de nouveaux courants scientifiques qui s'inspirent d'un paradigme profondément humaniste, un mouvement de relations humaines qui s'appuient sur les travaux de psychologues comme Herzberg, Abraham Maslow ou Douglas Mac Gregor. Ces penseurs incarnent un changement vers une reconnaissance des individus, de leur capacité d'acteur et leur autonomie. Nous sommes dans les années 70 à 80, l'enjeu est de répondre à l'inhumanité du travail. Le regard scientifique ne se porte plus sur le système et l'optimisation de ses procédures de gestion mais sur la psychologie et le développement de la motivation des employés. On s'écarte de l'idée que l'homme est un agent à conduire, on lui préfère celle d'agent acteur" qui contribue à la

⁸ *Organigramme* : » Schéma, tableau schématique de la structure d'un groupement, d'une entreprise ou d'une administration, représentant à la fois ses divers éléments et les rapports qui existent entre eux » (*Trésor de la langue française*)

construction de la réussite du modèle économique tout comme à son propre développement.

Cette décennie centrée sur la psychologie et les conditions de travail va orienter l'entreprise qui, dans une politique de « ré enchantement », (Bernoux, Sainsaulieu, 1992, p115) identifie l'homme comme une ressource moteur du changement. Les années 80 à aujourd'hui sont le théâtre d'évolutions techniques qui obligent les entreprises à développer une certaine agilité et flexibilité lui permettant de se transformer continuellement. La capacité à changer est un enjeu stratégique.

Ainsi, l'entreprise, met en scène ses acteurs, organise les relations sociales internes entre les cadres, le personnel et les organisations syndicales. La place est donnée à la politique de participation, et de développement de l'autonomie des groupes, C'est par la participation des salariés que l'entreprise souhaite faciliter les changements qu'elle opère, la mise en œuvre des cercles de qualités qui représentent un dispositif témoin de la volonté d'ouverture de l'entreprise envers ses ressources humaines. On associe les collaborateurs aux enjeux.

« Le changement ne peut être expliqué qu'au prix de ces jeux d'acteurs et de paradigmes. » (Bernoux, Sainsaulieu, 1992, p116)

De l'acteur à l'auteur

Ecole classique O.S.T (Taylor, Fayol, Ford, Weber) 1900-1930	Mouvement des relations humaines (Mayo, Maslow, Mac Gregor, Argyris) 1930-1960	Mouvement de contestation Mai 1968 « Rupture »	Contingence et Constructivisme (Burns, Mintzberg, Crozier, Frieddberg) 1960-20..
L'homme exécutant, acteur nécessitant d'être précisément contrôlé car dépourvu d'autonomie. Un système bureaucratique s'installe, dictant à chacun sa raison d'être et régissant ses actes. F.W. Taylor  F.W. Taylor	Opposé à l'école classique, donne une place à la psychologie du salarié, à sa motivation, à la satisfaction de ses besoins A.M. Maslow  A.M. Maslow  A. Maslow	Sous l'influence du mouvement populaire, les grandes institutions s'ouvrent à l'homme. F.W. Taylor  F.W. Taylor	Approche systémique Etudes des interactions Etudes de l'environnement Développement de l'autonomie Vers un homme « acteur » L'état pousse l'individu à prendre en charge son développement, le besoin d'autonomie se dessine F.W. Taylor  M. Crozier

Tableau 1 : De l'acteur à l'auteur

En résumé, l'entreprise est née dans le besoin d'organiser, de mettre sous contrôle de vastes activités, puis elle a développé une politique de rationalisation portée par le souci de reconstruction de l'après-guerre. Elle a ensuite, sous l'impulsion de mai 1968, pris en compte la dimension humaine pour développer l'autonomie, s'intéressant à son évolution et à la volonté des acteurs, des facteurs déterminants devenus sources de capacité à s'adapter aux changements qui déterminent le succès et la rentabilité des organisations.

Cet apport historique démontre donc que l'entreprise est un système qui a subi à travers les années des changements politiques. Ces évolutions des modes de pensée ont altéré le fonctionnement des entreprises mais sans en changer la finalité, que nous reprenons ci-dessous :

« Une entreprise est une organisation économique qui a pour vocation de produire des biens et des services destinés à la consommation. » (Larousse)

L'homme et le développement de son autonomie constituent l'enjeu moderne de l'entreprise. Le management, la conduite ou l'animation des hommes sont autant de thèmes questionnant le monde économique.

Après l'apport de l'histoire, nous souhaitons décrire plus en détail l'entreprise pour mieux comprendre son fonctionnement et ses enjeux.

2. Description de l'entreprise

Le terme « organisation » défini comme une structure ou l'action de structurer, (Larousse) s'apparente donc à un aménagement, une disposition. Ainsi les hommes qui constituent ce groupe social, se voient situés au sein d'une structure. La biologie parle « d'hétérogénéité » (Larousse) qui sous-entend la notion de diversité des éléments d'une structure. On dénombre aujourd'hui plus de deux millions d'entreprises en France, autant d'organisations qui « regroupent » et « assemblent » près de quatorze millions de salariés, biologiquement hétérogènes. Ce groupe social est spécifique aux groupes secondaires et se distingue des autres catégories de groupes tels que la foule, la bande, le groupement, le groupe primaire définis par la psychologie sociale. (Blanchet et Trognon 2007). L'entreprise est considérée comme un groupe secondaire car elle présente un degré d'organisation très élevé, un nombre variable de membres et l'existence de buts déterminés et d'actions planifiées.

L'entreprise produit des innovations aussi bien en termes d'organisation du travail qu'en termes de relations sociales. Elle permet ainsi d'optimiser les chances de profits. Le système s'ajuste et se réajuste, il va d'entropies en néguentropies et assure ainsi le maintien de son équilibre. Différents types d'individus sont employés et interagissent au sein du "système entreprise", certains ont des liens hiérarchiques, collaboratifs et d'autres de subordination. Les employés offrent autant de compétences, de ressources qui, à travers différents métiers, font fonctionner le système de l'entreprise.

Nous avons pu étudier une entreprise xxx, un centre d'appel, dont l'activité était celle de la relation client. La population d'employés de cette industrie est assez jeune ce qui offre une formidable énergie et constitue un défi quant à sa « canalisation » vers la production de services d'excellence. C'est un réel défi que d'accueillir un novice et de lui permettre de gagner en l'autonomie. Ce défi s'accompagne d'un autre enjeu, celui d'intégrer l'évolution de la maturité des hommes tout en veillant à garantir le succès de la production.

Le salarié débutant, jeune, investi d'une énergie, dépourvu d'expérience est un être en profonde rupture passant d'un état post adolescent à celui d'« homme pilier ».

Cette notion « d'homme pilier » symbolise l'enjeu de chacun, à savoir construire des valeurs en vue de répondre à l'enjeu d'éducation. Chacun veut désormais comprendre, s'assurer du bien-fondé, de l'absence de risque ou du moins de la preuve de son calcul. L'homme salarié d'entreprise se veut *médiateur*, il s'impose comme une interface filtrant le flux de demandes, d'informations et les analysant en fonction d'un registre de valeurs qui sont le résultat d'une mutation entre l'homme jeune et l'adulte. Ce changement de temps génère chez le salarié, un changement d'assujettissements qui guide sa réponse vers l'adhésion source de performance pour le management, ou vers la réprobation source de négociation et de ralentissement du processus de décision, de changement.

Cet avènement, cette médiation est comme un sas au sein duquel le salarié opère une réelle analyse, **une recherche de sens** qui déterminera sa volonté d'investissement.

Le schéma en page suivante illustre la dite médiation mais il n'est pas complet. Il devrait faire figurer un autre acteur que nous allons maintenant décrire. Entre la direction stratégique de l'entreprise et l'employé productif, se trouve le « **manager** ». Ces cadres, nous l'avons vu, sont

responsables d'unités de production, de départements au sein desquels sont situés les employés que nous venons de présenter. La manière dont ils vont tenir leur rôle est influencée, nous l'avons vu, par une pensée fonctionnaliste ou humaniste. Leur fonction dans le système entreprise est en lien direct avec les employés, les cadres s'activent pour « prévoir-organiser-commander-coordonner » et contrôler les tâches produites. (Fayol, 1908). Ces fonctions engendrent donc de multiples rapports sociaux. Au regard de cette description, on peut distinguer plusieurs dimensions de l'entreprise. La première est une dimension économique, l'entreprise cherche à produire pour obtenir des profits. Elle offre par conséquent une activité contractualisée de salarié aux hommes et femmes de la société. La dimension sociale est alors liée à la première. On identifie aussi une dimension technologique qui force l'entreprise à se transformer constamment impliquant des effets sur la dimension sociale et sur la dimension économique. Ces trois dimensions forment un système complexe qui subira de nombreux déséquilibres décidés ou subis engendrant une recherche continue d'équilibre, de stabilisation.

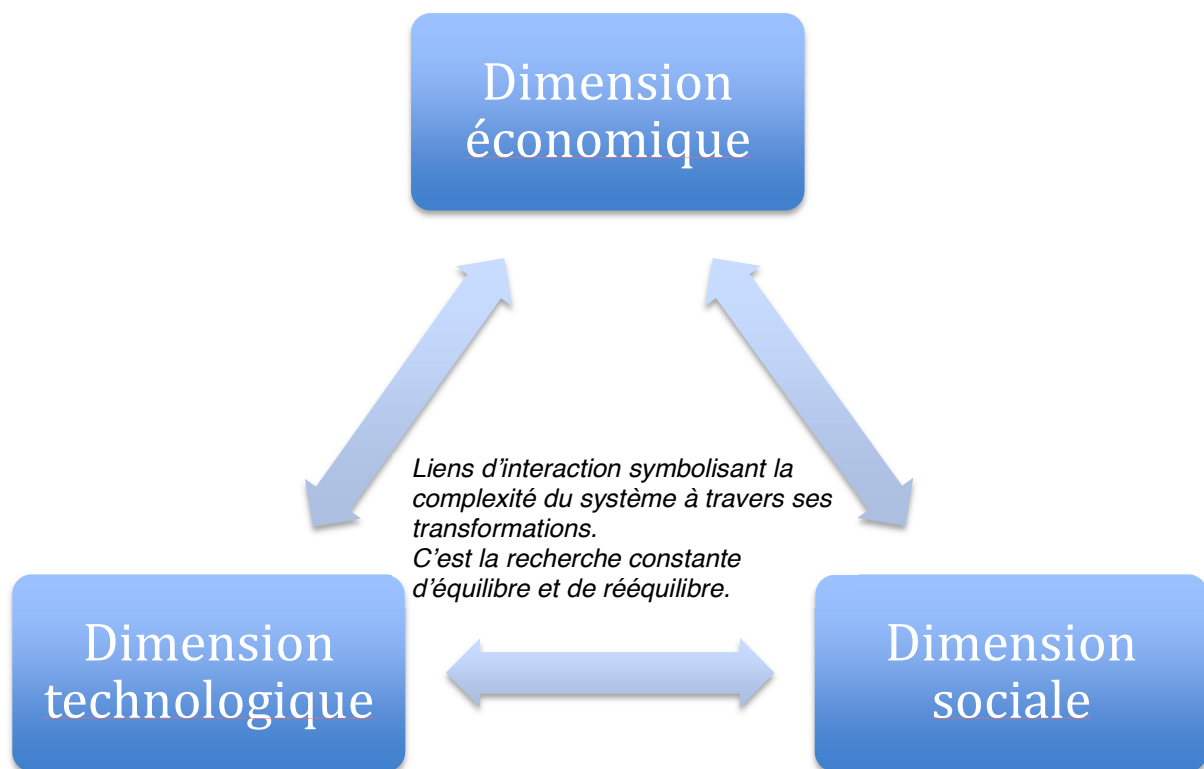


Figure 1: Les trois dimensions de l'entreprise

Illustration de l'évolution sociale

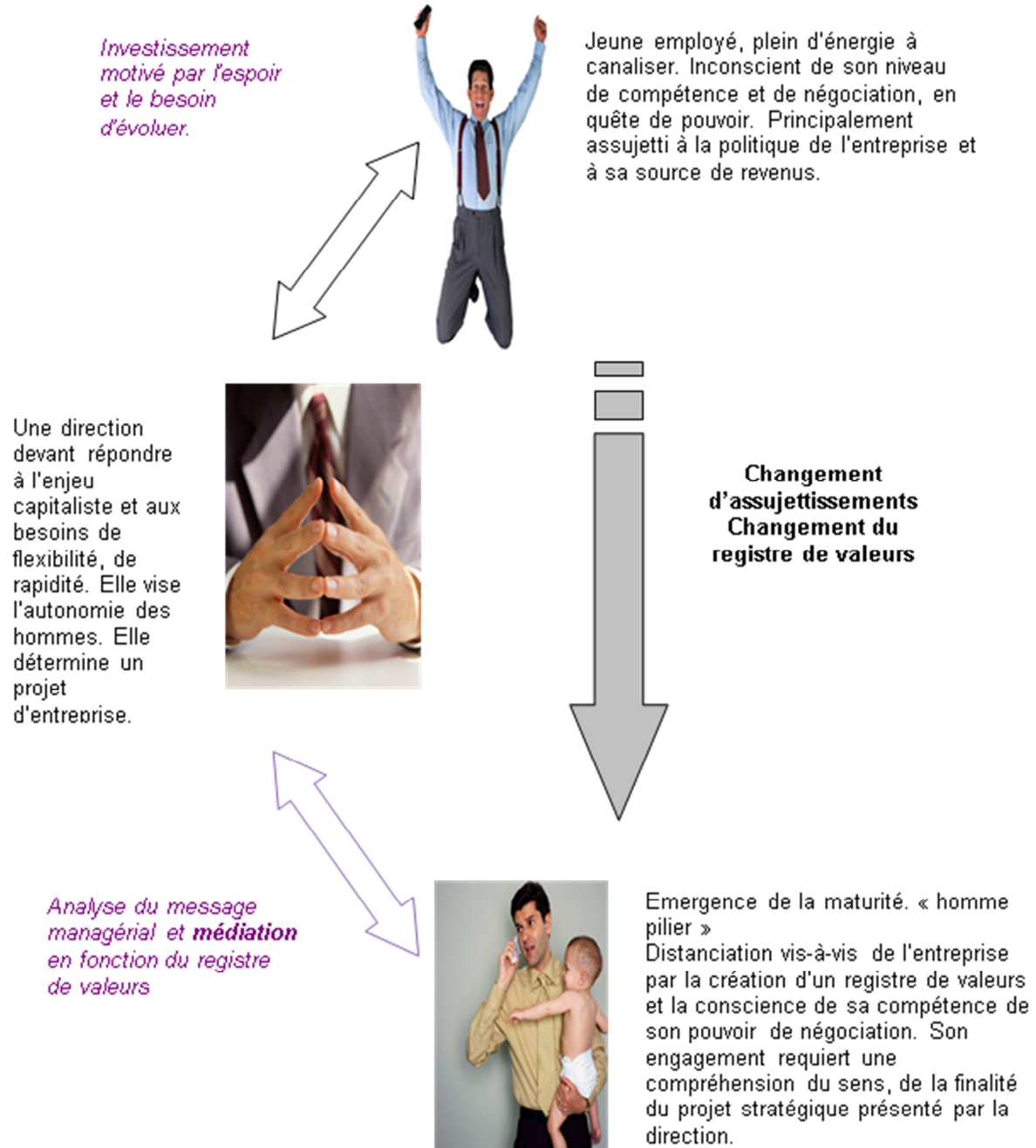


Figure 2: Illustration de l'évolution sociale

L'entreprise moderne répond à l'enjeu de transformation en s'appuyant sur son système de relations sociales. Elle entend développer ainsi « l'autonomie d'entreprise ». (Liu, Sainsaulieu, 1992, p119).

Ce concept récent mérite d'être explicité, les dimensions économiques, technologiques et sociales engendrent un rapport entre la production, l'emploi et la formation. C'est ainsi que l'entreprise doit accéder à une indépendance fonctionnelle, source de cohérence dans son système. Selon les sociologues Français, l'autonomie de l'entreprise s'évalue selon deux capacités. La première est la capacité de l'entreprise à posséder une identité propre : une stabilité sans laquelle aucun développement d'autonomie ne serait possible. La seconde, est sa capacité d'action qui sous-entend le développement des hommes, de leurs compétences et de leur volonté. Un individu qui ne peut agir par lui-même ne pourrait être autonome. On repère les deux dimensions, l'une fonctionnaliste visant à mettre sous contrôle, à stabiliser la gestion économico-technico-sociale. L'autre humaniste, recherchant le développement des capacités de l'homme ressource. Parce que l'autonomie permet le développement des hommes, la question d'identité au travail (Sainsaulieu, 1972) s'est posée et les chercheurs ont alors identifié dans l'entreprise un phénomène culturel.

« Nous avons nous mêmes observé l'existence de micro cultures chez des groupes d'ouvrières et montré qu'elles étaient liées à la réalisation du travail » (Liu, 1981)

La culture entraîne l'idée d'histoire, d'évolution et de projets pour la « nation entreprise ». Chaque entité, chaque individu sont les parties qui, dans une projection d'autonomie, formeront le tout autonome de l'entreprise.

Le projet de l'entreprise est dépendant de la coexistence de dimensions téléonomiques distinctes des autres projets intégrés.

« L'essence du projet économique est de rassembler des ressources, celle du projet technique est de fournir des moyens d'action et celle du projet social est de réunir en une organisation les compétences humaines capables d'utiliser ces moyens pour transformer les ressources en produits. » (Liu, Sainsaulieu, 1992, p129)

L'autonomie d'entreprise passe par l'intégration des projets multi-dimensionnels et la culture d'entreprise semble alors identifiée comme un moyen d'influence important.

Le concept de projet est à associer à un autre concept moderne de l'entreprise, celui de stratégie d'entreprise. La culture et ses coutumes se forment sous l'impulsion de projections que les dirigeants recherchent à maîtriser à travers une planification stratégique qui induit une vision de finalités et de tactiques. L'entreprise n'est pas uniquement gérée au gré de ses opérations, elle se projette en tentant de créer dans l'incertitude la réussite de son futur.

« C'est par le repérage d'une stratégie, d'un choix délibéré de l'entreprise que l'on pourra mesurer le degré de liberté de l'entreprise, c'est à dire son autonomie pour faire les choix cruciaux engageant son avenir. » (Ramanantsoa, Sainsaulieu, 1992, p133) »

La stratégie ne s'arrête pas à une pensée prédictive mais s'accompagne d'un discours qui traduit l'idéologie fondatrice partagée par les stratèges dirigeant l'entreprise.

Le discours se compose de deux dimensions : l'une fondée sur l'observation du réel, un mode de gestion d'informations statistiques, un paradigme objectif du mesurable, l'autre fondée sur une dimension affective par laquelle le discours compte générer des consensus entre les membres de l'entreprise et motiver les hommes à contribuer à la réussite du projet. Le projet pensé par les dirigeants a besoin pour réussir d'être partagé par tous les salariés de l'entreprise. Ces derniers ont du talent et des capacités, ils requièrent du sens pour suivre le projet que la direction souhaite mener à bien.

3. Conclusion

Nous pouvons donc au regard de notre approche historique et de notre description de l'entreprise retenir ceci : l'entreprise est une organisation qui évolue au sein de trois dimensions dont la première, économique, est liée aux deux autres, la dimension sociale et la dimension technologique. Chacune de ces dimensions porte en elle un enjeu pour l'entreprise moderne et détermine des moyens de réponses.

Dimensions	Enjeux	Moyens
Economique	Mobiliser les ressources et produire de la valeur	Gestion
Sociale	Intégrer les novices Développer l'autonomie et la flexibilité au changement	Animation Projets, identité et culture d'entreprise, système de relations sociales
Technologique	S'adapter, se transformer en continu	Développement des compétences et des volontés

Tableau 2: Dimensions, enjeux et moyens d'une organisation

La complexité est mise en exergue au sein de chaque dimension et celle-ci provient de la nature des enjeux et de la condition de l'évolution des hommes et de leurs compétences.

L'entreprise attribue aux cadres intermédiaires, les *managers* une mission particulièrement déterminante qui consiste selon les dimensions d'évolution à gérer, animer ou développer la « ressource humaine ». La gestion administrative et celle des projets demandent au rôle de « manager » de veiller à la bonne marche des processus de travail. La planification, l'organisation et le contrôle définissent son activité.

L'animation, le développement des compétences et volontés requièrent de la part du « manager » un apport de sens par rapport au projet d'entreprise, un sens qui permet une mobilisation des hommes et ce à travers leur intégration et leur évolution.

Le manager et sa contribution permettraient à l'entreprise d'atteindre l'autonomie tant désirée. **L'enjeu fait du *manager* une ressource centrale quant à l'évolution de l'organisation au sein des trois dimensions.**

Au regard de l'importance du *manager* quant à la réussite des entreprises, nous souhaitons comprendre ce qui caractérise ce cadre et le rôle qu'il joue dans l'entreprise. Une étude historique et définitoire s'impose.

B. Le rôle de manager

1. Histoire des théories managériales

Les premières théories du management naissent sous le second et troisième empire, elles accompagnent l'arrivée de la révolution industrielle. Elles sont l'œuvre de comptables qui offriront leur pensée à travers des rapports économiques et des guides juridiques, ces derniers feront loi quant à l'organisation des entreprises.

Le troisième empire va former de nouveaux théoriciens qui ne se contentent pas de modéliser et théoriser, ils se mettent à œuvrer en devenant des industriels à part entière. Gerando, Prony, Say, Molard ou Costaz expérimentent l'industrialisation et c'est en trouvant des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent, qu'ils créeront leurs théories et modèles. Leurs créations sont d'ailleurs majeures et toujours d'actualité. Les caisses d'épargne, caisses de retraite, mutuelles et écoles professionnelles voient le jour sous leur impulsion. Elles témoignent d'un mode de partage avec l'état. Il est intéressant de noter que les premières « solutions » furent sociales, destinées à régler des problèmes humains et non techniques. L'épargne, la retraite, l'école sont d'ordre social.

Les « expérimentateurs du terrain » laisseront leur place à une autre génération constituée de jeunes « voyageurs » qui, au sein d'une industrie forte en plein progrès, chercheront à comparer l'entreprise française à celle d'Angleterre ou des Etats-Unis. (Blanqui 1805-1881, Dupin 1784-1873). On retrouve alors les pères de la sociologie comme Le Play (1806-1882), Comte (1798-1863), De Tocqueville (1805-1859), Vilerme (1782-1863). La génération suivante sera celle d'ingénieurs qui ont une expérience de l'entreprise (Chesson, Belot, Guilbaut), leur esprit mathématique, leur regard graphique sur l'entreprise amorcera les prémises d'une pensée systémique.

« Ils ont très tôt appris à envisager l'entreprise comme un système à la recherche de son équilibre. » (Girard, 2008 p 5)

Les ingénieurs comme Cheysson, Colson se démarquaient des académiciens comme Fayol, Belot ou Guilbert par leur expérience du vécu en entreprise. Ils contribuaient à l'éducation à travers l'enseignement et l'université, terrain dominé par l'œuvre d'Henri Fayol, œuvre ayant

amené le concept d'administration des entreprises. Ces mathématiciens de l'action se focalisaient sur des recherches d'applications intelligentes. Mais c'est seulement dans l'entre-deux-guerres que le management bénéficiera, en France d'un regard scientifique, alors qu'il débuta ailleurs, au XXème siècle aux Etats Unis, à Harvard. On voit alors se développer des premières institutions spécialisées qui, fortes de l'enseignement académique de Fayol, viendront englober le travail des comptables enrichi de premières théories. C'est la naissance d'une science. Les modèles de pensée américains ont été extrêmement influents. En effet, leurs travaux se retrouvent propulsés au rang de méthodes exclusives portées par le statut héroïque d'une nation ayant libéré l'Europe. La plus célèbre et structurante des applications de la pensée managériale américaine se retrouvera dans le Taylorisme.

C'est ainsi que l'OST (organisation scientifique du travail) se révèle une théorie largement diffusée et reconnue comme la méthode facilitant la recherche de rationalisation accompagnant l'effort de reconstruction d'après-guerre. A cette époque l'enjeu du management est d'optimiser l'emploi des ressources pour atteindre un maximum de production. L'homme est alors considéré comme un outil et bénéficie d'un contrôle important, c'est l'époque du travail à la chaîne (Fordisme). Ce besoin de contrôle déterminera l'arrivée d'une méthode de management célèbre offrant un pilotage de la performance qui permettra de gérer au mieux les coûts et les délais. C'est l'avènement du MPO (management par objectifs) introduit en 1954 par la pensée de l'américain Peter Drucker. Ce scientifique du management exposera dans son livre *"The practice of management"* un principe de management qui guidera les trente prochaines années et qui reste encore de nos jours une politique de gestion communément utilisée dans les entreprises. L'auteur revendiquera l'harmonie entre les intérêts de production et le bien être des hommes.

« Un principe de direction qui donne libre cours à l'énergie et à la responsabilité individuelles, qui trace en même temps une voie commune de vues et d'efforts, qui établit le travail d'équipe et qui harmonise les intérêts personnels et le bien être commu » (Drucker, the practice of management, Harper and Brother, 1954)

Cette vision du management se fonde sur deux idées. La première consiste, telle une contractualisation à responsabiliser l'acteur "managé" sur des objectifs formalisés découlant directement de la stratégie de l'entreprise. La seconde est une responsabilisation du *manager* quant à la libre conduite de son activité et l'atteinte du résultat. Les buts de l'entreprise sont alors

déclinés en moyens d'actions et opérationnalisés. Les objectifs permettent ainsi de mesurer la contribution des différents acteurs, la performance est ainsi pilotée. Le contributeur devient performant dans la mesure où il atteint ses objectifs dans le respect des délais qui lui sont impartis et dans l'emploi des ressources qui lui sont allouées. L'objectif et la contractualisation de l'activité sont alors considérés comme source de la performance. Le MPO est représenté par un processus à trois étapes.



L'innovation apportée par le MPO dans le contexte de la standardisation du Taylorisme consiste à partager avec l'ensemble des *managers*, les buts de l'entreprise. L'entreprise n'est donc plus une affaire de division des parties en départements mais bien l'appréhension d'un tout. Le *manager* devient alors le point de contact qui, accédant aux informations stratégiques, diffuse à ses "managés" les buts de l'organisation. Le *manager* devient à la fois le représentant du message de la direction qu'il se doit de transmettre afin de faire vivre ses équipes et aussi le représentant de la production pour laquelle il doit pouvoir faire remonter les conditions avec lesquelles sont menées les opérations. Le MPO incite ainsi le *manager* à agir seul sur son activité en combinant les différentes sources d'information. C'est un début d'autocontrôle, d'une certaine autonomie guidée par la responsabilité en vue d'atteindre le résultat, pour lequel il est engagé par la contractualisation de ses objectifs. Un vent de liberté vient alors secouer la pratique de la standardisation.

Cette autonomie laissée au *manager* sera développée par l'apport en 1970 de John Humble, qui sous la forme d'un système entraînera le *manager* à gérer différents processus qu'il aura la responsabilité de faire fonctionner: recrutement, promotion, formation et régénération. Le MPO fut alors décrit par Humble comme un mode d'intégration qui ne caractérise que partiellement le *manager* auquel s'associe un autre élément celui du style, le style de management.

"De son point de vue, le MPO est un mode d'intégration avant d'être un style de management; une intégration par les outils de gestion stratégique, financière et humaine." (Delavalée, 2006, Eyrolles, p 23)

C'est ainsi que les hommes "managés" dépasseront la simple idée de production, et commenceront à ressentir un besoin d'humanité poussée, besoin de reconnaissance qui motivera la crise de mai 1968. Le MPO va alors évoluer une nouvelle fois sous l'impulsion d'un consultant du célèbre cabinet Français CEGOS, Octave Gélénier qui dans son livre *Direction participative par objectifs* (Gélénier, 1968) viendra par ce titre évocateur rebaptiser le concept fondateur de Peter Drucker en l'alimentant avec une dimension fortement humaniste. Pour lui, la partie participative du concept de management est aussi importante que celle d'objectifs. La motivation de l'homme devient un facteur clé auquel le management devait veiller pour réussir l'entreprise.

« Le style de management qui organise méthodiquement chez chaque membre du personnel une forte motivation fondée moins sur la contrainte que sur l'identification entre les besoins de développement de chacun et les objectifs professionnels que l'entreprise lui propose » (Gélénier, 1968)

La performance devient désormais l'objet de gestion, le manager ne porte plus un unique intérêt pour l'objectif chiffré. La participation est identifiée comme un moyen, celui de mobiliser les énergies. Alors que Drucker parlait d'autocontrôle du manager responsabilisé sur l'ensemble de son équipe, Gélénier lui préfère le terme de participation.

L'avancée du concept de participation met désormais clairement en exergue le concept de style chez le manager.

Durant les années 70 et 80, un écart va donc se creuser entre différents types pour appréhender le MPO, le premier est un mode technocratique limitant la partie humaniste et se centrant sur les objectifs, et les impacts financiers. Il faut "faire du chiffre". Le second est focalisé sur la relation entre le manager et son collaborateur, au sein d'échanges formalisés, les objectifs sont analysés, leur sens est expliqué et ensemble chacun des acteurs cherchera des axes de progression. Les entretiens permettent d'aborder des sujets autres que le résultat, les protagonistes réfléchissent sur la formation et le développement des compétences ou sur le parcours professionnel. Le devenir de l'homme est intégré dans ce mode de gestion. Ces formes de MPO intégreront profondément les pratiques managériales et caractériseront le management contemporain.

En parallèle, le MPO post 1968 fut accompagné par l'influence d'un courant porté par de célèbres psychologues : Herzberg, Mallow, Douglas Mc Gregor, ils prônent l'application d'un management humaniste. Leurs travaux ont offert une compréhension poussée des attentes des hommes. L'homme et ses besoins ont été considérés, le droit a reconnu d'ailleurs son expression. Cela permit d'ouvrir la porte au syndicalisme (loi section syndicale). En s'appuyant sur le courant humaniste de Mayo qui développa les premières recherches sur les conditions de l'homme au travail, les psychologues ont apporté aux praticiens du management de nouveaux outils. Le premier est la formation au commandement et le second concerne les méthodes psychologiques d'information de communication avec le personnel. Le management fut disséqué en différents styles. Les travaux de Blake, Mouton ou Hersey et Blanchard ont été des modèles largement diffusés dans le management des années 70 et 80 et ont démontré l'importance des différents styles de management.

Blake et Mouton ont étudié cette notion de "style" chez les managers (leurs comportements) et ont dévoilé différentes catégories qui varient selon l'intérêt porté pour la production ou la relation. Plus tard, la théorie de Hersey et Blanchard enrichira cette approche des styles en ajoutant le concept de maturité des collaborateurs comme élément stimulant l'adoption des comportements des employés. Le style du manager est alors une adaptation à la situation du collaborateur par rapport à son parcours et évolution professionnelle. Hersey et Blanchard abandonneront le terme de management au profit de celui de *leadership* situationnel. Le terme de *leadership* va alors être au centre de nombreux ouvrages s'identifiant comme un nouvel objet d'étude lié à la pratique du manager, un sujet ayant subi une transformation caractérisée.

Les années 90 vont mettre de l'emphase sur le *leadership*, elles sont le théâtre d'avancées technologiques qui vont mettre en exergue l'importance du manager quant à la facilitation des changements, via l'apprentissage et la persuasion. **Il devient un agent du changement.** Une posture différente de celle du contrôleur gestionnaire de ressources agissant en plein Taylorisme ou du manager fragile appréhendant le salarié en colère et déterminé à exister. Le management développe alors une pensée finaliste de la "vision", du "sens" en permettant de projeter les individus vers une destination que l'autonomie de chacun pourra permettre d'atteindre.

« Les auteurs des années 90 confient aussi aux leaders et à la puissance de leur vision la charge de faire se lever les hommes. Ce qui est donc en théorie également

attirant dans le néomanagement est la perspective de travailler pour un projet d'entreprise intéressant qui vaut la peine, porté par une personne exceptionnelle dont on va partager le rêve. » (Boltanski, Chiapello, 1999, p 141)

Le travail des sociologues a permis d'identifier au sein même de la pratique **“néo-managériale”**, un élément déterminant de succès, **celui du rôle de leader** auquel on attribue la mission d'amener les hommes à travers un rêve, un projet explicité avec un message mobilisateur. Le néo-management est alors défini par le rôle de *leader*.

« La littérature du management exhorte tout le monde et, au premier chef, les cadres, à être ces leaders charismatiques et visionnaires qui donnent du sens à la vie des gens » (Boltanski, Chiappelli, 1999, p 141)

Le manager n'est plus uniquement un gestionnaire de procédures, à travers le terme de *“leader”* il devient un animateur qui, par son mode de communication, influence la mobilisation des hommes vis à vis des projets de l'entreprise.

« Les tâches administratives seront peut être allégées (moins de control Ling), mais la vision, la stratégie et le leadership seront des tâches d'autant plus essentielles dans le management public et privé que le changement de paradigme économique s'imposera à nous tôt ou tard. L'avenir appartient sans doute au management du changement et de l'innovation » (Krichewsky, 2012)

Le rôle de manager semblerait devoir se réduire au profit d'un investissement plus important du rôle de *leader* qui aura à charge de motiver les hommes à changer, à innover.

Il est à noter que le terme de motivation (tant utilisé durant les 30 dernières années) se retrouve désormais remplacé par l'idée de mobilisation qui ne présente pas de connotation à la manipulation et sous-entend une confiance ressentie par des individus qui décident ou refusent librement de s'investir dans ce projet que le néo-manager porte avec exemplarité. Le développement de l'autonomie ne peut réussir que s'il existe une confiance et que si le style du manager permet d'entretenir cette relation.

Le *leader* s'apparente à un vecteur de transmission du projet et de la culture d'entreprise souhaitée par la direction obtenant comme résultat la confiance de ses collaborateurs. Il est

l'artisan bâtisseur de cette culture de l'entreprise communiquant essentiellement sur des valeurs qui guident les comportements des acteurs. On parle d'ailleurs, dans les années 2000 de "management par les valeurs" (Delavalée, 2006, p 57).

Les *leaders* deviennent un élément d'intérêt majeur dans les stratégies d'entreprise et la succession de ces agents de changement est devenue un élément politique déterminant. Les cadres bénéficient d'un effort de formation et d'accompagnement individualisé, le *coaching* visant à réveiller en eux leur habileté de communicant ou parfois même envisageant un développement du charisme. (Volkoff, 2009).

L'identification de ces deux rôles, celui de *manager* et celui de *leader*, démontrent la double fonction que l'évolution de l'entreprise a produite tout au long de son histoire comme une réponse moderne aux enjeux de la modernité. (Gauthier, Vervisch, 2000). Dans notre modernité l'entreprise et son projet ont des dimensions multiples au niveau macro.

- Dimension économique de production
- Dimension sociale
- Dimension technologique

Il en va de même pour la fonction managériale, "néo-managériale" qui prend en compte les mêmes dimensions à un niveau micro avec les activités suivantes:

- Pilotage de projet (production)
- Veille et formation (technologique)
- Animation, participation et accompagnement du personnel (sociale)

Il est donc manifeste que la définition moderne du *manager* se présente comme une dichotomie de rôles et styles distincts: un *leader* humaniste animant les hommes et un manager directif gérant des ressources. Cet avènement de deux rôles chez le *manager* s'est construit au fil des années répondant aux changements des enjeux économiques, technologiques et sociaux. En effet, chacun de ces rôles joués par le *manager* est apparu dans un contexte précis. Ils ont suivi l'histoire et le développement de l'entreprise que nous avons précédemment décrits.



Au début du siècle, c'est pour l'entreprise, l'invention de l'organisation et de l'administration, le *manager* joue alors le rôle d'ingénieur développant des processus et des méthodes visant à mettre sous contrôle l'activité de production. Il se bureaucratise (Weber, 1971).

L'entre-deux guerres amène le *manager* à jouer les experts scientifiques et à rechercher des optimisations en rationalisant la production de l'entreprise. Il devient ainsi un contremaître s'assurant du respect des planifications et du fonctionnement redondant de l'activité des hommes. Dans le même temps, certains scientifiques humanistes s'intéressent au rapport entre bien être et production, ils pousseront le manager à s'intéresser à l'humain dans l'entreprise mais plus tard, en effet l'entreprise tout comme les nations toutes entières vont être ébranlées par un mouvement de contestation qui engendrera des mutations dans la société, dans les entreprises et par conséquent dans les modalités de la pratique des managers.

Après la prise de conscience de 1968, le manager travaille son comportement vis à vis d'autrui et s'ouvre à la psychologie pour pouvoir adopter un rôle d'accompagnateur qui, dans un élan participatif, s'identifiera à une sorte d'accoucheur maïeuticien.

Il est difficile pour le manager de changer si subitement une pratique vieille de cinquante ans. Le manager s'applique dans les années quatre-vingts à mieux appréhender les relations avec ses collaborateurs toujours dans le but de garantir les résultats mais en identifiant le développement de l'autonomie des équipes comme moyen central. C'est ainsi que naît le **néo-manager**, le manager qui diminue son comportement de gestionnaire et l'usage du contrôle objectif pour augmenter son comportement de facilitateur pour animer les hommes.

Le rôle de **leader** est un rôle moderne que le cadre en entreprise, jusqu'ici fixé dans son rôle de manager classique doit jouer, au sein du **néo-management**. C'est pour lui un moyen de

réussite. Il doit s'appuyer sur son style et sa capacité à mobiliser les hommes et leurs compétences pour garantir le résultat froidement attendu par les actionnaires.

Au regard de cette étude historique, nous avons identifié **deux rôles joués par le manager, l'un de manager et l'autre de leader**. En fait, il s'agit d'une mutation du manager qui, dans son évolution, au fur et à mesure des époques, a été amené à prendre de plus en plus en compte l'humain. Pendant près de soixante ans, il a été question pour le manager de se focaliser sur l'objectivité, le contrôle et la gestion des hommes comme des objets. Depuis les cinquante dernières années, un rôle dit de *leader* a émergé au sein de la pratique managériale poussant le manager à se focaliser sur l'humain et l'animation des hommes. Quand il fallait, hier, mesurer en permanence la performance, il faut aujourd'hui au manager, la déclencher et la développer en mobilisant les hommes.

Après cette approche historique du manager, nous souhaitons, maintenant, étudier et comprendre son activité au regard des finalités, enjeux et paradoxes de notre temps.

2. Le management moderne : finalités, enjeux et paradoxes

« Le management est une fonction floue. Elle peut désigner les fonctions de direction, être synonyme d'organisation du travail, de mobilisation et de gestion de la ressource humaine. » (Le Goff, 2000, p 9)

Le management ne semble pas être l'activité dédiée à la fonction de *manager* mais englobe d'autres fonctions. Ce qui signifie que différents acteurs agissent dans le système de l'entreprise employant le management pour remplir leurs missions. L'auteur mentionne l'idée de "flou", essayons de préciser cela.

La finalité du management moderne consiste à harmoniser l'économique, le social et le culturel. Il cherche à produire des biens ou services de qualités permettant d'obtenir un profit. En s'appuyant sur la participation et la mobilisation de chacun autour des objectifs de l'entreprise, le management a pour enjeux, d'un côté le développement de l'autonomie et de la responsabilité des acteurs subordonnés, de l'autre le déploiement d'un encadrement visant à assurer le contrôle des processus et le contrôle des mêmes acteurs subordonnés. C'est ici un réel paradoxe auquel fait face le manager. **Assurer un équilibre en cherchant à maîtriser les hommes.** Ce qui

reviendrait à dire que le management vise à dompter l'incertitude et anéantir la notion de complexité. Un défi pour le praticien et pour ses formateurs.

Cette finalité d'harmonisation est donc une affaire de système. Il semblerait donc que le manager agisse pour assurer le fonctionnement du système. Ses actions sont en relation avec les processus de travail et l'homme. L'enjeu majeur concerne d'ailleurs l'homme, car les processus sont des modèles qui finissent inexorablement par être l'affaire d'une négociation avec l'homme. Cette négociation correspond à une activité attendue et à un talent reconnu du manager.

De nombreux auteurs scientifiques, consultants, journalistes, mettent en exergue les différents paradoxes du management. Nous avons relevé ceux présentés par le cabinet conseil CAPRA-communication. (<http://www.capra-communication.fr>)

- *Il oblige des êtres humains têtus, imprévisibles, individualistes à se conformer à des normes et règlements.*
- *Il apporte la discipline, mais bride la créativité et la capacité d'adaptation de l'entreprise.*
- *Il accroît le pouvoir d'achat des hommes du monde entier, mais transforme les hommes en serviteurs d'organisations pyramidales.*

Ces paradoxes se regroupent en un seul connu sous l'expression de « Gestion des Ressources Humaines » : une recherche de performance qui écarterait toute idée de morale.

L'efficacité du management dépendrait, selon le sociologue Jean Pierre Le Goff (2000), de trois facteurs clés qui le caractérisent, l'autorité, le pouvoir et la domination. Mais selon lui, ces éléments vont dépendre des aptitudes propres du manager. Son étude fondée sur des déclarations de praticiens nous permet d'identifier différentes dimensions : l'éthique en situation, des qualités humaines, des savoir-faire et des compétences.

- ***L'éthique en situation***

Les praticiens du management s'estiment orientés par des principes qui guident leur activité. On parle ici de courage, de cohérence, de respect et de modestie. Ces principes sont développés au sein des relations interpersonnelles. L'éthique s'entend selon leur propos comme un moyen d'éviter toute manipulation, car ce concept semble être rejeté, "diabolisé" au sein de la pratique du management.

- ***Des qualités humaines***

Les managers identifient les qualités suivantes:

- Savoir décider:

Le manager performant doit être capable de comprendre une situation et malgré la complexité de cette dernière, trancher dans le vif, sans toujours être sûr de sa solution. Il doit donc savoir prendre un risque. Mais le “savoir décider” est aussi défini comme une capacité à expliquer, clarifier les directives données et ce pour assurer l’efficacité des opérationnels en leur apportant un sens mobilisateur plutôt qu’un “stress” provoqué par l’incompréhension et le doute.

- La qualité et l’efficacité de la parole

Le manager est un agent de communication, sa *praxis* n’est pas muette. Sa position hiérarchique et ses missions articulent et structurent les opérations. La parole transmet la tâche à exécuter en la qualifiant et en lui apportant une signification. La parole n’est pas un simple *medium* de transmission d’informations opérationnelles, elle traduit un état, une personnalité chez celui qui en fait usage.

« La parole se révèle ainsi déterminante dans la qualité des rapports entre hiérarchie et subordonnés. La façon dont s’exprime un cadre ne peut être simplement envisagée comme un moyen en vue d’atteindre un objectif ; le langage n’est pas un outil de communication dont la maîtrise serait l’affaire d’un simple apprentissage. Le langage exprime la posture, la manière d’être de l’individu. En ce sens, il est lié à l’éthique individuelle. » (Le Goff , 2000, p 97)

La parole affecte les auditeurs et leurs comportements en retour. Le ton, le vocabulaire, le fond et la forme déterminent les relations interpersonnelles entre hiérarchiques et subordonnés. On se rapporte ici à la notion de style appliqué à l’être communicant. Les relations interpersonnelles peuvent alors être d’ordre fusionnel ou conflictuel.

- L’écoute

“Il faut pouvoir se situer à l’intérieur de l’univers de ceux qu’on dirige, sans pour autant, prétendre qu’on est placé dans la même situation.” (Le Goff , 2000, p 99)

Ecouter consiste pour le praticien à individualiser le rapport. L'individu est différent, son statut, son expérience, son esprit sont des éléments qui forment son identité à laquelle il convient d'apporter une reconnaissance. L'écoute est une activité visant la compréhension de l'autre, et ce dans un sens rogérien.

« Une activité permettant une compréhension globale de l'autre, celle-ci est d'ordre intuitif et synthétique » (Le Goff, 2000, p 100)

« Lorsque je dis que j'éprouve de la joie à écouter quelqu'un, il s'agit, bien entendu, d'une écoute en profondeur. Je veux dire que j'écoute les mots, les pensées, les intonations, la signification qu'y met la personne, et même la signification qui se trouve au-delà de l'intention consciente de celui qui parle. Parfois, aussi, dans un message qui apparemment n'est pas important, j'entends un cri humain profond, un cri silencieux" qui se trouve enfoui, inconnu, loin au-dessous de la couche superficielle de la personne » (Carl Rogers)

L'écoute permet au manager de décrypter l'autre, de ressentir intuitivement le sens de ses messages. L'écoute est considérée comme fondamentale dans l'acte de diriger dans la mesure où elle apporte de la confiance et réduit le "stress" ressenti par les interlocuteurs.

- ***Savoirs faire et compétences***

L'étude menée sur des praticiens met en exergue les savoirs faire et compétences suivantes:

Savoirs Faire et Compétences	Description
Concilier et négocier	Connaître les hommes, humaniser les rapports
Connaître les aptitudes	Evaluation pédagogique des collaborateurs, appréciation de leur potentiel,
Tact	Absence de jugement, diplomatie
Analyse	Capacité à comprendre et synthétiser l'information et intuition pour assurer le processus de décision
Expression et argumentation	Connaissances techniques Capacité à dialoguer, convaincre et mobiliser

Tableau 3 : Synthèse des savoir-faire et des compétences des managers

Cette identification de compétences nous semble contribuer à clarifier “le flou” identifié autour du rôle de la fonction du manager. Au regard de cette identification de compétences, nous comprenons que la fonction du manager moderne est principalement orientée vers l’humain. En effet, mise à part l’analyse, chacune des descriptions des compétences se rattache à la relation avec l’homme, qu’elle soit de nature à le connaître, l’évaluer ou à communiquer avec lui.

3. Conclusion

Le métier de manager a fait l’objet d’une évolution drastique, dans le sens où le curseur marquant le passage entre sa pratique fondée sur une pensée de gestion de ressources humaines comme objet et sa pratique fondée sur une pensée d’animation des hommes comme individus à accompagner a été rapide⁹. On est donc en droit de se poser la question “*le changement est-il bien abouti ?*” tant le nouveau rôle de *leader*, entendu comme le “néo-manager”, est au centre de nombreux intérêts. Ce besoin de changement est central pour l’entreprise et ses dirigeants qui plus que jamais, gardent le même intérêt, celui d’une croissance de capital et d’alimentation des actionnaires. La méthode a changé. Hier, c’était par le contrôle que l’on *manageait*, aujourd’hui c’est par l’animation qu’on *lead*¹⁰. L’avènement du rôle de *leader* historiquement argumenté n’a pourtant pas été clair, et un certain flou s’est installé obligeant les scientifiques à étudié le manager moderne. Leurs théories, ont permis de dresser un profil du manager actuel au travers de compétences et gestes qui définissent désormais la fonction de manager plus comme un développeur de relation humaines.¹¹

Cette étude historique et descriptive correspond-elle à la réalité du terrain?

Nous ressentons le besoin de compléter notre compréhension en explorant l’avis que les praticiens portent sur leur métier de manager. Nous décidons de mener des entretiens.

⁹ Un siècle d’évolution par rapport à l’échelle d’évolution de l’homme

¹⁰ To lead en Français : mener soit ici, « que l’on mène ».

¹¹ Et non plus de ressources humaines

C. Entretiens exploratoires de managers praticiens

Dans les paragraphes suivants nous allons expliciter notre démarche d'interview, synthétiser et analyser la vision des *managers* praticiens.

1. Premiers entretiens de managers

1.1. Préparation et déroulement

Evoluant au sein d'une entreprise, prestataire de service en relation client¹², nous collaborons au quotidien avec des managers de service. Certains d'entre eux ont démontré un réel intérêt pour notre travail de recherche, nous avons alors ressenti le besoin de les associer à notre travail d'exploration en les interrogeant sur la vision qu'ils ont de leur métier. Trois questions leur ont été posées, nous les citons ci-après.

- *Qu'est-ce que pour toi, un manager ? Que fait-il ?*
- *Qu'est ce qui selon toi différencie un manager performant d'un manager moins performant ?*
- *Quelles sont les qualités d'un manager ? Quelles qualités faut-il avoir pour faire ce métier ?*

Nous avons tenu à ne pas influencer les propos, nos interventions ont uniquement pris la forme de répétitions visant à développer le discours sans jamais rien affirmer. Chaque entretien a été organisé à l'extérieur de l'entreprise et ce, en vue d'encourager la posture réflexive des interviewés.

Voici le contenu et l'analyse produite.

1.2. Synthèse des réponses

Avec l'aide d'une grille (voir annexe) nous avons collecté les réponses apportées.

Voici une synthèse qui nous permet de mettre en exergue des opinions communes et des écarts de pensée.

¹² Communément appelée « centre d'appels »

Questions	Interviewés	Synthèse du propos
Qu'est-ce qu'un manager ? Que fait-il ?	A	Encadre et guide une équipe, a une ligne directrice, Leader qui motive, Prend les rênes d'une activité, Satisfait sa direction, ses clients et ses actionnaires. Il gère. Décide et assume le sens de sa décision. Manager un terme trop utilisé qui perd du sens.
	B	Fédérateur d'équipe, crée un mouvement qui entraîne tout le monde dans le même sens. Encadre, et dépend des personnes qu'il encadre, développe le plaisir au travail et le bien être des salariés, prend des décisions, doit satisfaire client et direction (résultat qu'il différencie de la relation sociale "baromètre social"), Regard à 360°
	C	Il communique du sens, explique les enjeux, il suit un schéma directeur, il matérialise le futur demande l'exécution des actions par les subordonnés
Quelles sont les qualités d'un manager?	A	Gestion du stress, culture du résultat, patience, capacité à fédérer les équipes, savoir déléguer, créer une osmose dans l'équipe, laisse son ego de côté
	B	Equité, Exemplarité, Instinctif, aime son équipe, goût du challenge, respect et partage, bon relationnel avec tous
	C	Rigueur, capacité à structurer sa pensée, à prioriser, à remettre l'autre dans les clous, recentrer la créativité

Tableau 4 : Synthèse des opinions recueillies

1.3. Analyse des entretiens

Les trois interviewés ont en commun la notion de direction et d'encadrement d'individus. Ils démontrent chacun le lien et la dépendance présente entre le manager et les personnes qu'ils encadrent. Le terme de **sens** est présent au sein de leur propos.

Il est à noter des différences marquées dans le discours des praticiens, notamment concernant la notion de sens. L'un des managers (B) la perçoit différemment des deux autres. Il la conçoit plus comme **une finalité** plutôt que comme une ressource pour encadrer les autres. Il s'agit pour lui d'aller "*dans le même sens*" et non de "*communiquer un sens*" ou de *l'assumer*. Il (B) adopte ainsi **une pensée projective** alors que les deux autres adoptent **une pensée programmatique**. Le manager B se focalise sur la dimension sociale de son entreprise, soucieux du bien-être d'autrui alors que les deux autres prennent plus en compte la dimension économique. Les managers A et B se rejoignent sur les aspects de motivation et de réponses aux actionnaires mais B identifie la subjectivité de l'humain comme centrale dans son activité pendant que A l'entend comme un élément associé à l'objectivité économique. Le manager C quant à lui est clairement dans la rigueur du contrôle. Le "sens" doit permettre de dicter les comportements, le futur doit être "matérialisé" pour devenir objectif et donc contrôlable. Il n'y a pas de place pour l'incertitude.

Le manager C représente la froideur de l'objectivité, du contrôle et de la directivité.

Le manager B représente la chaleur et la subjectivité de la relation humaine.

Le manager A représente une association prenant en compte les deux dimensions.

Ainsi nous pouvons représenter la pensée de nos trois managers par le schéma synthétique suivant, une pensée qui caractérise leur pratique au cœur de l'entreprise.

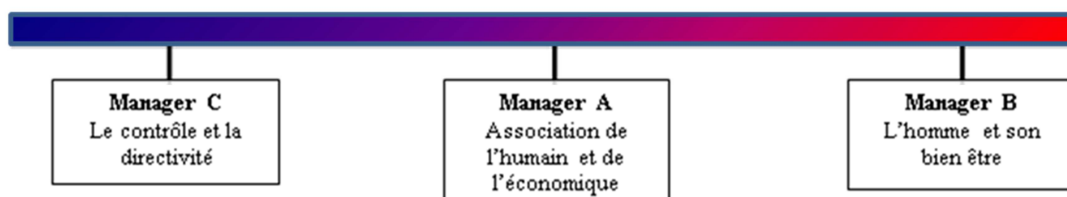


Figure 3: Synthèse de la pensée des trois managers interviewés

Nous notons également que l'un des managers, le manager A, soucieux d'associer l'humain et l'économique, qualifie le manager de **“leader”** comme étant celui qui “sait motiver les troupes”. La fonction de motivation des hommes est à ses yeux l'affaire du dit **“leader”**.

Nous notons que cette qualification provient du manager dont la pensée **“associe”** donc relie la dimension économique et humaine.

1.4. Conclusion

Les praticiens conçoivent leur métier comme une interface entre leur hiérarchie, une direction et des actionnaires et des hommes qu'ils ont pour mission d'encadrer. L'encadrement (le management) est ainsi contingent à un double contexte, celui de la stratégie de l'entreprise et du pilotage objectif du résultat et celui l'enjeu subjectif d'animation et de guidage. Le management est de ce fait, une affaire de deux paradigmes, deux modes de pensée l'un fonctionnaliste et objectif visant à gérer, à mettre sous contrôle, l'autre humaniste et subjectif visant à développer la relation avec l'homme. Les managers évoluent face à l'incertitude de l'avenir que certains cherchent à maîtriser au sein d'un programme et que d'autres cherchent à appréhender au travers de révélations. C'est pourquoi on retrouve la notion de sens comme centrale, qu'elle soit considérée comme une fin ou un moyen, elle pousse le manager à le produire ou le rechercher.

Le manager praticien jouerait donc deux rôles qui englobent pour l'un des activités tel que la gestion, la planification et le contrôle qui se rassemblent au sein du paradigme du fonctionnalisme et pour l'autre des activités de communication, d'animation et de développement qui se rassemblent au sein du paradigme humaniste. Un rôle de **“leader”** issue de ce dernier mode de pensée serait dédié à motiver les hommes.

2. Du rappel des acquis, la nécessité d'autres enquêtes

L'entreprise est une organisation pluridimensionnelle englobant la dimension économique, technologique et sociale et partageant le même **“méta enjeu”**, celui de l'évolution. En effet, la dimension économique vise une évolution du profit, la dimension technologique vise une évolution technique et la dimension sociale une évolution de l'autonomie.

L'entreprise est un organisme vivant et complexe qui a fait l'objet, dans son histoire, d'une succession de mutations. Elle a démarré dans un besoin d'administration, puis s'est engagée dans

une recherche “scientifique” de rentabilité qui déboucha sur une crise ayant oublié la dimension sociale et les attentes de reconnaissance des employés. La crise de 1968 dont il est ici question, a orienté l’entreprise vers de nouvelles mutations la rapprochant ainsi de l’homme et l’obligeant à composer avec lui quant à la conception stratégique.

Partie intégrante de l’entreprise, le management et son agent le manager, ont suivi le même parcours en s’adaptant à chaque contexte. Les managers ont ainsi été les figures représentant chacune des périodes, parfois encensées ou montrées du doigt selon le caractère du contexte. La nature des managers est d’être l’interface, le médiateur entre la stratégie et la production, entre les dirigeants et les hommes. Ils ont d’abord été entendus comme des administrateurs, des ingénieurs puis comme des contremaîtres jusqu’à devoir changer radicalement de posture pour devenir plus compréhensifs vis à vis de l’humain. Les managers ont alors développé des capacités à entrer en relation et à analyser les situations contingentes plutôt que de dessiner des ingénieries planificatrices. Dans sa partie la plus moderne, dite “**néo-management**” une nouvelle mutation a fait **émerger un rôle spécifique tenu par le cadre, celui de leader** chargé de motiver les hommes et, en finalité, de faciliter le changement par le développement de leur autonomie.

C’est bien le nouvel enjeu de l’entreprise évoluant dans un contexte de globalisation car les hommes doivent être flexibles, agiles, prêts à s’accommoder des incertitudes d’un monde complexe. Le *leader* doit agir en facilitateur pour répondre à cet enjeu moderne.

Notre terrain de recherche ainsi décrit dans cette première partie, interroge notre esprit de chercheur en sciences de l’éducation, appelant la responsabilité qui anime notre démarche, à savoir celle d’accompagner les sociétés dans l’évolution professionnelle et donc l’évolution des hommes.

Le terrain a mis en exergue:

- Un méta-enjeu déterminant la réussite de l’entreprise et s’appliquant sur les trois dimensions qui la constituent : l’évolution, le changement, l’autonomie
- Deux modes de pensée : le premier fonctionnaliste et le second humaniste
- L’émergence d’un rôle spécifique au sein du néo-management, dédié à la motivation des hommes : le *leader*

Une question se pose :

Si un rôle a émergé dans la pratique du néo-management, qu'en est-il alors de sa formation ? Comment les néo-managers ont-ils été formés ?

Nous devons retourner vers le terrain pour trouver des réponses à ce questionnement et pour bénéficier des informations nécessaires qui pourraient nous aider.

Il peut paraître surprenant pour le lecteur de voir une « tentative » de synthèse au sein même d'un ouvrage de recherche telle qu'une thèse. Celui-ci devrait « dérouler » un format classique et logique sans jamais montrer de retour en arrière. Nous avons une vision différente. Cette tentative a bien sa place dans notre document de recherche.

Pour nous, ce document est avant tout le rapport d'un cheminement qui, par cette tentative de synthèse montre notre démarche de chercheur qui devant un obstacle, n'hésite pas à rebrousser chemin. Nous choisissons donc de retourner voir nos praticiens précédemment interrogés et d'explorer la manière dont ils ont été formés.

2.1 A propos de l'apprentissage du métier de néo-manager

Comment as-tu appris ton métier ? Quelles ont été les étapes clés de ton apprentissage ?

Telles sont les questions que nous allons poser à nos trois praticiens déjà interviewés. Leurs réponses devraient nous permettre de compléter notre compréhension. Nous ajouterons à ces interviews des praticiens, une synthèse d'une enquête menée par Jean Yves Robin, chercheur en sciences de l'éducation qui s'était penché sur la même question, à savoir, l'itinéraire de formation des cadres (Robin, 1994) ainsi que d'autres apports plus actuels liés à la formation du management recueillis dans les travaux récents de Marlis Krichewsky. (Thèse soutenue, Paris VIII)

Voici un tableau synthétisant les réponses obtenues de la part de chacun des managers interrogés.

Questions	Managers	Réponses
Comment as-tu appris ton métier ? Quelles ont été les étapes clés de ton apprentissage ?	A	Par l'expérience personnelle Sur le tas En apprenant des autres en travaillant avec eux Par les échecs L'école n'apporte rien
	B	Par imitation de mes managers, par des rencontres
	C	Au contact des autres, par des lectures, par des échecs

Tableau 5: Synthèse des réponses obtenues des managers interviewés

Analyse :

Les managers sont unanimes, ils prétendent que l'expérience relationnelle ou de production sont les sources de leur apprentissage ou par l'imitation, ou par régulation post échec ou grâce à des échanges.

L'un d'entre eux a mis en exergue sa volonté personnelle de s'instruire à travers des lectures tandis qu'un autre a réfuté toute utilité de l'enseignement académique. Ces propos sont ceux de trois personnes, nous nous abstiendrons d'en tirer des « vérités », il nous semble cela dit, intéressant de souligner cette absence de lien avec l'académique voir même des formations continues organisées en séminaire.

Dans son ouvrage *Radioscopie de cadres* (1994) le chercheur Jean Yves Robin en sciences de l'éducation relate une étude fondée sur une trentaine de cadres d'entreprises qui racontent leur histoire de vie, et leur itinéraire professionnel et éducatif. Nous souhaitons en faire la synthèse pour enrichir notre compréhension de la formation des cadres.

2.2 Synthèse des résultats d'une recherche : Jean Yves Robin

La formation est clairement distinguée entre une formation initiale, très critiquée, et une formation continue en questionnement.

La critique majeure que les praticiens font à la formation initiale, c'est d'être "déphasée" par rapport à la réalité du terrain et aux enjeux de l'entreprise.

Les contenus sont contextualisés, la pratique est simulée mais ils ne préparent pas à la réalité du terrain et au choc de l'intégration.

« j'ai appris mon métier d'ingénieur, mais pas mon rôle de manager » (Robin, 1994, p56)

« l'entreprise et l'école sont deux mondes dont les normes apparaissent comme différentes...quand on est étudiant, on ne vit pas dans un monde professionnel » (Robin, 1994, p 56)

La formation initiale ne suffirait donc pas à doter les entreprises de cadres professionnels et ce pour différentes raisons que les praticiens ont évoquées lors d'entretiens, nous les reprenons ci- après.

Les contenus enseignés portent sur l'organisation, le maîtrisable et la logique. C'est **un apport de méthodes, de techniques**. Les futurs cadres ne reçoivent pas d'enseignement sur la nature de l'homme et sa complexité, alors que tous les praticiens sont unanimes sur le fait que **c'est bien la conduite et l'animation des hommes qui reste la tâche la plus difficile à mettre en œuvre.**

« Ce qui me pose le plus de difficultés, c'est la gestion humaine et hiérarchique des quatre personnes qui sont sous mes ordres. Bien sûr, je peux asseoir mon autorité en me référant au savoir technique que je détiens, mais ce n'est pas suffisant... » (Robin, 1994, p56)

Pendant leur formation les futurs cadres avouent travailler pour l'unique objectif qu'est l'obtention du diplôme, la qualification tant valorisée.

« On bâchait à mort, ...comme des cons,... on était là pour le diplôme » (Robin,1994, p56)

Au sein des cursus, il n'y a pas de considération pour la culture d'entreprise, l'identité professionnelle qui sont pourtant des facteurs clés de l'autonomie. L'enjeu de l'entreprise dépasse celui de la simple qualification qui semble habiter les apprenants ; il entend obtenir des savoirs-agir (Le Boterf, 2007).

Les praticiens estiment que la formation initiale est le terrain d'un certain endoctrinement par l'élitisme de ses modèles et de ses méthodes. L'intérêt pour le savoir logique et technique est orienté par des coefficients d'évaluation qui donnent aux contenus des sciences humaines une valeur marginalisée. **Même si les praticiens saluent** les essais réalisés par les institutions de formation sur **l'ouverture aux sciences humaines**, ces derniers sont des “coups d'épée dans l'eau”, car **les concepts qu'ils explicitent restent théoriques**. L'apprenant n'a pas suffisamment d'expérience pour les transférer. L'intégration n'est pas effective, ce qui contribue à l'isolement des contenus de sciences humaines et au retour à la logique et à la pédagogie dites de “l'entassement” (Robin,1994, p88)

“Le socle expérientiel de l'apprenant étant si fragile que les informations transmises sont oubliées car elles ne trouvent aucune terre d'accueil pour les faire fructifier” (Robin,1994, p88)

La formation initiale, vue comme un monde aseptisé, individualise **la formation de l'apprenant** qui **se focalise sur sa réussite**, sur son concours et sa valeur concurrentielle. Les échanges ne sont que peu fructueux. **L'évolution en entreprise est pourtant une affaire de groupe**, de socialisation et le théâtre de jeux d'acteurs. (Friedberg, Crozier, 1977).

“La maturation de l'étudiant au cours de sa formation est très faible” ((Robin,1994, p29)

Cette maturation est expliquée par les praticiens comme un parcours initiatique au sein duquel l'apprenant fera face à de nombreuses situations, sources d'erreurs, et aux valeurs éducatives. “ *a beaucoup appris, qui a bien souffert*” (Lacouture, 1986, p 787) Ces propos rapportés provenant du Général De Gaulle, rapportent avec fidélité la pensée des professionnels

en activité qui soulignent le caractère difficile et la souffrance ressentis dans l'apprentissage du métier de cadre. Ils nous offrent alors une claire distinction entre une formation initiale que l'on voudrait "lumineuse source de sens" et une formation du terrain "obscur source de souffrance".

« Nous pourrions les qualifier, pour reprendre Jenkins (1932) "d'apprentissages incidents" qui surviennent à l'improviste et qui se distinguent radicalement des apprentissages intentionnels et programmés qui dominent le devant de la scène pédagogique » (Robin, 1994, p81)

Deux types d'apprentissages sont identifiés : l'un, se rapportant à l'expérience, l'apprentissage incident qui, au hasard des situations provoquent des sens nouveaux et l'autre, l'apprentissage intentionnel, programmé au sein de cursus organisés.

La critique de la formation initiale est nuancée par les praticiens qui lui attribuent une place spécifique, celle d'instruire. L'instruction porterait sur **la culture technique du métier** et sur ses procédures de production mais aussi sur la culture générale afin de mieux comprendre les situations et de pouvoir construire dans l'instant quelque signification.

En ce qui concerne la suite du développement de l'individu, les professionnels l'ont attribuée à la formation continue qui peut s'appuyer sur l'expérience du terrain. Des pistes sont identifiées et concernent l'accompagnement de la formation à travers des dispositifs de tutorat ou de mentorat.

« Nous ne pouvons pas développer tous les apprentissages au cours de la formation initiale. Nous considérons que cet espace engendre essentiellement l'appropriation de connaissances qui s'apparente à la culture de spécialiste et à la culture générale. » (Robin, 1994, p85)

En résumé, la formation initiale est remise en cause quant à sa pertinence avec le terrain et à l'efficacité de son action. La formation initiale vise à préparer l'intégration par un enseignement

de connaissances techniques et générales victimes dans l'entreprise d'une certaine dévalorisation. Alors que la formation continue prend le pari du devenir et de l'accompagnement du professionnel pour le développement de ses compétences.

Deux types d'apprentissages se réfèrent aux deux types de formation, l'un d'ordre programmé et l'autre dépendant du « projet visée » (Ardoino, 1986), du cheminement et des situations vécues par l'individu.

Le dernier apport que nous souhaitons voir enrichir notre enquête exploratoire provient du travail d'une doctorante travaillant dans un domaine proche de notre thème, la professionnalisation du manager. Voici une synthèse d'apports actuels concernant la formation des managers.

2.3 Apports actuels de Marlis Krichewnsky

Marlis Krichewsky (Krichewsky 2012) docteur à Paris VIII nous a offert un appui important dans l'enrichissement de notre compréhension concernant la formation actuelle des managers. Au travers de ses recherches et de sa bibliographie nous avons pu compléter notre circonscription du thème de notre recherche et l'actualiser.

La formation des managers a fait l'objet, ces trente dernières années, de nombreuses critiques qui accablent les écoles mais ouvrent aussi d'éventuelles alternatives. Dans son étude Marlis Krichewsky (Krichewsky 2012), met en exergue un résultat qui nous semble alarmant et qui renforce l'intérêt que les sciences de l'éducation doivent porter à la formation des managers.

Dans une enquête menée en 2010 par l'IFOP en collaboration avec ADECCO¹³, 32% des salariés déclarent vouloir quitter leur entreprise à cause du mode de management de leur entreprise. Le management serait responsable d'une perte massive de ressource dite « ressource humaine ».

Ce constat nous amène à nous questionner sur la qualité de la formation moderne tout comme l'on fait de célèbres chercheurs qui avaient déjà tiré la sonnette d'alarme. Mintzberg (2004) critique le choix des savoirs qu'il estime comme inutiles.

«Mintzberg a le mérite d'avoir vraiment ébranlé les systèmes éducatifs des écoles de management, bien au-delà du continent nord-américain. L'hypothèse de base de

¹³ http://www.ifop.com/?option=com_publication&type=poll&id=1207

Mintzberg est qu'il est impossible d'apprendre le management dans une salle de classe et que les case studies ne servent à rien sans l'expérience directe. Pour lui les case studies sont un exercice de voyeurisme et ne permettent au mieux que de renforcer les capacités d'analyse et cela en dehors du contexte politico-social dont les enjeux traversent les situations réelles que les managers, une fois en poste, doivent traiter. Il démontre en citant de nombreux cas, que le management au seul service du profit est catastrophique tant pour les entreprises que pour l'économie et les gens au service desquels elles devraient être. » (Krichewsky 2012)

Pour Mintzberg, les savoirs enseignés dressent uniquement la capacité d'analyse et écartent tout lien avec la complexité du terrain. Les formés ne sont ainsi pas préparés à remplir leur fonction. Le chercheur met en exergue les conséquences du manque de pertinence des savoirs ce que nous relierions avec l'enquête précédemment citée où près d'un tiers des salariés accusaient le management de les pousser à quitter l'entreprise.

Au-delà de la non pertinence de la formation des managers, celle-ci est considérée comme nuisible à la pratique du métier (Ghoshal ,2005). Les étudiants seraient focalisés sur les théories sans prendre un recul suffisant permettant de développer une certaine morale. Un métier doté d'un pouvoir, d'une responsabilité de conduire une certaine politique ne semblerait pas prendre en compte la formation de la morale.

Enfin, on retrouve une critique qui « colle à la peau » des écoles de management, à savoir leur vocation plus mercantile qu'éducative. Un propos que nous avons déjà recueilli dans l'étude de l'itinéraire de formation des cadres (Robin, 1994) où le plus important était l'obtention du diplôme, une finalité entraînant un appât pour le gain monétaire et un détournement de la quête de savoir.

« Il y a peu de doute que l'éducation est une grande entreprise d'affaires et pour beaucoup, y compris les écoles de commerce et de leurs professeurs, une entreprise lucrative. »¹⁴ (Pfeffer et Fong 2002 & 2004)

Loin de nous le désir d'entrer dans un débat politique mais il nous semble clair que le capitalisme a un impact sur la pratique du management comme une pratique de gestion de l'homme objet et influence ainsi la formation.

La formation au management est donc jugée non pertinente (manque de lien avec le contexte), dangereusement incomplète (manque d'éveil à la morale) et dépourvue d'un sens éducatif (démarche mercantile).

Les critiques amènent certaines propositions d'alternatives. Mintzberg prêche pour le *friendly consulting* (Mintzberg, 2009)¹⁵ une formation au management fondée sur le *learning by reflecting* correspondant à l'analyse d'expériences vécues et narrées au sein de petits groupes. Pour le professeur, le management est une pratique et sa formation **dépend d'un retour du terrain vers la réflexion**, un propos qui écarte ainsi la notion d'enseignements académiques classiques et se focalise sur la notion de compétence. La transmission est ainsi considérée comme une problématique actuelle.

« Les écoles de management ont pris du retard dans le passage d'une formation centrée sur les savoirs à une formation centrée sur les compétences comme les politiques éducatives du monde développé l'exigent aujourd'hui sur fond de constructivisme. » (Krichewsky, 2012, p 194)

Ce constat du problème est suivi d'une alternative indiquant qu'**une approche constructiviste**, qu'il conviendra d'étudier, **pourrait être bénéfique** quant à l'apprentissage efficace du management qu'il s'agit de focaliser sur la compétence et la mobilisation dans l'action.

¹⁴ Traduction de l'article en anglais publié par l'AMLE : « There is little doubt that business education is big business and for many, including business schools and their professors, a lucrative business at that. » (Pfeffer et Fong 2002 & 2004)

¹⁵ <http://podcasts.mcgill.ca/business-leadership/mintzberg-on-managing/>

Mintzberg (2009) a d'ailleurs accompagné ces propos en proposant un référentiel de formation du manager présentant quatre catégories de compétences.

D'autres propositions se font entendre, Park (1998) souhaite ajouter un enseignement à l'éthique espérant ainsi traiter le problème de carence de la morale dans la pratique du management, Taskin et Manteuil (2011) soulignent le besoin d'introduire une culture critique, Hassel et Raveleau (2010) poussent la formation managériale à comprendre dans son corpus **une pluralité de savoirs** pas uniquement dédiés à l'économie et la gestion. Enfin, c'est vers un réel changement de culture que la formation au management semble être conviée. Il s'agirait de s'orienter vers une culture d'entrepreneur porteuse d'initiative et **mobilisant un esprit créatif**, comme le décrit Marlis Krichewsky.

« Ce souci d'une vaste culture générale pour les managers se justifie au moins pour ceux qui, au-delà de la routine administrative, doivent faire preuve de créativité et avoir des idées originales. Une vaste culture est pour l'individu l'équivalent de la diversité culturelle dans une équipe: d'un côté il y a danger de dispersion, mais de l'autre une grande richesse d'idées qui entrent en synergie dans l'imagination créative et assurent des perceptions plus nuancées du réel. » (Krichewsky, 2012)

C'est ainsi que la pensée actuelle du management à travers sa formation s'articule autour d'une visée projective regardant **le praticien manager comme un entrepreneur, un créatif**.

Certaines prises de conscience sur le sujet sont en marche, preuve que la formation au management doit changer et particulièrement dans l'adoption d'une approche centrée sur les compétences¹⁶ et notamment sur les compétences de l'entrepreneur.

Une approche évolutionniste portée par certains chercheurs se focalise sur le processus de création et de circulation des savoirs estimant que le travail de manager s'entend comme une dichotomie de posture, celle d'entrepreneur et celle de manager.

« D'un côté, elle assure une gestion qui relève davantage de considérations transactionnelles (tâche du manager). D'un autre côté, la firme doit maintenir et développer de nouvelles compétences, notamment distinctives, en focalisant les

¹⁶ correspondant à la pensée de Mintzberg, « *le management est une pratique* » (Mintzberg 2009)

processus d'apprentissage (tâche de l'entrepreneur) » (Cohendet, Kern, Munier, Mehmandir, 2000, p 162)

Les termes d' « entrepreneur » et de « manager » se confondent alors avec un autre titre celui de *leader* qui contribue à mettre en exergue l'enjeu moderne de la créativité comme le démontre le propos de Hervé Biaisser, Directeur de Centrale Paris :

« Ce sont ces nouveaux scientifiques leaders, entrepreneurs et innovateurs que Centrale Paris s'est donné pour mission de former et de préparer aux entreprises, gouvernements et institutions d'aujourd'hui et de demain. » (Biaisser, 2012)

ou la présentation que le blog d'Harvard réserve à Bill Gates¹⁷ ou aussi à travers le propos de Gauthier Girard Président du Jury du Concours National de la Création d'Entreprise :

« L'entrepreneuriat et le management d'entreprise sont intimement liés à la notion de leadership. » (Girard, 2008)

Ces derniers points avancés, nous pensons désormais qu'il nous est possible de synthétiser notre exploration du terrain de recherche et d'envisager un éventuel questionnement.

3. Vers un problème empirique

Nous l'avons vu l'entreprise et le management ont ensemble évolué à travers les âges s'adaptant aux différents enjeux auxquels il leur fallait faire face. L'entreprise avait d'abord donné pour mission au management d'administrer, de gérer la ressource humaine et de lui appliquer un contrôle précis. L'homme et sa soif de liberté et surtout de reconnaissance ont fait changer la « donne » et la pratique managériale a dû adopter une posture plus compréhensive de l'homme. Cette mutation est représentée par le passage d'un manager de type gestionnaire soucieux de l'efficacité objective d'une performance vers un *leader* animateur des hommes et soucieux du moyen d'y parvenir. Ce changement de posture du manager, l'émergence d'un nouveau rôle de *leader* ne semble pas avoir été suivi par la formation. **Le néo management, symbolisé par le rôle de *leader***, critique ardemment la formation et ce par l'intermédiaire d'un consensus qui rassemble les praticiens et les chercheurs. La formation semble « à côté de la plaque » et ce pour différentes raisons. D'abord, la formation ne semble pas transmettre les

¹⁷ <http://blogs.hbr.org/krishnamurthy/2008/06/bill-gates-entrepreneur-manage.html>

savoirs adéquats, un manque de contenus généraux étant identifié. Ensuite, elle n'emploierait pas la bonne « manière de former » ignorant une approche dite constructiviste, conseillée par les scientifiques. Elle se détournerait même de sa fonction éducative « au profit du profit ». Les conséquences sont visibles et impactent les hommes de nos entreprises qui se désolidarisent de leur projet.

Des propositions d'alternatives sont néanmoins bien présentes, elles se portent sur une approche par compétences qui traduit et souligne l'enjeu du rôle de *leader* comme étant l'émergence du néo-manager. Ainsi **le néo-manager se doit d'être, un leader.**

Ce constat est pour nous très alarmant.

En 2012, nous en sommes à concevoir des alternatives ! Dans un contexte où la rentabilité de la nation est dépréciée par les agences de notation, où les entreprises expriment de nombreuses difficultés, où le chômage croît chaque jour, nous semblons avouer ne pas être capable de former efficacement les managers, les chefs de nos entreprises.

Il semble au regard de notre exploration du terrain que les savoirs de gestion et de méthodes objectives ne sont pas en cause, c'est **leur aspect unique et trop centralisé qui poserait problème**. Le néo management semble appeler d'autres savoirs plus généraux moins objectifs, plus humains et par conséquent une réflexion didactique entière. Ainsi, en qualité de chercheur en sciences de l'éducation, membre de l'ADEF, nous pensons qu'un problème est à traiter, nous n'avons pas l'ambition de le résoudre mais bien de contribuer à l'amélioration d'une formation des managers en crise.

Notre problème devient :

Est-il possible de former au leadership ?

Dans la suite de notre travail, il s'agit désormais de convoquer les sciences afin d'éclairer ce que notre exploration a mis en exergue.

II. La notion de *leadership* en question

Nous allons commencer par explorer les théories du *leadership* nous permettant de mieux comprendre ce rôle de « *leader* » que le néo manager est appelé à jouer. C'est par l'approche historique et définitoire que nous aborderons le thème. Les mêmes approches seront utilisées dans l'exploration théorique de la formation et de l'apprentissage comme éléments centraux de notre questionnement. Si ces deux approches sont ainsi préférées c'est que nous considérons l'histoire comme indispensable à la connaissance de l'humain, un propos entendu et porté par Edgar Morin¹⁸.

« *L'histoire est le théâtre de l'anthropologie, elle nous parle de l'humanité dans son ensemble.* » (Morin, 2007)

Par l'approche définitoire, il s'agit pour nous de nous éloigner du sens commun. De plus, notre travail de chercheur est surtout un travail de formation et d'enrichissement. L'approche historique et l'approche définitoire sont ainsi indispensables, spécifiquement pour un praticien arpenteur des chemins de l'enseignement universitaire.

Cette seconde partie de notre travail de recherche, cette exploration théorique devra nous permettre de construire une modélisation du *leadership* capable d'être opérationnalisée.

A ce stade, nous avons l'impression que tout ne fait que commencer...

A. Etude du leadership

Après une première approche étymologique, nous allons convoquer plusieurs auteurs et ce dans différents champs des sciences humaines. Nous cherchons à connaître la signification de cet anglicisme et comprendre les éléments qui le composent et entrent en jeu dans sa mise en œuvre.

1. Approche étymologique

Nous recherchons dans cette étude à percevoir les significations des termes anglo-saxons de *leader* et de *leadership*. L'une des rares études sur l'étymologie du terme *leadership* fut l'œuvre

¹⁸ E.Morin (2007) Interview disponible sur <http://www.clionautes.org/spip.php?article1640>

de la célèbre philosophe allemande, Hannah Arendt (1958) que Eugene E. Jennings, professeur émérite de l'université du Michigan, reprendra en 1960. Malgré des racines anglo-saxonnes, l'étude démontra des origines du terme dans la langue grecque correspondant aux termes suivants :

« *Archein* » qui se dit en anglais *to begin, to lead, to rule* ce qui signifie en français « commencer, mener, réglementer » « *Prattein* » qui se dit en anglais *to pass through, to achieve, to finish* ce qui signifie en français « atteindre, achever, finir »

Ces deux termes correspondent à deux verbes latins :

« *Agere* » qui se dit en anglais *to set in motion, to lead* et en français se mettre en mouvement, mener « *Gerere* » qui se dit en anglais *to bear* et en français « supporter »

Ces correspondances ont permis de détecter une distinction fondamentale entre deux types de performance, celle de mener, guider décrite ci-dessus, et celle d'exécuter, de suivre, de supporter. C'est un point qu'Eugene Emerson Jennings détermina en étudiant la pensée de Platon.

« donc savoir ce qu'il faut faire et le faire sont devenues différentes performances qui demandent différents types de talents et par conséquent différents mots » (Jennings, p 4, 1960) ¹⁹

L'évolution du terme *leadership* lui associa, trente ans plus tard, le sens de pouvoir, de force, de moyen, l'identifiant alors comme une ressource.

« à travers l'usage du langage et de symboles...il forme des perceptions et crée une réalité qui dirige le comportement et la pensée » (Jennings, p 4, 1960) ²⁰

Le mot *leadership* prit ensuite un sens sociologique mettant plutôt en exergue les conditions de son émergence. En 1990, Boggs, déclara que le degré de *leadership* dépendait du niveau

¹⁹ « *so knowing what to do and doing it become different performances that require different kinds of talents and thus different words* » (Jennings, p 4, 1960)

²⁰ « *tought the use of language and symbols...shapes perceptions and creates a reality that directs behavior and thought* » (Heinrickson, p 360, 1989)

d'autonomie, d'auto-gouvernance que détenaient les personnes et de la fluctuation de l'influence religieuse.

« Le degré de leadership démontré par le protagoniste, était quelque peu proportionnel au niveau de propre gouvernance des personnes... Comme le pouvoir des dieux d'influencer la société diminuée, une demande de leadership efficace se développa. » (Boggs, 1990, p 181)²¹

Le terme *leadership* fut alors pensé par la philosophie comme un processus (Heinrickson,1990) qui en fit une expression culturelle. La culture occidentale influencée par le capitalisme, le protestantisme, portant en elle des valeurs d'individualisme, engendra la célébration d'hommes singulièrement plébiscités, des sortes de héros, reconnus alors par le terme de « *leaders* ». C'est ainsi qu'aujourd'hui les termes de *leader* et *leadership* se voient associés aux organisations.

Que pouvons-nous retenir de cette approche étymologique ? Le sens de « *lead* » correspond en français à l'action de mener, de guider, de diriger. Le *leadership* exprime l'idée de ressource ainsi que le processus permettant l'action de mener. Le *leader* est ici l'identification de l'agent qui joue un rôle individuel et personnel au sein d'un environnement social produisant l'action précédemment décrite. Le rôle de *leader* répond, de nos jours, dans le contexte économique, à une fonction d'ordre professionnel dont l'évolution est complexe, déterminée par des facteurs humains tels que l'autonomie et la croyance. L'étymologie nous amène à distinguer l'activité de « mener » de celle d' « exécuter ». Cette distinction est aujourd'hui encore très présente, voire critiquée, au point où certains chefs d'entreprise l'estiment être un élément facteur de succès ou de défaite. C'est notamment, une différence culturelle affirmée entre la philosophie occidentale et celle des pays asiatiques, témoignée dans les propos de Konosuke Matsushita, fondateur du groupe Panasonic :

« Nous allons gagner et l'occident industriel va perdre : il n'y a rien que vous puissiez faire à ce propos, parce que les raisons de votre échec est en vous. Vos

²¹ « *the degree of leadership demonstrated by the protagonist, was somewhat directly proportional to the level of self-governance of the people..As the power of gods to influence society diminished, the requirement for effective leadership increased.* » (Boggs, 1990, p 181)

firmes sont bâties sur le modèle de Taylor ; encore pire sont vos dirigeants. Avec vos patrons faisant la réflexion pendant que les travailleurs tournent les tournevis, vous êtes profondément convaincus que c'est la bonne manière de conduire une affaire. »
(Matsushita, Tokyo, 1979)²²

Notre étude étymologique identifie donc le *leadership* comme une fonction particulière au sein d'un système social et le *leader* comme un agent professionnel. Nous n'entrerons pas dans un débat philosophique entre la pensée orientale et occidentale, mais nous constatons, la présence d'une distinction qui, de fait, singularise le « *leader* » et son action de mener. Le *leadership* s'entend comme une ressource, ce qui le rapprocherait de la notion de compétence. Cette approche et ce lien avec la notion de compétence nourrissent l'intérêt que les sciences de l'éducation apportent au rôle de *leader* et à son possible apprentissage. Parce que le *leader* est un individu, une personne évoluant au sein d'un groupe, nous souhaitons naturellement, convoquer la sociologie et la psychologie pour mieux comprendre l'évolution du système et les interactions de la personne *leader* avec son environnement.

2. Approfondissements théoriques

La psychologie sociale est une discipline récente, apparue au début du vingtième siècle. Elle associe deux courants de pensée, le premier américain se fonde sur une tradition comportementaliste se focalisant sur les phénomènes de contrôle des instincts et sur l'imitation. L'autre en Europe influencé par la philosophie étudie l'être social et son fonctionnement au sein des groupes et dans la société. (Comte, Tarde, Le Bon, Durkheim,.)
La psychologie sociale se définit ainsi :

« la psychologie sociale a pour objet l'étude des relations réelles ou imaginées de la personne à personne dans un contexte social donné, en tant qu'elles affectent les personnes impliquées dans cette situation. » (All port, 1924 dans Fischer, 2005, p 14)

²² « We are going to win and the industrial West is going to lose: there is nothing much you can do about it, because the reasons for your failure are within yourselves. Your firms are built on the taylor model; even worse, so are your heads. With your bosses doing the thinking while the workers wield the screwdrivers, you 're convinced deep down that is the right way to run a business.» (Matsushita, Tokyo, 1979 dans Raymond,1992)

Cette définition met en exergue trois éléments qui mobilisent l'intérêt scientifique :

- la relation interpersonnelle et la capacité de l'homme à se lier à autrui.
- la fonction du contexte traduit comme une prise en compte de la situation.
- le concept de représentation sociale, l'impact que la relation a dans l'esprit de chacun, réaction aux comportements d'autrui. En lien avec l'approche sociologique et humaniste que nous avons menée, la psychologie s'avère selon nous utile à explorer.

La psychosociologie va nous permettre de nous représenter le rôle du *leadership* avec la dynamique de groupe. Le *leadership* concerne à la fois une opération du *leader* et une relation entretenue avec le groupe. Il comprend l'usage d'une autorité et d'un pouvoir, deux concepts qu'il nous faudra expliciter, plus après, dans une approche philosophique.

La sociologie aborde le *leadership* dans une triple perspective :

<i>Leadership</i>		
Fonction	Relation	Aptitudes individuelles
Procédures & jeux d'influence	Effets	Caractéristiques personnelles

Tableau 6 : Triple perspective du leadership. (source : *La dynamique des groupes*)

2.1. Le leadership comme fonction

« Il s'agit pour le leader d'être habilité à exercer un pouvoir déterminable sur la conduite d'un groupe de personnes déterminées. » (Maisonnette, 1968, p.62, PUF)

Par déterminable, le sociologue entend des processus et des procédures d'influence sur les membres du groupe. L'auteur identifie le *leadership* comme un « système de conduites requis par et pour le fonctionnement du groupe. » Le *leadership* est ainsi une condition de la structure de ce système.

La fonction du *leadership* au sein d'un système social se distingue en un double aspect, le premier socio-opératoire et le second affectif.

2.1.1. Les aspects socio-opérateurs

Les fins sont ici la poursuite des buts et la réalisation des tâches en facilitant la production du groupe. On distingue trois types d'opérations :

Opérations liées à l'information et à la méthode de travail	Opérations liées à la coordination des apports et efforts	Opérations liées à la prise de décision
Poser clairement l'objectif Présenter les étapes clés de la production Fournir les indications nécessaires au départ Apporter des suggestions face aux difficultés	Déterminer les rôles de chacun Contrôler l'articulation des rôles entre personnes Assurer des points de régulation et de suivi du travail	Décider des fins et des moyens Obtenir l'accord du groupe Décider (autoritarisme)

Tableau 7 : Les trois types d'opération du leadership

2.1.2. Les aspects socio-psychologiques

La technique et la méthode ne suffisent pas pour assurer le maintien de l'activité du groupe. Le climat psychologique du groupe, sa motivation et son intérêt pour la tâche, les relations interpersonnelles des membres incluant leur chef entrent en jeu dans la « fonction de maintien » que le *leadership* remplit par la qualité de ces interventions qui se catégorisent en trois types :

Interventions visant la stimulation et le soutien	Interventions visant la facilitation sociale	Interventions visant l'élucidation des processus
Incitation des membres Sécurisation (anxiété, tensions individuelles ou collectives)	Rétablir et renforcer les processus de communication Recherche d'un langage commun	Apprécier l'évolution des processus et relations Détecter les sources de conflits

Tableau 8 : Les trois types d'intervention du leadership

Ce premier paragraphe concernant le *leadership* comme fonction nous permet de concevoir le *leadership* comme un élément du système, dédié au maintien de son fonctionnement et de sa production. Nous notons que nous retrouvons une nouvelle fois un écart entre des

données opératoires objectives, similaires à des compétences à mettre en œuvre, des tâches à opérer et un aspect subjectif lié à l'intervention relationnelle avec les hommes. Le *leadership* pour s'exprimer est donc dépendant d'une action concrète à entreprendre et d'une relation avec autrui.

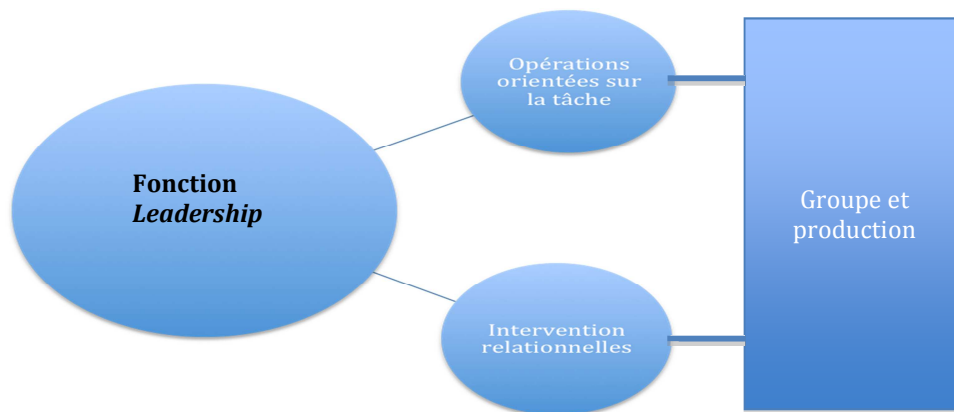


Figure 4 : Détail de la fonction du leadership

Le type de *leadership* va bien entendu conditionner l'application de la fonction *leadership* et produira différents effets sur le groupe.

En conclusion nous retenons que le *leadership* et son agent le *leader* ont une fonction déterminée dans le système social. Cette fonction d'ordre affectif et socio-opératoire se caractérise par une relation entre le *leader* et un groupe, des effets produits dans cette relation et des aptitudes individuelles. Le *leader* opère sur le groupe en assurant la transmission d'informations, de méthodes, en coordonnant les efforts, en organisant les activités et enfin en assurant une prise de décision. Ces différentes opérations vont s'accompagner d'une capacité à faciliter les processus de travail par stimulation et élucidation des problèmes. Nous notons, une fois de plus, la présence « d'opérations » et de « capacités » qui, par ces vocables, relèvent pour nous d'une même formation possible. Comme l'a mentionné le sociologue Jean Maisonneuve (1968), la dynamique de groupe initiée par le *leader* provient en partie de ses aptitudes personnelles ce qui nécessite l'étude des typologies *de leaders*.

De nombreux chercheurs ont étudié les typologies de *leader*, à commencer par le célèbre philosophe et sociologue Allemand Max Weber (1959) qui distinguera trois types de chef puis Lipitt et White ((1937) qui détermineront trois catégories de pratiques du *leader*, Redl (1954)

Blake et Mouton (1969) qui identifieront cinq typologies. Toutes ces recherches seront le fondement de nouveaux modèles associant l'aspect situationnel du *leadership*. D'autres enfin, préciseront la consistance du *leadership* afin de s'interroger sur l'éventualité de son apprentissage et de sa formation.

2.2. Les trois styles selon Lipitt et White (1937)

Ces auteurs distinguent les *leaders* de style autoritaire ou démocratique ou les « laissez-faire ». Ces chercheurs ont démontré une efficacité du style autoritaire et aussi l'accroissement de la dépendance au chef qu'il produisait. Le style démocratique dénotait plus de créativité, de convivialité pendant que le style « laissez faire », quant à lui, offrait une totale liberté d'entreprendre faisant du *leader*, un accompagnateur mettant à disposition des autres l'ensemble des ressources dont ils avaient besoin. Bien que ces derniers styles soient très populaires, leur application au sein des entreprises fut assez difficile. L'apport de cette étude fut incontestablement la mise en évidence de deux dimensions importantes du *leadership*, la productivité et le climat du groupe.

2.3. Le leader comme personne centrale selon Redl (1942) et ses styles selon Blake et Mouton (1969)

Redl mit en évidence le *leader* comme élément fondateur du groupe ; il parlait de « personne centrale » (une personne qui joue le rôle de point de cristallisation du groupe). A travers un processus émotionnel, chaque membre reconnaît l'individu *leader*. Redl initia une typologie des *leaders* en évoquant par exemple le patriarche, le séducteur, le despote ou encore le héros. Chacune de ces figures résonne dans l'esprit des membres du groupe à travers des concepts psychanalytiques comme le conflit oedipien qui génère le désir de ressembler ou l'amour ressenti pour le *leader* père qu'il soit tyran ou protecteur. A partir des deux dimensions production/Homme provenant de l'œuvre de Redl, Blake et Mouton vont identifier cinq styles de *leaders*. Ces styles se situent au sein d'une matrice associant la valorisation des aspects humains et la valorisation des aspects productifs.

2.4. La dépendance des styles de leader aux situations

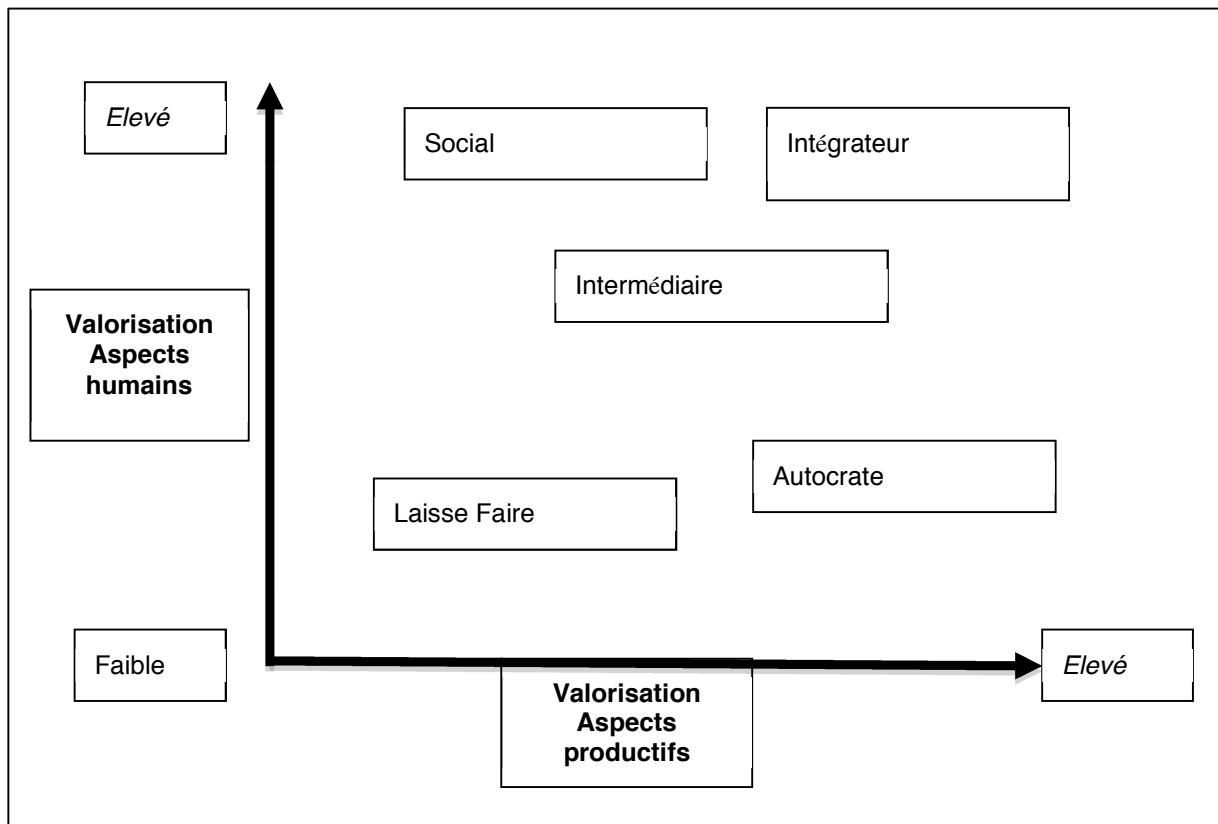


Figure 5 : Les cinq styles de leaders, d'après Blake & Mouton, 1969.

2.4.1. Lévy-Leboyer (1974) un apport d'un nouvel élément dans le modèle de leadership

Au-delà de la considération du *leader* pour l'homme ou la tâche, le style de *leadership* varie aussi selon les subordonnés, leurs personnalités, attitudes, attentes, besoins et les valeurs ou normes acquises dans leur éducation. Ainsi le *leadership* devient un processus à étudier dans un contexte situationnel. Il n'y a pas de style prédominant mais plus un style en adéquation avec un temps donné de la relation, avec une situation. L'apport est considérable, nous quittons le modèle bi-dimensionnel tâche/homme pour y associer la contingence. Le modèle dénote alors une complexité totale.

2.4.2. Fiedler (1972) le modèle de contingence

Huit situations sont identifiées et quatre critères d'appréciation : Rapports chef/groupe, structure de la tâche, pouvoir inhérent au commandement. Ainsi selon les situations, le chercheur met en exergue l'apport le plus adéquat du *leader*.



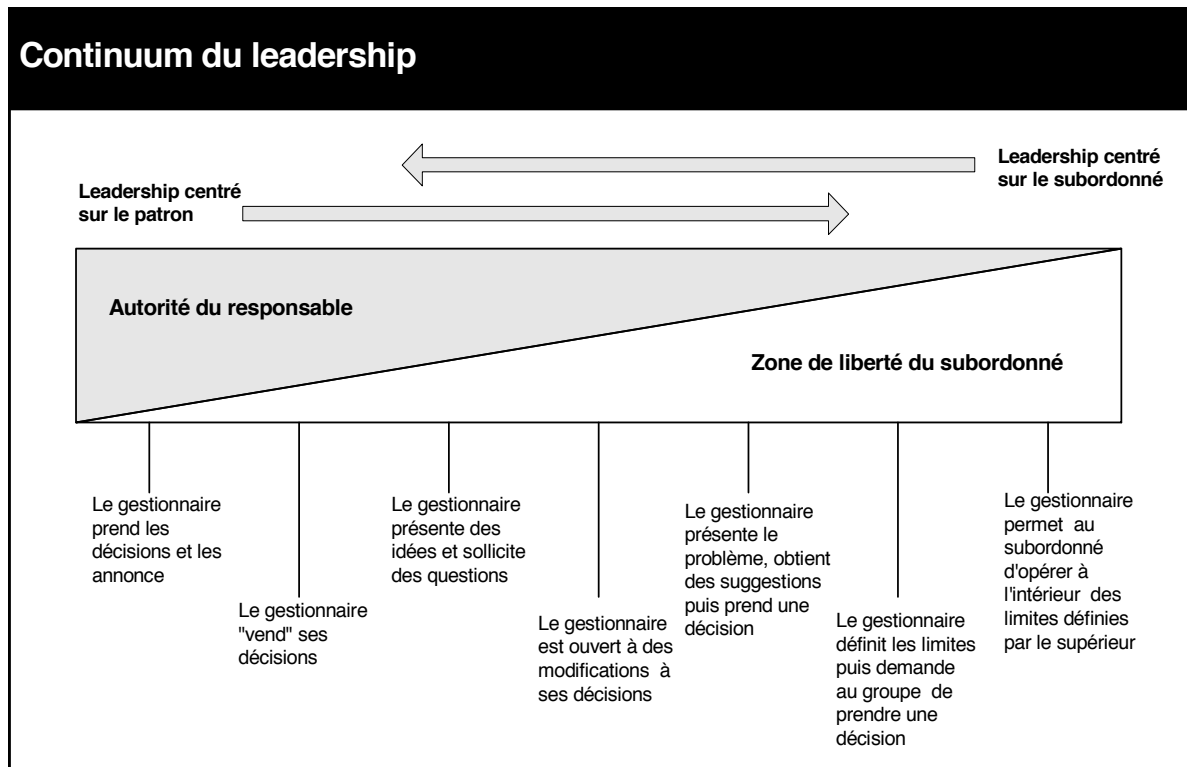
Figure 6 : Modèle de fiedler, 1972.²³

2.5. La dépendance des styles de leader aux groupes

2.5.1. Tannenbaum et Schmidt (1973)

Allant de l'autocratie à l'autogestion, les styles du *leader* s'adaptent en fonction du groupe et de son évolution. Autocratique en début, il tendent à faire participer l'homme et à promouvoir son autonomie. Les côtés autocrate ou démocrate déjà identifiés semblent devoir être dosés comme si on manipulait un curseur appuyé sur une ligne d'évolution des subordonnés.

²³ voir Fred E. Fiedler, "The Effects of *Leadership* Training and Experience: A Contingency Model Interpretation", *Administrative Science Quarterly*, Vol 17, n°4, Dec., pp453-470



Source : Harvard Business Review: An exhibit from Robert Tannenbaum and Warren Schmidt, « *How to choose a Leadership Pattern* » (Mai-Juin 1973). Copyright 1973.

Figure 7 : Continuum du leadership de Tannebaum et Schmidt

2.5.2. Hersey et Blanchard (1977)

Les chercheurs démontrent l'importance de la maturité des subordonnés. A l'inverse de nombreux focus portés sur le *leader*, ici on regarde plutôt les subordonnés et en fonction de leur maturité professionnelle (maîtrise de la tâche) et de leur maturité psychologique (confiance en soi) le *leader* adapte son comportement.

Le schéma suivant démontre bien la délimitation des quatre maturités et les quatre comportements réponses que le *leader* mobilise, à savoir :

- Diriger / Convaincre / Concerner / Déléguer

LEADERSHIP SITUATIONNEL^{md}



Figure 8 : Leadership situationnel, d'après Hersey & Blanchard

Le *leadership* de situation ici présenté, est en lien avec la théorie de la contingence précédemment identifiée avec les travaux de Fiedler. Elle continue d'influencer les penseurs modernes du *leadership*. Podolny, Khurana et Hill-Popper (2005) ou Vroom et Jago (2007) qui mettent en exergue un « *leadership par le sens*. ». L'arbre décisionnel de Vroom (2003) est un outil développé pour assister les dirigeants à décider face à différentes situations. Dans sa thèse Marlis Krichewsky (2012) explorant la pensée de Vroom et Jago écrit :

« *Le leader dans une situation donnée, c'est la personne dont le discours fait sens.* »

La situation « donnée », nous semble ici fixée, immobile pour un instant. Il n'y a pas de prise en compte d'une certaine dynamique, du caractère vivant de la situation. Il convient donc, selon nous, de dépasser l'approche situationnelle qui ne nous semble pas pertinente.

Marlis Krichewsky (2012) nous conforte en soulignant la propriété dynamique et complexe de la situation qui évolue en continu. L'efficacité du *leader* est ainsi limitée et éphémère. La force du *leader* serait d'être agile, capable de modifier en un instant son discours pour en assurer l'apport continu et actualisé de sens. La situation va modifier le comportement de *leader* qui à son tour va modifier la situation. Voici une définition claire du rôle de *leader* comme un être complexe adoptant une démarche récursive au cœur de la complexité. (Morin, 1986) Les théories de la contingence et de la situation auront permis de décentrer l'attention des chercheurs sur le sujet *leader* et l'étude de ses traits pour désormais orienter la recherche vers un certain cognitivisme ou une approche philosophique moderne qui voit le sujet *leader* comme un créateur de sens agissant de façon déterminée et déterminante sur le monde. C'est ainsi que le concept de création « *entrepreneurship créatif* »²⁴ (Lagace et Chakravorti, 2009) semble être un objet de recherche actuellement investi par les sciences.

2.6. Conclusion

« *le leadership n'est pas déterminé* » (Petit Dubois, p 81, 1998)

Le *leadership* est vu comme une activité qui dépend d'un système d'influences au sein duquel le *leader* a une capacité d'action et de choix sur lesquelles les subordonnés appliquent une influence clé. Le *leader* efficace est alors celui qui sait adapter son répertoire d'actions en fonction de ses caractéristiques propres, ceux de la situation et celles du groupe. Levy-Leboyer agrémentera cette recherche en lui ajoutant une dimension historique, en effet, pour eux toute conduite s'interprète en relation aux expériences passées.

²⁴ Rappelons que nous avons identifié que le terme d'entrepreneurship est utilisé comme par les praticiens et les chercheurs modernes en sciences de gestion comme un synonyme de *leadership*

On dispose donc d'un système au sein duquel on identifie 4 dimensions :

- Caractéristiques du *leader*
- Caractéristiques de la situation
- Caractéristiques du groupe
- Dimension historique, le vécu

Toutes ces études ont démontré que la recherche d'un comportement idéal du *leader* était une aporie. Le *leadership* est un processus complexe intervenant dans la complexité du système social. A partir de cette compréhension commune, d'autres chercheurs ont continué à étudier le *leadership* et principalement le *leader*, se focalisant non plus sur les traits du *leader*, sur sa posture mais bien sur son activité d'inventeur, guide dont la fonction moderne s'apparenterait à créer du sens, et de la finalité. Cette optique de la recherche prend racine dans un courant humaniste qu'il convient maintenant d'étudier.

3. Vers deux rôles

3.1. Deux modes de direction : Mac Gregor (1974).

Selon deux théories X et Y, dans la continuité de Lipatti and White et de Blake et Mouton le psychologue Américain reprend la distinction entre deux modes de direction. La théorie X partira du principe que l'homme est dépendant d'une autorité qui se doit de le contrôler et de le contraindre pour satisfaire aux enjeux de productivité. La théorie Y s'appuiera sur la conception d'un homme capable de s'auto gérer et de devenir alors créatif et ingénieux. Pour le psychologue, tout homme cherche à se comporter selon la théorie Y mais ce sont les types de direction qui ne leur en laissent pas la possibilité. On remarque à travers ces études la claire distinction entre un style participatif tourné vers l'homme recherchant son apport et l'autre autocrate aliénant l'homme par une absence de reconnaissance de sa créativité. Ces études se rapportent à une observation comportementaliste identifiant une réponse du subordonné au comportement plus ou moins démocrate ou autocrate du *leader*. D'autres recherches vont offrir un apport important dépassant le duo *leader/ subordonné*, celui de la contingence, et prenant en compte l'aspect situationnel du rapport de domination.

3.2. Deux rôles distincts : Zalesnick (1977).

Le psychologue Américain a clairement distingué les deux rôles de *manager* et de *leader* (Zalesnick, 1977). Il met en exergue l'importance déterminante du *leadership* quant à la réussite des entreprises.

*« Pendant qu'il assure la compétence, le contrôle, et l'équilibre des pouvoirs au sein des groupes liés à une rivalité potentielle, le leadership managérial ne peut malheureusement assurer l'imagination, la créativité, ou le comportement éthique dans le guidage des destinées des entreprises. » (Zalesnick, 1977, Harvard Business Review, p 62)*²⁵

Le *leader* est ici caractérisé par l'imagination, la créativité et un comportement éthique. Zalesnick oppose les deux rôles *manager* vs *leader* et souligne leur incompatibilité.

*« Ce qui permet d'assurer l'apport de personnes qui assumeront une responsabilité pratique peut inhiber le développement de grands leaders. D'autre part, la présence de grands leaders peut miner le développement de managers qui deviennent typiquement très anxieux dans le désordre relatif que les leaders semblent générer. » (Zalesnick, 1977, Harvard Business Review, p 64)*²⁶

Après avoir déterminé dans notre première partie (p 41) un écart entre deux modes de pensée et d'actions, le fonctionnalisme et l'humanisme, nous identifions ici une pensée managériale et une pensée plus en rapport avec le rôle de *leader*. Une vision objective et pratique et une vision subjective et imaginative.

²⁵ « While ensuring the competence, control, and the balance of power among groups with the potential for rivalry, managerial leadership unfortunately does not necessarily ensure imagination, creativity, or ethical behavior in guiding the destinies of corporate enterprises. » (Zalesnick, 1977, Harvard Business Review, P 62)

²⁶ « What it takes to ensure a supply of people who will assume practical responsibility may inhibit the development of great leaders. On the other hand, the presence of great leaders may undermine the development of managers who typically become very anxious in the relative disorder that leaders seem to generate...managers and leaders are very different kinds of people. They differ in motivation, personal history, and in how they think and act. » (Zalesnick, 1977, Harvard Business Review, p 64)

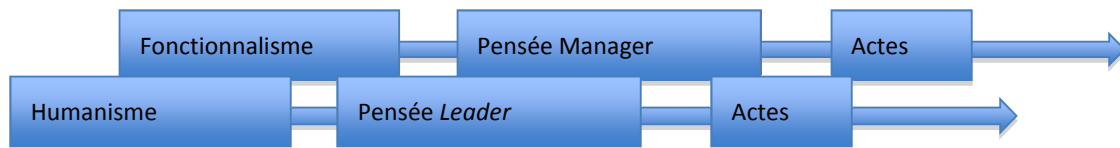


Figure 9 : Deux modes de pensée distincts

Le mode de pensée est donc l'élément originel qui promeut l'un ou l'autre des rôles et détermine leur production. (ici le mode fonctionnaliste et le mode humaniste)

Zalesnick démontre ces deux types de pensée à travers deux conceptions du travail. Les *managers* voient le travail comme un processus d'élaboration dans lequel se combinent des interactions qui engendreront prises de décision et établissement de stratégies. Les *leaders* voient l'entreprise comme un projet pour lequel ils développent de nouvelles approches, de nouvelles idées ou de nouvelles options permettant de faciliter la décision par des apports plus substantiels. Zalesnick produira une liste d'actes et de comportements explicitant l'écart entre les deux rôles. (Voir annexe)

Quant à la question du développement le psychologue américain s'appuie sur les travaux de William James, un autre psychologue qui lui apporte un éclairage utile, une distinction entre une unique naissance et une double naissance. « *once borns and twice born* » « né une fois et né deux fois ». (Zalesnick, 1977, Harvard Business Review, p 77)

Les « *once borns* » sont des personnes pour lesquelles les ajustements à la vie ont été linéaires ; leur évolution depuis l'enfance n'a connu aucun incident. Les « *twice borns* », quant à eux, ont une évolution plus « chaotique », leurs vies ont donc nécessité un besoin de cadre, d'ordre de vie. Les visions différentes, (sens de la conduite de soi et des attitudes de contrôle) proviennent pour le « *once born* » d'une harmonie familiale, d'un équilibre avec son environnement. Pour les « *twice born* », le sens de soi est caractérisé par un déséquilibre, un sentiment de profonde séparation d'avec le monde. C'est ainsi que les *managers* motivés par un besoin d'appartenance seraient plus portés par un certain **conservatisme**, un sens de la régulation qui viserait l'harmonie entre les actions des hommes et leur responsabilité. Les *leaders*, quant à eux, sont en constante marge de l'équilibre et cherchent à changer les choses. Quand le *manager* veut vivre en homéostasie, le *leader* entend provoquer l'entropie. C'est un paradoxe, le *leader* fédère les hommes pour mieux déséquilibrer la normalité du système de l'entreprise. C'est ainsi que pour

l'auteur, le développement des managers proviendrait d'une capacité à utiliser la socialisation en vue d'ordonner la vie et de la mettre sous contrôle. Le développement des *leaders* dépendrait d'une maîtrise de soi qui leur permettrait d'insuffler un changement psychologique et social dans l'entreprise.

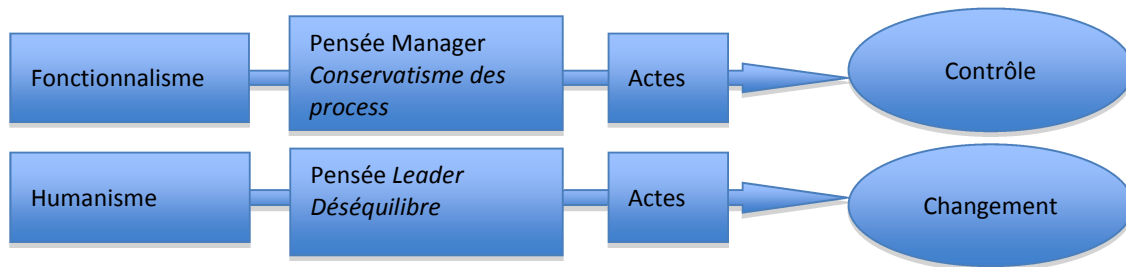


Figure 10 : Deux finalités distinctes

Le contrôle est source de garantie, le changement d'incertitude. A la question « en quoi les rôles de *manager* et *leaders* diffèrent, ci-dessus, notre schéma synthétique apporte une réponse explicite.

Un paradoxe apparaît, le *leader* permet une fédération d'hommes autour d'un projet imaginé, une idée inventée ; pourtant sa finalité d'action est plutôt de déséquilibrer le système.

Notre étude des travaux de Zalesnick se termine sur une perspective de développement. Le psychologue estime que l'usage des « task forces » « groupe de travail » associant des experts sans lien hiérarchique est un terrain fertile au développement d'une socialisation faisant émerger naturellement des *leadership*.

3.3. Deux types de leadership : Burns et Bass.

James MacGregor Burns et son disciple Bass ont introduit les concepts de *leadership* transformationnel (Burns, 1978) et de *leadership* transactionnel (Bass, 1985).

Le *leadership transactionnel* est une relation de type contractuel, fondée sur une planification méticuleuse des tâches à accomplir. Le *leader* explique ce qu'il souhaite et le suiveur s'engage à l'appliquer ; il recevra en retour une reconnaissance. Le projet offert par le *leadership transactionnel* est ici orienté sur le court terme.

Les *leaders transformationnels*, quant à eux, transcendent les objectifs à court terme et se concentrent sur les besoins intrinsèques des individus. Le lien avec les études du psychologue Abraham Maslow sont ici univoques, au-delà des besoins primaires (alimentation, sécurité) les *leaders* développent les étages supérieurs de la célèbre pyramide qui hiérarchise les besoins. Les *leaders* apportent une réponse aux besoins d'accomplissement de soi, d'estime, de socialisation et offrent une vision, un sens qui sécurise les individus faisant face à l'incertitude.



Figure 11 : Les besoins individuels. Pyramide de Maslow.

Cette notion de réalisation renforce l'importance de l'inspiration et de la production d'une vision qui permet le changement, les suiveurs conçoivent alors le besoin de se mettre en mouvement dans une logique de projet partagé avec son *leader* plus que dans une attente de reconnaissance ou de compensation.

Le travail de James McGregor Burns est l'un des apports scientifiques les plus reconnus quant à l'étude du *leadership*. Son ouvrage « *Leadership* » (Harper et Row 1978,) rassemble de nombreux concepts explicités et fondés sur des expériences avec de grands *leaders* politiques tels que Roosevelt, Ghandi, Lenine ou Kennedy.

Burns définit le concept général de *leadership* comme étant certes, un aspect du pouvoir mais aussi comme étant un processus particulier.

« Le pouvoir est exercé quand les détenteurs, motivés par l'atteinte de certains buts personnels, mobilisent leurs ressources (économique, militaire, ou compétences) ce qui leur permet d'influencer le comportement des répondants en activant les motivations des répondants en accord avec ses ressources et ses buts » (Burns, 1978, p 18)²⁷

« Le leadership sur les êtres humains est exercé quand des personnes avec certaines motivations et finalités, mobilisent en compétition ou en conflit avec d'autres des ressources institutionnelles, politiques, psychologiques, ou autres en vue de susciter, d'engager et de satisfaire les motivations des suiveurs. Ceci est fait dans le but d'atteindre des buts mutuellement partagés par le leader et aussi le suiveur. » (Burns, 1978, p 18)²⁸

Cette description distinctive met, selon nous, en exergue un écart entre un pouvoir de type coercitif, total et un *leadership* dépendant d'une association, d'une fusion démocratique des intérêts. Tout comme pour la distinction des deux rôles de *management* et *leadership*, l'homme dénommé comme « suiveur » est d'un côté perçu comme un objet à gérer ou de l'autre comme une personne à convaincre.

²⁷ « Power is exercised when potential power wielders, motivated to achieve certain goals of their own, marshal in their power base resources (economic, military, or skill) that enable them to influence the behavior of respondents by activating motives of respondents relevant to those resources and to those goals. This is done in order to realize the purposes of the power-wielders, whether or not these are also the goals of the respondents. » (Burns, 1978, p 18)

²⁸ « *Leadership* over human being is exercised when persons with certain motives and purposes, mobilize, in competition or conflict with other, institutional, political, psychological, and other resources so as to arouse, engage and satisfy the motives of followers. This is done in order to realize goals mutually held by both *leader* and follower. » (Burns, 1978, p 18)

« *Les détenteurs du pouvoir peuvent traiter les personnes comme des choses. Les leaders ne le peuvent pas.* » (Burns, 1978, p 18)²⁹

Les moyens permettant le contrôle tels que l'argent, les outils, les ressources naturelles ou énergétiques s'apparentent au pouvoir et non au *leadership*. L'acte de *leadership*, selon Burns, s'apparente à la capacité de satisfaire les besoins d'autrui et d'atteindre ses finalités par attraction. Burns traduit le *leadership* et son agent le *leader* comme une question de relation, de collectif et de finalité fixée.

« *le leadership est relationnel, collectif et déterminé* » (Burns, 1978, p 18)³⁰

Le *leadership* serait composé de deux éléments essentiels interdépendants :

- La motivation
- La ressource

Le manque de motivation fait baisser la ressource et le manque de ressource affaiblit la motivation.

Le *leadership* est un phénomène social de cause, d'effet, et de pouvoirs. La finalité, le sens envisagé, poursuivi par le *leader* tient un rôle essentiel. En effet, le pouvoir dont le *leadership* est une forme, est avant tout une relation et non une entité, un objet que l'on se transmet comme un « bâton ou une grenade » (Burns, 1978, p 13) il associe dans cette relation les intentions et finalités des deux protagonistes, le *leader* et le *suiveur*. Riedl avait, rappelons-le déjà, mis ce point en avant dans ses recherches psychanalytiques explicitant le *leadership* comme fondé sur l'amour et le concept œdipien, l'amour étant clairement un objet de relation interpersonnelles, un objet complexe. L'association de ces finalités s'effectue par un transfert du *leader* vers les suiveurs potentiels.

²⁹ « Power wielders may treat people as thing. Leaders may not. » (Burns, 1978, p 18)

³⁰ « *leadership is relational, collective and purposeful* » (Burns, 1978, p 18)

« le détenteur du pouvoir peut être la personne pour laquelle les motivations privées sont déplacées comme des objets publics et rationalisées en terme d'intérêts publics »
(Burns, 1978, p 18)³¹

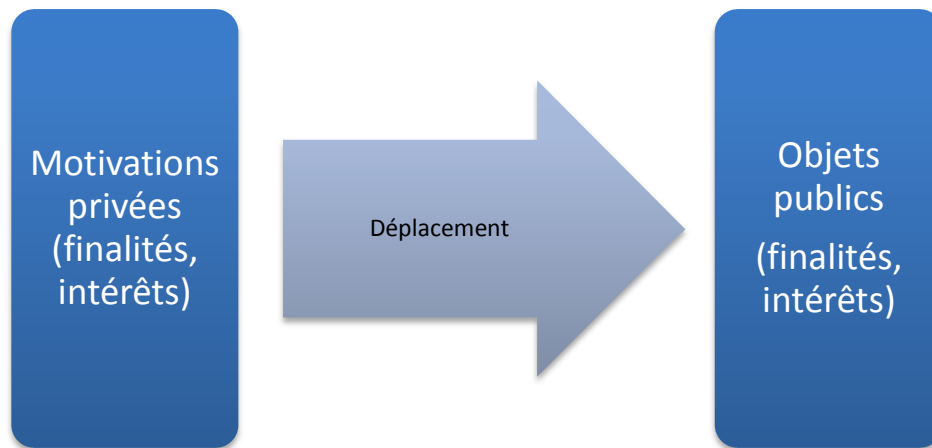


Figure 13 : Transfert de motivations

La finalité pour Burns, joue un rôle clé au sein du concept de pouvoir et de *leadership*.

« le facteur clé est ici, en effet, ce qu'ils veulent faire » (Burns, 1978, p 14)³²

Leur vision de ce que demain sera fait, le sens à donner aux actions, la finalité visée permettent le *leadership*.

James McGregor Burns, au-delà des motivations et relations interpersonnelles, associe l'aspect contextuel que représente la situation. C'est à partir de cette avancée que d'autres scientifiques viendront élaborer des théories de contingence. (Hersey, Blanchard, 1977)

« Ces traités sur le pouvoir – comment gagner du pouvoir et influencer les personnes sont typiquement utiles seulement pour des situations particulières. » (Burns, 1978, p 16)³³

³¹ « the power holder may be the person whose « private motives are displaced onto public objects and rationalized in terms of public interest » (Burns, 1978, p 13)

³² « the key factor here is indeed, what they want done » (Burns, 1978, p 14)

³³ « thus populars tracts on power – how to win power and influence people – typically are useful only for particular

Après cette précision du lien avec la situation, Burns poursuit en indiquant que le pouvoir est à percevoir selon trois dimensions :

- la distribution

Dispersion du pouvoir au sein de différents groupes en termes de localisation, de statut social ou politique, de caste ou classe.

- le scope

Le champ d'application du pouvoir, sa généralisation ou spécialisation.

- le domaine

Le nombre et la nature des personnes influencées ou non.

Néanmoins, ces différentes situations n'affectent en rien le fondement du processus qui reste le même.

« Les détenteurs du pouvoir tirent leur pouvoir des ressources liées à leur propre motivations et celles des personnes sur lesquelles s'exercent leur pouvoir. (Burns, 1978, p 16)³⁴

Ces ressources sont identifiées sous la forme d'argent, de séduction, d'autorité, de régulation administrative, de charisme, de munitions, d'effectifs, d'équipement. Pour être utiles, ces ressources doivent avoir en commun leur lien avec les motivations des suiveurs potentiels. L'évaluation de l'effet du *leadership* se jugerait selon le degré de changement réel effectivement achevé.

Burns rappelle continuellement dans son œuvre que c'est la finalité qui définit le succès de toute l'entreprise du *leader*.

« Je définis le leadership comme des leaders induisant des suiveurs à agir pour certains buts qui représentent les valeurs et les motivations – les volontés et les besoins, les aspirations et les attentes – des leaders et des suiveurs ensemble. Et le

situations » (Burns, 1978, p 16)

³⁴ « Power wielders draw from their power bases ressources relevant to their own motives and the motives and ressources of others upon whom they exercise. » (Burns, 1978, p 17)

génie du leadership tient dans la manière avec laquelle le leader voit et agit sur ses propres valeurs et motivations et sur celles de ses suiveurs. » (Burns, 1978, p 19)³⁵

Certains concepts évoqués dans cette définition, nous paraissent importants à développer. La lecture de l'œuvre de Burns nous apporte des éclairages plus précis et surtout une modélisation, une articulation d'éléments qui enclenche un processus. Le premier élément concerne la distinction entre les volontés et le besoin, en anglais, *wants* et *needs*. La volonté ou le souhait est un élément subjectif, auto activé par l'homme. Le besoin est un phénomène objectif partagé avec un groupe.³⁶ L'acte fondamental du *leader* dans sa recherche de mobilisation des hommes est de traduire différentes volontés individuelles en un besoin devenu collectif.

« C'est dans la transformation des volontés des hommes en besoin que se produit initialement le leadership » (Burns, 1978, p 68)³⁷

Le second élément est la notion de valeur. Cette notion est à rattacher au besoin d'estime de l'homme ; en effet ce qui a de la valeur, ce qui est valeur est avant tout un moyen d'être « estimé ». L'estime, la reconnaissance est un besoin fondamental de l'homme qui régit sa mise en mouvement. Bien que le psychologue Maslow ne place pas l'estime à la base de son modèle, il est selon nous, à la lecture de James McGregor Burns clair que ce besoin d'estime est le besoin fondamental de l'homme. L'importance de la valeur est d'ordre moral, en effet toute vision ou finalité que nous avons déjà identifiée comme élément du *leadership* est en soi constituée d'un message moral porteur de valeurs qui suscitera soit l'adhésion, soit le conflit. C'est d'ailleurs dans le conflit que le *leadership* révèle son utilité, sa force de persuasion dans l'échange social. Il nous faut identifier le conflit comme une source de *leadership*, théâtre de relations et d'échanges. Le conflit a une fonction dans le déploiement du *leadership*. Burns décrit la valeur comme un

³⁵ « *I define leadership as leaders inducing followers to act for certain goals that represent the values and the motivations – the wants and the needs, the aspirations and expectations – of both leaders and followers. And the genius of leadership lies in the manner in which leader see and act on their own and their followers' values and motivations.* » (Burns, 1978, p 19)

³⁶ Par exemple, une personne peut vouloir consommer un morceau de chocolat, un autre un morceau de sucre mais tous ont un besoin de glucose

³⁷ « *It is in the transformation of human wants into need that leadership first occurs* » (Burns, 1978, p 68)

produit de la croissance de l'homme. En effet, se référant aux travaux de Jean Piaget, il nous éclaire sur une certaine transformation opérée par les enfants. Ces derniers, lors de leur croissance, internalisent automatiquement les règles comme des fins et y répondent sans interrogation. Arrivé à un certain stade, l'enfant associe un sens à ces objets présents dans son environnement en leur attribuant une « valeur ». Ce n'est plus une règle à respecter, c'est une valeur qui provoque leur respect. La valeur est donc à considérer comme une ressource pour le *leader*, elle donne un sens au comportement et le *leader* l'utilise pour mettre les autres en mouvement, un mouvement autonome, motivé et non contraint. Résumons donc ce point important de notre recherche, le *leader* a pour fonction et doit avoir la capacité de traduire la volonté en besoin, de développer valeurs et sens autour des finalités communiquées.

« La première tâche du leadership est d'amener à la conscience des autres un sens de leur propres besoins, valeurs et finalités...Les leaders avec leurs propres motivations et buts pertinents répondent aux besoins, aux volontés et aux finalités des suiveurs de manière à associer les motivations et d'apporter des changements qui accordent celles des deux, leaders et suiveurs et leurs valeurs. » (Burns, 1978, p 41)³⁸

La relation qui doit déboucher sur un partage de motivations, de finalités et de valeurs prend deux formes que Burns a développées et sur lesquelles nous souhaitons revenir.

- Le *leadership* transactionnel

Cette forme de *leadership* correspond à une relation d'échange de type mercantile. Chaque partie négocie son pouvoir, ses ressources, ses services sans partager de finalités communes mais décide de négocier à un moment précis dans le but d'atteindre ses propres objectifs. L'entente est ainsi temporaire, elle existe tant que la relation sert le but individuel de chacun des acteurs.

³⁸ « *the first task of leadership is to bring to consciousness the followers 'sense of their own needs, values and purposes...Leaders with relevant motives and goals of their own respond to follower's need and wants and goals in such a way as to meet those motivations and to bring changes consonant with those of both leaders and followers, and with the values of both* » (Burns, 1978, p 41)

- Le *leadership* transformationnel

Ce *leadership* n'est pas une négociation d'intérêts mais un réel engagement. Le *leader* et le *suiveur* s'élèvent ensemble vers des dimensions plus importantes de motivation et de moralité. Leurs finalités fusionnent, ils partagent le même projet, ceci différencie ce type de *leadership* du précédent car il permet et crée la connexion entre les acteurs.

3.4. L'apport de Kotter

En reprenant l'écart identifié ci-dessus, à savoir la distinction entre les deux rôles de manager et *leader*, Kotter les pense, à l'inverse, comme complémentaires.

« *Leadership et management sont deux systèmes d'actions distincts et complémentaires.* » (Kotter 1990, *Harvard Business Review*, p 38)³⁹

Le réel enjeu pour l'entreprise est selon Kotter d'équilibrer les deux rôles de *leader* et de *manager*.

Nous synthétisons dans le tableau suivant l'apport de Kotter.

Cette étude met en exergue, un élément fort du rôle de *leader*, celui d'être un créateur. En effet, « créer une vision et un sens » « formuler des objectifs à long terme » « Innover pour la totalité de l'organisation » « Créer une vision projective » sont autant de connotations liées à l'acte d'inventer. Le *leader* a une pensée créatrice du *leader*, use d'imagination qui génère une vision, un projet qui autorisent des changements. Mais, qu'est-ce que ce projet ? Est-il le fruit d'un talent divinatoire ou celui d'un processus de réflexion ?

³⁹ « *leadership and management are two distinctive and complementary system of actions* »

Management	<i>Leadership</i>
S'engage dans les activités quotidiennes : Maintien et allocation des ressources	Formule des objectifs à long terme pour reformer le système : Planifie la stratégie et les tactiques
Exhibe un comportement de supervision : Agit pour s'assurer que les autres respectent les standards comportementaux de leur travail	Exhibe un comportement de meneur : Agit pour provoquer le changement chez les autres en conformité avec les objectifs fixés à long terme
Administre les sous-systèmes des organisations	Innove pour la totalité de l'organisation
Demande comment et quand s'engager dans une pratique	Demande quand et pour quoi changer la pratique standard
Agit selon la culture établie de l'organisation	Crée une vision projective pour l'organisation et s'efforce de transformer la culture
Utilise une influence transactionnelle : induit la conformité des comportements formels utilisant récompenses, sanctions et autorité hiérarchique	Utilise une influence transformationnelle : induit le changement de valeurs, attitudes et comportements en utilisant des exemples et une expertise personnelle
Dépend du contrôle des stratégies pour garantir l'application des tâches par les subordonnés	Utilise des stratégies de délégation pour que les « suiveurs » internalisent les valeurs
Supporte les <i>statu quo</i> et stabilise l'organisation	Défie les <i>statu quo</i> et crée le changement

Tableau 9 : Synthèse personnelle de l'apport de Kotter

3.6. Le leader diffère du manager : Bennis et Nanus.

Ces deux scientifiques américains membres de l'Université de Californie ont, à travers leurs publications, énormément influencé les dirigeants des entreprises. Les idées qu'ils ont développées sont les suivantes :

- Le *leadership* est à distinguer du management.
- Les *leaders* ne détiennent pas le pouvoir dans un terme de hiérarchie, ils encouragent les autres à prendre leur responsabilité.
- La vision articulée, le **sens** de la direction à prendre sont un élément capital de l'action des *leaders*. Car, au-delà d'une mission clairement formalisée, les entreprises ont besoin d'une vision partagée à tous les niveaux.
- La confiance est une caractéristique vitale pour l'action du *leader*, son absence est une cause de désastres pour l'entreprise.
- Le rôle de *leader* est d'insuffler **des significations** *management of meaning* (Bennis, Nanus, 1985, p 3). Le *leader* a la responsabilité première d'articuler les valeurs de l'organisation, d'interpréter la réalité, de formaliser des finalités et de mobiliser les autres autour de lui à l'aide de symboles et de modèles nécessaires à la communication.

Les auteurs insisteront dans leurs ouvrages sur **la vision et la création** comme étant l'unique responsabilité du *leader*.

« Le leader efficace doit assembler pour l'organisation une vision d'un futur désiré. Bien que cette tâche puisse être partagée et développée avec d'autres membres clés de l'organisation, elle reste sa principale responsabilité et ne peut être déléguée. »
(Bennis, Nanus, 1985, p 131).⁴⁰

Warren Bennis met en exergue un point particulier qui continue de différencier le *leader* du *manager* et identifie un autre élément capital dans le *leadership* efficace, à savoir l'instinct (Bennis, 2003, p 93).

⁴⁰ « *The effective leader must assemble for the organization a vision of a desired future state. While this task may be shared and developed with other key members of the organization, it remains the core responsibility and cannot be delegated.* » (Bennis, Nanus, 1985, p 131).

Selon lui, la majeure partie des entreprises valorise les pensées objectives et linéaires analysant constamment un rapport de causes et d'effets. Bennis estime que le *leader* est un penseur du complexe.

« Les défenseurs de la simplicité voient la réalité comme mécanique, statique, segmentée et rationnelle, quand en fait, elle est organique, dynamique, entière et ambiguë. Ils voient les relations comme linéaires, séquentielles et sérielles, distinctes, singulières et indépendantes, quand elles sont en fait, parallèles et simultanées, connectées, obscures, multiples et interdépendantes. » (Bennis, 2003, p 93)⁴¹

Le *leader* et le *manager* ne verraient donc pas le monde de la même manière, le *manager* rendrait les choses simples afin d'anéantir toute incertitude. Le *leader* appréhenderait l'incertitude pour se frayer un chemin à travers la complexité (Morin, 2005) et amener les autres à le suivre.

Bennis s'appuyant sur l'avis d'une autre scientifique Mathilde Krim, estime que l'instinct est un phénomène « flash » impulsif. Il provient d'un dialogue interne, d'une contemplation des expériences que le *leader* effectuerait et qui produirait en lui l'avènement d'une idée, d'une vision.

« La croissance requiert d'explorer et de s'immerger dans de nouveaux cadres, pour pouvoir contempler vos expériences et en sortir quelque chose » (Bennis, 2003, p 96)⁴²

« Une partie de la pensée globale du cerveau inclut l'apprentissage de la confiance en ce qu'Emmerson appelle l'impulsion bénie, l'intuition, la vision de la bonne chose

⁴¹ « *The advocates of simplicity see reality as mechanical, static, segmented, and rational, when it is, in fact, organic, dynamic, whole and ambiguous. They see relationships as linear, sequential and serial, discrete, singular and independent, when they are in fact, parallel and simultaneous, connected, murky, multiple and interdependent.* » (Bennis, 2003, p 93)

⁴² « *Growth requires...to explore and immerse yourself in new surroundings, to be able to contemplate your experiences and get something out of it* » (Bennis, 2003, p 96)

à faire. Chacun a ces visions. Les leaders apprennent à leur faire confiance. (Bennis, 2003, p 96)⁴³

Nous détenons ici quelques indices intéressants et concrets concernant des éléments déterminant l'action spécifique du *leader* : **développer des savoirs, avoir confiance en ses idées provenant de ses intuitions, dues à un dialogue interne avec ses divers expérientiels.**

L'auteur mentionnera pour soutenir son propos un lien avec un thème bien connu de la psychologie (Goleman, 1998) concernant la différence entre l'utilisation des cerveaux droit et gauche permettant une production intellectuelle objective et logique ou subjective et émotionnelle.

L'apport des deux scientifiques américains peut être synthétisé par l'identification d'éléments clés qui prédisposent au rôle de *leader*.⁴⁴

- Vision qui oriente, finalité (*guiding vision, purpose*)
- Passion (*passion, inspiration to others*)
- Intégrité, connaissance de soi, candeur et maturité (*integrity*)
- Curiosité et audace (*curiosity and daring*)

3.7. La préférence pour le *leadership* transformationnel : Wolford

L'identification d'une distinction entre un *leadership transactionnel* et un *leadership transformationnel* de (Burns, 1978) a eu des suites chez certains chercheurs. Jusqu'ici, la recherche sur le *leadership* établissait différentes typologies de *leaders* centrés sur la figure (Fleishman, Mumford, Zacaro, Levin, Korotkin et Hein, 1991) et le style. (Blanchard, Kenneth, Johnson, Dewey, Hersey et Paul, 2007)

Ces recherches behavioristes ont permis de présenter aux managers débutants des théories déterminant des pédagogies d'actions simples. Mais cette même simplicité ne se réfère pas assez

⁴³ « *a part of whole brain thinking includes learning to trust what Emmerson called the blessed impulse, the hunch, the vision of the right thing to do. Everyone has these visions. Leaders learn to trust them* » (Bennis, 2003, p 96)

⁴⁴ (les termes entre parenthèses sont en anglais et proviennent de l'œuvre de l'auteur)

aux véritables situations que vivent les managers en entreprise. Cette critique s'adresse principalement aux écoles.

« L'enseignement du leadership souffre de cette approche essentialiste, universaliste et behavioriste. Il a même été reproché aux grandes écoles de commerce de porter la responsabilité de la crise financière de 2008....Si le leadership est une pratique, seuls des praticiens seraient alors capables de mettre en place le cadre pédagogique pour former des leaders. » (Schmauch, 2011, p 103)

Les travaux de recherche sur le *leadership* ont jusqu'ici poussé les écoles à adopter une approche d'enseignement académique (Tight, Ka Ho Mok, Huisman, Morphew, 2009) désormais les nouvelles études vont se porter sur la compétence, sur la manière dont le *leader* mobilise ses savoirs dans l'action, sur sa *métis* avant son *épistémè*.

Un courant de recherche s'intéresse depuis vingt ans au *leadership porteur de connaissances* (Lamy, 2011). Ils ont mis en exergue dans une étude examinant 96 managers (Wolford, 1998) que les *leaders* de type *transformationnel* s'appuient sur une vision globale à long terme tandis que les types *transactionnels* portent leur attention sur des objectifs à court terme, un cadre d'action limité.

« Ils ne sont pas impliqués intellectuellement pour adopter une attitude transformationnelle, et ont tendance à se comporter en leaders transactionnels quelle que soit la situation rencontrée, et indépendamment des éventuels signaux contrariants. » (Wolford, 1998, p 57)

Le *leadership* est ainsi principalement précis, identifié et distingué du management.

« Ces deux perspectives sur le leadership...restent analytiquement séparables, et sont en l'occurrence abordées séparément, la première notamment par les études sur le leadership, la seconde plus particulièrement par les travaux sur le management. » (Lamy, 2011, p 26).

Fort de cette distinction entre les rôles de *manager* et de *leader* et conscient que seul le *leadership* transformationnel serait la réponse à donner pour les entreprises actuelles, nous souhaitons mettre en exergue les éléments clés du rôle de *leader*.

4. Les éléments centraux du rôle de leader

Vision et projet définissent la contribution du *leader* à l'organisation. Sa finalité est de la transformer. Le *leadership* transformationnel continuera à inspirer d'autres chercheurs qui l'associeront au concept de charisme renforçant ainsi le pouvoir de celui qui invente des finalités. (Bryman, 1992, Conger 1999)

La création d'idées est le centre et le fondement de l'acte de *leadership* authentique.

4.1. La notion de signification

Notre premier *focus* concerne la notion de signification qui est fondatrice de l'équilibre psychologique des individus. D'abord parce que nos actes sont porteurs de significations. La parabole exposée par Peter Drucker et reprise par Luc Boyer (2006) décrit parfaitement cette notion de sens portée par l'action et individuellement perçue.

« Laissons pour terminer le dernier mot à Peter Drucker, dans sa Parabole des trois tailleurs de pierre : On leur demande ce qu'ils font. « Je gagne mon pain », répond le premier. « Je suis le meilleur tailleur de pierre du pays », dit le deuxième. Le troisième répond « je bâtis une cathédrale » (Boyer, 2006)

Ensuite parce que les significations résonnent dans notre conscience et notre inconscience. Elles sont profondément existentielles. Chaque acte porte en lui la question du quoi faire, comment faire mais surtout du pour quoi faire. C'est comme l'illustre Vincent Lenhardt, « *un plan de vie existentiel* ». (Lenhardt, 2002, p 117)

Le passé et l'enfance renferment dans notre inconscient la quête du pour quoi nous sommes sur terre. Mais le futur est source de la même interrogation existentielle à propos de la finalité de la vie terrestre. Pourquoi sommes-nous sur terre ?

L'instant présent reste celui de l'action pratique et de l'identification de la tâche (le quoi) et de son mode opératoire (le comment). L'action autonome, motivée et non dictée par un autoritarisme est donc conditionnée par l'acquisition de deux réponses aux deux « pourquoi » et « pour quoi ».

« Le sens que je donne à mon action, ici et maintenant, ne sera pas seulement la réponse à la question « quoi », ou « comment ». Il me faudra en tant qu'être humain faire appel à un élément majeur constitutif de ma conscience qui est ma mémoire, et donc répondre à la question « pourquoi »... Peut être plus important encore, pour l'accès au sens, est la prise en compte de la question « pourquoi » et de la finalité portée par mes actes » (Lenhardt, 2002, p 118)

- Pourquoi agir ? Pourquoi le présent (quel lien de causalité)
- Pourquoi agir ? Pour quel projet ? (quel lien de finalité)

La présence de ces deux interrogations constitue en l'absence de réponses, donc de sens signifiant un besoin de cohérence de notre pensée, dans notre conscience. Vincent Lenhardt (2002) explique que la cohérence du moi est traduite par une temporalité, un passage d'un moi « divisé, dystonique » vers un moi « unifié et syntonique ».

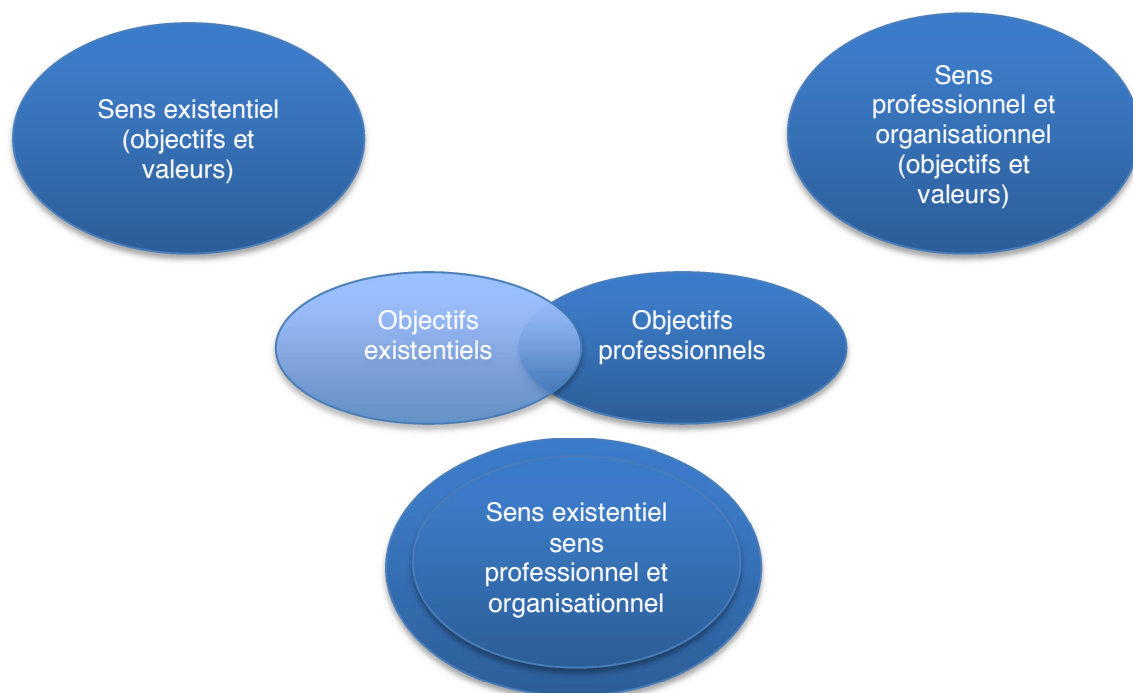


Figure 12 : Unification du moi par le sens, d'après Lenhardt, 2002, p. 119

La mise en action devient possible et surtout autonome, l'individu a internalisé dans son moi conscient et inconscient, la réponse à ses « pour quoi existentiels ». Cette internalisation va lui permettre d'identifier de multiples significations. Vincent Lenhardt propose neuf niveaux :

- Niveau 1 : psychologique inconscient (recherche de reconnaissance)
- Niveau 2 : psychologique conscient (facilitation ou rébellion à l'autorité)
- Niveau 3 : social ou opérationnel (constat du produit de l'action)
- Niveau 4 : auto gestion de sa fonction (valorisation de sa contribution par rapport aux autres)
- Niveau 5 : vision institutionnelle (valorisation de sa contribution vis à vis du projet d'entreprise)
- Niveau 6 : vision environnementale (contribution au métier, au monde)
- Niveau 7 : méta-sens (perception d'une vocation, valeurs)
- Niveau 8 : le pouvoir (perception d'une capacité d'influence sur les autres)
- Niveau 9 : l'identité (la construction du moi et la réalisation de l'identité)

On perçoit clairement le développement de l'autonomie provoqué par l'enchaînement des niveaux d'acquisition de sens. Un départ servile, dépendant de la reconnaissance d'autrui puis la conception d'une contribution personnelle et d'une influence sur le monde et enfin une acquisition totale intégrée dans le moi profond de l'homme.

En tentant de répondre aux deux significations existentielles, l'individu va évoluer au sein de ces niveaux pour générer une autonomie d'action et donc, une capacité de changement. Cette capacité de changement est mise en exergue par Vincent Lenhardt comme étant un élément constitutif du « chaos management ». (Lenhardt, 2002, p 118)

L'acquisition de sens permet le changement, la transformation. L'homme se nourrit de sens pour avancer. Le sens est une ressource facilitant le changement.

Le « chaos management » correspond à l'acceptation de l'incertitude. La capacité de changement en est un élément constitutif. Le manager, *leader* « porteur de sens » (Lenhardt, 2002) devra par l'apport de sens à lui et aux autres s'affirmer comme un passeur entraînant chacun dans la complexité. Le *leader* insufflera une finalité aux autres et permettra donc de dépasser les éléments du chaos pour dévoiler une sortie co-créée.

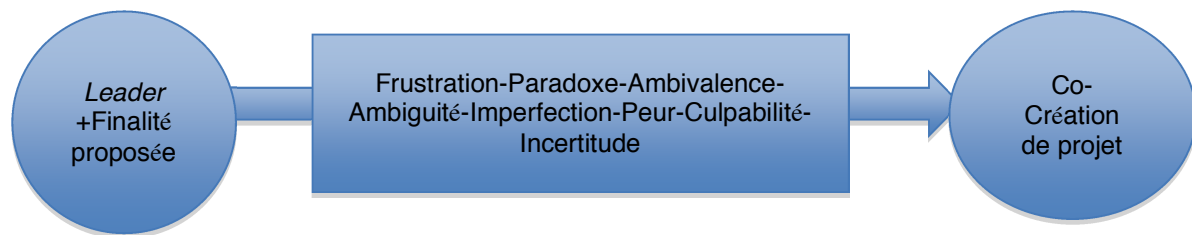


Figure 13 : Le sens facilitateur de changement

Le chaos et son incertitude sont ainsi compris, non pas résolu mais appréhendés. Un nouveau modèle d'actions motivées par une finalité, un sens qui nourrit, explicite, unifie rassure, et légitime le processus, le projet co-créé. C'est dans ce chaos que naissent ce projet et ses finalités. Cela correspond à un *insight* (Thera, 1996; Weick & Putnam, 2006) perçu par l'homme qui contemple le monde dans toute sa complexité aussi bien les données visibles et objectives que les données cachées et subjectives. La froideur du visible et la chaleur du sensible sont pris en compte dans l'*insight* qui correspond ainsi au produit, véritable révélation provenant d'un phénomène d'émergence provoqué par un individu adoptant une posture contemplative. (Dalaï Lama, 2003). L'*insight* se retrouve associé à l'**intuition** (Dorfman, Shames, Kilhstom, 1996). Ces deux concepts sont liés à la capacité de l'homme à décider de ce qu'il faut entreprendre dans un contexte de résolution de problème.

Nous allons dans notre deuxième focus, explorer l'élément **intuition** apparaissant avec le sens comme une ressource déterminante du *leadership*.

4.2. La notion d'intuition

Le *leader* a, nous l'avons vu, une fonction créatrice, offrir à autrui une finalité, un projet autour duquel chacun pourra se retrouver, un espoir dans l'incertitude ou une simple orientation autour de laquelle le groupe pourra se mobiliser.

« Créer la foi, qu'il s'agisse de foi religieuse, politique ou sociale, de foi en une œuvre, en une personne, en une idée, tel est surtout le rôle des grands meneurs...Doter l'homme d'une foi, c'est décupler sa force » (Le Bon, la psychologie des foules, p 69)

« *Les chefs ont une mission à accomplir. Sans eux, les masses voire l'espèce humaine, ne peuvent rien créer, pas même survivre.* » (Moscovici, 1981 p. 176)

La **création d'idées** provenant d'intuitions devient donc au sein de notre recherche un élément important à comprendre et à décrire. Warren Bennis parlait de « *voix intérieure* », « *d'opérer avec instinct* » (Bennis, 1989), Gary Klein publie un célèbre ouvrage « la puissance de l'intuition, l'intuition au travail », cette notion d'intuition est devenue centrale pour l'évolution des recherches concernant le *leadership*. Une étude du New ark College of engineering dans l'état américain du New Jersey démontre que 80% des 5000 cadres interrogés reconnaissent croire dans les perceptions extra sensorielles. Les cadres avoueront que certaines décisions prises ne proviennent pas d'une déduction logique mais d'un ressenti personnellement expérimenté. Une autre étude initiée par le professeur Jagdish Parikh de la célèbre Harvard Business School, démontre que sur 13 000 cadres interrogés, 80% d'entre eux expliquent leur succès par l'emploi de leur intuition quant aux décisions à prendre.

Mais qu'est-ce que l'intuition ?

Emprunté au latin « intuition » le terme est employé depuis la fin du quinzième siècle. En 1542, il signifie « action de contempler » (P. de Changy, *De l'office du mary*, chap. 14 ds Hug.) en 1752 « connaissance immédiate » (*Trév. Suppl.*) en 1831 « pressentiment qui nous fait deviner ce qui est ou doit être » (Balzac, *Peau chagr.*, p. 264) « *Intuitio* » est déjà attesté à basse époque au sens de « vue, regard » (Nierm.), lui-même dérivé de *intueri* « regarder attentivement; avoir la pensée fixée sur » (TLFI)⁴⁵

Est *intuitif* ce qui est objet d'intuition, participe à l'intuition ou s'accompagne d'intuition.

L'intuition est une connaissance directe et immédiate qui se présente à la pensée avec la clarté d'une évidence, qui servira de principe et de fondement au raisonnement discursif. Est *discursif* ce qui procède selon le discours logique, ce qui ressortit au raisonnement. » (TLFI)⁴⁶

Nous en concluons ici que l'intuition serait un vecteur, un moyen d'apporter une connaissance à l'esprit qui procédera alors à un traitement de l'information propice à une décision d'action. La philosophe allemande Hannah Arendt nous apporte un éclairage intéressant dans son œuvre « La vie de l'esprit » (Arendt, 1981).

⁴⁵ D'après le dictionnaire *Trésor de la langue française informatisé*

⁴⁶ D'après le dictionnaire *Trésor de la langue française informatisé*

« L'activité de penser selon Platon le dialogue silencieux qu'on a avec soi-même ne sert qu'à ouvrir les yeux de l'esprit et même le nous d'Aristote est fait pour voir et contempler la vérité » (Arendt, 1981,p 21)⁴⁷

La fonction de la pensée est ici décrite comme le moyen de découvrir une vérité.

Un *leader* qui souhaiterait bénéficier d'une intuition devrait plutôt contempler pour générer une signification.

« La pensée vise à la contemplation et s'achève en elle, et la contemplation n'est pas activité mais passivité ; c'est le point où l'activité mentale trouve le repos. Dans la tradition chrétienne, où la philosophie s'est faite servante de la théologie, la pensée est devenue méditation et la méditation elle-même débouche sur la contemplation, sorte de situation bénie de l'âme où l'esprit ne se met plus en quatre pour trouver la vérité mais anticipant sur un état futur, la reçoit momentanément grâce à l'intuition. » (Arendt, 1981,p 21)

Arendt met en exergue l'activité de méditation, pensée abstraite, contemplative chère aux grecs et aux théologiens et d'où jaillit l'intuition.

Contempler est *« considérer avec une assiduité qui engage les sens » (sens dérivé de Platon). Se livrer à la considération théorétique des principes intelligibles au terme d'une analyse discursive. Emprunté. au latin classique contemplari « regarder attentivement; considérer par la pensée ».* (Trésor de la langue française)

Par l'analyse discursive, contempler est alors une liberté, celle d'aller au-delà d'un raisonnement logique assujetti à des repères, contempler c'est alors s'évader, laisser cours à son inspiration, se laisser frapper par un sens entrevu, perçu au hasard d'un voyage spirituel. La méditation identifiée ici comme un mode de penser partagerait donc cette fonction de vecteur de la connaissance et cette activité de contemplation produirait un sens. C'est dans la contemplation qu'apparaîtrait le phénomène d'intuition. L'activité de contemplation susciterait le jaillissement intuitif du sens, du projet d'action. Nous clarifions notre compréhension par le schéma suivant :

⁴⁷ nous voir Platon, Phédre, parabole de l'attelage ailé

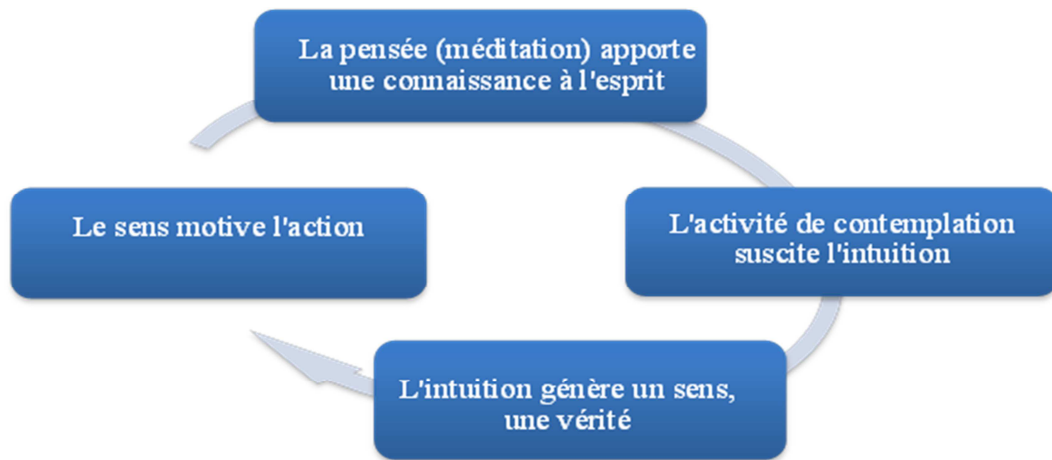


Figure 14 : Synthèse de notre conception du rôle de la contemplation

Le *leader* pense en méditant, il stimule son intuition, laquelle va fonder ses décisions et actions de communication en relation avec autrui dans le but d'atteindre une mobilisation des autres. La pensée *vita activa* (Arendt, 1981), la contemplation sont des activités qui génèrent la production d'intuitions qui apporteront tel un « *insight* » des finalités, des significations. Parce que nous parlons d'activités, qu'un *leader* entreprendrait, nous parlons aussi d'apprentissages possibles d'une personne qui voudrait savoir agir en *leader*. Le *leader* serait donc intuitif. Tout le monde pense mais qui sait méditer et permettre à une intuition d'advenir ?

« L'idée que la contemplation représente l'état le plus avancé de l'esprit est aussi vieille que la philosophie occidentale » (Arendt, 1981, p 21)

C'était ce que les grecs, nommaient la « *theoria* » ou contemplation de l'être en tant qu'être.

Nous identifions donc le savoir méditer, le savoir contempler comme des ressources requises pour le rôle de *leader*.

L'intuition est si forte que l'idée qu'elle apporte transcende l'homme. Il devient convaincu d'une idée qui lui fait corps, en fait il devient cette idée, il lui apporte vie. L'intuition serait alors l'animation d'un projet, fruit de l'activité contemplative. L'être *leader* est un homme animé d'un projet au sens fort de l'*anima* en latin.

En reprenant notre notion de « faire corps avec l'idée » nous pensons à Mireille Cifali (1994) qui parlait de « savoirs incorporés » comme des aptitudes produites par l'activité. Ceci nous renforce sur la nécessaire identification préalable des savoirs que nous venons de décrire. Cette incorporation des intuitions chez l'homme *leader* produirait une force de conviction couramment reconnue chez les *leaders* au sein de nos sociétés.

« La présence de ces dons, vraiment charismatiques, nous frappe chez un individu, surtout lorsque des mots qui paraîtraient ridicules dans la bouche de quiconque, des gestes que nous jugerions faux chez un autre, ne sont nullement déplacés chez lui. Au contraire ils produisent une forte impression sur tous. Nous y voyons les signes d'une conviction forte dans un individu qui fait corps avec sa pensée et sa mission. »
(Moscovici, 1981)

La capacité d'utilisation de l'intuition est donc un réel prérequis du rôle de *leader*. En effet, un questionnement émerge dans la littérature professionnelle, il rejoint celui de notre problématique pratique.

« Si l'intuition semble un tel levier de succès professionnel, pourquoi les entreprises évaluent-elles leurs cadres sur des critères, par exemple, de management d'équipe, de communication interpersonnelle, d'esprit d'entreprise et depuis peu d'intelligence émotionnelle, mais n'intègrent toujours pas dans leur grille d'évaluation la capacité à manifester et encourager l'intuition chez leur collaborateurs ? Comment se fait-il qu'il n'existe pas encore de cours dans les écoles de management ni dans l'enseignement en général pour expliquer les ressorts de l'intuition et ses avantages ?
(Cholle, 2007, p 16)

Nous remarquons que Francis Cholle tient ce propos dans un livre intitulé « L'intelligence intuitive » ce qui se rapporterait donc à une certaine maîtrise potentielle de l'esprit intuitif. L'auteur reprend, dans son ouvrage l'idée de méditation que nous venons d'identifier et qu'il emprunte aux travaux de George Leonard Burr, (1981) un spécialiste américain du développement du potentiel humain.

« La méditation est un moyen pour nous de devenir plus sensible à nos vibrations et rythmes intérieurs » (Cholle, 2007, p 20). L'intuition serait pour Cholle un processus cognitif inconscient,

immédiat, indépendant de la raison. Voilà un point qui rejoint notre précédente étude de la pensée contemplative ce qui nous permet de prétendre à nouveau que l'intuition émerge du processus de contemplation et n'est pas en soi une action intellectuelle. L'intuition se distingue de l'intellect, elle aurait pour avantage d'apporter un autre sens, libre, déliée de tout raisonnement logique, « mathématique ». Einstein disait d'ailleurs :

« L'imagination est plus importante que la connaissance. La connaissance est limitée alors que l'imagination englobe le monde entier, stimule le progrès, suscite l'évolution...les problèmes majeurs que nous connaissons ne peuvent être résolus au même niveau de pensée auquel ils ont été créés. » What Life Means to Einstein, George Sylvester Viereck, *The Saturday Evening Post*, 26 October 1929, p. 17

L'indépassable d'une aporie, l'impossible résolution d'une problématique construite de manière rationnelle pourraient être résolus à un autre niveau plus imaginatif et plus spirituel. Nous précisons notre définition du terme spirituel comme étant « *Qui est de l'ordre de l'esprit (considéré comme un principe indépendant), qui concerne l'esprit; dont l'origine n'est pas matérielle.* » (Trésor de la langue Française). En effet, nous ne souhaitons pas qu'un sens ésotérique soit entendu.

Le raisonnement objectif et son enseignement seraient donc contraires au développement d'une pensée entendue comme pensée contemplative permettant l'intuition, donc le déploiement de l'action du leader.

L'écart entre la recherche d'objectivité et l'emploi de la spiritualité se reconnaît d'ailleurs dans la différence bien connue entre le mode de pensée occidentale et asiatique. Dans le monde des affaires, la Chine et le Japon ont une approche holistique des situations. Ils voient les éléments dans leur ensemble et non dans un scope d'aspects précis et isolés. L'approche de la culture asiatique est dite intuitive.

« Pour un esprit occidental épris de science et d'objectivité, ce projet n'est peut-être pas sans attrait. Pour un esprit chinois c'est une abstraction. La première pratique d'un cadre chinois est de développer une aptitude pour la stratégie intuitive »
(Cholle, 2007,p 27)

Nous notons dans ce propos, un point de vue identifiant un possible développement d'une aptitude intuitive.

Une enquête réalisée en 1990 sur près de 200 cadres occidentaux installés en Chine, a démontré que les modes d'action et de prises de décision étaient devenus plus complexes, plus subjectifs, plus proches de leurs émotions et donc plus intimes.

Ainsi **Intellect et Intuition sont distingués**. Deux formes d'intelligence existent, celle du calcul **objectivement** raisonné et celle du sens **subjectivement** perçu.

Nos recherches nous ont permis de rencontrer la pensée de Carl G Jung, le psychanalyste suisse Allemand qui est une autorité reprise dans de nombreux travaux universitaires et c'est dans l'un d'eux en provenance de l'université de Montréal que nous avons identifié quatre fonctions liées à la pensée. Il y aurait deux paires de dichotomies entre un fonctionnement psychique lié au **rassemblement des informations** et l'autre lié à la manière de **prendre une décision**. D'un côté, on identifie l'association de la sensation et l'intuition et de l'autre l'association de la pensée et du sentiment. Selon Jung, une décision prise par la pensée est objective (calcul d'ingénierie avant des lancements de travaux), l'utilisation du sentiment pour prendre une décision se fonde sur l'identification de valeurs propres à l'individu, comme si la situation résonnait émotionnellement en lui et engendrait une action (ex : défense de la patrie motivant une charge au combat). L'intuition, élément de la seconde paire, utiliserait l'inconscient en regardant une situation dans son ensemble pour en évaluer les possibles, les alternatives qui s'offrent au décideur, alors que l'évaluation sensorielle se porte uniquement sur ce qui est présent, existe maintenant. Pendant que l'intuition permet d'entrevoir la forêt, le sentiment reste fixé sur l'arbre.

La pensée de Jung est en accord avec les textes concernant l'aspect contemplatif, Jung explicite aussi l'intuition comme un regard d'ensemble largement porté sur le monde. Voici un tableau synthétisant l'apport de Jung, emprunté aux travaux de Danielle Godin, Mémoire, UQAM, Montréal, 2008.

Rappelons la double dichotomie : *Pensée/Sentiment d'ordre objectif et Sensation/Intuition d'ordre subjectif*

Fonctions psychologiques	Descriptions
Pensée	C'est la pensée qui analyse, classifie, compare les choses et crée des concepts. C'est la capacité de comprendre la réalité à travers une analyse logique intellectuelle.
Sentiment	C'est le sentiment qui donne une valeur émotive aux choses. Cette fonction nous permet de juger si l'expérience est agréable ou déplaisante ou si nous éprouvons de l'empathie ou de l'indifférence, par exemple.
Sensation	C'est la fonction qui transmet et véhicule les messages donnés par les cinq sens soit l'ouïe, l'odorat, le goût, le toucher et la vue.
Intuition	C'est la fonction psychologique qui nous communique des perceptions par la voie de l'inconscient et qui permet une compréhension spontanée, non traitée.

Tableau 10 : Fonctions psychologiques selon Jung

Ces deux dichotomies distinguent l'intérêt pour l'objectivité et celui pour la subjectivité. Ainsi la pensée et le sentiment ont le monopole de l'intérêt dans les civilisations occidentales et c'est donc peut-être la raison pour laquelle le développement éducatif de la sensation et de l'intuition est souvent de nos jours écarté et absent. L'homme d'Occident est éduqué et influencé pour mobiliser son intellect et valoriser l'objectivité ; il est rarement encouragé à se servir de son sentiment et de son intuition face aux situations apportées par son environnement. N'est ce pas ici une restriction des possibles de l'homme que notre système et nos politiques d'éducation engendrent au sein de nos sociétés ? Ne doit-on pas se rappeler que l'homme n'est pas un automate mais un être complexe ?

La pensée de Carl Jung voit **l'intuition comme un processus créatif**. L'intuition permettrait de relier nos perceptions, nos observations à notre expérience. En déjouant le mode dualiste et séparateur de l'intellect, l'intuition offrirait une vision globale d'un monde complexe et non réduit à des procédures logiquement associées. Humberto Maturana et Francisco Varela explicitent que le monde que nous voyons n'est pas unique et universel. La connaissance n'est pas « une représentation objective d'un monde fixe mais plutôt une manifestation d'un monde fluctuant selon notre perception » (Cholle, 2007,p 34). Selon les deux scientifiques chiliens et leur « théorie de Santiago », le processus de cognition est un processus de création personnelle, la réalité d'un objet dépend de la manière dont il est perçu. Ils décrivent le processus de cognition comme semblable au processus de vie incluant les notions de perception, d'émotions et de

comportements propres à la vie de la conscience et le concept propres à la cognition. Ainsi, nous pouvons identifier une complémentarité entre l'intellect proche de la cognition et l'intuition proche de la vie. Quand l'intellect et la cognition cherchent à analyser logiquement l'information, l'intuition offre une reliance entre les items. L'intuition est en accord avec son sens étymologique de « miroir », elle offrirait un reflet de l'image intérieure de chacun d'entre nous. Comme l'intuition demeure énigmatique, nous restons encore trop avides de solutions immédiates, prêtes à l'emploi pour résoudre la complexité. L'intuition complète l'intellect et sa logique de calcul. Rappelons le propos d' Henri Poincaré « *C'est par la logique que l'on prouve et par l'intuition que l'on découvre.* »⁴⁸

Cette complémentarité est toujours un propos revendiqué, comme le précise la conclusion de Francis Cholle :

« Espérer de l'intuition une réponse exacte n'est pas forcément l'attitude la plus cohérente. Il est nettement plus censé d'attendre de sa part des ouvertures qui sans elle ne seraient pas possibles et d'engager, après la contemplation sincère de ces nouvelles informations, un dialogue sérieux et approfondi de notre raison. L'intellect et l'intuition n'appartiennent pas nécessairement au même plan psychique, ils ne s'opposent pas ; ils se complètent. » (Cholle, 2007,p 38).

Ainsi, nous pouvons croire en **l'intuition comme une ressource déterminante pour le succès de nos entreprises et l'action des leaders**. Ils seraient capables de générer des projets, de contempler, de relier des objets, d'abandonner pour un temps le besoin de calculer, divers possibles s'offriraient donc à leur esprit pour inventer des projets innovants qui faciliteraient les motivations des collaborateurs dans les entreprises.

Concernant les recherches actuelles, le thème de l'intuition permet de différencier clairement le rôle de *manager* et de *leader*.

« Si le métier du manager est de « faire faire le travail », celui du leader consiste à créer et développer l'espace dans lequel les choses pourront advenir... les leaders doivent élargir leur champ d'attention et aller au-delà des processus, vers cette

⁴⁸ Dand l'intelligence intuitive, Cholle, 2007, Ed. de l'organisation

dimension du leadership qui est de l'ordre de la « page blanche ». Il s'agit d'aider les gens à accéder aux sources d'inspiration, d'intuition et d'imagination. »
(Scharmer, 2012, p 76-77)

Cette dernière citation nous renseigne clairement sur ce qui paraîtrait être l'objet de l'apprentissage, l'objet de la contribution formative. La formation devrait permettre à chacun de devenir créateur.

5. Conclusion

Deux théories apparues après le choc de 1968, après l'apogée du taylorisme ont vu le jour. Elles distinguent clairement le rôle de manager et celui de *leader*, le premier concevant autrui comme un homme objet qu'il faut contrôler ou comme un homme à fédérer. Ces deux conceptions engendrent différents comportements. Le rôle de *leader* qui nous intéresse tout particulièrement, influence autrui en lui apportant une source de compréhension de ses besoins et une certaine sécurisation face à la complexité au sein duquel il évolue au quotidien. C'est ainsi que le *leader* s'attèle à motiver les hommes. Il produit cette motivation grâce à ses capacités de penser intuitivement en appliquant un regard contemplatif sur le monde. En méditant, il crée alors une vision, une finalité qu'il offre à des suiveurs potentiels communiquant des significations, prônant une morale construite sur des valeurs qu'il incarne tel un symbole vivant. Il offre un projet lié au contexte qui entoure chacun. Ce projet est une direction, une lumière qui jaillit dans l'obscurité générée par le questionnement des hommes subissant l'incertitude du monde. Sa réussite s'établit par l'acquisition d'une adhésion des autres ce qui met en marche le mouvement de tous vers la finalité qu'il a initialement dessinée, qu'il défend et promet. Ce rôle de *leader* s'apparente ainsi à celui d'un éducateur aristocrate dans le sens où il bouscule les habitudes et propose des finalités nouvelles à chacun tout en veillant à faciliter leur évolution au sein de son projet. Sa finalité est de transformer le monde et non de le gérer. Il est ainsi en opposition avec le rôle de manager. Le *leader* ne cherche pas à mettre les autres sous contrôle dans un ensemble récuratif et systématique. Il permet un développement qui transforme autrui et change son évolution. **L'intuition et la sensation sont ses ressources** qui l'aident dans sa mission démiurgique.

L'approche humaniste est ainsi arrivée à laisser de côté les études béhavioristes qui, depuis plus de trente ans se focalisent sur des traits spécifiques. La question moderne issue du courant

humaniste est désormais centrée sur comment le *leader* crée du sens plutôt que comment il se comporte dans telle ou telle situation.

Ce *leader* est avant tout un homme, un individu, une personne. Après avoir repris les apports de différents auteurs, nous souhaitons maintenant approfondir notre étude du rôle de *leader*.

B. Etude pluri-référentielle du rôle de leader

Nous allons dans les prochains paragraphes convoquer différentes sciences humaines telles que la psychologie, la socio-anthropologie et la philosophie. Ces différents champs vont nous permettre de préciser notre compréhension du *leader* et de son rôle.

1. Approche psychologique

Après avoir étudié les éléments centraux du *leadership*, après avoir mis en exergue le fruit des théories humanistes, nous allons avec la psychologie chercher à comprendre le *leader* en tant qu'individu et ses relations avec autrui.

1.1. La personne leader

Le psychologue Manfred F.R. Ket de Vries, a mené dans les années 80 une étude sur la psychologie du pouvoir explicitant le *leadership* et présentant les différents tempéraments aptes ou non à remplir le rôle de *leader*.

Le chercheur parle de savoirs-faire propres au *leader*.

« Un bon leader sait inspirer à ses subordonnés des actes qui dépassent leurs attentes ordinaires, il sait stimuler leur enthousiasme pour tenir le pari qu'impliquent de nouvelles entreprises, il sait leur donner confiance, ce qui les conduira au succès..il gagne leur fidélité profonde, et leur soumission quasi aveugle à sa volonté. » (Kets de Vries, 1991, P 5)

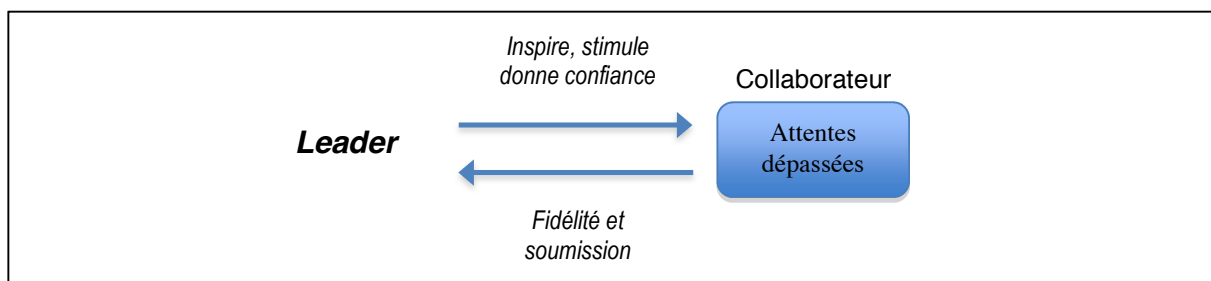


Figure 15 : Relation entre le leader et le subordonné

Selon lui, le *leadership* dépasse les interactions sociales, la compréhension du *leadership* est à découvrir dans la personne de l'être *leader*.

«Le leadership ne saurait se réduire au produit passif de diverses forces sociales.... La seule façon de comprendre le leadership est de creuser profond, de fouiller le monde intérieur du leader. En d'autres termes, les forces psychologiques complexes qui sont à l'œuvre pour fabriquer sa personnalité donnent la clé de son comportement...De même, les relations du leader avec ses subordonnés s'expliquent si l'on connaît les forces psychologiques s'exerçant sur eux – des forces qui opèrent à tous les niveaux, chez l'individu, dans le groupe, dans l'ensemble de l'entreprise. »
(Kets de Vries, 1991, P 7)

L'auteur identifie ici l'importance, le poids de l'environnement sur l'évolution des subordonnés. Les forces psychologiques intervenant dans le *leadership* seraient donc doubles : forces psychologiques du *leader* et forces psychologiques subies.

La notion de personnalité est employée par le psychologue qui va entreprendre une analyse concrète des tempéraments en précisant leur adaptabilité vis à vis du rôle de *leader*. L'explicitation du *leadership* permet de comprendre le lien entre le charisme et le *leadership*. Le charisme est une forme extrême de *leadership*.

« Le charismatique est à l'aise dans les révolutions. Weber voit émerger de préférence ces formes de leadership dans les périodes d'incertitude où la prévision fait défaut, quand le trouble des temps attise tous les désarrois, psychiques, physiques, économiques, moraux, religieux, politiques. » (Kets de Vries, 1991, P 11)

De Vries définit ensuite le *leadership* comme étant avant tout une rencontre.

« Pour qu'un chef soit efficace, il est indispensable que ses propres soucis rencontrent en quelque façon ceux d'autrui. Il peut ainsi projeter les premiers sur les seconds : la solution de ses difficultés personnelles prend le détour de l'engagement politique et social pour dénouer les contrariétés publiques. C'est en sachant exprimer les problèmes latents d'une société à un moment donné que le leader gagne en

persuasion, en ascendant, et acquiert du charisme : sa vision devient l'affaire de tous » (Kets de Vries, 1991, P 13)

Devant cette définition des composants de l'efficacité d'un chef, nous pouvons compléter notre schéma synthétique.

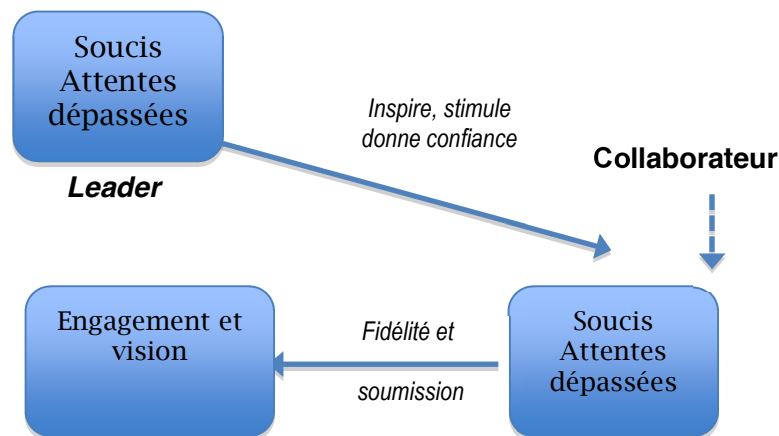


Figure 16 : relation entre le leader et le subordonné

Le *leadership* est caractérisé par un double transfert.

Selon le psychologue qui reprend l'analyse du politologue Harold Laswell (1930)

« ce qui caractérise l'homo politicus est qu'il transfère des mobiles personnels sur des objets publics (déplacement), tout en exprimant ces mobiles en termes d'intérêt public (rationalisation). Déguisés, les conflits psychiques, les conflits intimes, sont vécus sur la scène publique. » (Kets de Vries, 1991, P 28)

Le *leader* chercherait donc à placer ses intérêts de résolution de conflits sur la place publique tout en persuadant le public de l'importance de ces résolutions.

Les intérêts personnels du *leader* deviennent alors collectifs.

Le *leader* offre également la possibilité pour les subordonnés, poussés par leur contexte de vie, de projeter leurs désirs et d'identifier un bouc émissaire en cas de non atteinte ou un héros en cas de réussite.

« Les processus projectifs jouent, semblent –t-il, un rôle majeur dans l'activité symbolique et la fabrication des mythes. Pressés par la complexité et l'ambiguïté des

événements qui nous assaillent, nous choisissons un leader, un chef, pour qu'il mette de l'ordre dans le chaos. Il devient ainsi le responsable tout désigné pour prendre en charge des phénomènes autrement inexplicables. Idées et affects désirables et indésirables sont rejetés sur autrui. Le culte du héros, la recherche d'un bouc émissaire témoigne éloquentement de l'action de ces mécanismes. » (Kets de Vries, 1991, P 28)

Il est manifeste dans ce propos que le *leader* doit avoir cette capacité d'évoluer sous la pression affective.

Dans un souci de synthèse, nous souhaitons à ce stade, rassembler les différents points de la pensée de Kets de Vries :

- Le *leader* détient un savoir-faire, celui qui consiste à obtenir la fidélité, la soumission d'un groupe en lui donnant confiance, en l'inspirant et en stimulant son enthousiasme.
- Comprendre le *leadership*, c'est avant tout comprendre la personnalité du *leader*
- Le charisme est une qualité extrême de *leadership* stimulé par un contexte pesant d'incertitude et le besoin d'obtenir une réponse à des attentes ou intérêts.
- Le charisme du *leadership* est un talent pour obtenir des dévouements.
- On identifie les parents comme source d'influence dans la construction du *leader*.
- Le *leadership* se caractérise par un processus de double transfert. Le *leader* projetterait ses conflits, ses intérêts au public et ce dernier lui attribuerait toute la responsabilité pour répondre et opérer.
- La qualité et l'adéquation des réponses apportées par le *leader* conditionnerait la représentation que le public aurait du *leader* vis à vis des conséquences obtenues, à savoir un héros ou un coupable.

1.2. Les risques du rôle de leader

Le *leadership* est un processus de transfert fondé sur une relation entre un *leader* et un groupe dans laquelle apparaissent des éléments objectifs et subjectifs.

« tout échange entre les personnes est fait, semble-t-il, d'un mélange de rapports réalistes et de réactions de transfert » (Kets de Vries, 1991, P 28)

Ces échanges présentent, selon Manfred F.R Kets de Vries, des risques particuliers :

- L'idéalisation du tout puissant *leader* (Heinz Kohut, *the analysis of the self*, New York, 1971, International Universities press

« ils voudraient retrouver la sécurité et l'importance ressenties dans leur petite enfance, quand ils étaient soignés par un parent qui leur semblait parfait et tout puissant. C'est un rôle que peut remplir le leader puisqu'il incarne l'autorité. Dans leur subconscient, il vont donc chercher à doter le leader de pouvoirs et de qualités on ne peut plus chimériques. En retour, cela risque de porter celui-ci à gonfler outrageusement ses mérites. » (Kets de Vries, 1991, P 28)

- L'effet mémoire et le lâcher prise

Les suiveurs se reconnaissent pleinement dans le *leader* et lui vouent une totale admiration. Le *leader* perd alors pied avec la réalité et croit être le plus grand ce qui le fait agir en conséquence.

« Ils se reconnaissent en lui. Sous pareil excès d'attention, le leader peut lâcher prise ; le réel lui échappe, il ne le distingue plus de l'illusion. Il finit par croire ce que lui soufflent les voix empressées de l'admiration. Qu'il est le plus parfait, le plus intelligent, le plus puissant. Funestes chimères qui le font agir en conséquence. » (Kets de Vries, 1991, P 29)

- La paranoïa

Chacun est en proie avec l'admiration ou l'hostilité. *Leader* ou non.

Le risque de ne pas maîtriser ses émotions engendrerait une distinction entre les collaborateurs suiveurs et ceux hostiles à sa cause. Le *leader* peut alors faire naître une « *culture de la peur et du soupçon* » (Kets de Vries, 1991, P 3A) qui entraîne une méfiance paranoïaque de tous.

- L'écart avec le réel

« L'incapacité de vérifier le sentiment qu'on a des choses, la tendance à contact avec la réalité, la vue qui se brouille, voilà qui menace quiconque est aux commandes »
(Kets de Vries, 1991, P 35)

Le *leader* est donc en relation avec le groupe et le contexte. Son isolement est destructeur de son *leadership* et endommage sa vision, la vision que le psychologue a identifiée soit comme intérêt, soit comme souci.

L'auteur liste selon lui les tâches multiples du *leader* (Kets de Vries, 1991, P 37)

- Répondre aux besoins stratégiques et structuraux
- Dessiner des perspectives d'avenir
- Indiquer comment les atteindre
- Se soucier des besoins de dépendance des subordonnés
- La crainte du succès

Le psychologue se réfère à la psychanalyse de Freud, et développe l'idée que le succès représente pour le *leader* un conflit vis à vis des figures du passé qui le pousserait à le mépriser lui et sa portée.

« Dans son esprit inquiet affluent les ombres du passé. Le succès peut ainsi s'identifier à un acte d'hostilité contre ses ombres là. » (Kets de Vries, 1991, P 15)

1.3. De multiples personnalités

L'auteur a établi une liste de profils de personnalités plus ou moins en phase avec la position de *leader* ou de suiveur .Nous la retrouvons accompagnée des définitions de chaque trait de personnalité. Ces traits s'apparentent à ceux d'acteurs jouant leur rôle dans un théâtre que représente le contexte. L'idée de rôle *manager* ou *leader* identifiée dans notre première partie se voit théoriquement confirmée.

« *Si nous voulons saisir la conduite des leaders et des suiveurs, une chose doit être fort claire : d'une certaine manière, certes métaphorique, nous sommes au théâtre. Les uns et les autres se comportent comme des acteurs...* » (Kets de Vries, 1991, P 45)

Le théâtre est ici une double scène, en effet, on pourrait parler d'un théâtre externe dans lequel chacun joue son rôle et interagit et aussi un théâtre interne où chacun rejoue, ressasse en lui des scénarios provenant de l'enfance, de vécus ayant concouru à bâtir sa personne.

« *Chacun, dans le théâtre secret de son moi, en est à rejouer inlassablement de vieux rôles de son enfance, avec les techniques qu'il a découvertes alors ; il reproduit, avec une précision troublante, les mêmes tragédies, les mêmes comédies, qui débouchent sur les mêmes conséquences, avec les mêmes lots de plaisir et de peines.* » (Joyce McDougall, Theater of the mind, New York, Basic Books ,1985

Tempérament	Favorable au <i>leader</i>	Favorable au <i>suiveur</i>
Narcissique	tout à fait	peu
Agressif	très	peu
Paranoïaque	très	à demi
Histrionique	à demi	très
Solitaire	à demi	à demi
Régenteur	très	très
Passif- agressif	peu	très
Dépendant	très peu	très
Masochiste	très peu	très

Tableau 11 : L'éventail des personnalités, d'après Manfred F. R. de Vries, 1991

Le tempérament narcissique (*Leader ++*)

Ils tendent à exploiter autrui afin de servir leur destin. Ils croient que leur existence mérite certains égards. Ils cultivent le pouvoir, le prestige et l'éclat. Ils progressent rapidement dans les organisations en influençant les autres par une habileté, celle du contact. Ils savent

s'entourer d'une « cour » qui contribue à démontrer leur réussite. Le moindre obstacle à leur désir développe une certaine anxiété. Leur vitalité démontre une confiance en eux et leur valeur personnelle, un élément qui les « canonisent » aux yeux de ceux qui doutent et préfèrent être conduits que de prendre les rênes de leur destinée.

Dans leur enfance, leurs parents les ont encouragés dans ce dessein du plus grand et ont très souvent poussé leur indépendance d'esprit.

Le tempérament agressif (*Leader +*)

Ce sont des personnages déterminants, durs ne comptant que sur eux. Ils sont (en apparence ou non) énergiques et intimidants. Le monde ressemble pour eux à une jungle dans laquelle il faut se battre pour survivre. Leur conduite agressive est fondée sur la représentation d'autrui comme hostile. Ils se sentent menacés. Ils légitiment ainsi dans leur moi, le recours à des conduites d'attaque et de revanche.

Leur incapacité à faire place à l'autre, à se connecter avec lui au sein du réseau relationnel leur fait défaut quant à la réussite de leur reconnaissance en tant que *leader*.

Le point fort de ce tempérament vis à vis du déploiement du *leadership* reste cette énergie combative, cette ignorance des craintes et des pleurs et enfin, ce goût du challenge.

Le tempérament du régent (*Leader +*)

Ces individus sont animés par le besoin de tout contrôler, tout prévoir avec minutie, chaque chose devant avoir sa place.

Ils retiennent leurs émotions et canalisent leur agressivité, ils s'appliquent à faire et refaire en respectant méticuleusement les procédures. Ils vivent dans une constante évaluation de la vie et recherchent avec obstination l'ordre établi. Pour obtenir ce qu'ils souhaitent, ils invoquent le règlement, le respect des codes. Leur comportement peut être proche d'un certain autoritarisme. Face à l'incertitude, ils ont tendance à douter car ils craignent l'erreur.

Le supérieur mérite le protocole dû à son rang, le régent s'affaire à lui démontrer sa déférence, sa servilité.

Ce tempérament plutôt bureaucrate pourrait être dans un rôle de *manager* mais pas de *leader* car une certaine carence de créativité et une incapacité de décider face à l'incertitude limiteraient son efficacité. Une association avec d'autres tempéraments serait donc nécessaire.

Le tempérament histrionique (*Leader +/-*)

L'adjectif histrionique provient du théâtre, précisément l'art du mime dans l'antiquité. Il signifie « *celui qui joue un rôle, qui joue la comédie* » (<http://www.cnrtl.fr>)

Cette personne a le souci d'attirer l'attention d'autrui et déploie alors énormément d'énergie et d'ardeur pour y parvenir. Elle veut plaire et réagit très vite aux attentes des autres, restant aux aguets de ses humeurs et ses désirs. C'est ainsi que son jugement est assez rapide et souvent simpliste. Elle est dans une sorte d'impressionnisme faisant reposer son jugement sur des impressions peu rigoureuses.

L'avis d'autrui est si important que la personne entretient envers tout avis une réelle dépendance, voire une impuissance. Elle a besoin d'être rassurée et est ainsi influençable, impressionnable. Ce besoin de relations explique ce comportement de charmeur qui cache, cela dit, un égocentrisme.

Cette rapidité démontre une activité abondante et un enthousiasme fort tout comme une impatience caractérisée.

L'énergie déployée, le dynamisme sont des éléments utiles au *leadership* qui associés, peuvent offrir un profil de *leader* efficace.

Le tempérament solitaire (*Leader +/-*)

Certains en carences cognitives et émotionnelles sont incapables d'entretenir des relations. Pour d'autres, l'important c'est le souci de se protéger. Ils craignent d'être rejetés ou incompris. Ils se détachent volontairement et s'isolent. La domination d'autrui leur fait peur comme s'ils allaient perdre leur identité.

Circonspects, ils ne démontrent pas leurs sentiments, ne manifestent aucune passion.

L'amabilité, la courtoisie leur permet de garder une certaine distance et de contenir toute charge émotionnelle.

On les croit absents, ils ont en fait impassibles et réservés.

Il est difficile pour ce tempérament d'être dans un rôle de *leader* mais de subordonné étant donné les freins qu'ils mettent à toute relation sociale et leur envie de solitude. Ils devront fonctionner dans un rôle de subordonné qui limite les interactions.

Le tempérament paranoïaque (Leader -)

Leurs méfiances altèrent leurs visions et leurs idées sur le monde qui les entoure. Un simple détail peut les empêcher de voir l'ensemble.

Ils sont irritables, hyper susceptibles et n'apprécient que peu la critique. Les fautes qu'ils commettent, ils sauront en rejeter la culpabilité sur autrui. Ils grossissent les problèmes ce qui défigure la réalité des situations.

Assez froids, ils sont dépourvus de sentimentalité et d'humour.

Les paranoïaques évaluent minutieusement les situations et jaloussent les détenteurs de pouvoir. Ils se défendent en cherchant à être au sommet de leur vulnérabilité. Une fois dans la lumière, ils resteront néanmoins fragiles face aux critiques qu'on émet envers ceux qui montrent de la réussite. Ce qui semble peu propice au rôle de *leader*.

Le tempérament passif-agressif (Leader -)

La paresse l'habite, il s'oppose à toute demande avec énergie et agressivité. C'est donc une ambivalence de son comportement. Il a peur de prendre des responsabilités, et se retrouve dans l'incertitude quant à ses ambitions et au développement de ses compétences. Au regard des difficultés qui se présentent, il change rapidement d'avis, Il exaspère son entourage et rend les collaborations avec les autres difficiles. La perception qu'il a alors de lui même est négative, il se sent incompris et se présente comme une victime. Leur profil est ainsi peu adapté au rôle de *leader* car il a besoin d'une autorité forte et psychologiquement solide pour l'orienter.

Le tempérament assoiffé (dépendant) (Leader - -)

Ce profil est complètement dépendant d'autrui et donc dépourvu d'autonomie. Aucun esprit de compétition et un effort de complaisance avec tous caractérisent sa démarche.

Le tempérament assoiffé renferme une énergie qui se déploie pour démontrer à autrui toute sa fidélité et surtout pour combattre toute solitude ; peu importe les contraintes rencontrées. Détachés de leur responsabilité, ils recherchent un tuteur, un maître et son attachement pour l'aider à le suivre. Un profil non adapté au *leadership*.

Le tempérament masochiste (*Leader --*)

L'individu est dans un pessimisme fort ; il estime qu'il ne réussira jamais ce qu'il entreprend, il se culpabilise se pensant continuellement incapable. Il souffre et la vie fait de lui un martyr. Ce profil est proche du dépendant mais diffère par cette particularité de la conduite auto mutilante, ils se rabaissent et se nuit. Il revendique sa souffrance et le lot quotidien que la vie lui a réservé. Ils tentent à montrer qu'il n'est digne d'aucune sympathie et dégrade continuellement son image.

Capable d'agressivité, de fureur, il finit par avoir honte. La douleur qu'il ressent semble lui être un apport attendu, il y prendrait même un certain plaisir.

Cette dépendance au dénigrement éloigne le masochiste à tout rôle de *leader* et l'associe au rôle de suiveur.

L'auteur explique l'importance des parents quant au développement de ces tempéraments.

« Nous ne devons pas oublier que les rapports qui se sont établis dans le milieu familial, en particulier avec les figures parentales, produisent une structure, une matrice, qui règle les relations du présent. » (Kets de Vries, 1991, P 15)

Par exemple, l'assoiffé et l'histrionique proviendraient d'un manque d'affection de la part de la famille, un manque de cohérence dans l'éducation des parents et développerait chez l'enfant un tempérament ambivalent tel que « l'agressif passif » ou encore, un esprit régent provenant du despotisme parental.

Ce point est important dans le cadre de notre recherche.

L'auteur estime que le tempérament adapté ou non à l'évolution du rôle de *leader* dépendrait de l'éducation reçue par les parents. Un *leader* s'éduquerait donc en amont et ne pourrait être formé en aval ? Pourtant l'auteur parlait bien de savoir-faire ? (Kets de Vries, 1991, P 5)

1.4. L'apport de D. Goleman

La vision du *leadership* de Kets de Vries trouve un écho dans les travaux du psychologue Daniel Goleman qui, en 2002 avec la contribution de Richard Boyatzis et Annie Mac Kee, apporte le concept d'*intelligence émotionnelle*⁴⁹ et celui de *leadership de résonance*.

⁴⁹ L'intelligence émotionnelle, Goleman, Boyatzis, McKee, 2002

Les auteurs commencent par nous mettre en garde, comme le faisaient Ket De Vries, sur le caractère négatif de la *dissonance*.

« Lorsque ce genre de leaders échoue à être à l'écoute des émotions d'un groupe, ou à les lire de manière pertinente, ils créent de la dissonance, véhiculant des messages inutilement vexants et désagréables. Le malaise collectif qui en résulte s'impose alors comme la préoccupation centrale du groupe, déplaçant l'attention qu'ils devraient accorder au message du meneur ou à leur mission. » (Goleman, Boyatzis, Mac Kee, 2002, p 37)

La connexion avec autrui est essentielle et peut en cas d'absence anéantir la performance du *leader*. Les auteurs abordent ensuite le sens positif, la résonance.

« On reconnaît un leadership de résonance à ce qu'un groupe de suiveurs vibre à l'unisson de l'optimisme et de l'énergie enthousiaste de son meneur. L'une des devises de ce savoir diriger est que la résonance amplifie et prolonge l'impact émotionnel du style de pilotage. » (Goleman, Boyatzis, Mac Kee, 2002, p 38)

Cette métaphore musicale indique que le produit d'un « savoir projeter ses affects » permet au *leader* de maximiser un élément pré-requis déterminé par le style. C'est ici un nouveau point commun avec la pensée de Kets De Vries, les auteurs apportent eux aussi une typologie de *leaders* que nous reprenons ci-dessous :

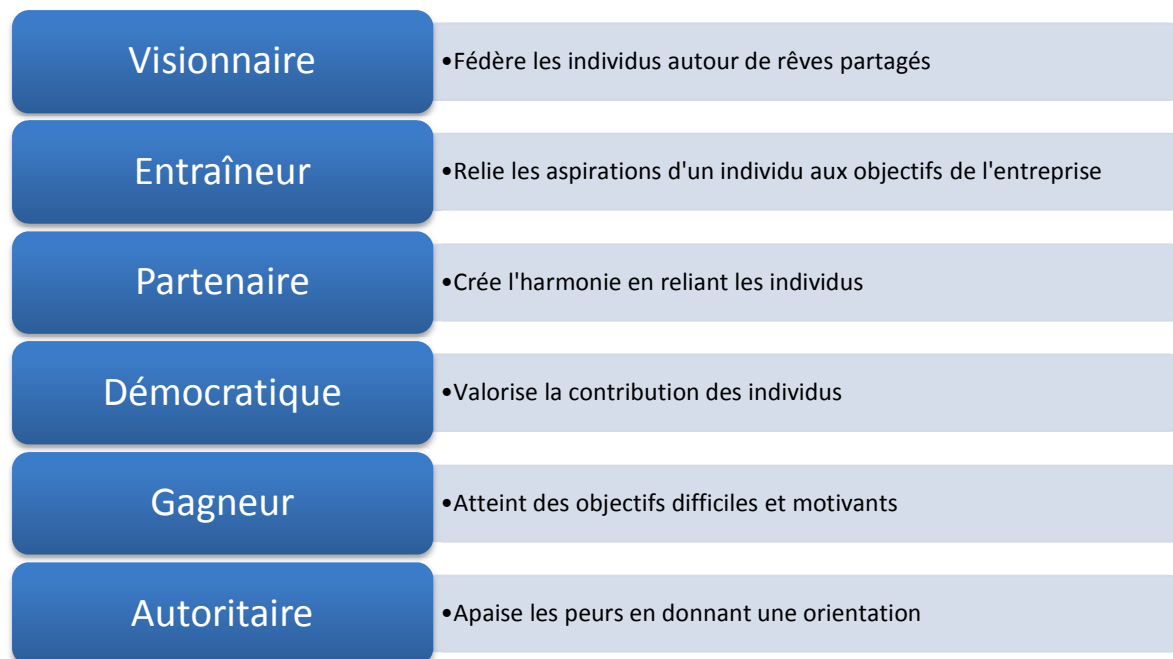


Figure 17 : Modèle personnel reprenant les six typologies des auteurs Goleman, Boyatzis et Mac Kee, 2002.

Au regard de ce schéma nous identifions une particularité. Le visionnaire et l'autoritaire sont **des penseurs**. L'effet de leur *leadership* provient de **leur création personnelle d'idées** représentées par des « rêves » ou une « orientation ». Les autres types produisent un effet par l'intermédiaire d'un lien consommé avec autrui, une communication.

Nous identifions ainsi deux supra catégories qui pourrait classer les différents types de *leaders*, la catégorie de **la production d'idée** et celle de la **production de relations**.

La description suivante concernant les deux rôles que nous associons à la pensée renforce notre point.

« Les leaders visionnaires donnent un cap, mais laisse chacun libre d'innover, d'expérimenter et de prendre des risques pour l'atteindre. » (Goleman, Boyatzis, Mac Kee, 2002, p 81)

On retrouve ici la notion de don⁵⁰ qui démontre bien un produit propre de l'individu qui offre sa pensée, sa vision, sa direction, son chemin. Le collaborateur reste libre de l'arpenter.

⁵⁰ Mauss M. Sociologie et anthropologie, Paris, PUF, 1950

« Les meneurs autoritaires exigent de tous qu'il se conforment aux ordres, mais ne prennent pas la peine d'expliquer pourquoi » (Goleman, Boyatzis, Mac Kee, 2002, p 81)

Nous voici mis en garde. C'est uniquement dans les situations de crise que ce type de *leader* montre son utilité. Nous identifions néanmoins, la production propre d'une idée car un ordre est une pensée, un « don coercitif ».

L'exploration de la pensée des psychologues nous fait penser à un lien fondamental avec la cognition, l'introspection.

« c'est par des managers émotionnellement intelligents que peut être porté le leadership de résonance et menée à bien la tâche première du gouvernement des hommes. Sous-jacente à cette proposition se dessine une théorie de la performance, que met à jour les liens entre la neurologie des quatre sphères fondamentales de l'intelligence émotionnelle et les compétences qui s'y rattachent. » (Goleman, Boyatzis, Mac Kee, 2002, p 61)

Le leadership semble un produit de la cognition, nous dirions même dans un second temps de la sociocognition étant donné son rapport évident avec autrui et les contextes sociaux. Les compétences associées à l'intelligence émotionnelle sont catégorisées au sein de deux catégories.

Nous les reprenons ci-après :

Compétences personnelles	Compétences sociales
Conscience de soi	Intelligence interpersonnelle (conscience des autres)
Gestion de soi	Gestion des relation

Tableau 12 : L'intelligence émotionnelle au travail, d'après Bayatzus, Goleman et Mac Kee, 2005.

Une fois de plus, nous retrouvons le travail provenant de la personne intérieure et celui provenant de la socialisation.

Il n'est certes pas surprenant de la part de psychologues d'appuyer la notion du moi mais il est clair que le *leadership* dépend **de deux dimensions qui se relient dans une temporalité déterminée**. Une émergence d'idées propres à la cognition de la personne puis le partage de ces idées avec autrui.

Le *leader* est une personne qui pense puis une personne qui communique. C'est un créateur puis un promoteur. Il offre en don sa pensée précédemment produite.

1.5. Conclusion

En conclusion de cette approche psychologique, nous retenons plusieurs savoirs fondamentaux comme le « savoir inspirer », le « savoir stimuler » et le « savoir donner confiance ». Comprendre le *leader*, c'est comme le dit Ket de Vries, « creuser profond, fouiller à l'intérieur » du *leader* et de son moi. Ceci serait en lien avec notre apport précédemment obtenu concernant la combinaison entre **contemplation** et **intuition** pour **créer** un projet. Le « savoir inspirer » dépendrait en effet **et avant tout** de la capacité d'avoir une idée, une vision, des finalités.

La création de l'idée par la contemplation et l'intuition précède tout acte de communication. Il y a, ainsi **une chronologie en deux temps** établie dans le *leadership*. La psychologie nous a permis de comprendre que le *leader* opère un transfert de ses mobiles privés initialement **pensés** vers le public. Pour ce faire, le *leader* doit rencontrer autrui, le comprendre, le ressentir afin d'adapter son message. Sans empathie le *leader* ne peut obtenir d'adhésion car la relation est avant tout d'ordre affectif, abordée par une certaine sensation de l'autre. C'est ainsi que le *leader* devra développer une autre capacité, celle de savoir maîtriser ses émotions, ses ressentis qui portent en eux certains risques.

La psychologie nous alerte sur ces risques que le *leadership* présente. En effet, l'idéalisation, le fanatisme, la mégalomanie, l'écart avec le réel, ou la paranoïa sont autant de phénomènes liés aux ressentis générés par le *leader*.

Avec l'approche psychologique, nous avons également pu identifier, différents profils de personnes plus ou moins adaptés avec le rôle de *leader*. Il existe donc des pré-requis pouvant aider à une éventuelle sélection parmi les hommes disposés à exercer ce rôle.

Il semblerait que les profils narcissique, histrionique et agressif soient les profils les plus prédestinés à devenir *leader* alors que celui de régenteur prédestine d'avantage à devenir *manager*. Fort de son sens du contrôle, de la prévision, de la maîtrise de ses émotions, de sa constante évaluation, il saura mettre en œuvre le contrôle, celui des hommes et du système dans lequel ils doivent, selon lui, évoluer. Néanmoins, il manquera d'imagination, de persuasion et surtout de sensations l'ouvrant à la compréhension d'autrui et à sa motivation. Sa pensée n'est pas créatrice mais calculatrice.

Le deux temps identifiés dans la chronologie du *leadership* produisent différentes typologies de *leaders* qui se rangent au sein de deux catégories.

La première est celle d'un *leader* introspectif focalisé sur son moi et **créateur d'idées** qu'il offre en don à autrui.

La seconde est un *leader* en lien avec autrui adaptant sa communication au sein d'une *métis* sociale. Cette chronologie que nous avons identifiée, démontre que ces deux catégories de *leaders* ne s'opposent pas mais se suivent :

Le rôle de *leader* créateur d'idées est premier quand le rôle du *leader* communicant est second.

En effet, nous pensons à ce stade de notre recherche que le *leadership* est avant tout un travail cognitif personnel d'imagination et de création du *leader* puis un travail sociocognitif de communication et psycho-cognitif d'adaptation aux feedbacks que le *leader* reçoit suite à la transmission de son projet personnel.

Dans ce sens, il y a une relation de causalité, un rapport évident avec la rétroaction positive (acceptation, amplification) et négative (rejet, destruction) que la cybernétique⁵¹ a pu dévoiler.

Ce point est déterminant. Parler de *leadership*, c'est étudier d'abord la personne *leader* et sa cognition puis ce même individu en relation avec un groupe d'autres individus qui, avec leur feedback ont un pouvoir de vie ou de mort sur son *leadership*.

⁵¹ voir Norbert Wiener (1948). Hermann & Cie. ed. *Cybernetics; or, Control and communication in the animal and the machine*

RÔLE 1 DU LEADER : PENSER

RÔLE 2 DU LEADER : COMMUNIQUER

Nous comprenons que notre étude ne peut faire l'économie d'une approche anthropologique dans le sens où le groupe dont il est désormais question, forme une communauté culturelle qui détermine l'efficacité du *leader*. La pensée et la communication sont en liens avec le monde et sa culture.

Encouragé par le propos d'Yves Matheron⁵², nous décidons de « poser la plume » et d'entamer une réflexion anthropologique du *leadership*.

2. L'approche socio-anthropologique

2.1. Le leader institutionnalise un projet

C'est par la pensée de Bourdieu que nous entrons dans notre exploration de la science qui se veut étudier l'homme dans sa nature individuelle et dans sa nature collective et culturelle.

« Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées, prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est à dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptés à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement réglées et régulières sans être en rien le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre » (Bourdieu, 1980, p 88-89)

Les *habitus* ainsi définis par le sociologue correspondent à des filtres qui ne laisseront pas facilement un éventuel *aristocrate*⁵³ pénétrer la culture du groupe déjà établie et tenter de la changer par un apport d'idées nouvelles. Le groupe décide ainsi ou non d'intégrer une idée

⁵² Nous avons rencontré, lors d'une conférence à l'IUFM de Marseille, le didacticien qui nous a poussé à explorer l'anthropologie, persuadé de son utilité vis à vis de notre thème de recherche.

⁵³ Dans le sens de Nietzsche : le dépassement de l'homme par l'homme qui se distingue voir *Par delà le bien et le mal*, traduction par L. Weiscopef & G. Art, Mercure de France, 1898 ,

nouvelle, accepte ou non de mêler une nouvelle théorie à un lot de théories déjà en place. Ce propos est corroboré par l'anthropologue Mary Douglas.

« L'intériorisation d'une idée est un processus social, ce qui est conforme à la thèse dominante en philosophie des sciences selon laquelle une théorie s'implante grâce à sa faculté de s'intégrer à d'autres théories. Mais ce qu'il faut montrer c'est que l'ensemble du processus d'implémentation d'une théorie est autant social que cognitif. Et réciproquement, que l'implantation d'une institution est un processus essentiellement intellectuel, autant qu'économique ou politique. Si l'on considère les formes de sociétés les plus élémentaires, on découvre que la source de légitimité ne peut résulter de l'équilibrage des intérêts individuels. Pour acquérir une telle légitimité, toute institution a besoin d'une définition qui fonde sa vérité en raison et en nature. » (Douglas, 1986, p 79)

Nous retrouvons ici l'idée de cognition qui, aussi puissante soit-elle est dépendante du social qui attendra de la part d'un *leader* aristocrate **un apport de sens, de signification** pour accepter son **projet**, son propos tenu et accueillir sa théorie.

Il y a un enjeu « piagétien » et « vygotskiste » pour le *leader* qui se devra de favoriser l'assimilation de son idée par un groupe qui, en établissant en son sein cognitif un conflit social, s'accommodera de l'idée que le *leader* apporte et ainsi l'institutionnalisera dans sa culture.

Le leadership conduit un processus créatif d'idées visant leur institutionnalisation. Le leader est un agent « institutionnalisateur ».

Quand Mary Douglas met l'accent sur l'importance de la vérité sous forme de raison ou par nature, d'autres chercheurs anthropologues parlent de valeurs.

« Un leader n'est pas une personnalité entière, mais une personne qui, dans certaines situations, réactive les valeurs intégratrices du groupe. » (Sawicki, 2003, p 11)

Le propos du chercheur en sciences politique étudiant une « anthropologie du *leadership* » réaffirme le lien fondamental du *leader* avec le groupe qu'il cible avec son message institutionnalisant. A travers une communication de valeurs, il compte intégrer sa pensée à celle du groupe et ainsi le pénétrer dans son identité culturelle fondamentale.

De quoi se compose alors cette culture dite « d'entreprise » ? La question nous paraît déterminante pour comprendre les enjeux d'une tentative d'institutionnalisation de la part d'un *leader*.

2.2. Le leader et la culture de l'entreprise

L'échange et la culture sont pour les chercheurs des objets de recherches actuels qui offrent des modèles expliquant la constante dialectique qui se joue entre ces deux objets.

Voici un modèle d'anthropologie de l'entreprise proposé par un anthropologue, Marc Lebailly et un praticien expert des ressources humaines, Alain Simon.⁵⁴

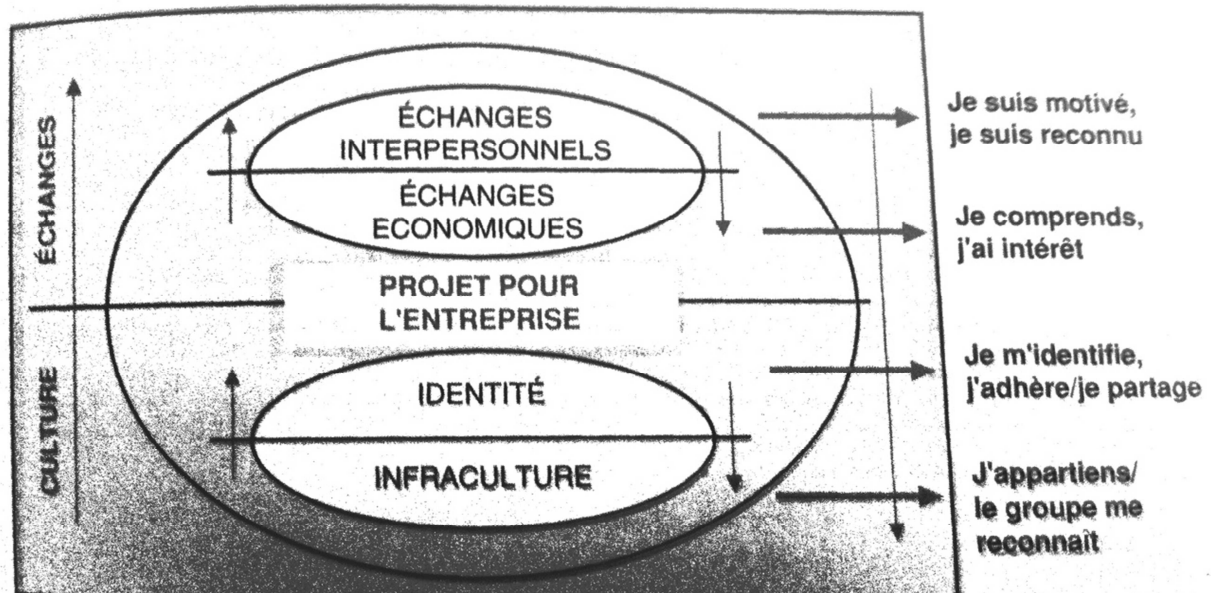


Figure 18 : Modèle d'anthropologie de l'entreprise, Marc Lebailly et Alain Simon

Ce modèle démontre pour chacun des objets *culture* et *échange* des composants qui, au sein d'une dynamique circulaire, traduisent un processus d'adhésion.

Le premier composant, l'infrastructure se rapporte à l'objet culture. L'infrastructure s'entend comme un ensemble symbolique structurant. Un ensemble de codes, de signes et de conduites ritualisées définit ce qui est ou non acceptable et régit ainsi le comportement.

⁵⁴ Voir Lebailly.M et Simon.A (2007)

« l'infrastructure...est un système d'information implicite, un ensemble de signes formant un système symbolique structurant » (Lebailly, Simon, 2007)

Sur ce point, l'infrastructure correspondrait pour nous à l'habitus de Bourdieu que nous avons qualifié de « filtre ». La symbolique permet de développer chez chacun, un sentiment d'appartenance au groupe.

Le second composant de l'objet *culture* correspond à l'identité. L'identité forme un ensemble de visibles qui traduisent et communiquent des règles qui offrent un autre type de reconnaissance. Il s'agit par une mise en commun, un partage d'une reconnaissance de l'individu qui contribue à la pensée collective en adhérant et en s'identifiant à ces visibles.

Ainsi est formé l'objet culture, il permet d' « accoucher » d'un bien sacré et précieux, le projet d'entreprise porteur de l'appartenance et de l'identification de chacun des membres pour leur groupe. Le projet n'est à ce point que **culturellement pensé** et validé par tous. Vient ensuite un lien avec l'objet *échange*. Ces deux phénomènes vont produire le mobile, la motivation à entreprendre le projet.

Le premier élément de l'objet *échange* concerne l'économie qui va permettre aux membres du groupe de comprendre la raison d'être du projet et leur intérêt à se mobiliser. Le deuxième élément de l'objet *échange* correspond aux échanges interpersonnels qui feront vivre chaque individu motivant ainsi sa contribution personnelle.

Ce modèle s'apparente, à notre avis, à la description d'un système qui fonctionne dans une naturelle homéostasie et nous ne pouvons-nous empêcher d'imaginer qu'un déséquilibre est possible. Une idée nouvelle pourrait ainsi modifier l'infrastructure à cause de sa force symbolique nouvelle. La même idée provoquerait l'apparition de nouveaux visibles qui changerait les modes identificatoires, la culture en serait totalement modifiée. L'idée qualifiée alors de « projet d'entreprise » devra fonder sa raison d'être dans l'économie et être présentée à chacun afin de mettre en mouvement.

Un *aristocrate* porteur d'une idée pourrait déstabiliser la culture du groupe et devrait apporter par l'échange un mouvement de rééquilibration produit par l'institutionnalisation de l'idée et sa mise en œuvre.

Une nouvelle fois, nous identifions, grâce à l'approche anthropologique, **la distinction entre l'idée et la communication**. L'*aristocrate*, le **leader travaille en deux temps**. Il conçoit

d'abord au contact de l'infrastructure et de l'identité du groupe, une idée, une finalité transformative de la culture, de l'ADN du groupe.

Dans un second temps, il s'investit au cœur même des hommes à travers des échanges lui permettant de faciliter la mise en opération de l'idée.

Dans l'approche anthropologique, l'action du *leader* est clairement explicitée et distincte de l'action des autres membres du groupe. Au sein du même collectif cohabitent en effet, selon Georges Dumézil⁵⁵ une tripartition de fonctions qui distingue trois ordres dans la société. Nous les reprenons au sein du tableau suivant :

Ordres	Fonction
L'ordre des clercs	Elaboration et transmission du sacré en vue de donner du sens à la cohésion sociale d'une société
L'ordre des guerriers	Contribuer l'expansion des croyances produites par une société vers d'autres
L'ordre des producteurs	Fournir les moyens matériels pour accomplir

Tableau 13 : Les trois ordres de la société selon Dumézil

A la vue de ces distinctions, nous identifions un caractère politique des clercs **qui donnent sens et projet**, un caractère de communication des guerriers qui assurent **une promotion du projet** créée et enfin un caractère de mise en œuvre des producteurs qui appliquent les préceptes des idées précédemment objectivées pour engendrer une opérationnalité.

Le *leader* serait membre de deux ordres. Ce constat se rapporte à la théorie du *leadership* transactionnel et transformationnel de Burns (1978) que nous avons présentée enrichie par Wolford (1998). En effet, il y a pour nous une correspondance entre le clerc et le *leader* transformationnel et entre le guerrier et le *leader* transactionnel. Le premier travaille à partir d'idées et invente un projet pour l'entreprise du groupe. Le second travaille dans l'échange, il s'active à communiquer pour garantir l'application des procédures de mise en œuvre du projet. Il objective le projet en travaillant dans un mode plus proche de la gestion. Les producteurs

⁵⁵ Dumézil G., 1992, *Mythes et Dieux des Indos-Européens*, Paris, Flammarion

correspondent à l'opérationnalisation des procédures effectuées par le groupe : acte motivé par le travail précédent du *leader* communicant et du *leader* créateur.

Nous avons ici, un nouvel état de la chronologie qui anime le **leadership convoquant en deux temps deux compétences précises : le savoir créer et le savoir communiquer**. Le *leader* transformationnel mobilise la première et le *leader* transactionnel la seconde.

Le processus de *leadership* que nous décrivons se schématise ainsi :



Figure 19 : Deux compétences du leadership

Nous avons donc, à nouveau, un leadership premier, fondamental.

Il nous paraît opportun de laisser le concept de *leadership* transactionnel aux études portant sur les sciences de la communication ou de la gestion. **Nous pensons qu'il ne correspond pas au rôle de leader mais certainement plus à l'acte de support, de communication, de facilitation.**

Ce qui est le prérequis du *leadership* transactionnel, c'est bien la présence des idées. Il ne peut y avoir de communication, de promotion ou de transaction sans idée initialement créée.

Le *leader* transformationnel est donc l'agent premier. Il porte la responsabilité d'une contribution fondamentale : Faire émerger le projet.

Le *leadership* est ainsi défini.

2.3. Conclusion

Grâce à notre chemin emprunté dans l'univers des anthropologues, nous avons pu comprendre que le *leadership* est une tentative de transformation de la culture d'un groupe qui fonctionne tel un système. L'idée jaillit grâce à une contemplation efficace permettant à un « *leader aristocrate* » de percevoir les composants symboliques de l'infrastructure et les signes identitaires visibles pour tenter de transformer la culture. Il s'agit pour ce *leader* de lancer une nouvelle institutionnalisation celle de son projet.

L'idée est ensuite transmise à des managers qui, par la communication dans l'échange, font la promotion du projet consolidant l'équilibre retrouvé après la déstabilisation qu'a générée le projet. Cette déstabilisation se rapporte à un changement par rapport à ce qui était. L'idée symbolique nouvelle modifie les codes et l'habitus. Le système est sous un effet négentropique puis entropique. Le *leader* transformationnel *aristocrate* est à la source du mouvement. Le système retrouvera son homéostasie et ce, grâce à la contribution entropique des managers (*leaders* transactionnels) qui viendront garantir le bon fonctionnement du projet en veillant au respect des procédures. Un nouvel habitus régit l'évolution du groupe dans le projet nouveau qu'il entreprend. La finalité portée par le projet a fait l'objet d'une institutionnalisation.

Nous percevons clairement le *leadership* comme un processus en deux temps qui associent et distinguent le *leader* du manager. Il s'agit ici d'une fonction initiale du *leader* qui doit penser le projet et d'une fonction de facilitation et de mise sous contrôle du manager.

Le *leadership* essentiel se rapporterait à sa finalité première celle de créer un projet.

Nous pensons à ce stade de la recherche, que l'objet principal du *leadership* est l'invention d'un projet. L'étude de *leadership* transactionnel se rapproche de la gestion et constitue l'étape de communication du *leader*. Le *leadership* transformationnel correspondrait à l'étape première qui constitue l'acte de création et qui, parce qu'elle est initiale, traduit l'émergence du *leadership* dans son entier. L'identification des idées comme ressources originelles du *leader* est pour nous un appel à explorer la philosophie, notre prochaine approche théorique concernant l'étude du *leadership*.

Nous avons dans notre itinéraire de recherche construit une compréhension de la fonction du *leadership*, de la personne *leader* et de ses interactions sociales, de ses enjeux socio-culturels, nous nous sommes imprégnés des courants de pensée qui ont poussé l'avènement du rôle de *leader* et l'ont décrit spécifiquement. Nous avons pu déterminer les enjeux et le fonctionnement du *leadership* en lien avec un groupe. Nous avons identifié que la contribution essentielle et première du *leader* était de créer des idées nouvelles, des projets à entreprendre. Le *leader* est ainsi avant tout, un sujet, un individu **pensant** prêt à bouleverser l'ordre établi.

Il nous reste à prendre un certain recul pour *travailler patiemment le concept* de l'homme *leader*, pour s'interroger sur d'éventuels liens avec les éclairages de penseurs actuels ou passés puis au

final oser prétendre à un modèle explicatif d'acquisition ou pas du savoir du « *leader* ». C'est ici la lecture de Christiane Peyron Bonjan et son ouvrage *Le cercle des concepts disparus* qui nous imprègne et nous pousse dans une « *activité réfléchissante* » (Peyron Bonjan, 2011, p 233)

3. L'approche philosophique

Le *leadership* est une influence, un pouvoir exercé par le *leader* qui pousse un groupe et ses membres à croire en ses idées et à se mettre en mouvement. « Pousse », disons nous. Ce terme pourrait, au premier abord, revêtir une signification coercitive, despotique, ou simplement exprimer l'énergie transmise par un homme reconnu par ses semblables et en lequel ils croient profondément. Au même titre que nous parlons de pouvoir, il nous faut comprendre ce qui le légitime, comment le *leader* obtient-il sa caution d'autorité ? L'autorité devra également être clairement explicitée, elle s'affirme ici comme une ressource pour celui qui détient le pouvoir politique dans l'entreprise, mais qu'est-ce que le pouvoir et qu'en penser au regard de nos temps modernes ?

3.1. Le pouvoir

Nous souhaitons aborder le pouvoir en évitant une généralisation et ainsi rester le plus proche possible de notre sujet, le *leader*.

Dans la langue Française, le pouvoir est décrit de différentes façons :

- Comme une capacité à faire :

Pouvoir : Avoir l'autorité, la puissance de faire quelque chose. (Trésor de la langue Française)

« Le comte **pouvait** tout sur l'esprit de son maître, on en eut à Parme une preuve qui frappa tous les esprits. » (Stendhal, *Chartreuse de parme*, 1839, p.111)

« J'ai ma mission, moi aussi, dit-elle d'un ton farouche, et je la remplirai. Je ne permettrai pas qu'on te détourne de toi. Il ne **pouvait** rien contre ces grands mots... » (Beauvoir, *Mandarins*, 1954, p.257)

- Comme une propriété :

Propriété, capacité qu'a quelque chose de produire certains effets : Pouvoir absorbant d'un tissu. (Larousse)

- Comme une faculté propre à un individu

Faculté, possibilité que quelqu'un ou quelque chose a de faire quelque chose : Il a un remarquable pouvoir d'adaptation.(Larousse)

- Comme une puissance

Puissance particulière de quelqu'un ou de quelque chose : un pouvoir magique.

Puissance de droit ou de fait, situation de ceux qui gouvernent, dirigeant : L'exercice du pouvoir n'est pas facile. (Larousse)

- Comme une position d'un homme vis à vis d'un autre

Ascendant de quelqu'un ou de quelque chose sur quelqu'un : il n'avait plus aucun pouvoir sur son fils.

- Comme un droit légal

Droit pour quelqu'un de faire telle chose par son statut : Le directeur a le pouvoir de vous renvoyer s'il le veut.

- Comme un groupe de dirigeants :

Le gouvernement : Vouloir renverser le pouvoir en place. (Larousse)

Ainsi le pouvoir désigne une capacité, une propriété, une faculté, une puissance, une position sociale, un droit et un groupe. Le pouvoir est donc une capacité de faire, ou de faire faire. Il peut s'obtenir de différentes façons qui en déterminent alors sa nature et sa légitimité.

L'analyse du pouvoir politique est une théorie de Max Weber que nous souhaitons rappeler et explorer. Max Weber (1864-1920) philosophe, économiste et sociologue allemand a su à travers

ce qu'il a appelé « la science de la culture » analyser l'histoire sociale des sociétés et en développer une compréhension « *de la manière dont les hommes avaient vécu, du sens qu'ils avaient donné à leur existence, de la hiérarchie qu'ils avaient établie entre les valeurs* » (Aron R, 1959). Max Weber étudia la politique, non pas afin de résoudre des problèmes pratiques de gouvernement mais en se focalisant sur une approche philosophique de « vocation » (Weber, 1959, p123).

Par politique Max Weber entendait la direction de l'Etat, l'influence qu'on exerçait sur l'Etat ; un état qu'il définissait alors comme un groupe au sein duquel s'activent des rapports de domination. Nous emprunterons cette définition en nous permettant de remplacer le terme d'état par « entreprise » et ce afin, comme stipulé en introduction de ce paragraphe, de rester proche de notre thème de recherche. Nous invitons ainsi notre lecteur à voir en l'entreprise un lieu, un ensemble, un système de relations, un théâtre mettant en scène et des actes de domination et la manifestation de pouvoirs.

L'état, auquel nous assimilons l'entreprise, est fondamentalement construit sur un rapport de dominants-dominés.

« L'état ne peut donc exister qu'à la condition que les hommes dominés se soumettent à l'autorité revendiquée chaque fois par les dominateurs. » (Weber, 1959, p 126) ⁵⁶

Mais sur quelle base l'autorité peut-elle être revendiquée ? Comment se légitime une domination des hommes par un autre ? Comme avoir et conserver son pouvoir de faire faire aux membres de l'entreprise ?

Selon Weber, il existe trois principes, trois pouvoirs justifiant la domination de l'homme :

- Le pouvoir traditionnel

Ce pouvoir est fondé sur le culturel, la coutume, l'habitude ancrée « enracinée » dans la logique de vie de chacun des dominés. (il y a toujours eu un chef, un seigneur ou un roi dominant la tribu ou le peuple)

⁵⁶ conférence a été prononcée le 7 novembre 1917, à Munich

- Le pouvoir charismatique

Ce pouvoir est fondé sur « la grâce personnelle et extraordinaire d'un individu » (Weber, 1959, p 126).⁵⁷

Le charisme est ici défini comme une confiance, un dévouement à une personne élue, plébiscitée par le peuple. C'est donc une réelle foi en un « prophète » une réelle conviction en sa parole qui caractérise l'acceptation d'être dominé.

« Si certains s'abandonnent au charisme du prophète, du chef en temps de guerre, du très grand démagogue on leur obéit non pas en vertu d'une coutume ou d'une loi mais parce qu'on a foi en eux » (Weber, 1959, p 128) ⁵⁸

- Le pouvoir rationnel-légal

L'homme se soumet par la raison provenant de règles établies. La domination se veut alors être légale et validée par une compétence reconnue. C'est ici le modèle de domination moderne.

Vis à vis de notre recherche concernant le rôle de *leader* en entreprise, nous relierons à la pensée de Max Weber, les postulats suivants :

Des hommes sont placés en tant que *leader* de groupe et ce par un processus traditionnel, de nombreux fils de chefs d'entreprise prennent la place de leurs aïeux.

Les situations découlent de lois, de procédures de recrutement qui restent des usages et des normes qui définissent ainsi l'organisation de l'entreprise. C'est ici de manière rationnelle et légale que le *leader* gagne son rôle.

Des hommes *leaders* se situent formellement dans l'entreprise ou dans les groupes. C'est de leur charisme que provient leur pouvoir. C'est par leurs idées et leur force de séduction qu'ils s'affirment et fédèrent les autres autour de leur pensée et de leurs messages.

Si le pouvoir peut être dans les deux premiers cas dépendant d'une organisation, d'une administration, le pouvoir charismatique gagne sa légitimité par l'état et les effets produits par les

⁵⁷ *ibidem*

⁵⁸ *ibidem*

relations sociales. Le pouvoir du *leader* a une autorité sur le monde, cette dernière est produite grâce à son charisme, de sa capacité à charmer son auditoire et de l'adaptation de ses réponses vis à vis des attentes des membres de son groupe. L'apport de significations, le symbolisme de valeurs de son projet offre une légitimité, une autorité au *leader* sur chaque membre du groupe.

« Le charisme n'est pas un objet de savoir. Le charisme est un charme, une influence qu'un être diffuse et que d'autres êtres perçoivent, aiment et décident de suivre voire d'imiter. Ce charme s'avère dépendant de trois éléments que sont les finalités d'un homme, ses capacités à communiquer, et les attentes d'un groupe que le contexte de leur vie rend réceptifs, prêt à canoniser « l'auctor » ». (Volkoff, 2008,p 31)

Le terme autorité désigne selon nous le moyen de légitimer le pouvoir, la domination du *leader*. Nous souhaitons développer cet élément déterminant dans le rapport du *leader* avec les individus d'un groupe.

Parler d'autorité, c'est rendre hommage à l'une des plus grandes philosophes de notre temps, disparue en 1975, Hannah Arendt.

3.2. L'autorité

Arendt commence par différencier l'autorité de la violence. Même si elle requiert l'obéissance, l'autorité la produit sans usage coercitif. Si on impose une volonté par la force, alors il n'est plus question d'autorité mais d'autoritarisme. L'autorité se différencie également de l'usage de la persuasion et de son processus d'argumentation qui sous entend une égalité alors que l'autorité produit une domination inégalitaire. Si on fait l'usage de l'argumentation, il n'y a pas d'autorité. Ainsi Arendt nous offre une première définition de l'autorité.

« S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par force et à la persuasion par arguments. » (Arendt, 1972, p 123)

Cette distinction est née dans la Grèce antique, Platon cherchait en effet une alternative à une méthode grecque ordinaire fondée sur la persuasion ou la violence. C'est dans *la République* que Platon approchera la notion d'autorité et ce par le concept du « philosophe roi ». Pour Platon, le philosophe roi est l'incarnation d'une révolte de la philosophie sur la *polis*, le symbole de l'opposition entre la liberté de penser et la contrainte administrative.

Après la mort de Socrate, Platon néglige la persuasion convaincu que cette dernière était insuffisante pour diriger les hommes. Il voulait trouver de quoi contraindre l'esprit sans violence ni argumentation. Ainsi, dans *les Lois*, Platon évoque l'importance d'**expliquer** au peuple **les finalités** des lois décrétées. Platon appuie sa réflexion sur des images de rapport de domination telles qu'un berger et son troupeau ou un capitaine et ses matelots ou encore un maître et son esclave. Dans ces images, c'est le savoir du philosophe qui **inspire la confiance** et produit la soumission. Il n'y a pas d'usage de force, ou d'argumentation mais un libre désir de suivre celui qui détient la vérité. (Le rapport de maître et d'esclave mérite une précision, en effet, le maître sait ce qui doit être fait et l'esclave attend de sa part la connaissance des tâches à effectuer.) Ainsi, notre compréhension de l'autorité acquiert un sens supplémentaire. L'autorité n'est ni violence, ni persuasion elle est une obéissance décidée librement par celui qui obéit. En témoignent les propos de Arendt :

« L'autorité implique une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté. » (Arendt, 1972, p 140)

Platon a mis en exergue l'importance **des idées comme source de pouvoir**. La personne était de peu d'importance à ses yeux, c'était ses idées qui permettaient de guider la conduite humaine en s'arrachant aux affaires uniquement terrestres. Il l'expliquait par la dialectique ascendante dans le mythe de la caverne. Le philosophe, au terme de la dialectique pouvait contempler le monde des Idées, du Bien, Beau, Vrai permettant de prendre des mesures ou des lois susceptibles d'être librement suivies.

« le philosophe est un mortel parmi les mortels, et un citoyen parmi les citoyens, il doit reprendre sa vérité et la transformer en un jeu de règles, transformation par la vertu de laquelle il peut alors exiger de devenir un gouvernant réel. » (Arendt, 1972, p 151)

Notre *leader* pourrait donc être ce **philosophe** qui transformerait sa pensée en règles dotées de vertus qui l'érigeraient naturellement comme un gouvernant. Ne serait-ce pas là une définition de l'autorité nécessaire au *leader* dans les entreprises ?

La contemplation revient à plusieurs reprises dans l'œuvre d'Hannah Arendt. Selon elle, les hommes ont besoin de voir. L'intérêt de l'homme philosophe (*leader*) est par conséquent celui

qui offre **une vision**, une capacité de voir présupposant la capacité d'agir.

Ainsi le gouvernant obtient en échange de son « *don* » d'**intuition** un « *contre don* » (Mauss 1950), celui de l'autorité. L'autorité est donnée par celui qui croit, l'autorité est accordée, chacun de nous délègue sa propre autorité à un autre **porteur de projet**. Les gouvernants seront alors identifiés comme des **créateurs, des auteurs**. On les différencie des fabricants.

« Pour comprendre plus concrètement ce que voulait dire le fait de détenir l'autorité, il n'est pas inutile de remarquer que le mot auctores peut être utilisé comme le contraire de artifices, qui désignent les constructeurs et fabricateurs effectifs, et cela précisément quand le mot auctor signifie la même chose que notre « auteur ». (Arendt, 1972, p 161)

L'autorité provient donc de l' « auctor ». Le *leader* de nos entreprises est un « auctor » quand le manager s'entendrait comme un fabricant de procédures de contrôle. Hannah Arendt met en exergue un point capital dans la compréhension de l'autorité, distinguant ce concept avec celui du pouvoir et réaffirmant ainsi l'importance de l' *auctor*.

« La caractéristique la plus frappante de ceux qui sont en autorité est qu'ils n'ont pas de pouvoir. » « Cum potestas in populo auctoritas in senatu sit », « tandis que le pouvoir réside dans le peuple, l'autorité appartient au sénat » (Arendt, 1972, p 161)

Libre aux sénateurs, et donc aux comités de direction, *leaders* de nos entreprises, d'être les *auctor* de nouvelles politiques, libre aux comités d'entreprises de garder le pouvoir et de s'abandonner librement vers le suivi des finalités proposées.

L'autorité symbolise pour nous, au regard de ces références philosophiques, le véritable pouvoir du *leader*. Les hommes lui ont délégué les projets et non les stratégies de pouvoir.

Après avoir décrit le pouvoir et l'autorité, il nous reste, au regard de notre étude philosophique du concept de *leader*, à développer l'élément de la complexité, partie intégrante de l'environnement du *leader* et raison d'être de son rôle.

Nous comprenons par cette étude de la pensée d'Hannah Arendt que le *leader* est celui qui a l'autorité grâce à ses idées. Cette description, écarte selon nous, toute conception du *leader*

comme acteur aguerri aux jeux de l'organisation. (Crozier, Friedberg, 1977)⁵⁹. Nous ne rejetons pas la théorie des éminents sociologues mais pensons fermement que la conception du *leader* est purement oblatrice et donc dénuée de toute stratégie qui viserait à jouer un rôle dans

3.3. La complexité

Commençons par vérifier ce que le dictionnaire apporte en termes de signification à ce terme.

Complexe : *Qui contient plusieurs parties ou plusieurs éléments combinés d'une manière qui n'est pas immédiatement claire pour l'esprit ; compliqué, difficile à comprendre* (Larousse)

Une recherche étymologique nous apporte la description suivante :

« Emprunté au latin *complexus*, part. passé du latin classique *complecti* « embrasser, comprendre », d'où la notion de « fait d'éléments différents, imbriqués ». (Dic. Etymologique, Trésor langue Française)

Pour reprendre, le propos d'Edgar Morin qui représente l'une des plus grande autorités concernant l'étude de la complexité, le terme complexité est un mot problème et non un mot solution. Selon lui, la complexité « comprend des unités et des interactions qui défient nos possibilités de calcul ; elle comprend aussi des incertitudes, des indéterminations, des phénomènes aléatoires » (Morin, 2005, p 48).

La complexité comprendrait donc l'incertitude, impossibilité d'une pensée réductrice simplifiante qui agit par disjonction/réduction/unidimensionnalisation et donc le pari d'agir par distinction/conjonction. Cela revient à dire que penser le complexe ne consiste pas à isoler des éléments dans le but de trouver LA solution mais plutôt de contempler un tout fait d'objets reliés ensemble interagissant les uns avec les autres. Dans notre recherche, la pensée analytique nous inviterait à isoler le manager, le *leader*, le contexte et l'employé ; à trouver des logiques vérifiables par des calculs pour s'écrier « *Eureka*, j'ai trouvé » comment conduire les salariés

⁵⁹ « Dans le jeu de relations de pouvoir, en effet, être en mesure de s'écarter des attentes et normes associées à son rôle est un atout et une source de pouvoir ouvrant la possibilité de marchander » (Crozier, Friedberg, 1977, p 98)

dans nos entreprises, comment programmer la « machine manager » à se comporter de telle sorte que son action provoque un effet linéaire qui produise la motivation au travail. Comme le dit Morin, « les êtres humains, la société, l'entreprise sont des machines non triviales. » (Morin, 2005, p 109) Même si nos comportements sont prévisibles, notre nature nous fera modifier les prédictions au hasard des bénéfices que les situations pourraient nous apporter. Il nous faut comprendre le défi de la complexité, celui qui consiste à percevoir le tout et ses parties dans un ensemble global, un système incluant les objets, leurs liens et conséquences. Ainsi penser l'action du *leader*, c'est penser le *leader* et le système complexe dans lequel il évolue. La théorie systémique est un outil qui peut nous aider dans cette démarche.

« Une organisation est un système social complexe, finalisé, régi par des lois techniques, économiques, organisationnelles, financières et humaines dont tous les éléments sont interdépendants et solidaires. » (Goguelin P.1992 , p 44)

La théorie systémique nous permet de percevoir les organisations vivantes et les hommes comme une auto organisation. Toute auto organisation se caractérise par la faculté d'un système ouvert (dépendant de l'extérieur) à se réguler, à s'équilibrer perpétuellement. Cet équilibre appelé homéostasie s'obtient toujours par un jeu de déséquilibres et de ré-équilibres, entropie et néguentropie.

L'entropie se caractérise par un apport d'informations qui oblige l'organisation à agir par la production d'une action, la néguentropie. Ainsi, l'entropie n'est pas à craindre, elle concourt à l'obtention d'un nouvel équilibre la néguentropie. Ce mouvement perpétuel démontre bien l'incapacité de programmer l'organisation vivante car nul ne peut prévoir le type d'information qui viendrait changer la stratégie préétablie. Dans l'action du *leader*, comme nous l'avons jusqu'ici comprise, ses idées et son intuition provoqueraient une entropie qui motiverait l'organisation vivante des employés de l'entreprise à adopter des comportements réponses aux vertus néguentropiques. Instaurant une source de déséquilibre, le *leader* stimulerait l'organisation toute entière. Au sein d'un contexte particulier, un nouvel état d'ordre, une homéostasie serait produite par les individus employés et l'entreprise. Chacun serait en synergie grâce à l'impulsion du *leader*. Cette capacité de l'organisation à se rééquilibrer définirait son autonomie et sa survie.

« Chaque entreprise doit s'adapter collectivement en permanence et cette adaptation collective se fait d'autant mieux qu'elle résulte de la synergie d'évolutions individuelles, à tous niveaux et non essentiellement des directives descendantes. C'est vrai de l'évolution et du développement de tous les organismes vivants, c'est vrai aussi des organisations. » (Mallet, 1996, p23)

Nous avons évoqué, un peu plus haut la notion de stratégie. C'est bien ici un terme qui se rapporte à la complexité et à l'auto organisation du système vivant. La stratégie n'est pas une formule mathématique mais un pari, une orientation à suivre, une alternative à une situation de blocage. Mais toute stratégie a son lot d'entropies et oblige ses créateurs à intervenir pour ré-équilibrer le système. Dans l'industrie nombreux sont les exemples de stratégies qui, devant l'arrivée de nouvelles informations, ont dû être modifiés ou alors devant l'entêtement des dirigeants à ne rien faire ont conduit à la destruction de l'organisation. (AOL France par exemple)⁶⁰

La complexité est donc et avant tout une autre manière de penser. C'est l'abandon des logiques de causalité linéaire, c'est l'accueil de l'erreur comme positive et non dramatique.

« dans la vision complexe, quand on arrive par des voies empirico-rationnelles à des contradictions, cela ne signifie pas une erreur mais l'atteinte d'une nappe profonde de la réalité qui, justement parce qu'elle est profonde, ne peut être traduite dans notre logique. » (Morin, 2005, p 92).

On comprend mieux l'abandon des politiques d'éducation et la crainte des cadres en entreprise de comprendre la notion de *leadership*. Ce dernier est agent de changement, un promoteur de déséquilibres que de nombreux managers combattent chaque jour à coups de procédures et de contrôle. Notre propos n'est pas d'opposer le *manager* et le *leader*, car nous serions en contradiction avec le sens perçu dans ce chapitre sur la complexité. Les deux rôles de *manager* et de *leader* sont bien à distinguer mais ils doivent également faire l'objet d'une conjonction et d'une implication. Il sont des parties d'un tout en lien l'un avec l'autre. On distingue deux fonctions, celle du *leader* qui introduit une entropie et celle d'un *manager* qui par

⁶⁰ L'entreprise fit un choix de ne pas développer son propre réseau télécom mais d'utiliser celui de ceux qui allaient devenir ses concurrents. En 6 mois le géant de l'internet américain fut englobé par le groupe 9 télécom.

néguentropie recherche l'homéostasie, un nouvel état d'équilibre. Ensemble, ils entraînent l'organisation vers le progrès.

« les principes de la pensée complexe sont nécessairement des principes de distinction, de conjonction et d'implication » (Morin, 2005, p 104).

La capacité à penser la complexité est ici une ressource déterminante pour le cadre de l'entreprise qui, au quotidien, doit diriger des équipes de salariés, autant de sous organisations vivantes au sein d'une même organisation vivante qu'est l'entreprise.

« la gestion des troubles et la notion de négociation se raccrochent à l'homme et donc à sa complexité. » (Minzberg, 2006, Le Manager au quotidien)

La notion d'auteur s'accorde avec celle de créateur. L'organisation pour faciliter le développement de ses hommes, doit faire d'eux des « cré-auteurs ».

« l'école nous apprend à penser, mais à penser droit et juste, c'est-à-dire à répéter, à redire ce que la norme dit. Et ce en occultant les paysages d'inspirations et de rêves qui sont non seulement la source de toute production artistique, mais encore de toute création scientifique, et au-delà même de toute compréhension et vie » (Mallet, 1996, p 27)

3.4. Conclusion

En conclusion de l'approche philosophique, nous définissons le rôle de *leader* comme un pouvoir, non pas d'ordre coercitif mais plutôt comme une énergie. Ce pouvoir est légitimé par une autorité comme source d'adhésion. L'autorité, fondement du *leader*, est le produit de la relation entre le *leader* et autrui. Le *leader* va dépendre de l'autorité que voudra bien lui accorder autrui tel un contre don offert suite à l'apport d'un projet du même *leader*. Le projet, la vision constituent donc l'**élément initial** du rapport entre le *leader* et autrui. Il déterminera l'obtention d'autorité par le *leader* et la mise en mouvement d'autrui. L'autorité est alors différenciée de l'autoritarisme qui n'attend pas de contre don mais exige par coercition la mise en mouvement. L'autorité est le fondement du *leader*, elle lui est accordée par autrui qui évalue les projets offerts par le *leader*, elle n'est pas simplement obtenue par le *leader*. L'autorité, comme le dit Arendt,

est l'obéissance consentie par autrui. Le groupe donne sa confiance au *leader*. La capacité d'inspirer confiance, que nous avons précédemment identifiée, dépendrait donc de l'apport de visions reconnues par le groupe comme source de sens nouveau. **Les projets** sont donc les sources du pouvoir du *leader*. Le *leader*, auteur d'un sens, détient alors avec le projet, le moyen d'illuminer l'obscurité du complexe. En effet, et c'est ici fondamental, le complexe est partie prenante du rôle de *leader*. L'incertitude permet au *leader* d'inventer. La complexité est propre au *leader* qui ne voit pas le monde comme un objet de calcul cartésien ou de gestion linéaire mais plutôt comme un monde d'adaptation continue, de rupture, d'équilibrage et de rééquilibrage. Leur fonction propre d'un point de vue systémique, est d'apporter un déséquilibre pour initier un nouvel équilibre et, chemin faisant, de faire évoluer en continu le système vis à vis des situations rencontrées. Ce sont des agents producteurs de conflit socio-cognitif et visant la réussite d'une accommodation de leurs finalités par un groupe évoluant dans un contexte culturel. Le *leadership* est ainsi, un concept anthropologique.

Le *leader* appréhende la complexité en la contemplant d'un regard compréhensif, en usant d'une méditation et d'une intuition qui stimulent l'émergence de significations dites « énoncées ». Le *leader* ne recherche ni à disjoindre cet ensemble ni à le réduire en parcelles pour lui appliquer des méthodes aux formules de calculs logiquement vouées à l'échec ; c'est plutôt ce qui caractérise la pensée du *manager*. Le complexe est abordé par le *leader* dans une logique créatrice, sorte de pari qui invente une nouvelle forme de vie. Le *leader* serait donc un être politique⁶¹. Il n'est pas cet *homo aeconomicus* (Cohen, 2012) gestionnaire, négociateur et calculateur dont l'objectif court termiste est l'unique réussite de la firme privilégiant l'enrichissement de l'actionnaire. Le *leader* est dans le politique car il crée des projets, des finalités qui transforment la vie de l'entreprise. Ainsi, le *leader* se distingue, une fois de plus, du *manager*.

« Au final, une conclusion s'impose : *Homo politicus* et *Homo aeconomicus* se rencontrent souvent dans l'histoire humaine, mais leur logique n'est pas la même »
(Cohen, 2012, p 129)

Il y a dans ce propos une distinction nette décrite entre l' *Homo politicus* et l' *Homo economicus* et deux logiques distinctes. Nous identifions ici l'*Homo politicus* comme proche d'un *leadership*

⁶¹ Politique dans le sens de *Conception, conviction, idée, idéologie, pensée, théorie*

que nous appelons « essentiel ». Le *leader* « essentiel » serait ce penseur de projet **avant** d'être ce gestionnaire communicant (*Homo economicus*) établissant des transactions relationnelles avec autrui. Le *leader* « essentiel » se situe dans une dimension long termiste confronté au monde qu'il contemple et non dans une dimension court termiste en lien et dépendance avec les réactions des hommes.

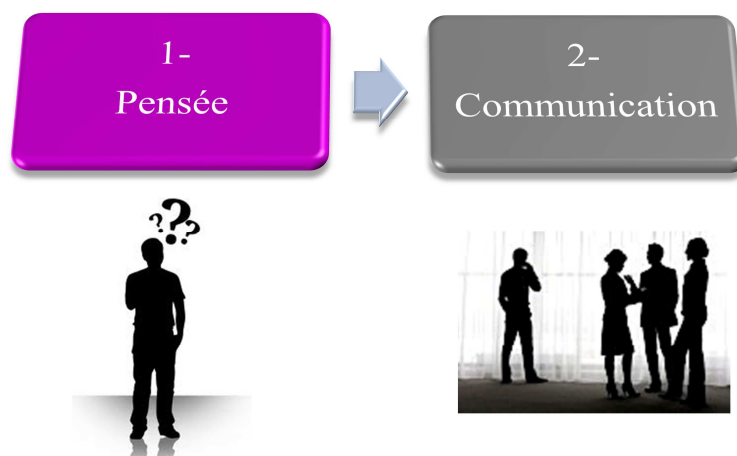
Nous rappelons à ce titre que dans notre première partie, les sociologues qui ont introduit le rôle de *leader* comme un « néo-management » et ainsi lancé notre questionnement **parlaient bien de vision, de rêve ou de projet et non de communication.**

“Les auteurs des années 90 confient aussi aux leaders et à la puissance de leur vision la charge de faire se lever les hommes. Ce qui est donc en théorie également attirant dans le néo-management est la perspective de travailler pour un projet d'entreprise intéressant qui vaut la peine, porté par une personne exceptionnelle dont on va partager le rêve.” (Boltanski, Chiapello, 1999, p 141)

Au terme de cette étude philosophique, nous pensons avoir trouvé une signification précise et théorique du concept de *leadership*.

L'essence du *leadership* consiste en l'acte de penser.

Il se distingue chronologiquement de l'acte de communiquer en le précédant.



4. Synthèse

Notre approche théorique plurielle nous a apporté de riches précisions que nous allons synthétiser dans un tableau récapitulatif.

A. Etude de la notion de <i>leadership</i>	
Titres	Eléments mis en exergue
1. Approche étymologique <i>Signification du terme leader</i>	Le terme de <i>leader</i> signifie originellement « mener » « pousser au mouvement », il se distingue ainsi de l'activité d'exécuter. Le terme évoluera pour signifier le pouvoir faisant de lui un moyen de diriger, d'influencer les comportements d'autrui.
2. Approfondissements théoriques <i>Fonctions du leader</i>	Le <i>leadership</i> est entendu comme un processus, une fonction sociale au sein d'un groupe comme l'entreprise. Il s'applique au sein d'un système comprenant quatre éléments: • Le <i>leader</i> • Le groupe • La situation (contexte actuel) • L'histoire (contexte culturel) La fonction du <i>leader</i> est d'ordre socio-opératoire centré sur la tâche et socio-affective centrée sur la relation avec les membres du groupe. Elle vise à faciliter l'adaptation sociale et à résoudre des problématiques de production.

3. Vers deux rôles <i>Théories soutenant l'apparition et le développement de deux rôles manager/leader</i>	Le rôle de <i>leader</i> est apparu après un « trop plein » de gestion tayloriste. Il s'est ainsi distingué du rôle de manager. La distinction concerne deux paradigmes. Pendant que le manager entend mettre le monde sous contrôle au gré de mesures et d'ingénieries, le <i>leader</i> challenge le monde en recherchant à le déséquilibrer, à le transformer avec des projets qu'il offre à autrui. Le manager dépend d'une exactitude de son calcul. Le <i>leader</i> dépend de la volonté contingente d'autrui. Le manager évolue dans un monde objectif et emploie une pensée évaluatrice et des sentiments visant à produire des jugements concrets. Le <i>leader</i> évolue dans un monde subjectif et emploie une pensée intuitive et des sensations visant à générer des projets. Le manager obtient une subordination d'autrui par la règle et le contrôle.
4. Eléments centraux du rôle de leader	Le <i>leader</i> obtient une adhésion d'autrui et le rassure sur son devenir par la signification qu'il donne à son projet. Le <i>leader</i> pense en méditant. Il agit en utilisant son intuition pour faire émerger un projet.
B. Etude pluriréférentielle du rôle de leader	
1. Approche psychologique <i>La personne leader</i> <i>L'intelligence émotionnelle</i>	Le <i>leader</i> transfère ses mobiles privés vers le domaine public. Il est une personne dépendante de ses affects. La relation avec autrui est son moyen d'exister. Cette prédominance de l'affect démontre certains risques et distingue des profils plus ou moins adaptés pour jouer le rôle de <i>leader</i>. Les <i>leaders</i> articulent leurs actions selon une chronologie, ils pensent puis communiquent.
2. Approche Socio-anthropologique <i>Le leader et la culture d'entreprise</i>	Le véritable <i>leadership</i> serait d'ordre transformationnel par la création d'un projet que le <i>leader</i> tente d'institutionnaliser en modifiant la culture du groupe. L'invention d'un projet est l'essence du <i>leadership</i> et est ainsi déterminée comme l'élément initiateur du mouvement de déstabilisation du système culturel. Le <i>leadership</i> offre une double contribution. La première est essentielle définissant le <i>leader</i>, c'est celle de la création du projet conçu par un <i>leader</i> aristocrate. Elle est suivie d'un acte de promotion et d'une mise sous contrôle des opérations plus proche de l'activité du manager, gestionnaire d'un ordre

	précaire.
3. Approche Philosophique <i>Compréhension et questionnement de la place du leader en vue d'une tentative de modélisation du rôle</i>	Le leadership est un pouvoir, une énergie. Ce pouvoir est légitimé par une autorité du <i>leader</i> que seul autrui peut lui offrir. Ce sont don et contre don qui symbolisent la relation entre les deux protagonistes. Le <i>leader</i> offre un projet significatif, symbolise des valeurs, nourrit le besoin d'autrui qui, en retour, lui offre son adhésion et sa confiance. La complexité est le terrain qui supporte la raison d'être du rôle à savoir illuminer le contexte assombri d'incertitudes. Le <i>leader</i> agit en déséquilibrant le système. Le <i>leader</i> est ainsi un créateur aristocrate qui vise à transformer le monde avec l'apport de politiques d'avenir. Le manager quant à lui reste dans la gestion des affaires quotidiennes et l'évaluation de leur conformité au projet précédemment planifié.

Tableau 14 : Synthèse de l'étude pluri-référentielle du rôle de leader

Au regard de ce tableau synthétisant les apports pluridisciplinaires, nous concluons que :

Le *leader* conduit autrui, et par cette action décrit l'application d'un processus au sein de la complexité sociale. Ce processus comprend deux étapes chronologiquement identifiées :

1-L'invention d'un projet pensé produit par une contemplation du monde générant l'utilisation de l'intuition et de la sensation.

2- Le développement d'une relation affective avec autrui générant sa confiance et son adhésion au projet précédemment créé.

Le *leadership essentiel* est celui du *leader* à vocation transformationnelle. Il doit inventer des idées, la faire émerger dans son esprit. Le *leadership* est d'ordre cognitif propre à l'individu.

La création du projet est essentielle à l'existence du leadership et du leader, il précède l'acte de communication. C'est ainsi que nous parlons d'un *leadership* essentiel se différenciant d'un *leadership* second assimilable à du management.

Il y a une distinction entre la pensée et l'application, le projet et sa promotion.

Beaucoup d'études portant sur le « *leader* » communicant ne concernent selon nous que des études du manager et du management.

Etudier le *leadership*, c'est se focaliser sur le phénomène d'émergence de significations qui formeront le projet et qui seront offertes en don au collectif, don symbolique de valeurs.

Nous souhaitons maintenant tenter d'élaborer une modélisation théorique de l'activité du *leader*.

5. Essai de modélisation du rôle de leader

Fort de notre exploration du « *leadership* » comme activité du *leader* nous allons tenter de la synthétiser en un modèle. Nous avons pu identifier deux actions successivement jouées par le *leader* : d'abord le rôle de créateur d'un projet et ensuite le rôle de médium assurant sa communication. Face à lui un groupe forgé d'une culture qui rassemble toutes les croyances et les signes visibles d'une identité affirmée. Autour de chacun d'eux un contexte effectuant plus ou moins de pression sur les *leaders* et les membres du groupe.

Ainsi nous produisons, un schéma modélisant l'activité du *leader* et reliant trois atomes et un élément, le contexte.

L'atome 1 : le sujet *leader* comme personne, comme individu.

L'atome 2 : le *leader* comme être social dans l'échange avec un groupe.

L'atome 3 : le groupe, sujets en attente d'un projet pour se mettre en mouvement.

Le cercle représente le contexte qui entoure chacun des deux premiers atomes.

Nous avons associé à notre modélisation des 3 atomes (Volkoff, 2008) le processus d'équilibration de Jean Piaget (Piaget, 1975). En effet, nous estimons qu'il y a un point commun entre l'apprentissage et la tentative d'institutionnalisation d'un projet. Il s'agit de déséquilibrer, de provoquer un conflit au sein du système pour le transformer après un ré-équilibrage obtenu par l'accord du groupe aux idées comme informations nouvelles reçues.

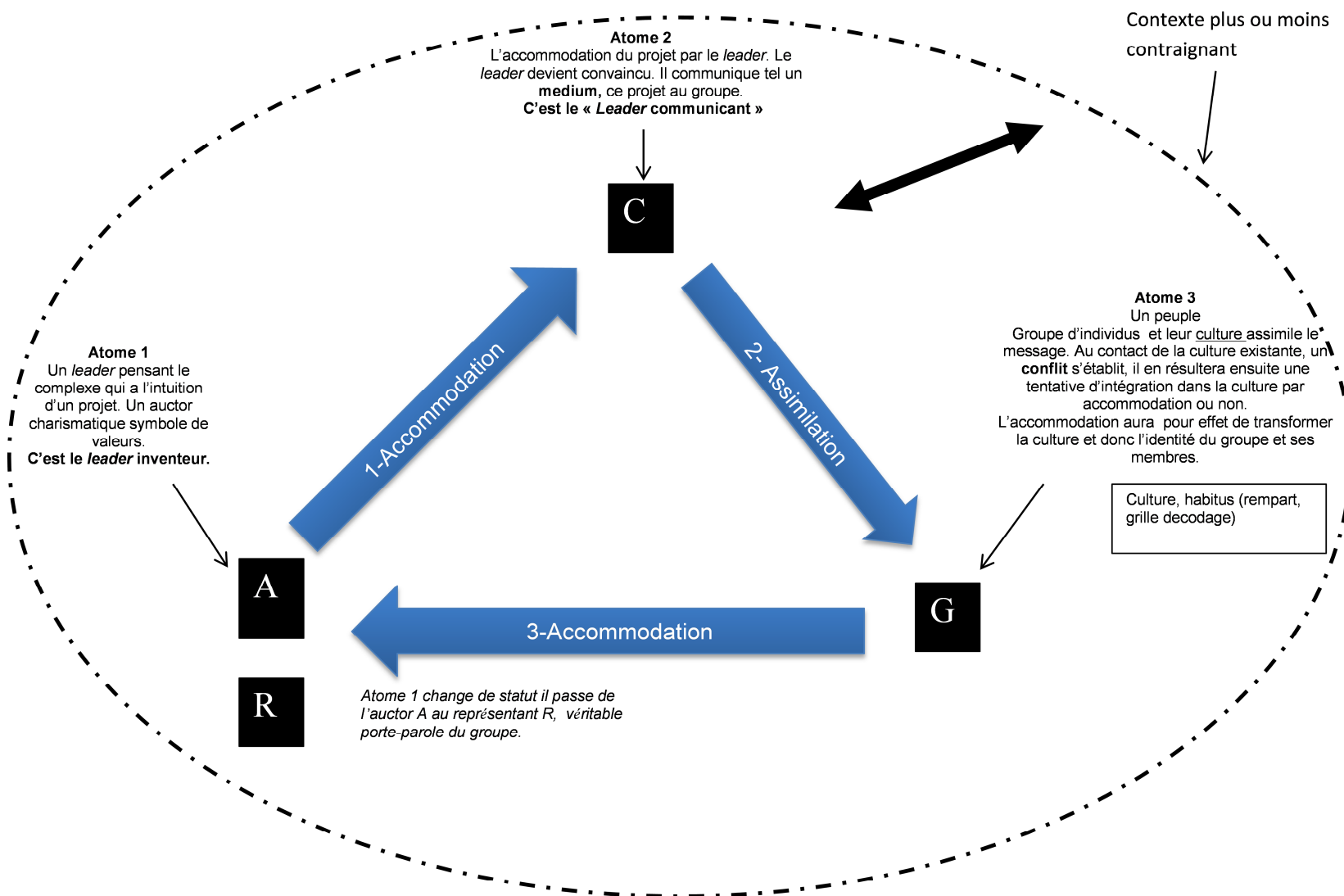


Figure 20 : Modélisation du leadership

Description du modèle :

L'atome 1 concerne **l'invention d'un projet par le leader**. Il contemple le groupe, sa culture et construit par l'usage d'intuitions et de sensations des significations dont il s'accommode. Ce qu'il perçoit de la situation entre en conflit avec sa pensée, son horizon culturel et fait émerger d'autres connaissances qui sous-entendent un projet nouveau. Ce projet qui l'habite fait de lui un **auctor (A)**, un créateur prêt à changer le monde qu'il vient de contempler. L'auctor initialise le changement envisage une rupture.

L'atome 2 concerne le *leader* dans sa phase relationnelle de promoteur **communicant (C)**, visant à créer par la transmission du message, la rupture précédemment pensée. Il est le promoteur du projet et doit gérer sa pénétration efficace au sein d'un groupe. Il facilite par sa communication l'assimilation du projet par les membres du groupe. Il traduit le projet, il use de son pouvoir affectif en montrant par exemple, de l'empathie, en maîtrisant des techniques oratoires, en usant d'une rhétorique portée par un art d'inventer des analogies aux vertus pratiques qui visent à résonner dans le cœur du groupe. Le *leader* tente ainsi de faciliter l'assimilation du message par le groupe. L'atome 2, le communicant (C) promeut donc le projet **précédemment pensé** par l'auctor (A).

L'atome 3, le groupe (G) va suite à l'intervention promouvante de l'atome 2 (C) entrer dans un conflit socio-cognitif qui va résulter d'une rupture, d'une altération de son état culturel et d'une modification de son style de pensée. Il est déstabilisé par les idées nouvelles dons de l'atome 2, produite en amont par l'atome 1. Il peut ou non s'accommoder du projet communiqué. Si l'accommodation s'opère, le groupe va, en contre don se mobiliser autour de ce projet et l'intégrer dans son habitus, son style de pensée. Après s'être approprié les idées du leader, le groupe transforme l'atome 1, le faisant passer du statut d'auteur (A) au statut de représentant (R), son porte-parole, son porte identité.

Le contexte, quant à lui, est cet élément qui s'élargit ou se resserre autour des acteurs et applique ainsi une pression. Elle aura comme effet d'accentuer ou non la mobilisation et de

maintenir la cohésion autour du style de pensée de l'auctor A. C'est sous cette pression, nous l'avons vu que naît l'élément essentiel du *leadership* qu'est le charisme.

Le style de pensée de l'auctor A devient pour le collectif, une nouvelle « grille de lecture » formée de codes, de référentiels, de concepts qui déterminent le vrai du faux et délimite le jugement de la réalité objective. C'est un facteur de gouvernance puissant des hommes qui **institutionnalise** leur représentation.⁶² Face au culturel, le *leader* agit par néguentropie en déséquilibrant par son don, son projet, le style de pensée du groupe. Le rôle de *leader* s'apparente donc à **une démarche d'institutionnalisation**.

Quand le *leader* auctor (A) conceptualise, il doit déceler les lois, les forces et les filtres culturels qui définissent l'identité du groupe qu'il contemple. **Une approche anthropologique est ainsi nécessaire pour tout leader.**

Savoir se distancer, maîtriser le discours dialectique et savoir faire émerger des intuitions sembleraient être les ressources nécessaires pour le leader Atome 1, l'auctor. (A)

Pour faciliter la performance oratoire, il y a, à nouveau, un besoin d'étude anthropologique pour que le langage et les analogies soient compris. Le *leader* communicant doit dans son art oratoire être entraîné à **inventer pour produire des analogies** au service de la pratique et à la compréhension.

Incontestablement, **la philosophie, et l'anthropologie** sont des disciplines en lien avec l'évolution du *leader*. L'observation de la *métis* du monde mobilise tout un mode de regard sur le monde que nous ne cessons d'appeler contemplatif. En soi, la contemplation du monde précède la réflexion scientifique. Il faut pour le *leader* savoir porter un regard contemplatif avant de convoquer ses connaissances.

Parce que le *leadership* vise une tentative d'institutionnalisation. Le *leader* doit « signer » une convention qui restera précaire, prête à être bousculée par un nouveau projet, un nouvel *auctor* dont le groupe s'accommodera.

⁶² Nous écartons l'idée que la culture se transmet dans l'inconscient car la culture est sciemment étudiée et pilotée. La culture est un élément stratégique déterminant dans la vie des hommes. Si l'institution étatique réserve à la culture son propre ministère, cela signifie bien que la culture joue un rôle dans le devenir du groupe et de son identité, qu'elle est un objet de gestion, de contrôle.

Notre modélisation de l'activité du *leader* pourrait être nommée le « processus d'institutionnalisation du *leader* ».

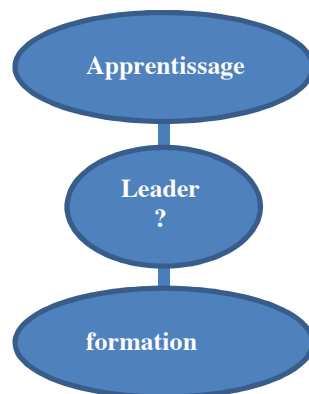
Forts de cette modélisation du rôle de *leader*, nous reprenons le questionnement empirique issue de la première partie et le reformulons en l'enrichissons de nos apports théoriques.

Peut-on-former un cadre d'entreprise à jouer le rôle de *leader*, à agir en créateur comme un agent institutionnalisant de nouveaux projets, de nouveaux codes au sein des habitus du groupe qu'est l'entreprise ?

Peut-on former à ce rôle ?

Ce rôle peut-il en fait faire l'objet d'un apprentissage ?

Pour se faire nous allons approfondir les notions de formation et d'apprentissage.



III. A propos de former et d'apprendre

La question de l'apprentissage au métier et aux différents rôles du cadre, nous entraîne vers la question de la formation. Comment est née la formation, comment a-t-elle évolué au sein des différents changements que l'histoire de l'entreprise a engendrés ? Comment forme-t-on les cadres ? Comme les forme-t-on à endosser le rôle de *leader*? Quel avis portent les praticiens sur leur apprentissage?

Mais avant tout et plus originalement qu'est-ce qu'apprendre ? Qu'est-ce que former ?

Cette question est importante au regard de notre question de recherche. Nous ne parlons pas d'éducation mais bien de formation, qu'elle soit initiale ou continue. Notre questionnement se rapporte à la possibilité ou non de FORMER au rôle de leader.

C'est par l'approche historique de la formation que nous commencerons à répondre à ces questions.

A. La formation des adultes

1. Sur le concept de formation

1.1. Approche historique

L'usage du terme de formation provient du début du XX^{ème} siècle où il apparaît en 1928 au sein d'un texte de loi du 28 mars remplaçant « enseignement de la pratique » par « formation méthodique complète ». En 1939, le terme devient plus officiel, un décret du 21 septembre l'employait en instituant au passage les CFP, les centres de formation professionnelle. Après la seconde guerre mondiale, le terme de "formation" continuera à se développer et viendra se substituer aux termes d'« enseignement technique », « apprentissage » et « instruction ». C'est à cette époque (1946) qu'est créé l'AFPA, l'association pour la formation professionnelle accélérée, qui deviendra en 1950, l'association pour la formation professionnelle des adultes. La formation professionnelle permettait alors de développer les capacités de la main- d'œuvre, lui offrant l'espoir d'un bien-être social.

C'est ainsi qu'apparaissent différents regroupements d'intellectuels qui, portés par leur appartenance à la résistance et bénéficiant alors d'une certaine aura, viendront implémenter et conduire la formation du peuple. Nous faisons ici allusion à Joffre, Dumazedier et Benigno

Caceres et à leur mouvement d' "éducation populaire appelé : « peuple et culture »".⁶³

Ce mouvement humaniste va s'opposer à l'arrivée du concept anglo-saxon « TWI », pour Training Within the Industry", qui représente une méthode de formation fonctionnaliste que ses utilisateurs jugeaient trop proche de l'acquisition d'une habileté ou de l'exécution d'une tâche définie. Cette méthode qui tentait de régner sur les institutions de formation fut contestée par la pensée du mouvement « peuple et culture » qui, influencé par les scientifiques Wallon et Friedman, introduiront une méthode inverse. Cette dernière visait en effet, à faire évoluer les sujets en formation de leurs représentations empiriques vers l'acquisition de savoirs rationnels. Instituée par la loi de 1971, la formation devient alors « une obligation nationale » qui entérine une séparation initiée en 1944 entre une formation initiale régie par l'éducation nationale et la formation des adultes laissée sous la responsabilité des entreprises.

La formation continuera son évolution durant les années 80. En 1982, on remplacera l'expression « éducation des adultes » par « formation des adultes » et le terme de formation sera implanté au sein même des institutions. Les universités UER (Unités d'Education et de Recherche) deviennent des UFR (Unités de Formation et de Recherche) et les écoles normales se voient rebaptisées IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres).

Cette évolution est toujours en marche. En témoignent les rapports sur la formation continue qui impliquent aujourd'hui plus de sept mille organismes de formation et approchent un chiffre d'affaires d'environ trois milliards d'euros. (Troger,2006). La formation a pris une importance croissante, elle ne suffit plus à apporter les compétences requises à la production des tâches, elle s'entend comme un projet continu dont la finalité serait l'autonomie du sujet. L'individu devient responsable de son évolution. La loi de 2001 sur la formation tout au long de la vie et spécifiquement sa réforme de 2004, instaurera des dispositifs ciblant la prise en charge du besoin de formation par le professionnel en activité. Nous parlons ici du DIF (droit individuel à la formation) VAE (valorisation des acquis d'expériences) et bilans de compétences.

L'offre de formation est importante et il n'est pas toujours simple pour l'individu de s'y retrouver quant aux choix de la formation à entreprendre et de celui des institutions éducatives. L'entreprise et ses managers se voient investis d'un rôle d'orientation et l'exercent au sein des entretiens professionnels institués par les mêmes lois. La formation reste un enjeu politique, les

⁶³ Voir : <http://www.peuple-et-culture.org/>

entreprises ont décidé de prendre en charge la question de la formation professionnelle. Cette action a éloigné le monde de la formation initiale, régi par l'éducation nationale, de celui de la formation continue, régi par le secteur privé. En fait, on peut parler de délégation par l'état du sujet de la formation continue. C'est ainsi que les branches professionnelles et les organismes paritaires orientent l'offre pour assurer une réponse la plus adaptée possible aux besoins des entreprises.

La délégation de la formation aux entreprises a eu un effet sur la nature même de la formation. Après avoir été une contribution, ou un apport, elle est devenu un investissement. Le terme fait entrer la formation dans une « *logique financière* »⁶⁴ qui va s'emparer de son devenir et de son emploi. Cette évolution amène de nombreuses problématiques notamment sur la question du retour sur investissement, c'est à dire l'évaluation de la formation spécialement celle qui vise à transformer un sujet. (Vial, 2008). L'aspect développement, de nature incertaine, est délaissé pour laisser la place à l'intérêt quasi exclusif pour la compétence.⁶⁵ Cet objet doit servir l'entreprise à gagner des parts de marché, on parlera d'un capital humain.⁶⁶ Dès lors vont apparaître des tendances individualistes qui poussent chacun à parfaire son profil et construit des inégalités. (salaires, promotions). La formation devient, pour l'employé, un moyen d'augmenter son revenu. Devant ce constat, on peut se questionner sur la capacité pour les branches professionnelles de faire évoluer des collectifs. La formation tout au long de la vie, l'est-elle pour tous ?

En cette période de crise, l'apport de revenu n'est plus automatique et la formation continue a contribué à l'économie en assurant une fidélisation des « meilleurs » qui, bénéficiant de formations continues, restent dans l'entreprise même si aucune augmentation de revenu n'est envisagée.

Ainsi la formation a, par cette logique financière et par cette conception d'un capital humain, subi une évolution très nette depuis un demi-siècle. Elle est passée d'un projet humaniste soutenant le développement personnel des hommes à un projet économique focalisé sur le développement des compétences⁶⁷. C'est une conception de la formation comme moyen

⁶⁴ Pierre Caspar, 2011, la formation des adultes hier, aujourd'hui, demain, Eyrolles, Editions d'organisation, p 115-152

⁶⁵ Le Boterf, 1998, L'ingénierie et l'évaluation des compétence, Eyrolles, Editions d'organisation

⁶⁶ André Voisin, 2005, la formation et son économie. Un fait des études et des recherches en France, 7, 11-37

⁶⁷ Debesse, Mialaret, 1978 ; Carré et Caspar, 2004

d'enrichissement des hommes qui est devenu un moyen d'enrichissement de la ressource. On est passé du sujet à l'objet. Autre phénomène généré par la crise et toujours centré sur la compétence, c'est le besoin de se recycler. La formation continue est alors une possibilité pour certains d'obtenir une « seconde chance » pour envisager un nouveau métier.

Ainsi, se former à notre époque, c'est acquérir des compétences.

Nous notons que ce qui reste commun à toutes les époques traversées par la formation, c'est son utilité à savoir : contribuer à la transformation sociétale.

« C'est comme contribution à deux évolutions majeures des deux siècles derniers que la formation post-scolaire a construit sa raison d'être : l'avènement de la démocratie et le développement de l'économie, nouveaux paradigmes structurant les rapports sociaux. » (Palazzeschi, dans Carré & Caspar, 2011, p 23)

C'est ainsi que la formation continue d'être un enjeu pour l'homme et sa survie et pour l'entreprise et son économie. L'homme et les organisations sont en perpétuelle évolution, la formation constitue ainsi un moyen de faciliter le changement requis.

Cette courte exploration historique, nous permet de comprendre **la formation comme un moyen et non une fin**. La formation a suivi l'évolution de l'entreprise. Elle a permis de reconstruire le pays en développant les facultés de ses hommes. Elle a su apporter le fonctionnalisme qui s'accordait avec les politiques de rationalisation comme le taylorisme et offrir une place prépondérante à l'individu en soif de liberté, de participation et de reconnaissance. La formation professionnelle s'est développée massivement et ce dans le but de servir l'enjeu des entreprises, celui du développement de l'autonomie de ses agents et celui de sa réussite économique. L'action de former peut ainsi être comprise comme **un outil, un investissement, ce qui implique un mode d'emploi et une certaine maîtrise technique** des méthodes pédagogiques.

Ce mode d'emploi est d'ordre politique, stratégique ce qui signifie que la formation a été et continue d'être pilotée par des responsables d'institutions, que ce soient des comités de direction ou des branches professionnelles. La formation est une prescription dont la finalité pousse le formé à suivre un cheminement le destinant à développer ses capacités et son employabilité,

charge à lui de devenir autonome. **La formation doit produire des compétences.**

L'histoire et l'avènement du besoin de participation, suite à la rupture en 1968, démontrent que la manière de former se doit désormais d'inclure le sujet et de garantir sa dimension d'acteur de son projet. La formation est ainsi à concevoir comme un élément complexe de réussite économique et de régulation sociale. Cet élément est une nécessité, en témoigne le propos de Lucie Tanguy⁶⁸, qui souligne le besoin pour les entreprises de passer « *de la confrontation sociale à la régulation sociale des conflits* »⁶⁹. Elle identifie ainsi le rôle à attribuer à la formation moderne, faciliter la transformation sociétale en régulant le système par un apport de compétences.

La formation est devenue aujourd'hui, un enjeu premier pour les entreprises, partie intégrante de la stratégie des entreprises. La recherche de savoirs est un investissement déterminant le succès des modèles économiques.

“Le savoir acquiert un rôle et une place particulière dans le capitalisme contemporain. Il est central pour les entreprises, pour les territoires autant que pour les travailleurs; il est perçu comme un des principaux facteurs de réussite.”
(Lamarche, 2006, p 11)

Au-delà des moyens dotant l'entreprise, la formation s'inscrit aussi comme un espoir pour tous les hommes et les femmes qui vivent dans un monde où sévit la crise économique. On se renforce par l'apport de compétences, on développe son « employabilité ». Comme nous l'avons déjà évoqué, l'état et ses réformes encouragent chacun à faire des bilans de compétences, à valider ses acquis et offre un droit légal de se former ; la formation est donc devenue centrale⁷⁰.

En explorant l'histoire évolutive de la formation, nous avons repéré deux axes :

- **Le premier humaniste à visée éducative** initié par Joffre, Dumazedier et Caceres, fondateur du mouvement « peuple et culture », centré sur le développement des personnes, des sujets.

⁶⁸ Directeur de recherche au CNRS

⁶⁹ (DARES, *Revue Travail et emploi* n°86, Avril 2001)

⁷⁰ La conséquence d'un tel intérêt porté à la formation la rend mercantile et c'est ainsi que l'offre de formation provenant de multiples institutions publiques ou privées s'est multipliée rendant les choix parfois difficile.

- **Le deuxième économique à visée fonctionnaliste** provenant du capitalisme américain, apparu en soutien des efforts de rationalisation des tâches et focalisé sur l'objet *compétence*.

La formation s'est ainsi adaptée à l'évolution de l'entreprise. Elle est aujourd'hui, un moyen déterminant pour répondre au défi simultané de développement des compétences et de l'autonomie. Le *manager* est identifié comme un agent accompagnant la prise de décision des individus et pour lesquels leur formation est devenue une responsabilité à prendre en charge.

Nous continuons notre approfondissement de la notion de formation avec l'étymologie nous offrant sa signification originelle.

1.2. Approche étymologique du concept de formation

L'étymologie du terme *formation*, du latin « *formatio* » « *mettre ensemble* », dérive du verbe *former* en latin « *formare* » qui a vu sa signification évoluer dans l'histoire. Dans la première moitié du XII^{ème} siècle, on parle de « *donner l'existence et la forme, en parlant de Dieu* » (*Psautier de Cambridge*, éd. F. Michel, 138, 6). En 1580, Montaigne utilisera *former* en traduisant l'action de « *façonner l'être intellectuellement.* » (centre national de ressources textuelles et lexicales).

C'est seulement à partir de 1688, qu'on lui donnera une signification s'approchant de l'éducation, « *son fils se formait sous un si grand capitaine* » (BOSSUET, Hist., I, 8, dans LITRE).

On verra ensuite apparaître les concepts de formation des soldats (Fénelon, 1700, Dialogues des morts) et aussi celui des enfants utilisé par J.J Rousseau. « *Les enfants se forment et grandissent.* » (J. J. ROUSS. Héloïse VI, 13.dans LITRE)

Une étude moderne de Goguelin (1970) propose une carte sémantique incluant le terme « *former* » ; elle permet de repérer des équivalences au mot *former* « *créer, composer, concevoir* ». En sachant que l'étymologie du terme *formation* (*latin formatio*) désigne l'action de mettre ensemble des éléments ou moments, cela permet de percevoir de manière sous jacente, l'idée de « *construction* ». L'intervention de la formation permettrait au formé de percevoir un sens, de faire l'acquisition de différents éléments, qui lui feront prendre la forme de, faisant de lui un être conçu, sous l'action stratégique et créatrice de sens du « *formateur* ». Certains

qualifient cette intervention de « démiurgique » (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et la formation, Nathan université, 1994, p9), (Platon, le timée), ce qui renforce l'idée de création (formé) et de créateur (formateur).

Ainsi nous retiendrons l'importance du formateur au sein de la construction du formé. Cette importance influence vraisemblablement ce que le sujet « met ensemble » et la manière dont il se forme.

Nous souhaitons après cette exploration historique et étymologique, définir la formation en explorant la pensée actuelle des chercheurs en sciences de l'éducation.

1.3. La formation analysée par les sciences de l'éducation

C'est par une distinction du concept de formation et d'éducation que démarre notre exploration et ce grâce à la pensée de Guy Avanzini.

« La formation est l'activité menée en vue de conférer au sujet une compétence qui est d'une part précise et prédéterminée. » (Avanzini, 1996, p 9)

« L'éducation est la pratique qui, s'exerçant au contraire sans objectif limitatif, s'efforce d'accroître la polyvalence de la personne, donc de l'élargir, en même temps que sa culture, ses possibilités de choix professionnels ou autres. » (Avanzini, 1996, p 9)

A travers ces deux citations, on reconnaît plutôt le concept de gestion en ce qui concerne la formation et d'accompagnement, de développement dans celui d'éducation.

L'un recherchant un résultat prévisible et contrôlable, l'autre un développement incertain, un pari. La formation invoque donc la maîtrise quand l'éducation sous-entend l'incertitude, le complexe.

La formation est donc présentée comme la partie la plus fonctionnelle de l'éducation. C'est ce que nous confirme le philosophe Olivier Reboul :

« La formation est la préparation de l'individu à telle ou telle fonction ..L'objet de la formation est la fonction sociale : c'est le futur secouriste, le futur employé ou le futur médecin qui importe. » (Reboul, 1989, p 17)

La formation se veut initiale et continue et ce parce qu'elle est le moyen d'adapter l'homme à son environnement changeant et ce tout le long de sa vie. Guy Avanzini distingue la formation en deux différents types :

- La formation des adultes dite **FA**, visant à accroître la compétence en fonction du statut du sujet et de sa fonction déterminée (recyclage, reconversion). L'idée est de s'assurer de rendre le sujet utile et fonctionnel pour la société en suivant un certain programme (cela correspond à la définition d'O. Reboul).
- La formation permanente dite **FP** visant à améliorer la qualification initiale du sujet en recherchant à déstabiliser sa personnalité en vue de progrès continus et indéfinis ; c'est ici l'ordre du processus continu (cela se rapprocherait du concept d'éducation).

Dans ces deux modèles, on peut alors repérer une complémentarité entre le processus de formation fondé sur **un temps déterminé** et visant à répondre à des objectifs précis et prédéterminés, et le processus d'éducation qui ne reste nous l'avons vu, qu'un pari, tributaire d'un déclenchement potentiel dans la pensée visant le développement culturel de l'éduqué.

Comme c'est le concept de formation, appliqué aux adultes, qui nous intéresse plus précisément, puisque notre recherche est orientée sur les cadres, managers en entreprise, nous allons donc maintenant étudier les fondements, du concept de formation et la particularité du formé, l'adulte.

Comme nous l'avons vu précédemment le terme « formation » est devenu incontournable se séparant du concept d'éducation. Il est l'objet de notre recherche, nous rappelons que notre démarche est centrée sur le terme de formation et non d'éducation.

La formation vise par une programmation à rendre compétent.

L'éducation vise par l'accroissement de sa culture à développer l'homme, à l'enrichir.

Former est ainsi différent de développer.

La seconde distinction opérée par Avanzini, concerne le rapport au chronos, il identifie le caractère dit « permanent » ou le statut « d'adulte » (Avanzini, 1996, p 12) :

« la formation ou l'éducation des adultes n'envisagent pas d'abord l'évolution de la personnalité mais l'accroissement de l'avoir, c'est-à-dire des connaissances, professionnelles ou culturelles. » (Avanzini, 1996, p 10) :

« la formation ou l'éducation permanente visent, au contraire, à susciter ou du moins, à favoriser l'évolution de l'être lui-même, de la personnalité. » (Avanzini, 1996, p 10)

Ainsi le temps peut être planifié, organisé dans la formation ou l'éducation d'adulte qui visent pour chacun une acquisition de connaissances, alors qu'il reste complètement aléatoire en raison du pari que représente la formation ou l'éducation permanente qui ne cherche quant à elle , qu'à favoriser l'évolution de l'être...

Parler de formation de l'adulte c'est **viser une acquisition validée** à un moment déterminé. Les savoirs en formation sont multiples tout comme leur dispositifs d'évaluation⁷¹. On distinguera :

- des savoirs, évalués à l'aide de questionnaires ;
- des savoirs faire techniques et relationnels, évalués à l'aide de simulés ;
- des savoirs faire procéduraux, évalués par des études de cas.

Au regard de cet apport, nous concevons qu'il nous faudra penser et identifier les savoirs associés au rôle de *leader*.

Revenant à la distinction effectuée par Guy Avanzini entre formation et éducation, elle ne semble pas reprise par la langue ordinaire qui utilise le terme formation sans aucun discernement et ce pour quatre raisons que René Barbier, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII a identifiées. (Barbier ,2002)

La première provient des années soixante-dix, époque qui comme nous l'avons vu précédemment, médiatise largement le terme formation.

La seconde est d'ordre psychologique et se traduit par un refus de la société d'utiliser le terme d'éducation qui rappelle trop l'enfance et qui ne « sonne » pas juste dans les représentations des adultes qui lui préféreront le terme de formation. Le sens commun s'approprie ainsi une signification que la science ne valide pas.

⁷¹ Guy Panisse, Les lettre du CEDIP ,fiche n°53, Mai 2012

La troisième est un sentiment que le terme “formation”, par son étymologie, est de l'ordre du “prendre forme” dans une sorte de spontanéité naturelle qui laisserait de côté les influences idéologico politiques qui ont imprégné le terme “éducation”. Ce n'est ici qu'un sentiment, car nous le verrons plus loin, la formation comme l'éducation reste politique.

Enfin, la quatrième raison est que le terme formation prend en compte la mise en commun de différents éléments. Ainsi l'homme perçoit sa formation par un apport de connaissances sur son milieu (éco-formation), sur les autres individus (hétéro & co-formation) et enfin sur son soi (autoformation). C'est ici une dialectique au sein de laquelle l'homme est acteur. Il a des représentations qui lui sont propres et qui influent considérablement sur son développement. Cette pensée est partagée par d'autres grands penseurs de l'éducation.

Ainsi nous disons que l'homme se forme au sein de cette dialectique. Le formateur veille alors à permettre au formé de se former, il facilite son apprentissage. Il est un « *porteur* » (Bonniol, 1996). Ainsi le formateur n'est pas celui qui dicte la leçon, mais tel un « Charon » il conduit le formé, il lui ouvre les routes, il trouve les passages lui offrant ainsi les voies d'un apprentissage qui facilite sa progression sociale et génère son épanouissement. Car comment s'épanouir sans être intégré dans la société ?

La formation est une notion bousculée par une certaine opposition, décrite par René Barbier, entre une formation à visée fonctionnaliste dite « professionnelle » qui recherche à répondre aux exigences des entreprises :

« Le formateur apparaissait en fin de compte, comme une nouvelle figure d'enseignant qui se serait débarrassé de ses habitudes routinières et qui aurait pris en considération la personne à éduquer dans un souci d'insertion sociale » (Barbier, 2002, p 2).

Et une formation à visée humaniste dite « *permanente ou personnelle* » qui vise à l'épanouissement de l'homme. Jacques Ardoino y faisait référence au sein d'un propos que nous

avons déjà cité et prenait position pour faire de la formation le moyen d'un épanouissement de l'homme avec les exigences du monde du travail.

« Les situations de formation non réduites aux aspects intellectuels, rationnels ou techniques, doivent permettre aux formés d'assumer le jeu dialectique des contradictions auquel ils sont nécessairement confrontés, non pour les subir mais pour en faire un instrument de progrès personnel et social » (Ardoino, 1977)

La pensée de Jacques Ardoino (1977) décrit la complémentarité de la formation et de l'éducation termes que nous avons précédemment distingués. Selon lui, l'éducation est un « projet visé » connaissance plus exigeante de l'homme et la formation, **un « projet programmé » arbitraire visant une finalité fonctionnelle et sociale.**

Nous avons donc une définition claire de la formation à travers ses finalités.

Quand Jacques Ardoino parle de formation, il décrit deux typologies de formation qui s'inscrivent dans un rapport temporel. La première initiale, la seconde continue.

« Tandis que les formations initiales dissociées de la conception plus englobante d'une formation continuée (long life éducation) s'adressent à des publics jeunes (élèves ou étudiants relativement captifs du système) qu'il s'agit essentiellement d'initier et de former, en quelque sorte a priori, en renvoyant à plus tard la validation sur les terrains de mise en pratique, les formations continuées contiennent explicitement les formations initiales comme autant de « moments » d'une progression dynamique toujours inachevée, « en cours ». Elles s'adressent à des particuliers, « sujets » plus âgés, déjà pourvus d'expériences diverses (projets, échecs, erreurs...) et de mémoire pratique. Si on sait s'y montrer attentif, on se retrouve, alors, en face de deux cultures de formation tout à fait hétérogènes, « autres » et non seulement différentes, parce que les représentations des partenaires en formation (élèves, étudiants, apprentis, formés, apprenants...) et, par conséquent, les présupposés, les « visions du monde » qu'elles recèlent comme les démarches pédagogiques qui en découleront, s'avèreront franchement contradictoires. » (Ardoino, 2000, p.3)

La formation initiale est décrite comme un dispositif dédié à la fonction d'initiation, la formation prépare au terrain qui dans un temps différé, validera ou non la réussite du projet d'insertion sociale d'un public jeunes. La formation continue englobant la formation initiale s'entend comme une dynamique constante qui entraîne des adultes expérimentés et des seniors en se focalisant sur la pratique. La formation initiale porte en elle une culture de transmission de savoirs universels. La formation continue, quant à elle, motive le sujet adulte à se servir de son expérience individuelle.

*« Pour l'une, la plus ancienne et la plus classique, les savoirs (savoirs, savoir-faire et « savoir être ») sont transmis, transférés, inculqués, en fonction de la réceptivité, de l'intelligence, de la bonne volonté et de la disponibilité des partenaires et de conditions de travail adéquates (locaux, emplois du temps, matériaux pédagogiques, homogénéité des « niveaux » des apprenants), les **trajectoires** modélisées sont privilégiées, nous restons dans le cadre d'une intelligence cartésienne plus ingénieriale et **mécanique** ; pour l'autre, c'est, plus essentiellement, en fonction des expériences déjà acquises, des **cheminements** antérieurs, des motivations propres des apprenants, donnant une large place aux conditions particulières et singulières des formations, » (Ardoino, 2000, p.3)*

Cette hétérogénéité semble être un problème, Jacques Ardoino en avertit d'ailleurs le législateur.

« La question qui nous occupe est donc tout autre chose qu'une variante dans une combinatoire de possibles, ou une banale question de méthode. Il s'agit essentiellement d'une différence, ou mieux d'une altérité, paradigmatique, c'est à dire épistémologique. Elle interroge en conséquence le statut de l'hétérogénéité, au même titre que celui du temps. Ce ne sont pas, ici, des contenus de connaissance qui se trouvent en cause mais des modalités de la connaissance, des formes de pensée, des « visions du monde », soulignant, au passage, l'importance de la prise en compte de la durée et de la temporalité au niveau des processus et des pratiques dans l'entreprise éducative. Il est souhaitable, selon nous, que la haute administration de l'Education Nationale en soit dûment avertie et s'en inspire dans ses perspectives de gestion. (Ardoino, 2000, p.4)

L'efficacité du projet programmé de formation est donc dépendante du sujet et du temps. Le formateur est amené à prendre en compte ce double paramètre dans la conception de son programme, son ingénierie et dans la réalisation de l'acte formatif.

L'acte formatif visant un apport de compétences n'est cependant pas primordial.

Ainsi se présente un triptyque, celui de « sélection, formation initiale, formation continue »

Jacques Ardoino met d'ailleurs en exergue un certain manque de prise en compte de la relation entre ces trois éléments.

« L'idée maîtresse, radicalement novatrice, de l'éducation continue était le renversement second (comme réponse au renversement initial que constitue l'aliénation par le pouvoir établi) des rapports entre sélection, formation initiale et formation continue. » (Ardoino, 1999, p 353)

Définir la formation c'est prendre en compte ce triptyque. Le formateur n'est pas selon nous un magicien ; son efficacité et celle du dispositif de formation sont dépendantes de prérequis. La formation initiale apporte une somme de savoirs généraux permettant l'intégration dans le milieu professionnel, la formation continue s'occupe d'affiner et d'actualiser les profils pour correspondre le plus précisément possible aux attentes de compétences des employés.

Ce point est important, il nous rend subitement sceptique quant à la notion mercantile de la formation actuelle qui portée par le concept de formation tout au long de la vie semble se centrer sur l'acte formatif sans vraiment prendre en compte l'orientation.

Nous vivons personnellement dans notre métier de responsable de formation, ce phénomène où de nombreux employés veulent « faire une formation » sans jamais se poser la question de leur possible qualification pour y entrer.

Il nous paraît clair que former un *leader*, si cela s'avère possible, serait une question de qualification à l'entrée du dispositif de formation initiale puis un apport de savoirs généraux pour proposer des apports plus précis ou plus contextualisés.

Forts de cette analyse du concept de formation, nous tenons maintenant à approfondir celui de l'adultité.

2. L'adulthood

2.1. Le sujet adulte

Le terme d'adulte ne peut être compris qu'en lui associant celui d'adolescent. Le lien entre ces deux notions est important car dans l'adolescent naît l'adulte et meurt l'enfant.

L'étymologie confirme ce lien en décrivant la transition dans l'évolution de l'homme. Adolescent provient d'*adolescens* signifiant l'être en croissance et Adulte provient d'*adultus* signifiant l'être dont la croissance est achevée. L'adulte peut ainsi se comprendre à différents niveaux.

D'abord d'un point de vue sexuel, la puberté est terminée, l'adolescent entame une sexualité d'adulte orientée au-delà du plaisir vers un besoin de procréer.

Ensuite d'un point de vue légal, l'adolescent atteint sa majorité et acquiert de nouveaux droits et de nouvelles responsabilités. Il devient responsable de se conformer aux lois et aux normes sociales, responsabilités auparavant dépendantes de ses parents ou tuteurs.

Egalement, d'un point de vue intellectuel, l'adolescence a permis le développement d'une pensée critique, d'une analyse, d'une prise de recul qu'applique l'adulte dans l'observation de son environnement et pour la décision de ses choix. On reconnaît ici la pensée de J. Ardoino qui différenciait la formation initiale et continue représentant un passage entre l'élève et le formé.

Pour Guy Avanzini, ce passage entre les deux états est appelé, processus d'adultisation.

« Le processus d'adultisation est marqué en principe par le dépassement progressif de ces difficultés et la sédation de ces tensions, plus précisément par la conquête de l'autonomie là où elle faisait auparavant défaut » (Avanzini, 1996, p 50)

Ce processus s'applique sur plusieurs dimensions :

- Dimension économique avec l'acquisition d'un statut professionnel et de l'indépendance financière
- Dimension affective avec la construction d'un réseau relationnel
- Dimension sociale avec l'acquisition d'une capacité de jugement et d'un équilibre dans la pensée jusqu'ici fragile
- Dimension psychologique avec l'unification de la personnalité

Ce qui au final caractérise « l'adulte idéal » (Avanzini, 1996, p52) c'est la capacité d'harmoniser sa vie privée et sa vie publique. Ce qui se rapporte à la dimension psychologique du processus d'adultisation. On comprend ainsi l'importance donnée à l'individu et l'individuation définie ci-dessous par le législateur:

« Mode d'organisation de la formation visant la mise en oeuvre d'une démarche personnalisée de formation. Elle met à la disposition de l'apprenant l'ensemble des ressources et des moyens pédagogiques nécessaires à son parcours de formation et à ses situations d'apprentissage. Elle prend en compte ses acquis, ses objectifs, son rythme. (Source : AFNOR) » (CEDIP, 2012)

La vie privée correspond à l'univers de la sexualité et de l'affectivité et la vie publique correspond à l'intellectualité et la socialité. L'adulte a besoin qu'on reconnaisse son statut, sa maturité. C'est ici une donnée valable pour l'action éducative de l'adulte.

La question de l'adulte se pose depuis 1970 et plus encore depuis les années 80.

« C'est par l'actualisation de la formation permanente au cours des trente dernières années que la préoccupation autour de la vie adulte va effectuer une progressive montée en puissance » (Carré P, Caspar P, 2011, p 189-190)

L'âge adulte est avant tout considéré, comme nous l'avons vu, un âge légal, une norme avant d'être appréhendé comme un inachèvement du sujet en crise. En effet, poussé par le législateur et les entreprises dans un processus d'adultisation et une recherche d'autonomie, le sujet adulte est laissé dans une certaine incertitude provenant notamment de « *l'effritement des cadres de références régulateurs de l'activité.* »⁷²

L'adulte c'est avant tout, une histoire de vie. C'est ainsi que l'expérience constitue son identité et demande à être reconnue. L'adulte est celui d'hier, celui d'aujourd'hui et celui à venir. Tout projet de formation se devra de prendre en compte l'identité et donc l'expérience du sujet. C'est en s'appuyant sur sa biographie que le formé laissera ou non le formateur l'influencer et s'engager dans un processus de transformation induit par l'acquisition de compétences. La mémoire et la motivation sont identifiées comme des facteurs clé de l'adulte en formation. Le

⁷² Boutinet Jean Pierre, dans Carré et Caspar 2011

formé adulte se référera à un vécu qui le définit et décidera ou non de s'investir dans le projet programmé de formation.

2.2. L'adulte en formation

Nous parlons bien de « formation », ce point est important car suite à notre travail de définition du concept, nous ne parlons pas de développement ou d'éducation qui s'avèrent être de l'ordre du pari et non du résultat déterminé. **La formation est en effet, un projet d'apprentissage déterminé fondé sur une logique objective de création de compétences.** Nous l'identifions à un processus de construction guidé par un cahier des charges, une visée programmée au sens de J. Ardoino. Cette construction suit rigoureusement des méthodes ou stratégies que le formateur emploie et qui, en retour, déclenchent ou non la motivation du formé pour suivre la formation. La construction chez le formé s'apparente à un « *modèle d'escalier*⁷³ » avec des temps de déstabilisation, des temps de rupture et des temps de recomposition. L'adulte en formation doit pouvoir *s'auto-déconstruire pour se reconstruire*⁷⁴.

Former un adulte s'apparenterait à le laisser être auteur, constructeur, à mettre en œuvre toutes les dispositions qui lui permettent de créer. La condition de l'entraînement signifie que la formation au-delà de l'effet d'apport de savoirs prévus développe un méta effet celui de former l'esprit de l'adulte, l'entraînant à déconstruire puis reconstruire pour créer sens et signification et devenir de formation en formation un sujet toujours plus apte à se former.

3. L'andragogie

Un modèle de formation spécifique à l'adulte a été porté par les principes de Malcom Knowles, initiateur d'un courant moderne, l'andragogie. Ce modèle s'oppose à la pédagogie dans ce sens où comme nous l'avons vu la pédagogie s'applique à l'enseignement de l'élève en formation initiale alors que l'andragogie s'attache à former l'adulte en continu.

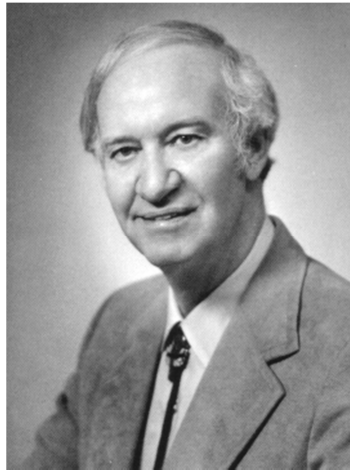
Former l'adulte, selon le modèle andragogique de Knowles⁷⁵, met en exergue une forme d'interaction qui se fonde sur des principes déterminés et qui facilite la création de significations.

60 voir Riverin-Simard, 1993

74 voir Peyron-Bonjan, 1994

75 voir Le modèle Andragogique Anne Cardinet (1997)

Nous allons maintenant développer ses principes fondateurs.



Malcom Knowles

3.1. Les principes 76

« Les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose. »

➔ Le formateur doit créer un sens, promouvoir des finalités, motiver l'apprenant autrement que par la récompense, c'est-à-dire plus par le sens existentiel.

« Les adultes ont besoin d'être traités comme des individus capables de s'autogérer et admettent mal que les autres leur imposent leur volonté. »

➔ Le formateur doit guider l'apprenant dans ses choix, lui laisser le pouvoir de décider des activités à entreprendre.

« Les adultes arrivent avec une expérience propre, rendant les groupes très hétérogènes et nécessitant une personnalisation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Par contre, cela favorise les méthodes expérimentales et activités d'échange. »

➔ L'adulte a un besoin de reconnaissance de son évolution et offre un apport d'expériences, de situations, le formateur doit s'appuyer sur les vécus pour bâtir ses réponses formatrices.

⁷⁶ (extrait de fiche technique N°2 CEDIP, Legris, 1997)

« Les adultes apprennent si les connaissances permettent d'affronter des situations réelles. »

➔ Le formateur doit être pragmatique et contextualiser son propos.

« Les adultes assimilent d'autant mieux que les connaissances, les compétences, les attitudes sont présentées dans le contexte de leur mise en application sur des situations réelles. »

➔ Le formateur doit offrir une description des situations et créer des liens à partir des situations vers les théories explicitées.

« Les adultes sont motivés intérieurement par le désir d'accroître leur satisfaction professionnelle, leur estime de soi... »

➔ Le formateur doit continuellement rappeler les bénéfices des actions formatrices entreprises.

3.2. Une dynamique relationnelle

Dans l'objectif d'apporter des compétences et de rendre le sujet formé plus autonome, tel que « le demande le cahier des charges », la relation andragogique est un moyen déterminant. Pour comprendre ce postulat, il nous faut saisir la signification de l'autonomie comme objet de la formation de l'adulte et identifier les contributions du facilitateur, le formateur.

« [L'autonomie s'entend comme une] capacité de prendre des initiatives professionnelles pertinentes sur son site de production. » (Mallet, 1998, p 50)

Par le terme « *prise d'initiatives* », Jeanne Mallet traduit le concept de création qui s'apparente ainsi à une finalité de la formation. Former pour faciliter l'autonomie signifierait en effet permettre au formé de décider. Dans son ouvrage, Jeanne Mallet explicite une certaine séquence qui permet de favoriser la prise de décision, l'acte créatif du formé. Il s'agirait, en effet pour le sujet de :

- 1-mettre en rapport l'événement, l'observé avec son projet-visée et programmé
- 2-mettre en rapport ce qu'il vit avec ce qu'il a vécu
- 3-prendre le risque d'intégrer par l'interprétation l'observé

Cette trichotomie nous offre plusieurs significations. D'abord, l'importance pour l'adulte en formation de « relier »⁷⁷ pour comme le pensait Bachelard « illuminer l'être ».⁷⁸ Former un adulte consisterait à créer un espace de reliance au sein duquel le formé pourrait revenir à son passé déjà intégré et aussi se projeter dans un futur émergent. C'est précisément dans ce rapport entre hier et demain que se joue, selon nous et à la lecture de nos apports, le possible de la formation, à savoir l'acquisition de compétences.

La compétence que nous prendrons soin d'étudier un peu plus tard est propre à l'histoire du sujet et à sa condition à venir. La mise en lien que facilitera le formateur est le vecteur de la connaissance et de son intégration. L'assimilation et l'accommodation ainsi que le conflit sociocognitif propre à la théorie de l'apprentissage de Vygotski, sont des phases qui ont pour agent commun le lien, la reliance. Ainsi pour nous, l'adulte en formation crée du lien tout en percevant l'information, crée du lien tout en l'interprétant puis crée du lien en se déstabilisant pour mieux se re-stabiliser.

Dans cette optique, **il ne s'agit pas d'être centré sur un formateur porteur de sens mais sur un formateur facilitateur de reliance.**

En effet, il y a dans la trilogie de Jeanne Mallet, une notion de décision propre à l'acte de création, d'initiative. Pas question de se faire imposer un sens préconçu ou « réchauffé » il s'agit de laisser le formé composer ce sens à travers un travail de réflexion reliant différents « ingrédients ».

Nous sommes alors déstabilisés. La nature de la formation est d'être un programme, géré, piloté, « 100% objectif ». Mais notre compréhension nous apparaît soudainement en opposition. Comment garantir l'application du programme si c'est le formé qui décide du sens ? Le formateur n'est plus le manager de la session de formation mais l'agent logistique de l'émergence en attente ? Nous avons mis le pied dans une fourmilière de questionnements qui nécessiteraient une étude approfondie. La figure du maître qui enseigne est ainsi clairement écartée, former l'adulte c'est préparer l'émergence de sens. Au fond, le véritable responsable de l'acquisition de sens et d'autonomie, c'est bien le formé. Le formateur et la formation sont considérés comme un investissement, il s'agit de ne pas se tromper en jugeant le formateur mais bien d'être compréhensif pour l'aider à aborder au mieux la complexité de son acte professionnel pour

⁷⁷ voir Edgar Morin, 2004

⁷⁸ « Loin que ce soit l'être qui illustre la relation , c'est la relation qui illumine l'être » (Bachelard, 1934)

permettre l'émergence de sens. Ainsi, la véritable évaluation d'une formation d'adultes en vue de gagner en compétences consiste à l'observer, une fois la session de formation terminée, pour attester ou non d'un transfert ou d'une émergence objective.

Dans ce rapport de facilitateur, le formateur andragogue doit comprendre le rôle de sécurisateur qu'il se doit de jouer. La prise de risque du formé pour intégrer une signification appelle un appui, une reconnaissance.

Il s'agit, d'abord, d'accompagner le formé adulte à porter un regard sur son moi le plus intérieur. La connaissance n'étant pas un objet externe⁷⁹ mais bien une production interne du sujet en interaction entre le présent observé, le déjà intégré et le devenir émergent. Voilà un processus complexe auquel le poids des sociétés cartésiennes ne nous a pas préparés.

Il s'agit, ensuite, d'être ouvert au mode de lecture et de compréhension d'autrui. Les significations d'un individu ou d'un autre sont personnelles et donc approximatives et non consensuelles. Il faut abandonner cette recherche de consensus et spécifiquement un consensus obtenu autoritairement par des formateurs soucieux de leur statut. En effet, la longue évolution passée du formateur assimilé à un maître est dans le rapport andragogique complètement transformé. Peu importe qui a raison, pourvu que le sens émerge des profondeurs du sujet formé. C'est ici une dimension éthique qui conduit le courant personnaliste⁸⁰ à promouvoir une pratique qui « *positionne comme sujet vis à vis du mystère d'un autre sujet* »⁸¹ c'est à dire le sujet formateur vis à vis du moi du sujet formé.

L'approche de l'adulte en formation comme « personne » consiste à oublier la pensée cartésienne pour approcher le fonctionnement du sujet. Parce que *l'homme n'est homme que parmi les hommes*⁸², la formation doit exploiter le lien entre le *Je* et le *tu* plutôt que de chercher à les étudier distinctement. La reliance est facilitée par le lien entre le formateur et l'adulte en formation qui ensemble doivent dépasser le rapport de causalité pour s'élever à une méta compréhension amenant le formé à la connaissance, à sa connaissance et lui permettre de faire des choix dans l'action et de devenir ainsi autonome.

Nous avons ainsi compris l'importance de la relation entre le formateur et le formé. Cette approche personnaliste que nous partageons nous pousse à comprendre une dimension

⁷⁹ Voir Francisco Varela, 1996

⁸⁰ incluant Levinas, Ricoeur, Marcel, Mounier. Voir Mounier, 1949

⁸¹ Voir Jean Bernard Paturet, 1995

⁸² Voir Gaston Bachelard, en préface de Buber, 1969

intrinsèque du sujet déterminante compte tenu de la complexité du projet de formation dans lequel le formé et le formateur s'engagent. Nous parlons de la motivation.

4. La motivation du formé

Nous venons de nous intéresser à la relation entre le formé et le formateur durant la formation. Il s'agit maintenant de comprendre ce qui pousse un sujet à se lancer dans un projet, celui d'acquérir des savoirs, afin de devenir compétent et autonome.

« Un adulte n'est prêt à se former que s'il peut trouver dans sa formation une réponse à ses problèmes dans sa situation. Tout le secret de la formation des adultes consiste à transformer le vécu en expérience, les expériences en savoir-faire, puis les savoir-faire en connaissance qui permettent l'autonomie. » (Schwartz, dans Barbier, 2009, p 13)

Cet apport des sciences de l'éducation souligne le besoin d'un formé qui cherche à sortir de son obscure incertitude. Cet apport signifie également que c'est en travaillant sur son vécu que le formé pourra trouver les moyens de répondre à son besoin d'illumination, de création.

Que faire pour faciliter un tel processus ?

D'abord, comprendre ce que la science signifie quand elle parle de motivation, identifier ses éléments puis, tenter de modéliser son processus quant à la formation d'adultes.

4.1. Théorisations plurielles

« Sur le plan scientifique, la motivation est définie comme une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action. » (Fenouillet, 2011, p 26)

Cette définition met en exergue la notion d'effort, d'intention, de dynamique du sujet ainsi que le phénomène de perception de l'information qui entraîne cette dynamique. La motivation se rapporte ainsi à un phénomène de production énergétique et un phénomène de perception de l'information. Le caractère « hypothétique » de la forme se comprend comme un rapport de cause à effet en attente. Quelque chose va lancer la force ce qui poussera le sujet

formé à agir. La science⁸³ a, de nos jours, réussi à révéler cinq théorisations qui permettent d'analyser la motivation de l'adulte à se former.

Théorisations	Détails
Le behaviorisme	Vision homéostatique, réduction des tensions dues à des carences internes et ré-équilibre. Présence de stimuli internes ou externes qui déclenchent l'action sans intention du sujet. ⁸⁴ L'apprentissage est un besoin naturel chez le formé, il faut le susciter (outils, démarches du formateur et renforcement par un feedback)
La psychanalyse	La motivation selon Freud ⁸⁵ , est générée par une pulsion de l'inconscient qui induit toute conduite humaine.
La sociologie	La motivation concerne la cohésion au groupe et la sécurisation de l'identité du sujet par rapport à la société. ⁸⁶ Se former ou être rejeté du collectif, la motivation est ici portée par le besoin d'assujettissement.
La psychologie cognitive	Point de vue actuel. Le cognitif postule pour un attrait naturel pour l'information nouvelle. Une dissonance cognitive ⁸⁷ déclenche l'intérêt pour se former, un ré-équilibre.
La psychologie socio-cognitive	L'action est gérée par deux registres l'un cognitif, l'autre affectif. L'homme est considéré comme conscient. L'homme en lien avec son environnement. ⁸⁸ co-produit sa destinée. Il choisit de s'engager.

Tableau 15 : Théorisation permettant d'analyser la motivation des adultes à se former

La motivation peut ainsi se définir selon de différentes façons. Elle peut être considérée comme une action appliquée à l'apprenant, on parle alors de l'action de motiver exprimant que la motivation dépend d'un élément externe au sujet. C'est ici la pensée behavioriste qui conçoit la motivation comme un conditionnement. (Skinner, 1957) La motivation peut également être pensée comme intérieure au sujet, comme auto-produite, c'est une approche du mouvement cognitiviste. (Chomsky, 1969) Enfin, l'avis sociocognitif estime, quant à lui, que la motivation provient des relations du sujet avec son environnement. (Vygotski, 1933)

⁸³ Philosophes, biologistes, psychologues, voir Vallerand & Thill, 1993

⁸⁴ le terme de sujet ici utilisé est un non sens pour les behavioristes

⁸⁵ Sigmund Freud, Cinq Psychanalyses, 1954, PUF

⁸⁶ voir, Crozier, M., l'acteur et le système, 1977, Seuil et Dubar, C. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* Paris, 1991, Armand Colin

⁸⁷ Voir, Festinger, Léon, *A theory of cognitive dissonance*, 1957, Stanford University Press.

⁸⁸ Voir Weiner, 1992, *Human Motivation*, Londres, Sage

Nous nous sommes particulièrement intéressés à la motivation pour la formation au *leadership*. Dans une étude universitaire qu'elle a menée Nathalie Delobbe⁸⁹ met en exergue deux éléments propres à la motivation d'apprenants suivant une formation au *leadership* de situation, le sentiment d'efficacité personnelle et la reconnaissance.

« Le sentiment d'efficacité personnelle face à l'apprentissage, mesuré ici à l'entrée dans la formation, est un facteur décisif, corrélé significativement aux composantes de la motivation à se former mais aussi à la motivation à transférer l'apprentissage en situation de travail et au transfert d'apprentissage, mesurés à la fin de la formation et deux mois après la formation. En particulier, la confiance que l'individu a en sa capacité à apprendre et à développer ses compétences est associée significativement à ses perceptions d'instrumentalité intrinsèque et extrinsèque de la formation et à la valence qu'a pour lui l'amélioration de son style de leadership. »

Ce sentiment d'efficacité personnelle est une certaine confiance pour améliorer son *leadership* et par conséquent l'espérance du formé d'évoluer dans sa profession. Il y a ici un phénomène de perception qui se rapporte à un sens, une utilité qui entraîne le sujet dans une dynamique motivationnelle. Ce type de formation se rapporte, selon nous, à la pensée produite par la théorie socio-cognitive.

« Les pratiques de management visant à reconnaître et à valoriser explicitement les effets de la formation sont de puissants incitants à se former. Le support du supérieur, quant à lui, semble jouer un rôle prédominant pour faciliter le transfert d'apprentissage. »

Tel un pygmalion, le responsable hiérarchique agit directement sur le développement de la motivation. Il ne s'agit pas ici de perception de sens quant à la formation mais plus d'une expérience relationnelle vécue, un rapport lié à une théorie socio cognitive.

⁸⁹ voir Delobbe, Facteurs de motivation et de transfert d'apprentissage en formation : une étude séquentielle dans le contexte d'une formation au *leadership*. dans Psychologie du Travail et des Organisations – 2007 Vol 13 n°3

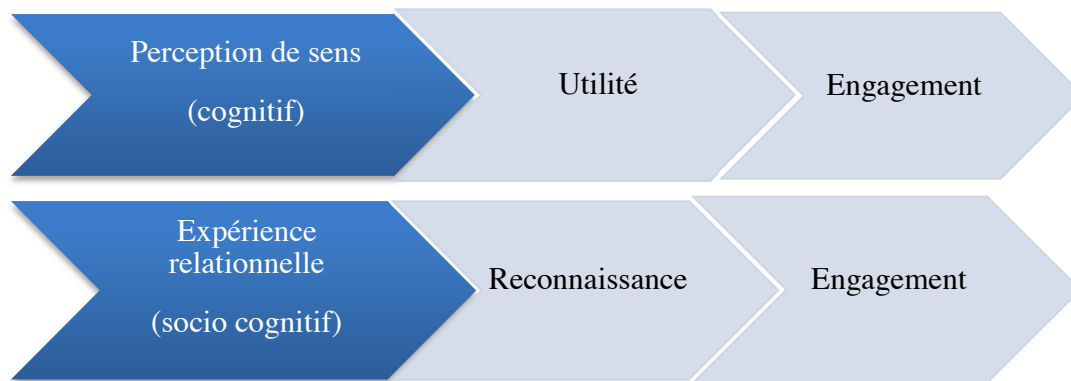


Figure 21 : Deux voies pour l'engagement, schéma de synthèse

Nous notons que cette étude démontre des aspects modernes de la motivation et que ces derniers se rapportent à la pensée et à l'échange. La motivation pour se former au *leadership* n'apparaît pas comme consciemment ou inconsciemment stimulée (behaviorisme ou psychanalyse) ni par un besoin de s'assujettir (sociologie).

Motiver un sujet à apprendre le rôle de *leader* consisterait donc à lui apporter sens et finalités générateurs de confiance et à les valoriser personnellement au travers de la relation formatrice.

Ce point est particulièrement dédié aux formateurs qui devront dans leur discours prendre en compte le besoin intrinsèque de l'apprenant de percevoir un sens, une utilité dans le projet de formation et de se sentir valorisé.

Si des éléments sont des facteurs de motivation, d'autres événements, contextuels, peuvent quant à eux avoir des effets destructeurs.

« Les succès amoureux ou professionnels, en général vont dans le sens de notre idéal mais dans la réalité, ils sont largement entrecoupés de situations désagréables, génératrices de souffrance. » (Mallet, 1996, p 25)

Nous voici, clairement prévenus, la formation demande une réelle motivation, un réel engagement qui permettra à l'apprenant d'appréhender la dureté que représentent certains apprentissages.

« Apprendre est un processus, qui suppose donc que l'on ne s'accroche à aucune des branches bordant le ruisseau de la vie » (Mallet, 1996, p 34)

Il faudra une motivation forte du formé pour s'abandonner à son formateur qui lui permettra de savoir. S'abandonner, c'est oublier pendant un temps, ce qu'on est, a été et ce qu'on programme d'être. C'est dans la révolution de la pensée que le formé se rappellera ce qu'il était, comprendra ce qu'il est et modifiera ou non ses inspirations.

Ce point exprimé nous permet d'éviter « l'angélisme » d'une pensée candide faisant de la formation un terrain féérique où tout est joie et bien-être.

Après l'impact des événements sociaux vécus que nous venons d'identifier et l'importance pour l'adulte de se libérer, nous percevons une autre dimension du contexte, le temps au sein duquel le sujet évolue, son époque.

« A l'ère des nouvelles technologies de l'information et de la communication, on remet de plus en plus en question les méthodes dites « traditionnelles » de formation. Les nouveaux procédés requièrent autonomie et implication, donc un effort accru en ce qui a trait à la motivation de se former » (Hassi, Storti, 2008)

Ce qui nous paraît déterminant, c'est le lien entre le sujet et son environnement.

Que ce dernier développe la pensée cognitive du sujet, stimule ses échanges sociaux, déstabilise sa nature ou pèse de son poids sur son cheminement de vie, l'environnement est la source de la dynamique motivationnelle que nous rappelons ci-dessous à travers l'apport du Professeur Roland Viaud de l'université de Sherbrooke. La motivation pour se former au *leadership* est, selon notre compréhension, principalement d'ordre cognitif, ce que l'enseignant universitaire confirme.

La dynamique motivationnelle

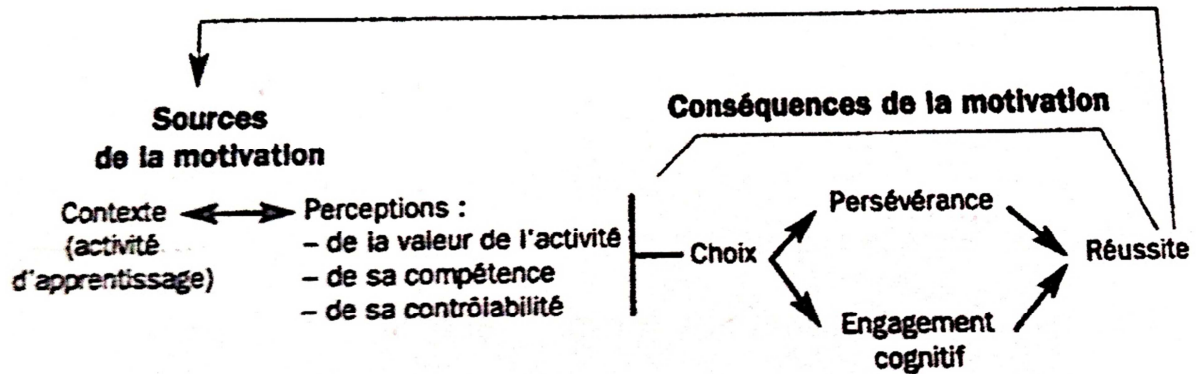


Figure 22 : La dynamique relationnelle, schéma emprunté à Rolland Viau dans Ruano-Barbolan, 2001.

Les perceptions de la valeur de l'activité, de sa compétence, de sa contrôlabilité se rapportent au concept de représentation qui s'avère ainsi central quant à l'engagement dans un projet de formation. Nous allons l'examiner plus précisément dans le paragraphe suivant.

4.2. Représentations et motivation du formé

« Il n'est pas évident de réfuter directement un savoir préalable, celui-ci résistant même à des argumentations très élaborées, puisqu'il est en liaison avec une structure cohérente plus vaste, celle de la pensée de l'apprenant, qui porte en elle sa logique et ses systèmes de significations propres. » (Giordan, Vecchi, 1987, p 132)

Ainsi les représentations de l'apprenant peuvent être des éléments facilitateurs de l'acte formatif ou de sévères obstacles. Le caractère déterminant de ces représentations suscite notre besoin de mieux comprendre leur nature et leurs effets.

Nous l'avons vu, dans la formation, se différencient la formation continue et la formation initiale, et ce, par la prise en compte du formé en tant qu'individu. Ce fait engendre que l'intérêt du formateur se porte d'avantage sur le formé et sur la médiation entre savoirs *épistémè* et mise en pratique contextualisée *métis* qui doit déboucher sur un changement identitaire. Michel Vial, entend ce changement identitaire comme un processus de professionnalisation.

« Quand on veut promouvoir du changement dans un organisme de formation, la stratégie est de miser sur les formés et non sur les formateurs. En effet, l'usage du différentiel a installé chez les étudiants des représentations de leur moi professionnel, des repères profonds : on peut dire qu'on a amorcé un processus d'identification professionnelle, c'est-à-dire qu'on leur a donné une orientation, une autre façon de voir leur métier » (Vial, 1996, p 29),

Nous comprenons ici que l'installation de représentations et ainsi *l'altération* (Ardoino, Berger, 1989) du moi chez le formé agissent sur la définition de sa professionnalité. Les représentations entrent dans sa culture personnelle sur le métier ce qui produit un changement non pratique mais personnel. L'altération du formé par l'apport de représentations nouvelles et autorisées par le formé sont ainsi les moyens pour le formateur de réussir un changement chez la personne en lien direct avec la complexité de sa culture et donc de son contexte de vie.

« On a tout intérêt, je crois, à considérer la formation au contraire comme un processus de changement, je veux dire parier que le changement est déjà là. La formation n'est pas l'installation d'un processus de changement ; c'est une accélération, une promotion du processus de changement. C'est une accélération, tout simplement parce qu'on n'y fait que de la formation. » (Vial, 1996, p 52)

Ce processus de changement serait une définition probable de la professionnalisation. On peut clairement remarquer que les termes de représentation, orientation, façon de voir, se rattachent tous à l'idée de vision. Ainsi nous pensons que professionnaliser, c'est offrir les moyens de concevoir le monde professionnel autrement. Il y a dans la professionnalisation une notion de recherche de sens plus que de réception de savoirs. Les aspects normatifs et théoriques de la formation initiale sont remplacés dans la formation professionnelle par un rapport constant de discussion et de non-imposition qui se traduit par une structuration du sujet au sein du contexte de sa vie professionnelle.

« La fonction de cet outil de formation est aussi de permettre la fondation du processus de professionnalisation, c'est-à-dire à faire passer des gens qui font un métier à des gens qui savent qu'ils participent à l'évolution d'une profession et qui le veulent. » (Vial, 1998, p 37)

Michel Vial présentant l'outil « différentiel » décrit la professionnalisation comme une initiative visant à placer le formé comme auteur, se représentant un parcours qui le motive à s'engager au-delà de sa *praxis* dans la recherche des savoirs de sa profession.

Métier ? Profession ? Il convient de s'assurer de bien comprendre les deux termes.

Extrait du dictionnaire Larousse :

Le métier est une

- *Habilité technique que procure la pratique, l'expérience d'une activité professionnelle : Avoir du métier après vingt ans de présence dans l'usine.*
- *Fonction permanente possédant certains caractères d'une profession (pratique, expérience, responsabilité, etc.) : Le métier de mère, d'épouse.*

Le métier s'entend comme un geste, une technique qui permet d'agir ou comme une partie d'un tout que serait la profession.

La profession est un :

Ensemble de personnes exerçant un même métier : Toute la profession est touchée par cette mesure.

On retrouve, dans la définition du terme de profession, l'idée du tout ainsi que tout le poids de la culture qui rassemble des personnes partageant ensemble des représentations qui définissent leur choix et évolution.

Professionnaliser signifierait, selon, nous, institutionnaliser ; la formation serait donc un moyen d'initier et de promouvoir l'intégration du formé dans le contexte culturel d'un ensemble de personnes partageant les mêmes représentations.

Nous souhaitons découvrir comment les chercheurs comprennent le processus de professionnalisation qui s'appuie sur la formation.

5. La contribution de la formation au processus de professionnalisation

Pour le moment nous pensons la professionnalisation comme un processus de changement qui se sert de la formation pour accélérer son parcours.

La professionnalisation est un enjeu moderne qui suscite chez les individus un intérêt certain comme le souligne Richard Wittorski, Professeur des universités en Sciences de l'Education.

« Le thème de la professionnalisation rencontre aujourd'hui un vif succès non seulement dans le champ de la formation mais aussi dans celui du travail. Les raisons régulièrement avancées insistent notamment sur la nécessité de finaliser d'avantage les apprentissages par rapport aux situations de travail, d'articuler plus étroitement travail et formation, de développer des expertises multiples dans des contextes d'activité qui changent de façon quasi-permanente. » (Wittorski, 2008, p 1)

La professionnalisation comprend à nouveau dans ce discours la formation et le travail. Ce qui signifie que l'un et l'autre de ces éléments jouera un rôle et se complètent dans un rapport de temps. Le propos du professeur démontre bien que, c'est « par rapport » au terrain que le sujet prétend s'enrichir de savoirs.

Pour d'autres chercheurs comme Didier Demazière et Pascal Roquet qui partagent les travaux de Wittorski, il y aurait bien l'idée de deux sens.

La professionnalisation du bas vers le haut et la professionnalisation inverse, du haut vers le bas.

La professionnalisation par le bas et la professionnalisation par le haut. La professionnalisation par le bas prend ancrage dans un groupe de travailleurs qui partagent les mêmes activités de travail et qui en partagent une définition symbolique commune (St Denis, 2012, point 8).

Pour sa part, la professionnalisation par le haut réfère à l'inflexion d'influences extérieures à la communauté de travail, influences pouvant provenir tant de politiques managériales que des systèmes économiques globaux (St Denis, 2012, point 8).

La professionnalisation par le bas est un départ du terrain influencé par le poids du contexte du collectif social qui influence le déploiement du processus. Par le haut, la professionnalisation

est entendue comme influencée par des changements décidés par la direction ou le contexte économique.

Notre candide représentation de la professionnalisation comme une démarche libre et enjouée s'efface, l'homme semble bien poussé à adopter la démarche.

Comme le précisait Wittorski dans notre extrait cité préalablement, deux mobiles motivent le sujet à entrer dans un projet de professionnalisation.

D'abord un besoin de « *finaliser les apprentissages par rapport aux situations de travail* » (Wittorski, 2008, 1), nous comprenons donc que se professionnaliser c'est ajouter aux savoirs théoriques le lien avec le terrain ⁹⁰, ensuite, « *d'articuler plus étroitement travail et formation* » (Wittorski, 2008, 1), l'idée d'articulation traduit une dynamique de mouvement, à savoir faire correspondre, comme on peut le faire avec des carrés de couleur dans un casse-tête tel que le jeu du Rubik's Cube. Enfin, « *de développer des expertises multiples dans des contextes d'activité qui changent de façon quasi-permanente.* » (Wittorski, 2008, 1), à nouveau, cela démontre une dynamique, cette fois continue, du développement du sujet.

Il est à noter que le mot travail, ce contexte d'activité, est fréquent dans le discours de Wittorski. L'instabilité du contexte lui est associée, ensemble ils forment un climat d'incertitude qui pousse les hommes à revenir s'enrichir de savoirs éclairant le cheminement de l'acteur professionnel qui se transforme. ⁹¹

C'est ainsi que la professionnalisation transforme le sujet motivé par sa culture ou sa hiérarchie qui entend faire gagner l'organisation en flexibilité. De nombreux chercheurs confirment cette raison d'être de la professionnalisation vis à vis de la flexibilité des hommes.

« *Les enjeux consistent à faire avaler la pilule de la flexibilité* » (Dugué, 1999, p 14)

⁹⁰ Nous trouvons que le terme « finaliser » est mal choisi, l'apprentissage est, pour nous, un processus sans fin.

⁹¹ Cette quête s'apparente selon nous au mythe de sisyphé car le sens, les savoirs répondent à des questionnements qui laisseront place à de nouveaux questionnements. L'incertitude se réduit mais ne se supprime pas.

Cette capacité à s'adapter s'obtiendrait par une stimulation et un contrôle (Linhart, 1999, P 59 & 62).

On retrouve, sous-jacent, avec le contrôle et la stimulation, un aspect managérial.

« Les enjeux portés par l'organisation ne concernent certes pas la constitution des professions dans l'espace social mais la professionnalisation des salariés entendue comme une intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail (modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail. » (Wittorski, 2008, 1)

La professionnalisation entraîne le salarié à développer son autonomie. L'état a délégué la formation aux entreprises (loi 1971), les entreprises responsabilisent les individus en vue de les enrichir pour au final être capable de raisonner et décider.

« Un surcroît d'exigence vis à vis du salarié, celui d'avoir à s'organiser lui-même pour répondre aux insuffisances du travail prescrit,...développer une nouvelle forme de performance centrée sur les services rendus aux clients et capable de mobiliser des ressources spécifiquement humaines de raisonnement et de décision. » (Lichtenberger, 1999, P71)

La **professionnalisation** est une exigence de **développement** du sujet, de ses compétences qui nécessite un gain curateur de savoirs que la **formation** a, dans le processus, la fonction d'apporter. La professionnalisation, bien qu'étant dans le sens haut→ bas, une politique objective décidée par les gouvernants, reste dépendante des hommes dans toute leur subjectivité. Il s'agit pour le commanditaire du projet de professionnalisation de « mobiliser la subjectivité de tous » (Durand, 2000, p 18)

La professionnalisation est donc un projet institutionnalisant, que ce soit par la volonté du groupe (bas→haut) ou des dirigeants (haut→bas). En infléchissant de nouvelles façons de travailler, le professionnel et son groupe ne produisent plus de la même manière. Leur compétence fera l'objet d'un contrôle « managérial» précis pour assurer la conformité au plan décidé et au-delà pour installer les hommes dans une culture professionnelle modifiée, en lien avec les valeurs de l'organisation. Ces valeurs sont considérées comme des principes garantissant l'efficacité du travail produit dans l'entreprise.

Cette vision de la professionnalisation n'est pas unique, Bourdoncle (2000) identifie cinq objets et finalités différentes que nous synthétisons dans le tableau suivant :

Objet	Finalités
Professionnalisation de l'activité	Valorisation par rémunération et enseignement académique
Professionnalisation du groupe	Construction identitaire du collectif
Professionnalisation des savoirs	Validation des savoirs comme efficaces
Professionnalisation des personnes	Amélioration des savoirs et capacités des acteurs en activité
Professionnalisation de la formation	Garantie de rendre les sujets capables d'exercer l'activité

Tableau 16 : Cinq objets et finalités relatifs à la professionnalisation, d'après Bourdoncle, 2000.

Ce tableau est important vis à vis de notre recherche. La professionnalisation de l'activité se réfère, selon nous à la gestion, l'économie au droit ou la politique. Celle du groupe concerne la sociologie. La validation des savoirs intéressera les didacticiens. La professionnalisation des personnes et la professionnalisation de la formation nous semblent plus en lien avec notre étude de la formation. Nous faisons donc le choix de ne considérer que les deux derniers types et d'explorer les contributions de l'acte de formation.

Le processus de professionnalisation, nous l'avons vu, englobe une partie « formation » et une partie « développement ». Si la formation peut prendre un certain recul par rapport à l'activité, le développement lui est totalement contingent en se réalisant dans l'action.

Guy Le Boterf (2007) parlait de la professionnalisation en évoquant une « *navigation professionnelle* » d'un individu rencontrant au fil de son développement personnel de multiples situations au sein desquelles son action le transforme. Ce parcours est un parcours de vie qui construit l'individu comme Wittorski le souligne.

« La vie professionnelle est un processus biographique qui construit les identités tout au long du cycle de vie, depuis l'entrée dans l'activité, jusqu'à la retraite. »
(Wittorski, 2008, 8)

La formation joue son rôle en continu, tant qu'un individu est en activité, elle lui offre sa contribution dans son projet de développement. Cette contribution nous l'avons vu précédemment, se doit d'être distinguée de l'acte d'accompagnement qui supporte la succession de transitions (Boutinet 2002). Nous pensons donc que les dispositifs d'accompagnement tel que le tutorat, le conseil, le mentoring ou le *coaching* (Paul, 2004) ne sont pas à proprement parler des dispositifs de formation mais plus de support au développement cheminant « à côté » du sujet.

« Comme pour les sportifs, les résultats académiques sont liés aux qualités des coaches familiaux et scolaires et non à la seule expertise en savoirs, voire en didactique d'enseignants chargés de transmettre des connaissances. » (Mallet, 2003, p 42)

Jeanne Mallet qui parle ici de formation initiale, nous confirme que la formation se distingue de l'accompagnement tout en les reliant dans une complémentarité nécessaire entre transmission du savoir et implémentation dans le contexte de la personne formée.

Ainsi, le formateur nous paraît se placer **derrière le sujet** qu'il a « outillé » de savoirs. Le sujet pourrait choisir de revenir en arrière pour combler un écart ou actualiser ses capacités face à l'incertitude et aux obstacles qu'il rencontre tout au long de son parcours.

« Le terme accompagnement est donc, à proprement parler, un terme générique. Or on peut conseiller, orienter, aider, former...sans pour autant accompagner. » (Paul, 2009, P 92)

La formation et l'accompagnement sont clairement différenciés. Même si la « pédagogie » communément utilisée se doit de prendre en compte le sujet adulte dans toute sa définition de personne et entretenir une relation dans laquelle ce dernier sera libre de donner au non du sens au contenu proposé, la formation offre un apprentissage qui précède le développement (Genthon, 1996).

« Pour Vygotsky, c'est l'interaction existante qui conduit à l'actualisation des possibles, qui sont ici en quelques sorte préformés. » (Genthon, 1996, lectures plurielles de l'apprentissage, p165)

La formation prépare le sujet à actualiser sa démarche en s'appuyant sur une relation permettant au formé d'accueillir de nouveaux savoirs qu'il mobilisera ou non dans son action et qui aura pour effet de le transformer. Ces capacités sont, à l'insu du formé, présentes et se révéleront quand certains savoirs viendront, telles des clés, libérer la pensée du sujet en formation.

Il nous faudra étudier plus en détail cette forme de « *récurtivité* » (Morin, 1997) qui par l'apport de la formation modifie profondément la pensée du sujet et agit sur son développement.

Nous avons distingué la formation, le développement et l'accompagnement qui ensemble concourent au projet de professionnalisation.

Le schéma suivant nous permet de synthétiser notre compréhension du processus de professionnalisation en inventant un modèle.

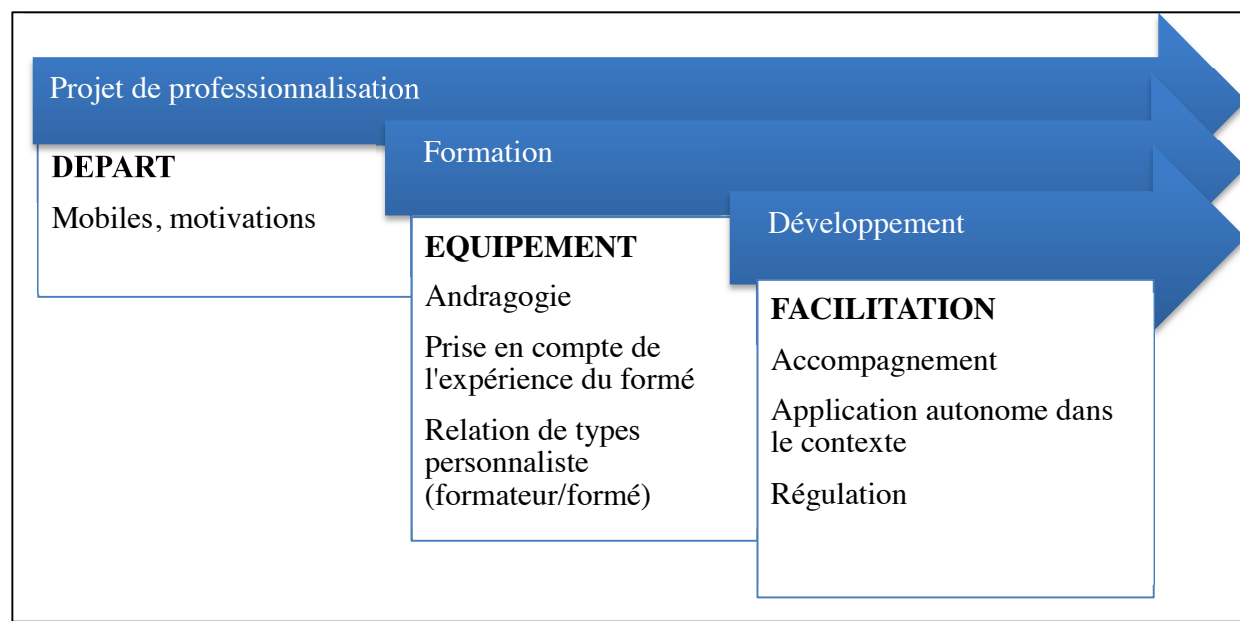


Figure 23 : Modélisation de la professionnalisation

Commentaires

- Le projet de professionnalisation est pour nous un projet d'intégration sociale de l'homme dans la société (Durkheim, 1924) et qui plus est dans la culture d'un groupe d'acteurs regroupés au sein d'une profession.

Ainsi, il est infini et englobe les étapes suivantes de formation et d'accompagnement qui le constituent tel un tout et ses parties. (Pascal, 1669) Voici un exemple de cette conception formulée par des universitaires en sciences de l'éducation.

« La professionnalisation correspond comme l'écrit Wittorski (2008) à « une intention implicite de “mise en mouvement” des personnes permettant, au final, leur acceptation d'un nouveau mode de “gouvernance sociale”. Dans le cas des enseignants, il s'agit de se constituer en profession pour retrouver une place dans la société et obtenir une autonomie plus grande au niveau de leurs activités professionnelles...La professionnalisation est entendue alors comme la construction de nouvelles professionnalités : c'est-à-dire d'un ensemble de compétences et de références culturelles adaptées aux situations professionnelles de l'école d'aujourd'hui. (Altet, Guibert, Perrenoud, 2010)

Le projet et son intention sont précédés par des mobiles, au delà des finalités que nous avons précédemment identifiées dans la pensée de Bourdoncle (Bourdoncle, 2000) il y a certainement des mobiles propres aux personnes et plus spécifiques à leur individualité qui initient le projet de professionnalisation.

- Une fois le projet lancé, une fois que le sujet motivé, s'engage dans sa professionnalisation, il entre en formation. La formation constituerait « un cadre » ou un espace de médiation entre des savoirs prescrits culturellement par « la profession » ou par l'état⁹² et la pensée du sujet entrant en formation. La formation va apporter des outils conceptuels ou techniques mais son enjeu n'est pas uniquement de les transmettre par un enseignement mais

⁹² A ce titre nous mettons en exergue que dans la loi du droit à la formation (DIF) de 2004, a fait l'objet d'accord de branches permettant aux représentants des professions d'adapter le type de formations et de définir leur caractère prioritaire quant à la professionnalisation des salariés.

bien par une posture compréhensive afin de faciliter chez le formé le déclenchement d'une révolution épistémologique qui engendrerait de nouvelles conceptions du monde et ainsi de cause à effet, une modification ou adaptation d'une démarche productive. La formation doit préparer le formé, l'équiper d'outils. Le formé reste maître d'accepter ou non ces outils.

- Une fois motivé puis équipé par la formation, le sujet engagé dans sa professionnalisation va tenter de sortir les outils acquis en formation pour les mobiliser dans l'action, dans le contexte complexe déterminé par l'incertitude. Le formé dans la partie développement est seul à décider de la démarche qu'il entreprend, du geste qu'il va produire. Même si, un *coach*, un tuteur, un mentor ou tout autre accompagnant l'aide à prendre du recul, à accoucher de la décision, c'est le formé qui agit, l'accompagnant évalue et prépare une nouvelle approche maïeutique du formé. C'est bien par cette dynamique continue que le développement se réalise, par l'action, par sa remise en cause et enfin par une régulation. En soi, nous estimons que l'accompagnement n'est pas fondamental au développement, le sujet pourrait, seul, engager cette dynamique régulatrice, mais il est clair qu'elle aide et facilite son efficacité, permettant, nous en convenons, de gagner un temps précieux.⁹³

Nous souhaitons terminer notre étude de la formation en étudiant les deux premiers éléments du processus de professionnalisation au sein desquels la formation contribue précisément à savoir, le départ et l'équipement. Il nous paraît fondamental de cerner les motivations du sujet entrant en formation et de comprendre la contribution de la formation dans ce qu'elle doit apporter, c'est à dire des **savoirs et des capacités**.⁹⁴

Comprendre la contribution de la formation, c'est aussi prendre en compte le sujet en formation dans toute sa « libre individualité ». Notre propos s'appuie sur la pensée de Durkheim qui a distingué deux natures chez l'homme, deux agents moraux qui orientent ses choix de vie.

- Homme de sentiment, d'enthousiasme, dominé par l'altruisme
- Homme de volonté, plus froid, austère, dominé par la règle

⁹³ Cette notion de temps s'entend, selon nous, dans les postures d'accompagnement comme celle du tuteur qui semble cibler le débutant pendant que le conseil serait plus adapté au professionnel plus expérimenté.

⁹⁴ voir tableau précédent (Bourdoncle (2000))

Cet apport du sociologue nous paraît fondamental : la formation se doit de lier l'homme au prescrit étatique ou culturelle à la froideur directive en prenant en compte son appétence pour « entendre » ou non qu'il doit être capable d'obéir au froid et directif de l'ordre et aussi qu'il est plaisant d'acquérir de nouvelles capacités et d'enrichir ainsi son profil.

La formation contribue donc à la professionnalisation des personnes en leur apportant de nouveaux savoirs et capacités en s'appuyant sur une compréhension de la nature du sujet et de ses agents moraux.

Nous souhaitons, afin de mieux cerner la contribution de la formation, obtenir une signification claire des deux ressources ici identifiées, le savoir et la capacité. Nous sommes en total accord avec le postulat de la philosophie :

« mettre de l'ordre dans les mots, c'est mettre de l'ordre dans la pensées des hommes. » (Gusdorf, 1968, p 37)

Le savoir :

« État de la conscience d'une personne qui sait, qui a pleine connaissance de quelque chose ; entendement, connaissance, relation entre le sujet qui pose l'acte de savoir et l'objet de pensée, point d'aboutissement, par opposition à la certitude, à la croyance, à la foi. » (Trésor de la langue Française, CNRS, 2012)

« Alors que l'imagination de la chose comme existant ailleurs (...) implique un savoir sur la réalité, l'imagination du plaisir implique un savoir sur la valeur » (Ricoeur, 1949, p. 97).

Le savoir est une connaissance qui s'inscrit dans la conscience du sujet, c'est un tout qui comprend la partie objective de l'information et l'entendement de sa valeur. Nous en déduisons que la formation qui vise à transmettre des savoirs, apporte des informations qu'elle devra inscrire ou du moins faire inscrire par le formé lui-même dans sa conscience. La sélection des savoirs dans la formation est, nous le savons, assez déterminée par le processus d'institutionnalisation, et c'est bien dans la stratégie de « faire inscrire » tel ou tel savoir que la formation paraît libre d'agir.

Capacité :

« *Aptitude à contenir, à recevoir* » (*Trésor de la langue Française, CNRS, 2012*)

« Peu d'esprits sont spacieux; peu même ont une place vide et offrent quelque point vacant. Presque tous ont des capacités étroites et occupées par quelque savoir qui les bouche. » (Joubert, 1824, Pensées, tome 1, p. 173)

Une capacité c'est un réceptacle que le formateur accueille comme plus ou moins plein. Il peut par la désignation de prérequis garantir un minimum d'homogénéité dans un groupe de formés ou un niveau minimum chez les formés. La formation consistera à « remplir » des têtes bien faites » (Morin, 1999) avec des savoirs. On peut dire que l'inscription des savoirs par le formé s'apparente à ce remplissage de la capacité.

A ce stade de notre recherche une question se pose alors. Sachant que dans notre enquête exploratoire nous avons identifié des critiques concernant la pertinence des savoirs proposés en formation initiale, quels seraient les savoirs utiles pouvant remplir et activer les capacités des formés ?

Nous souhaitons aborder la potentielle détermination de ces savoirs.



6. Savoirs à mobiliser pour la formation des leaders

Les principaux savoirs offerts en formation initiale et générant une critique⁹⁵ concernent des savoirs théoriques comme la qualité, la productivité, le projet, la stratégie, l'autorité ou l'adaptabilité des savoirs d'action comme des techniques de négociation, de gestion ou d'animation. Cette démarche de définition exhaustive des savoirs est de nos jours remise en cause en raison d'un manque de prise en compte de la complexité liée à la fonction des cadres.

« Il paraît aujourd'hui inadapté d'aborder la formation des compétences en cherchant à les définir de façon exhaustive. Ce constat est renforcé par le fait que, face au développement de leur fonction d'interface, au plan fonctionnel comme au plan symbolique, les cadres et les dirigeants évoquent fréquemment, sans véritablement les nommer de manière explicite, des besoins en matière de savoirs complexes pour l'exercice de leur métier » (Bonnet, 2005 dans Clenet, Poisson, p 128)

Ce point avancé par les chercheurs de l'éducation est en lien avec la complexité que nous avons identifiée comme liée à l'activité du *leader*. Il ne suffirait donc pas d'être formé sur une batterie de savoirs compartimentés mais plutôt de développer une compréhension globale de ce que Bruner a appelé les « savoirs comment faire ce qu'on a à faire »⁹⁶.

Les savoirs que Rosette et Jacques Bonnet proposent de considérer sont :

- Savoir diagnostiquer
- Savoir contextualiser
- Savoir problématiser
- Savoir penser une stratégie
- Savoir évaluer

Nous pouvons regrouper ces savoirs au sein d'une catégorie de savoir processuels et, en fait les englober en un seul, le **processus de penser**. Une fois de plus nous revient **la pensée** comme fondement essentiel d'une formation qui s'adresserait à des cadres, des dirigeants et donc comme une formation s'adressant à des *leaders*.

⁹⁵ voir Bonnet Rosette et Jacques, 2003

⁹⁶ Voir Bruner, 1996

Nous comprenons mieux le cri des praticiens pour lesquels des savoirs disciplinaires ne conviennent pas, il ne paraît pas si important de savoir ce qu'est la gestion mais bien plus déterminant et pratique de savoir comme penser pour trouver des alternatives, des « solutions » aux problèmes rencontrés. Il s'agit pour les formés d'apprendre à se mouvoir (*métis*) plutôt que de se remplir la tête de savoirs décontextualisés. Il nous semble central, nous ne cessons d'y revenir, apprendre à penser face au complexe est un déterminant fondamental pour habiter le rôle de *leader*.

Au-delà, des savoirs à cibler, les auteurs en appellent à « *une nouvelle approche formative qui ne peut se limiter à des questions de procédures ou d'outils de formation.* »⁹⁷

Les cadres, les *leaders* se retrouvent confrontés à des types de savoirs déclaratifs objectivés comme nous les avons précédemment cités. Or, ils s'identifient comme « des hommes de l'entre et non du quoi »⁹⁸. L'entre se définit par leur fonction d'intervenant qui se place entre le social et le projet d'entreprise. L'enjeu, en vue de décider, est de comprendre les modes de fonctionnements et la culture des groupes de collaborateurs. La décision, un temps crucial, produit un impact sur la vie de l'entreprise ; c'est un temps où il s'agit non pas de calculer ni de raisonner mais de percevoir par reliance ce qui légitimera tel ou tel choix.

« Il est une séquence de direction dans laquelle culmine un instant privilégié : le temps de la décision. A un tel moment, le commandement se présente dans toute son acuité et on peut en saisir de multiples aspects comme ramassés, rassemblés, soulignés. » (Arduino, 1970, p 89)

Pour l'acte du *leader*, rien ne peut être prévu, calculé en avance, il ne s'agit pas, selon nous, de programmer mais d'appréhender. Ainsi, même s'il peut être utile de s'enrichir de concepts, la perception, l'intuition et l'émergence de sens restent centrales. Il s'agit de penser dans la complexité et non d'établir une solution raisonnée. Nous sommes en face d'un changement paradigmatique, seule possibilité de contenter les praticiens qui rejettent les modèles de formation actuellement proposés.

⁹⁷ Voir Bonnet, 2005 dans Clenet, Poisson, p 129

⁹⁸ idem

La compétence comme produit de la formation est de l'ordre du vivant, du processus et non de la procédure. Pour que la formation des cadres, des dirigeants et des *leaders* puisse être efficace, cette notion doit devenir un principe. La compétence tient à un processus de pensée complexe qui déconstruit et reconstruit constamment le vivant. Entropies et néguentropies doivent devenir le quotidien de ces hommes qui orientent la contribution d'autrui et la performance de nos entreprises.

Au-delà de l'identification de ces savoirs complexes, c'est aussi leur évaluation qui doit être repensée. Il ne conviendrait plus de juger par des niveaux d'expertises mais plutôt d'évaluer une aisance pour penser et s'adapter. Il ne serait plus question d'un examen de savoirs spécifiques mais plutôt de la reconnaissance d'une *métis* en mouvement. Les évaluations asynchrones de types questionnaires ou étude de cas devrait plutôt être remplacées par une observation de l'individu en action, mobilisant compétences et pensée. Nous pensons que la formation gagnerait en efficacité si elle assistait en temps réel, le jeune *leader* à penser dans le complexe des situations que le duo formé/formateur contemple ensemble. Le formateur doit être un support pour le formé *leader* qui, **dans un premier temps** fondamental, s'activera à faire émerger dans sa pensée un projet irrigué de finalités créées et qui se motivera dans **un second temps** à le communiquer en travaillant sa relation avec autrui.

Cet accompagnement que nous pensons être clé dans la formation du *leader* reste une posture⁹⁹. Il convient d'identifier un modèle d'apprentissage pertinent qui orienterait l'application du formateur accompagnateur.

7. Synthèse

La formation que nous comprenons comme un processus de "mise en forme" consiste à répondre à une prescription, celle qui vise à construire des professionnels capables d'évoluer au sein d'une fonction. L'histoire a montré au combien cette contribution éducative a réussi à redresser une nation tout entière, lui permettant d'accéder à un niveau de croissance et d'épanouissement économique profitable pour tous. C'est ainsi que la formation se présente comme un moyen et non une fin. Elle fait partie des stratégies des entreprises qui entendent par son application gagner de nouveaux challenges. Le processus de formation initie l'apport de

⁹⁹ Voir Maela Paul, 2004

savoirs et supporte leur développement continu qui reste, quant à lui, dépendant de l'environnement et de l'évolution du sujet dans l'activité professionnelle. La finalité de la formation est de faciliter l'acquisition et le développement de compétences qu'un sujet pourra mobiliser dans une activité prédéterminée. On identifie donc l'existence d'un parcours dans lequel le formé s'engage accompagné en permanence par de nouveaux apports qui renforceront la valeur de son profil de compétences, de son employabilité.

Le sujet dont il est question au sein de nos entreprises est, par définition, un adulte qui détient un contrat de travail le reliant à un employeur et stipulant les formes que doivent prendre sa production au cœur du système social.

Cette première description démontre le fonctionnalisme qui oriente la démarche originale de formation. Une autre démarche, poussée par un courant humaniste engendrera la prise en compte du sujet et particulièrement de son statut d'adulte. C'est l'andragogie qui contribuera à faire du formateur un médiateur, un accompagnateur qui facilite l'évolution du formé dans au sein de son parcours de formation. L'adulte nécessite de la part du formateur une reconnaissance de son expérience acquise au fil du temps et surtout la prise en compte de son statut d'homme. En effet, l'adulte est un homme responsable désireux d'exister à travers des "choix" et une compréhension de sens plutôt qu'une application stricte de méthodes dictées. Un formateur performant devra prendre en compte ses particularités pour réussir à initier (programme de formation initiale) dans un premier temps l'acquisition de compétences puis leur développement continu dans le temps (formation permanente).

Qu'elle soit initiale ou continue, la formation est porteuse d'apprentissages de savoirs qui facilitent par une mobilisation du sujet l'application contingentée des compétences.

« La compétence désigne la mobilisation d'un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir être) en vue de résoudre une situation complexe appartenant à une famille de situations problèmes. La compétence est la « capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas » (Perrenoud, 1997)

Former un *leader*, si telle était la prescription, consisterait donc à l'initier au sein d'un premier programme et le développer tout au long de son activité professionnelle par l'apprentissage de différents types de savoirs qu'il pourrait mobiliser pour devenir compétent.

L'initiation est selon nous différente de l'enseignement. Elle constitue un cheminement, une entrée dans un monde.¹⁰⁰ Le *leader* a besoin d'appréhender le complexe et ainsi de se doter de savoirs en lien avec la complexité du monde qu'il contemple. Les savoirs théoriques et objectivés enseignés sont décriés parce qu'il sont compartimentés et fixés hors du temps. Le rôle de *leader* nécessite de cultiver tout processus de pensée. Le *leader* vit les situations, sa formation doit faciliter leur diagnostic, leur compréhension. Il ne s'agit plus de le désynchroniser mais bien de le synchroniser avec la dynamique de l'instant. Sa pensée doit faire émerger un projet ; pas de place pour le calcul, la programmation ou la raison mais au contraire pour l'intuition.

L'émergence d'un sens est partagé par le formateur et le formé. L'apprenti *leader* doit s'efforcer de penser en contemplant le monde et en écoutant le plus profond de son être. Il en a la capacité, une capacité qui n'est pas un vide à remplir mais à activer.

Une fois de plus notre recherche nous ramène vers le fondement du rôle de *leader*, une pensée créative que le formateur devra faciliter. Le formateur doit se soucier en priorité de faire penser le formé et seulement dans un second temps s'intéresser à la communication de l'objet intuitivement imaginé.

Une telle faculté de création se doit d'être soutenue par un modèle d'apprentissage spécifique

¹⁰⁰ C'était comme l'initiation au monde, l'accès des plaisirs défendus (Flaubert, *Mme Bovary*, t.1, 1857, p. 9)

Nous allons chercher à explorer la notion d'apprentissage pour tenter d'identifier un modèle utile pour un éventuel apprentissage du *leader* que nous semblons de plus en plus approcher.

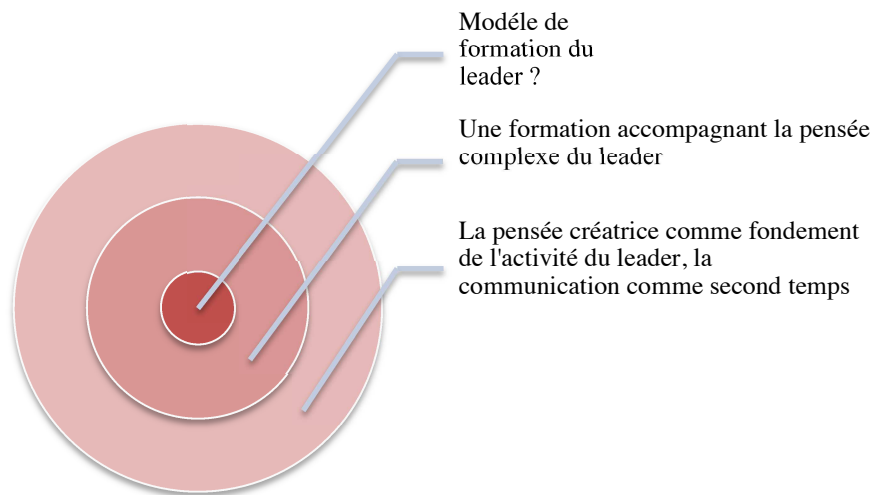


Figure 24 : Les points clés de notre recherche

B. Apprentissage et Cognition

L'apprenant du XXI^{ème} siècle ingurgite moins des savoirs "prêts à l'emploi", mais cherche à acquérir des compétences et des savoirs. Il ne peut le faire que par ses propres efforts, mais en dialogue avec les formateurs et tuteurs d'entreprise et, de plus en plus, avec ses co-apprenants, voire avec l'environnement au sens large du terme. Cette approche de l'apprendre a été théorisée par le courant socioconstructiviste ¹⁰¹ sur la base notamment des travaux de Vygotski.

L'étude de l'apprentissage, un formidable projet qui entend par sa définition, étudier l'acquisition de nouveaux savoir-faire, c'est à dire de conduites reproductibles. C'est donc l'enrichissement de l'homme et du monde que vise l'apprentissage.

Nous trouvons dans le discours de certains chercheurs une confirmation du besoin d'appréhender une théorie générale de l'apprentissage quel que soit le contexte.

« Si donc on peut légitimement chercher à identifier des facteurs et des mécanismes d'apprentissage spécifiques à un contexte donné, qu'il s'agisse d'un contexte de formation d'adultes ou d'un autre, on ne peut le faire, selon nous, qu'en référence à une théorie globale de l'apprentissage et dans une confrontation avec des travaux portant sur la même problématique dans d'autres contextes d'apprentissage. »

(Bourgeois, Nizet, 1997, p 19)

Quels sont les principaux courants théoriques à propos du concept d'apprentissage ?

1. Sur le concept d'apprentissage

1.1. Approche behavioriste

Ce courant se définit par un choix déterminé d'expliquer l'apprentissage selon des comportements liés à des stimuli.

Un schéma classique représente cette théorie : S (stimuli) → R (réponse) (Watson, 1913)

¹⁰¹ « pour Vygotsky, c'est l'interaction existante qui conduit à l'actualisation des possibles, qui sont ici en quelque sorte préformés. » (Genthon, 1996, lectures plurielles de l'apprentissage, p165)

La logique behavioriste consiste en une adaptation du sujet opérant face à la situation rencontrée. Les comportements réponses sont produits puis intégrés au fur et à mesure de l'évolution du sujet. L'erreur, la réussite, le test et l'entraînement sont ici des éléments facilitant l'apprentissage. Une importance particulière est donnée à la motivation personnelle du sujet quant au comportement à adopter.

L'apport de Tolman a enrichi la théorie fondatrice "Stimuli, Réponses" en créant une phase intermédiaire, l'organisation. Nous avons alors Stimuli → Organisation → Réponse. Le jeu des stimuli et des réponses développe une organisation, un système de liens entre les comportements inscrits, la motivation et le contexte situationnel.

« L'apprentissage est fonction de contingences externes, notamment des contingences de renforcement » (Donnadieu, Genthon, Vial, 1998, p 42)

La production de ces comportements fut étudiée lors de nombreux travaux et notamment ceux de Pavlov et Skinner qui présentent différents conditionnements agissant au sein du processus d'apprentissage.

- Le conditionnement répondant

Pavlov (1849-1936) démontra qu'on pouvait créer des réponses comportementales en associant des stimuli neutres à des stimuli intégrés par le sujet. C'est ici l'exemple du chien qui salive en voyant la viande. En associant le son d'une sonnette, le chien enregistrera l'association et salivera à chaque nouveau son de sonnette sans le visuel de la viande. C'est ici un apprentissage de réflexe.

- Le conditionnement opérant

L'apprentissage s'effectue ici grâce à l'atteinte de la satisfaction, renforcement du comportement qui permet la réussite. Ce processus offre de nombreux exemples d'apprentissage. Grâce à l'exemple du Rat de Skinner qui motivé par la nourriture, expérimente différents comportements avant d'intégrer le comportement utile (après l'atteinte de la nourriture). Nous comprenons toute l'importance du renforcement dans la responsabilité des enseignants, formateurs ou éducateurs dans leurs pédagogies. L'apprentissage par le conditionnement s'appuie sur un processus linéaire, une planification prédéterminée des actions qui déclencheront

la production de comportements nouveaux. Ainsi on identifie *la PPO* (Pédagogie Par Objectifs) comme un moyen permettant de prédéterminer, de planifier l'objectif à atteindre, le résultat souhaité et d'entraîner le sujet à se conformer au plan établi. Le sujet est donc passif dépendant d'une planification créée par un sujet extérieur qui influence considérablement le devenir de l'apprentissage du sujet apprenant. Inéluctablement, ce mode d'apprentissage qu'est le behaviorisme, porte en lui des valeurs fortes d'organisation et de contrôle du sujet ce qui **nous paraît correspondre totalement au paradigme du management** par le contrôle, un taylorisme affirmé. Skinner, (1960) développe une théorie d'un *enseignement programmé* qui exclut toute réflexion consciente de l'apprenant et se focalise sur l'obtention de réactions conditionnées. Ces dernières s'obtiennent sous formes d'automatismes obtenus par répétition et renforcement. L'enseignement est conçu comme un programme qui inclut différents paliers orientant l'apprenant vers l'acquisition de notions ou la production de gestes précis. Le passage du palier détermine la poursuite du programme par la possession de prérequis et le respect minutieux d'une chronologie. Le sujet apprenant est ici un objet du dispositif. Le système au sein duquel il évolue est un système fermé. Il est acteur de son apprentissage, il n'en est pas l'auteur. Le behaviorisme semble être utile à l'acquisition de savoir-faire techniques nécessitant des opérations simples et répétitives.

« Les apprentissages concernés relevant essentiellement des habiletés sensori-motrices (savoir faire un geste normé, savoir reproduire) et la centralisation des travaux porte plus sur la production d'un comportement indiscutable que sur la construction de réponses. Ainsi cette perspective s'avère insuffisante, voire incapable, pour les tenants de la psychologie cognitive, de rendre compte des apprentissages complexes qui nécessitent une perspective plus constructiviste. »

(Donnadieu, Genthon, Vial, 1998, p 47)

L'automaticité du conditionnement se distingue d'une approche revendiquant l'autonomie et la conscience de construction que détiendrait le sujet apprenant. Cette approche est celle du constructivisme qui accorde une place prédominante aux représentations de l'apprenant lors de son apprentissage.

En lien avec le besoin d'autonomie de l'adulte que nous avons précédemment mis en exergue dans l'étude de la formation, le conditionnement ne nous semble pas adapté à la réussite du projet de formation de l'adulte.

1.2. Approche constructiviste

Cette approche est issue d'une conception cognitive du sujet qui joue un rôle central dans le processus d'apprentissage. L'activité cognitive consiste pour l'apprenant à effectuer une médiation vis à vis des informations provenant de son environnement. Le sujet va activer ses structures de connaissances préétablies, utiliser sa mémoire pour analyser l'information et en déterminer le sens et décider alors en toute autonomie de la réponse qu'il souhaite apporter.

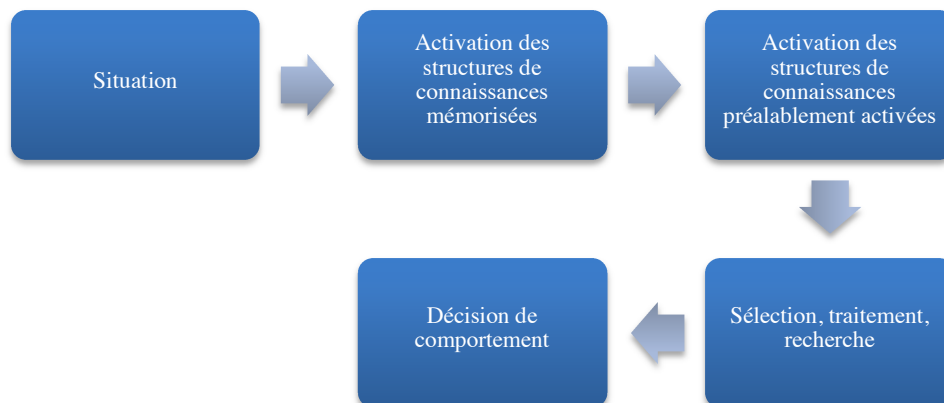


Figure 25 : Synthèse de la démarche constructiviste

Ce schéma synthétise la démarche constructiviste mais ne montre pas le résultat de l'apprentissage. On comprend que la médiation effectuée par le sujet est un moyen de chercher et de produire alors un comportement. Au regard de nos avancées qui précisent que le *leader* contemple le monde et pense en cherchant à faire émerger un projet, nous retrouvons ici une adéquation entre l'approche constructiviste et une formation possible du leader.

Mais comment se définit l'apprentissage dans l'approche constructiviste ?

Bourgeois et Nizet, nous apportent une réponse :

« Dans une perspective constructiviste, on ne parlera en effet d'apprentissage que lorsque cette confrontation active du sujet aux informations nouvelles en provenance de la situation d'apprentissage conduit à une transformation effective des structures de connaissances préalables qui ont été activées » (Bourgeois, Nizet, 1997, p 32)

Le contexte au sein duquel prend place l'apprenant est ici déterminant quant à la production de l'apprentissage.

1.3. Approche Piagétienne

Selon Jean Piaget, l'évolution de la connaissance est une régulation dans le temps, une équilibration qui provient d'un processus d'abstraction endogène. Le sujet est capable de désolidariser, délier un objet de son contexte, assimilant ainsi les différents éléments et opérations de la situation. Il peut ensuite s'en accommoder en transformant ses acquis et ses réponses.

Pour Piaget, les structures cognitives évoluent en se transformant et ce, par le respect d'un processus continu de recherche d'équilibre. Une quête d'homéostasie requise par l'apparition continue d'entropies qui nécessitent une néguentropie pour retrouver l'équilibration.



Figure 26 : Le processus d'équilibration selon Piaget

- L'assimilation est une structuration par l'incorporation d'un objet ou d'une personne ou d'une situation.

« L'intelligence est, en effet, assimilation dans la mesure où elle incorpore à ses cadres les données de l'expérience. Qu'il s'agisse de la pensée qui, grâce au jugement, fait rentrer le nouveau dans le connu et réduit ainsi l'univers à ses notions propres ou de l'intelligence sensori-motrice qui structure également les choses

perçues en les ramenant à des schèmes, dans tous les cas, l'adaptation intellectuelle comporte un élément d'assimilation, c'est à dire, de structuration par incorporation de la réalité extérieure à des formes dues à l'activité du sujet » (Piaget, 1968, P12)

Le sujet va, en fonction de la structure d'accueil activée, exercer une transformation en opérant par des tris des données reçues. Il va les organiser en vue de leur attribuer un sens.

- L'accommodation constitue l'altération que le nouvel objet incorporé va produire dans la schème d'accueil activé. Il ne peut donc y avoir accommodation sans assimilation initiale. L'inverse est aussi reconnu, il ne pourrait y avoir une incorporation sans une structure d'accueil adaptée à l'objet entrant.

C'est ainsi que l'homme a besoin de temps, pour dans un premier temps laisser entrer les items de la situation puis, en un second temps, les organiser. Il y a comme une idée de cheminement de l'esprit.

Mais comment passerait-il de l'organisation des données à l'« *Eureka* »?

Piaget y répond par le processus d'équilibration que nous avons précédemment cité.

Après l'assimilation qui incorpore l'objet dans une structure d'accueil et l'accommodation qui transforme cette même structure d'accueil, vient l'équibration proprement dite appelée "Homéorhésie."

L'accommodation entraîne un conflit au sein de la structure d'accueil, une entropie qui vient déstabiliser la structure d'accueil qui, jusqu'ici, était en parfait équilibre. C'est le "conflit cognitif" qui va forcer la structure à retrouver son "homéostasie", un nouvel équilibre que Piaget appelle « rééquilibration majorante » ».

« Il est donc évident que la source réelle du progrès est à chercher dans la rééquilibration, au sens, non pas naturellement d'un retour à la forme antérieure d'équilibre, dont l'insuffisance est responsable du conflit auquel cet équilibre provisoire a abouti, mais d'une amélioration de cette forme précédente. Néanmoins, sans le déséquilibre, il n'y aurait pas eu de "rééquilibration majorante » (Piaget, 1975, p 18)

Pour Piaget, il y a deux types de déséquilibres suivant l'assimilation et l'accommodation.

Le premier est la résistance qui s'opère quand la structure d'accueil est en contradiction avec la donnée accueillie. Le sujet effectue une critique qui lui permet d'accéder à une autre signification, justification qui rééquilibre son système cognitif.

Le second est le fait de lacunes dans la structure d'accueil déséquilibrée par une ignorance.

“La lacune devient une perturbation lorsqu'il s'agit de l'absence d'un objet ou des conditions d'une situation qui seraient nécessaires pour accomplir une action, ou encore de la carence d'une connaissance qui serait indispensable pour résoudre un problème. La lacune est donc toujours relative à un schème d'assimilation déjà activé.” (Piaget, 1975, p 24)

Les deux types de déséquilibre vont conduire à une modification des structures d'accueil par un complément à ce qui était jusqu'ici connu. Dans le premier cas, on parlera d'un enrichissement, d'une prolongation, dans le second cas, on parlera plutôt de transformation. Parce qu'il est question comme l'indique Piaget d'une situation, de conditions dans lesquelles l'homme devrait accomplir son action, l'apprentissage se doit d'être approché par un regard anthropologique.

1.4. Approche Anthropologique

Il nous semble en effet qu'il n'est pas cohérent de croire que les gestes pourraient être analysés et déterminés par des schèmes qui dictent de façon automatique les actes.

« Chaque entreprise doit s'adapter collectivement en permanence et cette adaptation collective se fait d'autant mieux qu'elle résulte de la synergie d'évolutions individuelles, à tous niveaux et non essentiellement des directives descendantes. C'est vrai de l'évolution et du développement de tous les organismes vivants, c'est vrai aussi des organisations. » (Mallet, 1996, 23)

Ces actes, ces schèmes constituent cet **être libre** qui existe en lien avec son contexte culturel et qui traduit l'identité propre de cet individu en action.

« L'individu de la Bildung se nourrit du monde, selon une diététique qu'il doit chercher constamment à améliorer. Entre l'individu et le monde, il y a une tension active, même si son choix diététique-qui vise à développer ses potentialités et à exprimer son originalité (Eigentümlichkeit)-peut conduire l'individu à ignorer entièrement certaines richesses du monde dès lors qu'elles apparaissent sans affinité avec ce qu'il y a de positif dans sa propre singularité. » (Chevallard, 1995)

La formation, la culture, l'éducation (*Bildung en allemand*) et leur produit l'apprentissage, sont liés à l'être car ils le constituent et le développent en l'intégrant dans un processus d'assujettissement. L'être au contact du savoir, en plein conflit socio cognitif, analyse le message, la vision qu'un formateur ou autre personne lui apporterait et choisit ou non selon l'écho généré de lui apporter ou non du crédit. Cet écho se fait au sein de l'être se rattachant à son identité culturelle, son histoire, ses valeurs, ses principes de vie apportant au message reçu une vertu institutionnelle qui va l'assujettir aux nouvelles valeurs communiquées. Nous sommes dans un rapport anthropologique.

La culture, la mode sont de puissants cadres de valeurs qui régissent l'existence même des sujets. Les codes qu'elles renferment sont autant de sources de reconnaissance et d'appartenance qui garantissent l'existence des êtres. Nous nous référons ici à la pensée de Durkheim qui au-delà de qualifier l'être de social, comprit que ce dernier pouvait mettre fin à son existence à travers un acte suicidaire qui représentait l'impossibilité d'intégration sociale. La culture s'incarne à travers une grille de lecture qui évalue en continu le sens des messages reçus, comme celui provenant d'un formateur.

« Le concept d'habitus place la culture au cœur du processus constitutif des humains. Il pose que la culture, incluant la culture scolaire – assure la médiation entre l'école, les conditions politico-économiques et la vie quotidienne. » (Lenoir, 2007, p 14)

Cette situation personnelle dépasse le positif des situations, l'observable, parce qu'elle est personnelle et inclut l'homme et son identité culturelle. Le concept d'habitus du sociologue Pierre Bourdieu nous paraît essentiel dans notre recherche car il aide à comprendre l'importance de la culture quant à l'évolution des hommes au sein de leur milieu. Si le concept d'habitus peut être un synonyme de « culture » c'est parce qu'il a, vis à vis d'elle, une fonction bien précise, celle de la produire.

« Dans la mesure où elle produit une culture (habitus) qui n'est que l'intériorisation de l'arbitraire culturel, l'éducation familiale ou scolaire a pour effet de masquer de plus en plus complètement, par inculcation de l'arbitraire, l'arbitraire de l'inculcation » (Bourdieu, Darell Schnapper, 1969, p 162)

Cette pensée s'applique bien à l'éducation mais pour nous elle est aussi en lien avec tout message que chacun peut percevoir qui en soi est source de développement, d'apprentissage.

L'habitus est donc une intériorisation ; il intériorise un arbitraire culturel, un élément qui va déterminer le choix des hommes vivant dans un milieu. (le choix d'employés vivant dans un milieu tel que l'entreprise.)

La fonction de l'habitus est donc double, elle produit par intériorisation une culture et permet aux hommes de décider. L'habitus s'apparente à un style de pensée qui régit le mode opératoire de la démarche de la personne.

« Ces habitudes mentales forment des catégories de perceptions communes à la société de l'époque et constituent un modus operandis qui agit comme principe unificateur de pratiques différentes. » (Lenoir, 2007, P 7)

Au-delà de la double fonction de produire une culture et de faciliter la décision des personnes, l'habitus a un effet de cohésion sociale, unifiant chacune des personnes au sein d'un code de pratiques. L'habitus offre un cadre de pensée permettant aux personnes de réguler leurs pulsions, leurs désirs, pour toujours rester membres de la communauté et ne pas perdre leur identité, leur vie.

L'habitus, selon Bourdieu démontre que les styles de pensée fondent l'individu et se transmettent de génération en génération en s'enrichissant au contact des différentes époques. Notre habitus de chercheurs modernes porte en lui les styles de pensée de nos aïeux. Il en est de même pour les cadres d'entreprises qui portent en eux les styles de pensée que des *leaders* antérieurs ont su porter.

Au-delà de la définition du concept et de l'identification des fonctions de l'habitus, nous souhaitons comprendre plus en profondeur comment opère l'habitus.

L'habitus agit, nous l'avons vu, par intériorisation. Il y a donc un conflit qui s'opère entre l'état du style de pensée actuel et l'arrivée d'un nouvel élément. Pour réussir son accommodation, son intériorisation à la culture de la personne, le nouveau style de pensée doit se « connecter » avec

l'état actuel. Un lien doit s'établir, c'est la notion de « sens » produit, selon nous, par le conflit socio cognitif.

« Le travail conceptuel consiste à donner du sens, à attribuer un sens à un ensemble de manières partagées de penser et de faire, non à accumuler, à additionner des faits en postulant qu'ils vont parler d'eux-mêmes. Telle est la fonction de l'habitus »
(Lenoir, 2007, P 8)

L'habitus encadre la pensée des hommes en produisant du sens sur lequel ils se fondent pour penser et agir. On comprend, ici, l'importance de l'habitus pour toute personne qui chercherait à modifier la conduite des actions d'autrui qu'il soit parent, formateur ou éducateur.

La définition la plus complète de l'habitus par Bourdieu est la suivante :

« Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées, prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est à dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptés à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement réglées et régulières sans être en rien le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre » (Bourdieu, 1980, p 88-89)

Ce point est selon nous déterminant quant à la compréhension du formateur qui, par sa vision apporte aux apprenants un message spécifique formatif, culturel et éducatif. Il est ainsi une institution qui agit sur les individus, non pas l'individu singulier mais bien le tout composé des parties (groupe formé d'individus assujettis par une culture).

Ce message spécifique détermine des visions assujettissantes nouvelles dites sensibles qui généreront un possible accord ou un refus, un mouvement de suivi ou de rejet. Au-delà de l'accord ou du refus, ces visions modifient les assujettissements du sujet, modifient la culture à laquelle est rattachée le sujet et « sa tribu ».

Pour conclure sur l'importance de l'habitus, nous postulons que parce que l'« *habitus est un principe générateur et unificateur qui exprime les caractéristiques intrinsèques et relationnelles d'un ensemble d'êtres humains appartenant à un même champ* » (Lenoir, 2007, p 9), et parce qu'il représente « la porte », l'accès à la volonté des individus à se mettre en mouvement, **il est un élément central pour tout apprentissage.**

Réussir à faire intérioriser leurs idées, obtenir de l'apprenant une accommodation de leurs idées, tel est l'ambition des formateurs. Faire de son message un nouvel habitus s'apparente à institutionnaliser son message, son contenu, sa topique.

Le processus d'institutionnalisation est donc similaire au processus de formation. Nous décidons de l'étudier plus en profondeur.

1.4.1. L'institutionnalisation d'un message

Ce processus comprend la culture et l'apport d'une pensée nouvelle qui envisage de créer une rupture dans l'équilibre de l'apprenant. Le conflit socio cognitif qui produit ou non l'accommodation est donc une représentation du choc que la pensée innovante déclenche dans l'équilibre culturel de la personne.

1.4.2. La culture de l'apprenant et la pensée aristocratique.

Fondamentalement il faut, d'abord, comprendre que l'apprenant est en perpétuelle recherche d'échanges et pour cette raison simple, la socialisation est déterminante. Aucune avancée intellectuelle, aucune avancée du vivant ne peut exister sans lien avec la socialisation du collectif, sans une prise en compte du poids que représente le social.

« Pour former une société, ses membres doivent partager certaines idées ou certains sentiments » (Douglas, 1986, p 39)

Cette affirmation du « devoir » donne une place fondamentale à l'idée de la vie d'un apprenant au sein d'une société. L'idée, le message du formateur, présume en effet la vie intellectuelle de l'apprenant, une vie où l'activité de jugement, de recherche de significations requiert l'obtention d'accords sur des conceptions essentielles entre les hommes. C'est un point que Durkheim avait mis en exergue dans sa sociologie.

« Elles expriment les rapports les plus généraux qu existent entre les choses ; dépassant en extension toutes nos autres notions, elles dominent tout le détail de notre vie intellectuelle. Si donc, à chaque moment du temps, les hommes ne s'entendaient pas sur ces idées essentielles, s'ils n'avaient pas une conception homogène du temps, de l'espace, de la cause, du nombre, etc..., tout accord deviendrait impossible entre les intelligences et, par suite, toute vie commune. »
(Durkheim, 1912, p. 29-30)

Cette recherche du vrai est indissociable du groupe car elle est conditionnée par ce dernier comme le précisait Fleck.

« La connaissance de la vérité est l'activité de l'homme la plus conditionnée socialement, et le savoir, la création sociale souveraine...Toute théorie épistémologique qui ne prendrait pas en compte les déterminations sociales de toute connaissance de façon fondamentale et détaillée serait triviale. » (Fleck, 1935, p 42)

Arrêtons-nous sur ce propos.

Connaître la vérité est une attente constante de l'homme. Tout manque de signification engendrerait un rejet du projet par l'apprenant.

La culture est un processus collectif d'archivage et de mémorisation de l'expérience humaine, c'est un phénomène dit sociohistorique. Elle est en perpétuelle transformation, chaque minute de l'existence d'une société d'individus se définit par des expériences nouvelles, des perceptions du monde, des évaluations du vrai.

Comme le précise Eric Godelier (2006), la culture évolue dans un processus circulaire.

« La culture est donc en permanence réinterprétée par les membres du groupe social à la manière d'un acteur de théâtre qui serait à la fois l'interprète du texte, le metteur en scène et le spectateur du comportement » (Godelier, 2006, p 13).

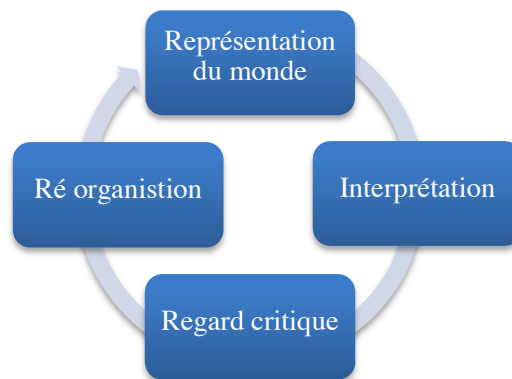


Figure 27 : La culture évolue dans un processus circulaire

Ce processus est similaire à celui de l'équilibration de Piaget et signifie ainsi que l'évolution de la représentation est synonyme d'apprentissage. L'homme et sa culture se transforment tout au long de sa vie ; il est en perpétuelle tentative d'accommodation.

« La conception de la justesse comme adéquation à l'action et à d'autres catégories est proche de ce que Fleck appelle « l'harmonie » entre les éléments d'un même style de pensée. Et elle se rapproche de l'idée de Fleck selon laquelle la vérité, en un sens, est faite d'illusions. » (Douglas,1986, p 48)

On comprend ici l'importance du formateur dans la transmission du message formatif, avec toute la subjectivité qui l'anime. L'apprenant ou le groupe d'apprenants évaluent l'objectivité mais leur subjectivité est déterminante.

Dans cette activité intellectuelle d'évaluation, d'accommodation, un facteur semble déterminant : le style de pensée, une grille de lecture qui se confond avec la théorie de l'habitus. Etudions plus en détail, cet élément.

1.4.3. Le style de pensée, condition du devenir de l'idée nouvelle

« Pour Fleck, le style de pensée est la condition d'existence de toute cognition et détermine ce qui doit être considéré comme une question sensée et comme une réponse vraie ou fausse. Il fournit le cadre et définit les limites de tout jugement portant sur la réalité objective. Sa caractéristique essentielle est d'être invisible aux membres du collectif de pensée. » (Douglas,1986, p 43)

Le style de pensée est comme un schème conceptuel qui tel un dogme gouverne l'entendement des individus.

Ce que le style de pensée est, reste un mode de pensée, nous pourrions même parler d' « une mode » de penser car chacune d'elle est éphémère et est remplacée par une autre.

Nous pensons ici à un thème d'actualité, celui de la génération Y. Ce groupe est influencé par un style de pensée qui varie du tout au tout avec le style de pensée de nos aïeux. Comment s'effectue une telle variation nous paraît un questionnement pertinent qu'un formateur se doit de produire avant d'envisager de mener l'importation de sa topique au sein de la culture de l'apprenant.

1.4.4. La fonction du style de pensée du groupe

Selon Fleck, chaque monde de pensée est composé d'un centre et d'une périphérie. Chacun d'eux peut se croiser, se séparer, se fusionner. Nous pourrions, comme exemple, prendre deux mondes de pensées le capitalisme A et l'humanisme B et schématiser les interactions par le dessin suivant :

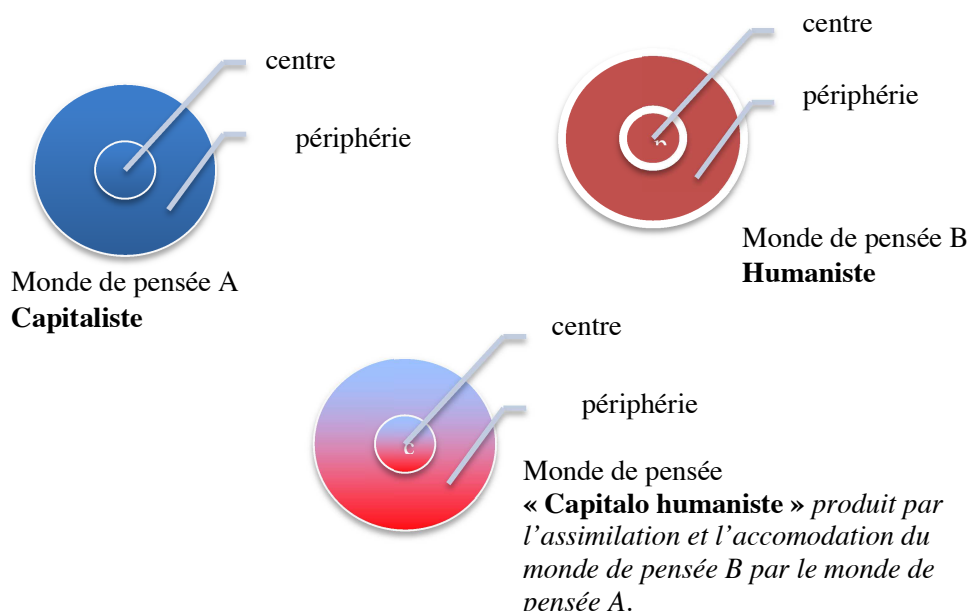


Figure 28 : Schématisation des interactions entre deux mondes de pensée

Notre schéma « idyllique » vise à faciliter la compréhension de nos avancées, il démontre une fusion. Cette fusion produit une institutionnalisation du message du formateur au sein du groupe d'apprenants.

Par institutionnalisation, nous devons avant tout comprendre que le collectif prend des décisions et par celles-ci attribue à des choses un caractère permanent. Le collectif dépersonnalise l'objet institutionnalisé et lui donne fonction et vertu à partir desquelles l'accommodation des membres du groupe sera effective. Ces prises de décision s'effectuent par une participation, un échange entre les membres du groupe et le formateur en ce qui concerne leurs croyances et leurs valeurs.

« Chez Durkheim, l'ensemble du système de connaissances est considéré comme un bien collectif que la communauté élabore de concert » (Douglas, 1986, p 61)

C'est dans cet échange et ce partage de croyances et valeurs qu'un débat prend place et permet dans l'idéal l'atteinte d'un consensus qui renforce la cohésion autour de l'objet institué et bouscule l'habitus. Nous percevons ici, une fois de plus un lien avec le processus d'équilibration Piagétien, notamment à l'aide selon nous d'un conflit cognitif prenant place dans le schème de pensée du groupe l'obligeant à se transformer pour s'accommoder et ainsi institutionnaliser une idée préalablement assimilée. La théorie de l'apprentissage et l'acte d'institutionnalisation peuvent ainsi être compris comme similaires. En effet, l'acte éducatif est selon nous, une tentative d'institutionnalisation. Le formateur face à un groupe d'apprenants tente d'institutionnaliser son message. Sa réussite s'observe quand son message, son idée est, suite à un conflit cognitif, intégrée dans les schèmes de pensée des apprenants, quand ces derniers dépersonnalisent l'idée provenant du formateur pour lui donner un statut permanent.

Cet échange, ce débat prend donc place dans une participation, une collaboration des membres du groupe, tous animés par le besoin de satisfaire leurs propres désirs. Collaboration, il y a, si et seulement si, toute imposition est exclue. Le formateur peut alors être compris comme une ressource, un facilitateur du débat qui entraînera chacun des membres, même les plus « teigneux » dans un conflit cognitif qui permettra l'accommodation institutionnalisante de l'idée qu'il aura lui-même induite. En mobilisant les autres membres sur son message le formateur renforce dans le même temps la cohésion du groupe qui rassemble les énergies produites par le consensus. Le Formateur est donc par la socialisation avec le groupe, un passeur.

« Nous sommes amenés, dans nos réflexions, dans notre travail, à trouver les passages et à permettre à ceux qui sont en formation avec nous de passer. »

(Bonniol, JJ, La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur, les cahiers de l'année 1996, Université de Provence, éditions en question, 1998)

Nous venons d'identifier des facteurs de cohésion fondés sur la socialisation et donc sur les discours, ressources des formateurs dans leur projet de transmission institutionnalisante. Les styles de pensée forment les bases de la structure cognitive de l'ordre social. Ils fixent de manière temporaire la satisfaction des membres de cet ordre à l'aide d'un équilibre précaire perpétuellement interpellé par de nouveaux éléments, de nouveaux modes de pensée, de nouveaux messages qu'un formateur peut apporter et susceptibles de déséquilibrer le mode actuel, de le transformer.

1.4.5. Le pourquoi de l'action collective

Au-delà de la transmission du message par le formateur, il convient de se questionner sur l'action du collectif. En effet, tout individu est un être social. Ce précepte Durkheimien sous-entend selon nous l'attachement vital à un groupe, l'impossibilité d'être seul au monde. Dans une visée macro, le groupe s'apparente à un tissu fait de liens qui lui donnent une consistance. Quand le fil est à lui seul un fil, son rattachement à d'autres forme un objet nouveau, une maille. Les individus, en étant reliés les uns aux autres, forment donc un groupe, un réseau d'interrelations. L'individu n'est plus un objet singulièrement défini mais relié aux autres en un groupe, il devient le groupe au même titre que chacun de ses membres est aussi le groupe. Il y a donc une altération de l'individu quand il se relie aux autres. C'est bien ici la même signification que celle de Blaise Pascal pour lequel le tout n'est pas la somme des parties mais un objet original.



La mise en réseau altère donc l'individu et dicte sa conduite, donc sa mobilisation des savoirs acquis soit la performance. Ceci semblerait provenir d'un phénomène de coercition engendré par le groupe sur l'individu.

« *L'individu rationnel est considéré comme prisonnier d'un réseau complexe de relations dans lequel il doit placer sa confiance car il n'a pas le choix* » (Douglas, 1986,p 63)

Une approche minimaliste de cette même théorie décrite par l'anthropologue indique que l'individu a, certes, une marge de manœuvre personnelle mais toute opposition au groupe et à ses valeurs aurait pour conséquence sa marginalisation, son exclusion. C'est ainsi que l'individu se retrouverait sanctionné pour son manque de coopération avec les autres membres du groupe. Devant ce postulat, nous nous demandons alors en quoi le formateur pourrait-il agir seul pour influencer l'action collective que seul le groupe semble *in fine* diriger ?

C'est à travers un retour sur le style de pensée du groupe que nous pensons répondre à cette interrogation. Durkheim et Fleck ont introduit l'idée du groupe et développé sa vision du monde et son style de pensée. En lien avec l'idée de réseau, le style de pensée nourrirait alors le groupe et ses membres à travers la structure des relations qu'est le réseau. Le formateur viendrait altérer le style de pensée du groupe avec son apport formatif. Si le groupe d'apprenants s'accommode de l'apport du formateur, il viendrait le diffuser en son sein à l'ensemble des membres. C'est un phénomène néguentropique caractérisé qui, selon nous, traduit l'efficacité de la performance du formateur.

Le style de pensée est donc le facteur clé d'explication de l'agir humain et c'est bien en tentant de le modifier que l'acte formateur prend tout son sens.

1.5. Synthèse

L'approche de Piaget postule un fonctionnement endogène, interne chez le sujet. D'autres apports scientifiques ont complété cette thèse en mettant en exergue l'importance des interactions sociales dans le processus de développement à commencer par Lev Vygotski. Le chercheur russe soutient dans un premier temps que les transmissions ne sont pas d'ordre héréditaires mais culturels et souligne ainsi l'importance de l'interaction sociale de l'apprenant avec l'adulte. L'enfant se développe au contact de son environnement. Vygotski avance que c'est en se socialisant que l'enfant apprend le langage qu'il intériorisera par la suite pour devenir pensée. C'est ici une différence avec la pensée de Piaget qui voit le développement comme endogène au

sujet. Vygotski (1933) énonce ensuite le concept de “*zone proximale de développement*” définie comme une capacité potentielle de développement cognitif. Cette zone est déterminée par :

« La disparité entre l'âge mental, ou le niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant quand il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration »
(Vygotski, Pensée et Langage, 1985, p 27)

L'apprentissage permettrait de configurer cette zone et activerait ainsi le développement.

Ce point est important, la relation entre l'apprentissage et le développement serait de l'ordre de la cause et de l'effet.

C'est sur ce postulat que viendront se développer de nouveaux travaux engagés par le courant d'éducabilité cognitive” qui cherche à développer l' “apprendre à apprendre”. Ce courant cherche à faire prendre conscience au sujet de son cheminement, des modalités de construction de ses savoirs afin de développer une métacognition.

Ainsi, on peut parler d'un apprentissage d'acquis mais en aucun cas on ne peut généraliser la notion d'apprentissage à une activité qui serait entièrement de l'ordre du développement.

« Le développement dans le travail, ce n'est pas l'acquisition de compétences complètement décontextualisées, mais la montée en abstraction de compétences contextualisées. » (Pastré, 2011, p 76)

Il est d'ailleurs entendu que concernant la compétence, on ne parle pas d'apprentissage de compétences mais bien de développement. **L'apprentissage prépare au développement.**

Le lien entre *épistémè* et *métis* est une association chronologique comme l'entend Philippe Zarifian :

« Une connaissance ne s'applique pas, elle s'appelle, elle se mobilise intellectuellement et affectivement dans l'exercice de la compétence. Elle s'appelle, elle est interpellée » (Zarifian, colloques de Nantes, 13 décembre 2002)

Nous retrouvons ici, la chronologie PENSER puis COMMUNIQUER ; un travail intellectuel puis mobilisation d'une compétence en relation avec le monde.

Ce monde met en exergue la dimension anthropologique au sein duquel l'habitus et les styles de pensée se posent en remparts vis à vis de toute tentative de déséquilibre de la culture qui maintient ce monde en équilibre, accordant chaque individu au sein d'une identité de groupe qui assujettit ses membres. L'évolution donc l'apprentissage reste néanmoins dépendant de ruptures, de conflits, qui devront s'opérer pour modifier les styles de pensée et imprimer de nouvelles valeurs au sein de l'habitus. Ainsi, chaque acte formatif, chaque essai d'un formateur s'apparente à une tentative d'institutionnalisation de son message par le collectif en vue de l'inscrire dans une culture modifiée. **Nous ne pouvons nous empêcher de faire un parallèle entre la fonction du formateur et celle du *leader* que nous avons précédemment étudiée. Ils ont en commun la même finalité, faire penser autrement pour faire agir autrement.** Une fois de plus, la pensée est de retour, omni présente elle semble être l'élément clé de toute modification culturelle, ciment de l'évolution des hommes. La pensée se retrouve dans les travaux de Douglas qui l'identifie comme une condition d'existence d'un collectif ainsi que chez Piaget et Vygotski. Leurs travaux ont en commun la cognition dans le sens où le monde contemplé agit dans l'esprit du sujet. Piaget postule pour un travail cognitif endogène propre à la génétique, Vygotski lui oppose un rapport exogène en lien avec le social. Quoiqu'il en soit, il se passe quelque chose dans l'esprit de l'homme. Nous nous intéressons donc à un spécialiste des neuro-sciences qui nous permettra d'approfondir ce qu'est la cognition.

2. Sur le processus de cognition (Varela)

« Tout esprit s'éveille dans un monde. Nous n'avons pas conçu notre monde. Nous nous éveillons à la fois en nous-mêmes et au monde que nous habitons. Nous venons à réfléchir sur ce monde au fur et à mesure que nous grandissons et vivons. Nous réfléchissons sur un monde qui n'est pas fait, mais trouvé ; et pourtant, c'est notre structure qui nous permet de réfléchir sur ce monde. Nous nous trouvons donc, lors de la réflexion, dans un cercle : nous sommes dans un monde qui semble avoir été là avant que la réflexion ne commence, mais ce monde n'est pas séparé de nous. »
(Varela, Thompson, Rosch, 1993, P 27)

Le monde que l'on croit contempler est en notre esprit, en notre conscience. Ce que nous décrit Francisco Varela, ce sont deux éléments non séparés. Un homme doté d'un cerveau et un

théâtre de vie que l'homme perçoit. Ce point est important, il signifie que c'est bien l'homme qui **s'invente un monde** en lien avec ses sens, avec la manière dont il perçoit les comportements dont il fait ainsi l'expérience. L'action de contempler la vie et d'y réfléchir est, dans ce sens, un acte créatif, ce que Maurice Merleau –Ponty attestait déjà :

« J'ai commencé de réfléchir, ma réflexion est réflexion sur un irréfléchi, elle ne peut pas s'ignorer elle-même comme événement dès lors elle s'apparaît comme une véritable création, comme un changement de structure de la conscience, et il lui appartient de reconnaître en deçà de ses propres opérations le monde qui est donné au sujet parce que le sujet est donné à lui-même... La perception n'est pas une science du monde, ce n'est pas même un acte, une prise de position délibérée, elle est le fond sur lequel tous les actes se détachent et elle est présupposée par eux. » (Merleau-Ponty Maurice, 1945, p 4-5)

Ainsi, l'esprit de l'homme crée intentionnellement une signification de ce qu'il perçoit. L'expérience perçue, ressentie, contemplée constitue bien un théâtre qui laisse le spectateur libre d'interpréter le comportement des acteurs, la nature et disposition des décors. Cette signification permet une reconnaissance. Cela signifie que pour l'esprit, il y aurait une intentionnalité qui précéderait la perception des comportements par la structure.

Pour les cognitivistes, l'esprit reconnaît des symboles qui par « computation » deviennent signifiants. Selon eux, l'esprit collecte, traite, traduit, interprète et stocke l'information provenant de l'environnement. L'information stockée est donc mémorisée et réactivée au moment de prendre des décisions ou d'orienter le comportement. Tel est le fondement de la théorie cognitive que Varela décrit ainsi:

« C'est uniquement parce que cette structure, le cerveau, subit des interactions avec un environnement, que nous pouvons qualifier de cognitif le comportement qui en résulte. Le présupposé de base consiste donc à considérer qu'à chaque forme de comportement et d'expérience peuvent être assignées (même si ce n'est pas de façon rudimentaire) des structures spécifiques du cerveau. Réciproquement, des changements dans la structure du cerveau se manifestent par des altérations du comportement et du vécu. » (Varela, Thompson, Rosch, 1993, P 36)

L'expérience observée nourrit ainsi et transforme la cognition de l'homme.

A cette « circularité radicale » ce que Varela amène est déterminant.

« Toutefois après réflexion, nous devons nous rendre à l'exigence de la cohérence logique : toute description scientifique, qu'elle porte sur des phénomènes biologiques ou sur des phénomènes mentaux, doit elle-même être le produit de la structure de notre propre système cognitif. » (Varela, Thompson, Rosch, 1993, P 36)

Au regard de ce point nous pensons que toute connaissance est un produit du système cognitif du cerveau lié aux expériences.

Il y aurait donc une supra ou méta connaissance qui reliée à la fois à la structure cognitive et aux expériences de vie existerait et évoluerait. L'activité cognitive du cerveau n'est qu'une étape du processus de génération de connaissances. Le processus est marqué par 3 étapes :

D'abord, une incorporation du théâtre des expériences diverses, ensuite, un traitement cognitif des perceptions, sensations et idées associées à des « *couplages structurels historiques* » du réseau de synapses et de neurones, enfin, une intentionnalité toujours présente dans la conscience de l'homme.

Il y a par corrélation, une activation de connexions entre les éléments incorporés et l'état de la structure neuronal. La propriété « historique » des couplages établis indique que les expériences successives contemplées et incorporées construisent un état du réseau qui travaille à un moment donné pour faire émerger l'intentionnalité dans la conscience de l'homme.

*« Apprendre équivaudrait donc à désapprendre en désaffectant les configurations les moins adaptées. »*¹⁰²

Apprendre en contemplant une personne tel un modèle consisterait à réduire le répertoire des configurations synaptiques, c'est ici le processus de rétropropagation.

Notre description du processus cognitif et de ses activités de corrélation et de rétropropagation est de l'ordre du courant « connexionniste ». A ce stade, nous rappelons que dans notre recherche sur le rôle de *leader*, il est clairement défini que le *leader* est un « auctor » qui crée des significations en contemplant la société et le complexe du monde dans lequel il vit.

¹⁰² Besnier, J-M. (2005). Les théories de la connaissance. Paris : PUF. p. 83

Ce processus semble être un outil pertinent quant à l'explication de l'activité du *leader*.

« Le processus de cognition devient une émergence aléatoire de significations. »

(Peyron Bonjan, 2011, p. 207)

L'apport de la lecture de Francesco Varela intervient avec la présence de ce qu'il nomme l'« *horizon des croyances et pratiques biologiques* » (Varela, Thompson, Rosch, 1993, p 37)

« En outre, l'acte même de réflexion qui nous indique cela ne vient pas de nulle part ; nous nous trouvons accomplissant cet acte de réflexion à partir d'un certain arrière-plan ou horizon (au sens phénoménologique) de croyances et de pratiques biologiques, sociales et culturelles » (Varela, Thompson, Rosch, 1993, p 38)

Ceci signifie que dans la création d'une signification, il y a une connexion qui s'établirait entre notre traitement cognitif et un « background » subjectif qui déclencherait une émergence de significations. Ce « background » est constamment interpellé à chaque nouvelle perception, lors de chaque nouveau traitement cognitif faisant de cette connexion, de ce processus d'interpellation, un processus vivant continu qui ne s'achèverait qu'avec la mort de l'être.

La subjectivité dont il est ici question est démontrée par le fait que chaque pensée, chaque réflexion, chaque création est une œuvre unique, celle d'un seul sujet. Même si on peut être amené à voir les mêmes choses, au même moment, on les perçoit et on les pense personnellement. Notre processus de cognition est constamment dépendant de notre *background*. Toujours dans un retour à notre thème de recherche du *leader*, ce dernier évoluerait dans le temps en s'auto nourrissant de ce qu'il contemple.

Son *background* s'auto organise en lien avec son environnement. Nous trouvons un lien criant avec le concept d'auto-éco-organisation d'Edgar Morin (Morin, 1990, Seuil)

« Nous les êtres humains, connaissons le monde à travers les messages transmis par nos sens à notre cerveau. Le monde est présent à l'intérieur de notre esprit, lequel est à l'intérieur de notre monde. » (Morin, 1990, p 116)

La connaissance de l'humain est auto produite par notre connexion avec notre environnement (éco) et génère une organisation/réorganisation de notre pensée et par causalité de nos comportements. Les informations perçues sont autant de facteurs entropiques et

néguentropiques qui produisent un déséquilibre et un rééquilibrage de notre pensée. Notre « *Horizon des croyances et pratiques biologiques, sociales et culturelles* » est ainsi sujet à des transformations ; nous établissons des significations nouvelles suite au traitement cognitif. Ce qui nous paraissait vrai hier peut ne plus l'être aujourd'hui suite à la perception d'un autre sens qui déstabilise et rééquilibre notre *background*. C'est bien là l'effet d'une connaissance nouvelle qui s'intègre dans notre système auto-eco-organisé et ainsi le modifie en continu.

Notre *leader*, objet de notre recherche est ainsi spécifiquement un créateur qui, peut être plus que n'importe qui, déclenche par son intentionnalité un processus cognitif. Sa raison d'être serait alors de provoquer un déséquilibre face à l'horizon des croyances et pratiques biologiques, sociales et culturelles et de faire émerger un nouvel ordre de savoirs qu'il s'emploierait à promouvoir dans l'expérience du groupe.

Cet enrichissement continu de son « Horizon de croyances et pratiques biologiques, sociales et culturelles », ce « bagage épistémique et culturel » lui permet de créer des significations. La qualité de sa création dépend donc de la qualité de son « bagage épistémique et culturel ». Nous reviennent alors en mémoire les propos de Christiane Peyron Bonjan :

« Le plus important demeurera de laisser « émerger » coûte que coûte ce processus créatif de la pensée inventive, en entrant dans des métaphores, des analogies, des jeux de discours de logiques contradictoires, dans des questionnements apparemment insolubles, dans des regards praxéologiques différents, à condition que des entraînements méthodologiques de lecture de ces différents regards aient été cultivés. » (Peyron-Bonjan, 1994, P 141)

Ce propos vise à laisser émerger le processus créatif de la pensée inventive. Ce qui va à l'encontre de l'enlissement Cartésien dans lequel se trouve la pensée occidentale, où la raison prime sur l'expérience. Christiane Peyron Bonjan nous invite à des méthodologies appropriées pour le culte de l'art d'inventer ; moyens comme les métaphores ou analogies, les jeux de discours contradictoires ou questionnements et un regard sur le monde de l'action.

Libérer notre esprit de toutes ses attaches institutionnalisées, qui sont autant de représentations préconçues, qui limitent la recherche, la critique et l'émergence épistémique.

Entraîner notre esprit pour éviter comme le disait Bachelard « *l'ankylose de la pensée* »¹⁰³

A travers les « *regards praxéologiques différents* » pointe l'émergence de cette inventivité. Il s'agit bien d'adopter « *une culture de l'autorisation* ». (Peyron Bonjan, 2011), une culture d'« *auctorisation* ».

Ce propos pose également une condition, un pré-requis. La présence d'une culture spécifique.

La philosophe de l'éducation souligne régulièrement l'importance de cet indispensable terreau pour celui qui entend permettre par la pensée inventive, connaissances et finalités nouvelles.

« *Il devient primordial de nourrir en toute confiance son intuition grâce à la richesse de la Littérature, des Arts, de l'histoire et de la philosophie...Véritable enrichissement du processus de l'histoire de la pensée* » (Peyron Bonjan, 1994, p 104)

Cette nutrition est bien celle de l'« *Horizon des croyances et pratiques biologiques, sociales et culturelles* » de Varela. C'est dans notre réflexion sur le *leader*, un enjeu fondamental quant au possible apprentissage de rôle de *leader*, l'apprentissage d'un esprit de penseur, d'un esprit de chercheur.

Après avoir décrit ce processus de cognition et sachant que le traitement cognitif se connecte à l'« *Horizon des croyances et pratiques biologiques, sociales et culturelles* » comment s'établit l'émergence des significations ?

3. Du connexionnisme à l'énaction

Depuis les vingt dernières années¹⁰⁴ le cognitivisme fait l'objet de critiques notamment concernant son intérêt unique centré sur la computation et les représentations. D'autres

¹⁰³ Gaston Bachelard dans « La Formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective » 10ème édition, Vrin Paris 1977)

¹⁰⁴ Rumelheart & McClelland (eds.) Parallel Distributed Processing : Explorations in the Microstructure of Cognition, qui date de 1986

chercheurs, associés au courant connexionniste, estiment que le cognitivisme devrait considérer le cerveau avec son ensemble de neurones producteurs de connexion.

« La première de ces nouvelles approches que nous appellerons émergence...est typiquement désignée par le terme de connexionnisme. Ce nom dérive de l'idée que de nombreuses tâches cognitives (à titre d'exemples la vision et la mémoire) semblent être effectuées de manière optimale par des systèmes consistant en un grand nombre de composants simples qui, quand ils sont connectés selon des règles appropriées, donnent lieu à un comportement global correspondant à la tâche désirée. » (Varela, Thompson, Rosch, 1993, p 34)

L'émergence d'un comportement ou d'une pensée proviendrait alors d'interconnexions d'unités cognitives.

Il ne s'agit plus de concevoir le cerveau comme un ordinateur mais comme un réseau. Il n'est ici plus question de représentation symbolique comme signaux mais d'émergence. Quand le cognitivisme s'arrête à la traduction d'un signal émis par les représentations symboliques, le connexionnisme envisage un niveau supérieur au sein duquel se produit un phénomène, l'émergence. Pendant que le cognitivisme établit un lien par objets, le connexionnisme en établit de multiples possibles.

En ce sens, l'approche connexionniste nous paraît plus libre en laissant davantage de possibles pour le cerveau en réseau plutôt que de respecter des règles de computation, de calculs définis. L'apprentissage dans une visée connexionniste s'expliquerait alors par l'utilisation des connexions comme des vecteurs d'activation. Il s'agirait de modifier la force synaptique dans sa relation entre les vecteurs. C'est ainsi que le raisonnement consiste à passer d'un vecteur à un autre.

Selon Varela, le cognitivisme est rationnel et représentationnel. Ainsi, des données objectives comme des dimensions, des couleurs, des sons, des formes ou des mouvements seraient collectées dans le monde extérieur par le cerveau-ordinateur qui les représenterait. Une telle conception n'envisage pas l'expérience. C'est bien là ce qui perturbe Varela qui ne se satisfait donc pas de la théorie cognitiviste. Son approche expérientielle place le sujet au cœur de l'action, dans une dynamique intentionnelle. C'est ce que Varela appelle « Enaction ».

« Cette autre orientation... Nous proposons pour la dénommer le terme d'*énaction*, dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un modèle prédonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde » (Varela, Thompson, Rosch, 1993, p 35)

Cette conception définit, selon nous, une circularité qui nourrit l'esprit. Une action effectuée n'est pas éphémère, elle laisse une empreinte dans l'esprit. Cette empreinte est une donnée réactivable comme si on consultait un livre d'histoire. Ainsi, le contexte de l'action fait partie de l'empreinte ; il n'est plus question d'une donnée séparée de la situation mais bien d'une donnée renfermant le contexte dans lequel elle est née. A titre d'exemple, pour imaginer notre propos, si notre esprit garde en mémoire le déplacement diagonal du fou aux échecs, l'empreinte mémorisée porte en elle, ce chalet de montagne et ce feu de cheminée crépitant qui accompagne une première victoire jadis entendue comme la « chance du débutant » ayant provoqué dans le moi profond du sujet une véritable joie.

Ainsi l'action nourrit l'esprit. Plus on se meut, plus notre esprit s'enrichit d'expériences qui sont autant d'empreintes qui permettent d'appréhender notre évolution en allant et venant au grè de connexions, véritables vecteurs de significations émergentes.

Voici, un point important quant à la question d'un possible apprentissage de notre rôle de *leader*. Certes, la contemplation du monde est importante mais ce qui prévaut serait l'expérience. L'esprit du *leader* doit être constamment nourri par l'action. Voilà une orientation didactique fondamentale. Il n'est pas question pour le *leader* d'acquérir un savoir décontextualisé et non vécu ou positivement observé. Pas de leçons à recevoir, pas de recette inscrite dans un livre, pas de formule mathématique mais une véritable imprégnation permettant de percevoir, de ressentir le monde.

Il s'agit donc de partir de la *métis* pour enclencher le modèle du processus de création du sujet *leader*, processus produit par l'activation des empreintes que l'expérience de la vie a jusqu'ici mémorisées au sein de son « *horizon des croyances et pratiques biologiques, sociales et culturelles* » (Varela, Thompson, Rosch, 1993, p 39)

Si le concept d'énaction n'est pas plus connu de nos jours, c'est que notre monde contemporain est plus attaché à l'objectivité qu'à l'expérience. Il s'agit avant tout d'expliquer et non de percevoir, ressentir ou appréhender. Il faut un raisonnement applicable immédiatement et anéantissant toute incertitude dont l'homme ne peut supporter l'existence. La réforme tant souhaitée par les chercheurs de la complexité (Morin, 1982, *Science avec conscience*, Seuil) est loin d'être achevée.

C'est pourtant, selon nous et à la lecture de Varela, une aporie que d'ignorer l'expérience dans l'étude de la cognition et de se borner à une étude scientifique. En effet, comme le souligne Varela, la cognition comprend à la fois un lien avec les comportements et un autre lien avec le monde de la vie et des expériences incarnées. La cognition est donc liée à l'objectivité du comportement et à la subjectivité du vécu. C'est comme si l'esprit était à la fois lié à un raisonnement décontextualisé et calculé et à un ressenti historiquement produit et émergé. Se dédier uniquement à un calcul signifie la négation du vivant. C'est bien une aporie à moins de comprendre l'homme comme une machine.¹⁰⁵

« Ni l'un ni l'autre des deux extrêmes n'est tenable pour une culture pluraliste qui doit accueillir à la fois la science et la réalité de l'expérience humaine. Le déni de la vérité de notre propre vécu dans l'étude scientifique de nous mêmes n'est pas seulement insatisfaisant ; il prive de son objet, l'étude scientifique de nous-mêmes »
(Varela, Thompson, Rosch, 1993, p 41)

Le débat suscité par l'énaction est connu des scientifiques mais nombreux sont ceux qui campent dans une visée plutôt objective qu'expérientielle.

Nous pensons qu'il y a au sein de l'énaction, un « entre-deux » une zone de fécondation d'un sens qui reliait la métis à l'épistémè et non le contraire. Certains chercheurs se sont déjà engagés dans ce parti pris. (Pastré, 2002, Rogalski, 2004, Lenoir 2008).

¹⁰⁵ voilà un propos que nous souhaiterons pouvoir un jour partager et débattre avec les étudiants en sciences de gestion ou des praticiens en management

Que se passe-t-il dans cet « entre deux », dans cet « entre science et expérience », dans cet « entre épistémè et la métis » ?

« Une exploration de l'entre-d'eux fondamental qui se situe entre la science et l'expérience, l'expérience et le monde » (Varela, Thompson, Rosch, 1993, p 43)

L'énaction prend appui sur le concept phénoménologique, celui d'intentionnalité (Brentano, 1924, *Psychologie vom empirischen Standpunkt*, Leipzig, F. Meiner, Hambourg.)

L'intentionnalité est ici non pas la volonté de faire quelque chose mais le projet visée qui supporte l'expérience. (Husserl, 1913, *Idées directrices pour une phénoménologie*)

L'énaction ne peut être comprise qu'en référence à ce que Husserl nommé, « *épochè* ». L'*épochè* husserlienne met en exergue cette intentionnalité qui oriente la conscience vers un objet physique ou psychique. Ainsi, l'intentionnalité est une activité consciente de l'esprit. L'intentionnalité est un processus d'orientation des données perçues par l'esprit, il s'agit de produire, de faire émerger dans la conscience une visée, des finalités,. L'intentionnalité peut générer un « *eureka*, j'ai trouvé ».

« J'ai fait craquer mes doigts; j'ai jeté mon bonnet en l'air, et je me suis écrié : « Eurêka » (j'ai trouvé)! (Balzac, Théorie de la démarche, 1833, p. 615, Paris, 1833, Editions Eugène Didier) »

Husserl identifie comme « noème » l'objet intentionnellement pensé, produit de l'intentionnalité tandis qu'il identifiera par le terme « noèse » le processus de penser, l'intentionnalité qui aura permis l'émergence de cet objet.

« Quant à l'objet lui-même, qui est esquissé par les contenus sensibles, autrement dit visé par la noèse, Husserl l'appelle, noème : c'est le perçu comme tel. » (Barbaras, 2009, *La perception. Essai sur le sensible*, p 62)

Ce point est déterminant quant à notre recherche sur le *leader*. Il nous convient de penser que le *leader* contemple le monde du vivant et engage son intentionnalité : celle-ci va consciemment animer les données perçues vers un projet. C'est l'activité de la « noèse ».

Apprendre à être un *leader* signifierait devenir conscient des processus de cognition intentionnelle.

Revenant à la théorie d'Husserl, l'activité « noétique » dépend d'une capacité du sujet à mettre en suspens (époché) c'est à dire à interrompre le jugement. Il convient alors ne plus penser naïvement que les choses sont telles que nous les voyons extérieurement mais d'appréhender immédiatement l'expérience, en ressentant le vécu que nous portons en nous. Sans présager des résultats, prendre un temps pour laisser l'émergence advenir.

Un tel refoulement du besoin de juger est difficile pour les occidentaux, mais il semblerait que pour d'autres cultures, pourtant liées originellement à nous, cela soit une réalité.

Ainsi l'énaction, demeure le fondement philosophique de la conscience. **L'arbitraire de la mesure laisse place à la compréhension du vécu. Le manager laisse place au leader.**

Le processus d'énaction prend appui sur un support déterminé. Toute énaction proviendrait, nous l'avons vu de connexions avec un arrière-plan sur lequel se pose l'esprit, à savoir les « *Horizons des croyances et pratiques biologiques, sociales et culturelles* »

« Ces questions et ces préoccupations ne sont pas prédonnées, mais énoncées à partir d'un arrière-plan d'action, où ce qui est retenu comme pertinent est contextuellement déterminé par notre nos sens » (Varela, Thompson, Rosch, 1993, p 200)

L'intentionnalité aura permis de révéler un sens stocké dans notre « *background* ». Il induit la signification qui sera produite et la conduite qui sera tenue.

Varela, affirme ce point :

« La réussite d'un mouvement dirigé tel que la conduite dépend d'aptitudes motrices acquises et de l'usage continu du bon sens ou d'un savoir-faire d'arrière-plan. »
(Varela, Thompson, Rosch, 1993, p 208)

Nous réalisons une fois de plus que, plus riche est notre arrière-plan, plus riche sera l'émergence de sens.. Ainsi, nous nous permettons de nous accaparer le discours de l'auteur pour traduire l'importance de l'arrière-plan vis à vis de notre sujet, le *leader* : la réussite du mouvement dirigé tel que la conduite du leadership et de ses comportements de création de visées

ou de leur communication dépendrait d'aptitudes réflexives et communicatrices acquises et de l'usage continu d'un savoir-faire d'arrière-plan.

L'arrière-plan constitue donc l'élément fondamental de l'énaction qui se définit alors comme un processus de faire émerger des significations à partir de l'arrière-plan, élément s'apparentant ainsi au phénomène d'interprétation.

« Dénoter le phénomène d'interprétation tout entier, compris comme énaction ou faire émerger de la signification sur le fond d'un arrière-plan de compréhension. »

Le principe fondateur de l'énaction est donc que la connaissance est produite par l'interprétation qui émerge de notre compréhension qui s'appuie, quant à elle, sur notre arrière-plan lequel conserve le résultat de nos interprétations passées.

Ainsi, l'énaction peut se traduire comme un phénomène à la fois biologique, psychocognitif, historique et anthropologique. L'émergence de significations se rapporte au vivant, au fonctionnement du sujet et de ses facultés mentales, à la subjectivité de son vécu et à son évolution culturelle et social. Voilà un apport qui correspond selon nous au rôle du *leadership*. Un *leader* est bien un être vivant, doté d'un fonctionnement mental particulier, car décrivant un cheminement biographique riche d'expériences et se mouvant au contact d'une communauté régie par des *habitus* tenaces.

Selon nous, l'énaction est un processus qui comprend deux étapes clés :

- La première étape de l'énaction : la distanciation.

« Husserl doit avoir reconnu ces problèmes, car il affirma d'un même geste que le monde vécu est antérieur à la science et que la tradition occidentale est unique parce que notre monde vécu est imprégné de science. La tâche du phénoménologue était de se retirer d'une analyse de notre monde-de-la-vie imprégné de science pour atteindre le monde vécu originel ou prédonné. » (Varela, Thompson, Rosch, 1993, p 47)

- La seconde étape de l'énaction le regard contemplatif qui se rapproche de l'essentiel du monde en se dégageant de tous les facteurs artificiels. Quand nous parlons de regard

contemplatif, Varela parle quant à lui d'une « méthode de l'attention », méthode empruntée à la culture bouddhiste.

« Au sein de la tradition bouddhique, la méthode de l'attention était particulièrement tenue pour fondamentale. L'attention signifie que l'esprit est présent à l'expérience ; les techniques de l'attention sont conçues pour soustraire l'esprit à ses théories et à ses préoccupations à l'attitude abstraite, et pour le rendre à la situation même où l'on vit l'expérience de manière directe. » (Varela, Thompson, Rosch, 1993, p 52)

Il s'agit bien de se libérer du poids des artifices, des pressions institutionnalisées, et de se concentrer pour ne pas se laisser tenter par le réflexe mental de l'isolement des parties et de leur examen, alors dépourvu de lien avec la vie. Il n'est pas question de se focaliser sur un acteur ou un élément de décor mais bien de contempler le théâtre de vie dans son entier.

C'est à travers ce regard contemplatif que la méditation est utilisée comme un moyen d'approche de sa conscience.

« Le but du pratiquant est de devenir attentif, de vivre ce que son propre esprit fait quand il le fait, d'être présent à son propre esprit » (Varela, Thompson, Rosch, 1993, p 54)

Loin des définitions ordinaires qui prétendent que la méditation est un état de calme, de relaxation ou de transe mystique, la méditation dont il est ici question, méditation attentive, est une activité d'écoute, du corps et de l'esprit, une facilitation de production d'un « insight », ou d'un éclair de génie porteur de projet.

En termes de pratique de ce processus de méditation, deux étapes sont identifiées. D'abord le *shamatha*, comme un apaisement ou domptage de l'esprit puis la *vipashyana* qui s'entend comme le développement du discernement. Le *shamatha* entend maintenir l'esprit concentré, éviter qu'il divague au gré de ses pensées, ses émotions, ses sentiments. Il s'agit de le rendre capable de maintenir une attention assez longue pour ensuite entrevoir et discerner. C'est un état de présence consciente dans lequel le pratiquant reconnaît l'errance de son esprit et s'entraîne à le focaliser. Cet apport du bouddhisme et l'approche de la méditation, nous ramène à notre *leader* en question. Nous savons que ce dernier contemple le monde, le théâtre de vie. Nous pensons que

la méditation attentive est un outil « noésique » pertinent pour le *leader*, suite à un travail d'apaisement de son esprit en vue de son discernement.

On pourrait associer à la contemplation du *leader* une conduite à déterminer. On remarquera d'ailleurs que le *leader* spirituel de la communauté bouddhiste, le Dalaï Lama, identifie la compréhension comme centrale à la mission de dirigeant, identifiant cinq types¹⁰⁶ de compréhensions utiles à son activité : la compréhension des principes et des causes, la compréhension des objectifs et résultats, la compréhension de soi, la compréhension de l'organisation et la compréhension des individus. Cette importance de la notion de compréhension s'accompagne selon lui d'un entraînement pratique du travail de l'esprit.

« Appliquer les principes de la vision juste et de la conduite juste est un véritable défi. Seul un leader extrêmement doué sera capable de le relever sans pratiquer l'entraînement de l'esprit. J'entraîne mon esprit depuis mon plus jeune âge. » (Dalaï Lama, 2008, p. 45)

Revenant sur le phénomène d'énaction, la compréhension et le travail de l'esprit semble être des facteurs conduisant à produire non pas de simples constats mais plutôt à générer des dynamiques.

« L'idée d'énaction, selon laquelle voir des objets ne consiste pas à en extraire des traits visuels, mais à guider visuellement l'action dirigée vers eux » (Varela, Thompson, Rosch, 1993, p 237)

L'énaction n'est pas une perception statique. C'est l'émergence d'un projet offrant une signification et un mode opératoire, une idée directrice et une stratégie concomitante aux actions.

4. Enaction et formation des leaders

L'apprentissage du rôle de *leader* comme nous l'entendons, à savoir un « producteur de noèmes » et de projets, passe par la préparation de l'esprit à l'attention et par la pratique du discernement.

¹⁰⁶ Voir Dalaï Lama. (Tenzin Gyatso) et Van Den Muyzenberg (2008).

Par le schéma suivant, nous souhaitons fixer notre réflexion.

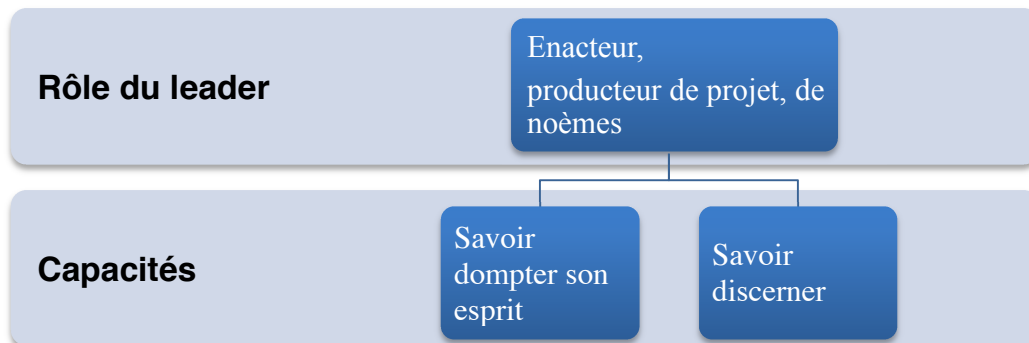


Figure 29 : Rôle du leader et capacités inhérentes

Varela, dans sa description de la méditation attentive, met en exergue que l'entraînement à la méditation a des conséquences sur la vie quotidienne.

« Dans la vie quotidienne, ils commencent aussi à connaître des prises de conscience du fait qu'ils ne sont pas attentifs et de retour fugitifs à l'attitude attentive. » (Varela, Thompson, Rosch, 1993, p 56)

C'est bien ici un postulat de formation qui nous est révélé. Former un *leader* à inventer passerait donc par l'apprentissage de deux aptitudes : le « savoir dompter son esprit » et le « savoir discerner ».¹⁰⁷

Le besoin d'être formé à ses aptitudes nécessite une certaine expertise chez le sujet formé. Comme l'affirme Varela, l'attitude abstraite commune à la plupart des sujets est un « *scaphandre, le rembourrage d'habitudes et de préjugés* » (Varela, Thompson, Rosch, 1993, p 56)

La méditation comme activité formatrice du « savoir dompter son esprit » et du « savoir discerner » permet au sujet de ne plus être enfermé dans ces habitudes mais de se libérer de

¹⁰⁷ Discerner : « reconnaître distinctement la nature, la valeur d'une personne ou d'une chose » .(Trésor de la langue Française)

l'agitation spirituelle pour aborder le monde dans une perspective apaisée et donc plus fertile à l'émergence de sens.

Deux approches de l'apprentissage semblent de nos jours décrire le développement de l'attention.

La première se rapporte comme nous venons de le comprendre à un entraînement.

« Le fait mental de l'attention est renforcé, comme c'est le cas dans l'entraînement d'un muscle qui peut alors effectuer sans se fatiguer un travail plus dur et plus long »

(Varela, Thompson, Rosch, 1993, p 57)

Varela prendra comme exemple l'apprentissage de la flûte. Nous relierons ce postulat à l'approche behavioriste. Un processus récursif de type expliquer-démontrer-pratiquer-feedback s'appliquerait pour apprendre à dompter son esprit et pour apprendre à discerner.

La seconde se rapporte à la présence manifeste dans l'esprit d'une énergie en constant mouvement qui, au contact de données, se stabiliserait et permettrait une compréhension interne.

« L'esprit non dompté tend constamment à s'installer en un point stable de son perpétuel mouvement, à s'agripper à des pensées, des sentiments, des concepts comme s'ils constituaient un sol ferme. A mesure que ces habitudes sont interrompues et que l'on apprend une attitude de « lâcher-prise », la tendance naturelle de l'esprit à se connaître lui-même et à réfléchir sa propre expérience peut s'épanouir. » (Varela, Thompson, Rosch, 1993, p 58)

Ce postulat, quant à lui, est plutôt d'ordre phénoménologique, montrant la mise entre parenthèses.

Au regard de notre recherche, peu nous importe le type d'approche, on ne se questionne pas sur leur validité mais sur la possibilité ou non de former au rôle de *leader*.

L'identification de différentes approches de l'apprentissage nous suffisent à comprendre qu'une formation est peut être possible. Le défi du formateur serait de faire passer le formé d'une réflexion désincarnée et abstraite vers une réflexion présente et ouverte. Il ne s'agirait pas d'organiser un apprentissage mais en premier lieu, un désapprentissage.

« Les pratiques impliquées dans le développement de l'attention/conscience ne sont quasiment jamais décrites comme la formation à une virtuosité méditative (et certainement pas comme le développement d'une spiritualité supérieure, plus élevée) mais plutôt comme l'abandon d'habitudes d'inattention, comme un désapprentissage plutôt que comme un apprentissage. » (Varela, Thompson, Rosch, 1993, p 61)

Former un *leader* consiste à convoquer une théorie du désapprentissage. Il s'agit d'entraîner le sujet formé à déconstruire ce qu'il sait par la pratique du domptage de son esprit et de son discernement. Former un *leader* c'est l'entraîner dans les profondeurs de sa conscience.

Un postulat que nous avons trouvé précisément développé dans les travaux de différents chercheurs comme le psychologue Richard Boyatzis et Otto Charmer spécialisés dans le *leadership*. Le premier démontre l'importance que l'introspection, le moi prend dans l'apprentissage du rôle de *leader*. Il témoigne d'une évolution de la recherche concernant le *leader*. Nous ne sommes plus dans l'étude des comportements ou de la contingence mais nous sommes désormais centrés sur un « travail sur soi » déterminant dans l'apprentissage du *leader*. Le second quant à lui, propose un processus original fondé sur l'énaction. Son originalité, nous le verrons, concerne la prise en compte d'une émergence possible à partir d'un futur à imaginer et non pas uniquement à travers la contemplation du présent ou l'appel au passé stocké dans l'arrière-plan de notre esprit.

5. L'apprentissage du rôle de leader en question

5.1. Contre le modèle de l'apprentissage du leader selon Boyatzis¹⁰⁸

Au sein de ces trente années d'étude sur les *leaders* et leur apprentissage, Richard Boyatzis a établi un processus au sein duquel le sujet effectue cinq découvertes.

Découverte 1 : Le moi idéal du sujet : qui veut-il être ?

Découverte 2 : Le moi réel du sujet : Qui est-il ?

Découverte 3 : Son programme d'apprentissage : comment capitaliser sur mes points forts et réduire mes points faibles ?

¹⁰⁸ Voir : self directed change and learning as a necessary meta-compentency for sucess and effectiveness in the 21st century in Keys to employee sucess in the coming decades, 1999, Greenwood publishing

Découverte 4 : Faire l'expérience de nouvelles pensées et de nouveaux comportements

Découverte 5 : Développer avec autrui des relations de soutien pour aider aux changements

Nous sommes suite à nos apports sur la cognition, assez critique sur ce modèle. Le processus de Boyatzis présente deux temps, d'abord un temps d'effort introspectif du sujet, puis un temps de mise en relation avec autrui et une certaine dépendance vis à vis de *feedbacks*.

Nous avons ici un modèle où après l'introspection qui stimule l'expérimentation de comportements ou de pensées, il est question de recevoir un renforcement par l'approbation d'autrui.

Nous ne retrouvons ici qu'un semblant d'énaction. Semblant, car s'il est manifeste que dans le voyage introspectif du sujet, dans son soi, il y a une recherche de sens, celle-ci est asynchrone par rapport à l'action. **C'est l'étude de soi qui présume l'expérimentation et non l'expérience vécue qui permet de saisir l'intentionnalité génératrice de visées nouvelles, de projets.**

Le rôle de *leader* est avant tout celui d'inventer des projets et de porter une attention attentive sur le monde dont le *leader* fait partie. Il s'agit d'apprendre à voyager dans son être profond qui renferme le passé vécu, le présent en cours et l'avenir prêt à émerger.

5.2. Pour la théorie d'Otto Scharmer

S'appuyant sur les travaux de Varela, Otto Scharmer nous apporte un modèle d'apprentissage propre au *leader*. Ce modèle, « Théorie U » semble rassembler de nombreuses avancées que notre recherche a explicitées jusqu'ici.

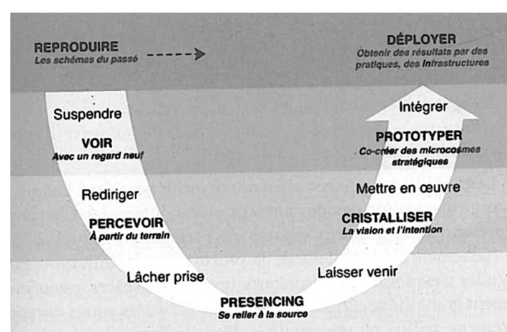


Figure 30 : Modèle de la "Théorie U" d'O. Scharmer, 2009.

Il s'agit tout d'abord d'un cheminement interne que peut effectuer le sujet. Peut ? Oui, car il peut ne pas l'emprunter, faire comme on a jadis toujours fait et déployer son action en reproduisant les modèles d'antan. Reproduire est proche du management qui assure la récursivité en s'appuyant sur des modèles déjà éprouvés. La reproduction n'est pas compatible avec l'action du *leader* dans la mesure où il n'y a aucune créativité, aucune rupture d'un cycle de reproduction. Le U quant à lui, ce chemin intérieur concerne bien le *leader* qui va puiser au fond de son être pour faire émerger et ainsi créer projets et finalités.

Examinons les différentes étapes de la théorie U. Le *leader* commence par suspendre le temps, non pas pour apprendre des matières déconnectées du vivant mais bien pour concentrer son regard et se débarrasser de ses pensées qui le pousseraient à REPRODUIRE. Le regard que notre recherche a identifié comme la contemplation du monde va permettre d'entrer dans une étape de perception où l'œil ne s'arrête pas sur le premier plan mais se redirige vers la source des objets puis vers un zoom plus global permettant de percevoir des liens entre les objets du monde contemplés. Il convient alors de « lâcher prise » de ses modes opératoires habituels pour laisser entrer l'inconnu et ainsi se laisser surprendre par un nouvel entendement. Il s'agit d'ouvrir son esprit.

« Le lâcher prise est le processus d'ouverture, la suppression des barrières et de ce qui encombre notre chemin ; s'en remettre aux choses qui consistent à entrer dans cette ouverture. » (Scharmer, 2009, p 187)

La réussite du « lâcher prise » offrira alors le lien tant espéré avec une source inconnue, attendue dirons-nous. L'esprit cartésien s'oppose à ce concept plutôt proche de la culture bouddhiste. Le *leader* doit pouvoir se libérer de la raison pour laisser venir l'« *insight* ». L'*insight* correspondra alors à une vision qui, dans l'esprit du *leader* va se cristalliser.

« Cristalliser, c'est faciliter l'émergence d'une représentation vivante et imaginative du tout futur, c'est discerner clairement la vision et l'intention inscrites dans un futur émergent. » (Scharmer, 2009, p 197)

Le tout se matérialise dans l'esprit, c'est une vision de ce que le *leader* pense du futur, c'est cette finalité qu'il conviendra de mettre en œuvre par l'usage d'un prototype. Le *leader* s'efforcera ainsi de revenir vers la réalité extérieure propre au terrain et après son recul grâce à la PENSEE

contemplative, il s'investira au cœur des hommes pour diffuser grâce à la COMMUNICATION, des stratégies et lancer un prototype d'actions liées à son projet. C'est à ce stade qu'il pourrait alors être utile, selon nous, d'inclure la pensée managériale qui s'efforcera d'étudier le prototype pour en pérenniser et en optimiser l'implémentation dans le cyclique de l'organisation grâce à des procédures.

La théorie U est **une théorie d'apprentissage permettant de savoir faire émerger un projet** ; elle correspond aux éléments trouvés tout au long de notre recherche. Nous pensons ce modèle bien éloigné du behaviorisme conditionnant des actes simples et plutôt proche de la cognition sans lui correspondre complètement car l'apprentissage outille le sujet qui s'apprête à inventer une œuvre grâce à sa culture comme nous le confirme la pensée d'Hannah Arendt :

« L'œuvre fournit un monde artificiel d'objets, nettement différent de tout milieu naturel...La condition humaine de l'œuvre est l'appartenance au monde. » (Arendt, 1961, p 41).

D'où la nécessité d'une approche anthropologique comme vu précédemment.

6. Conclusion

L'acquisition d'un nouveau savoir est marquée par deux courants théoriques que sont le behaviorisme et le constructivisme. Ils sont marqués par une approche différente mais aussi reliés à une théorie générale. En effet, cette « méta » théorie stipule qu'apprendre c'est avant tout un engagement de l'apprenant que le formateur se doit de faciliter en continu. La réduction du complexe, la clarification du requis, les concepts présentés, le contrôle des frustrations, la démotivation sont autant d'enjeux pour le formateur vis à vis de l'individu apprenant.

Le courant behavioriste envisage l'acquisition de savoirs par les réflexes. Il s'adresse pour nous à l'apprentissage de gestes simples et répétitifs.

Le courant constructiviste entend faciliter l'assimilation du savoir pour *in fine* produire un conflit cognitif qui produira ou non une accommodation. C'est un processus double de déséquilibre puis de rééquilibrage traduit par cette accommodation .L'apprentissage est alors à dissocier du développement qui, quant à lui, se produit dans l'action et le contexte. C'est ainsi que l'apprentissage précède le développement. Le constructivisme avec spécifiquement ses phases de conflit cognitif et d'accommodation est lié à l'influence majeure de la culture du

monde dans lequel vit l'apprenant. En effet, l'apprenant est influencé par la culture du groupe auquel il appartient. Ce groupe, un tissu formé d'individus, lui apporte un style de pensée et un ensemble de filtres représentés par l'habitus qui l'aide à traduire le monde. Le conflit cognitif est un moment critique dans la réussite de l'apprentissage. C'est à ce moment que le message du formateur passe le filtre culturel pour, éventuellement par l'accommodation, devenir une idée institutionnalisée. Elle devient alors une nouvelle partie intégrante de la culture de l'apprenant et de son groupe de référence. Au-delà de son accommodation, de son institutionnalisation, le style de pensée continue à influencer non pas l'accueil de la connaissance mais l'action qui la mobilise, nous parlons de la mise en œuvre de compétences. C'est ainsi que dans l'apprentissage, puis dans le développement de l'action (la compétence), le style de pensée est l'élément déterminant de la réussite du tout. Le formateur ne doit pas négliger l'enjeu de « passage » qui consiste à obtenir une adhésion des apprenants, un accueil au sein de leur culture, il lui faut donc générer un nouveau mode de penser sur le monde.

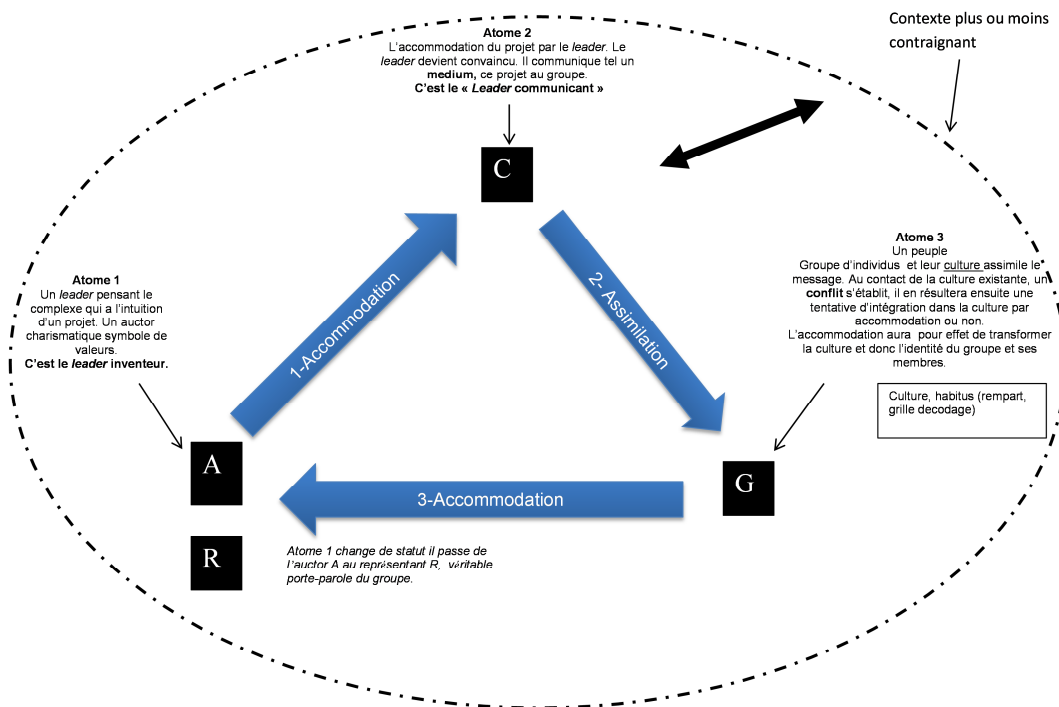
La pensée est devenue centrale dans notre travail de recherche, elle traduit le *leader* essentiel, s'affirme comme la condition de l'apprentissage réussi. Nous pouvons envisager, notre thèse.

7. Vers une thèse concernant l'apprentissage du rôle de leader

Suivant notre exploration théorique, former un cadre au rôle de *leader*, consisterait donc à transmettre un corpus de savoirs qu'un formateur devra faire assimiler par un apprenant adulte en vue de déclencher chez ce dernier, une institutionnalisation et une mise en œuvre dans le contexte culturel qui est le sien. Compte tenu de notre étude, il apparaît que :

- Le rôle de *leader* évolue dans une totale subjectivité dépendant de la complexité du milieu social. (contrairement au rôle de manager évoluant dans l'objectivité)
- Le rôle de *leader* consiste en une chronologie d'actions, d'abord contempler le monde pour penser, inventer un projet intuitivement émergé du « cogito », et enfin communiquer ce projet au groupe en usant de techniques et de stratégies. C'est ainsi que nous pensons que l'essence du rôle de *leadership* est dans un premier temps, celui de la pensée intuitive créatrice.
- L'apprentissage concerne l'acquisition de savoirs.
- Le développement concerne une transformation liée à l'activité et à son contexte culturel.

Ainsi, nous nous appuyons sur notre modélisation théorique du *leadership*, reprise ci-dessous et de la théorie de Burns distinguant le *leadership* transformationnel et transactionnel,



Nous émettons la thèse suivante :

C'est l'atome 1 qui définit le *leadership* essentiel qui est donc un acte de penser inventif généré par la contemplation du monde. Il appelle, par l'entremise de l'atome 2 et dans un second temps, l'application d'une communication à un groupe, dans un contexte donné.

On retrouve ici les deux *leaderships* de Burns, l'atome 1 apportant une pensée nouvelle, une rupture et l'atome 2 qui adoptant la communication lors de ses transactions avec le groupe.

Au demeurant, nous pensons que c'est une aporie, un non-sens de parler de formation de la pensée intuitive, partie prenante de l'essence du rôle de leader.

La formation peut certainement faciliter le *leader* à développer son regard sur le monde et à apprendre à cultiver l'intuition mais elle ne peut garantir, comme elle le doit, l'invention d'un projet par la personne-*leader*.

Parce que l'apprentissage précède le développement, on peut dire que la formation peut préparer, outiller l'apprenant mais seul son action personnelle, son analyse du contexte pourra éveiller, faire émerger en lui une compétence *d'auctor*.

Nous pensons que l'on peut envisager un accompagnement qui faciliterait le parcours par une aide à la distanciation du regard à porter sur le monde et à sa compréhension. Les travaux, consultés de Francisco Varela, Jeanne Mallet et d'Otto Scharmer nous semblent d'ailleurs faire écho à la pensée d'un *leader* reconnu pour sa capacité de penser, le Dalaï Lama. Le *leader* Tibétain, que nous avons déjà cité précédemment, revendique, en effet, un *leadership* fondé sur la compréhension¹⁰⁹ donc selon nous sur la contemplation et la pensée.

Dans la prochaine partie, nous retournerons sur le terrain afin de voir plus précisément ce que disent les praticiens pour définir le leadership et comparer leurs dires à notre modélisation théorique. Puis, forts de ces contenus empiriques et actuels, nous verrons ou non la possibilité de formation pour le rôle de leader.

¹⁰⁹ Voir Dalaï Lama (2008)

IV. Analyse comparative : modélisation et discours des praticiens

A. Explicitation de la méthode de travail

1. Méthode de travail

Nous poursuivons notre recherche et décidons de mettre à l'épreuve notre modèle théorique du rôle de *leader*. Nous avons démarré notre travail exploratoire dans la première partie en interrogeant les praticiens, nous revenons à nouveau vers eux. Il s'agit d'identifier dans les propos de chefs d'entreprise reconnus, les éléments qui se rapportent au rôle de *leader* tels que nous les avons explicités dans notre partie théorique. En effet en nous appuyant sur la distinction de Burns, nous avons émis l'hypothèse que le *leadership* fondamental est le type transformationnel et que le *leadership* transactionnel se rapporte en fait au rôle de manager. Le premier est un penseur créateur de projet, le second est un négociateur, un communicant cherchant à faciliter l'implémentation du dit projet.

Ainsi notre travail de recherche a changé de priorité car la question de la reconnaissance de notre modèle du « *leadership* » est devenue première. Avant de pouvoir se poser la question de la formation, « peut-on former au *leadership* ? », nous devons comparer notre modèle aux dires des praticiens. C'est donc une analyse d'entretiens qui sera opérée. Au regard du propos de Guy Michelat, nous concevons l'entretien comme une méthode appropriée à notre recherche car ce dispositif est particulièrement utile « *chaque fois que l'on cherche à appréhender et à rendre compte de systèmes de valeurs, de normes, de représentations, de symboles propres à une culture ou à une sous culture.* » (Michelat, 1975, p.229)

Nous sommes conscients que notre choix de méthode de recherche est critiquable, l'analyse qualitative de contenu est considérée comme difficile du fait qu'elle s'apparente à une technique mais qui en fait relève surtout d'une application intellectuelle. C'est ce que soulignent certains chercheurs.

« L'analyse qualitative est d'abord un champ d'exercice intellectuel avant d'être une méthode ou une technique, et ne saurait être contenue dans une formule exclusive ou dans une série linéaire et limitée d'algorithmes ; ceci signifie qu'il n'y a pas une, mais plusieurs analyses qualitatives et même cette façon de parler est impropre à désigner ce qui relève plutôt d'un acte complexe. » (Paillé et Marchelli, 2003, p 27)

Nous en concluons que parce que la méthode est plurielle et que l'acte est complexe, il nous faudra faire preuve de créativité pour concevoir une méthode de catégorisation permettant la comparaison des entretiens au modèle.

Au regard de la technicité que demande l'analyse de contenus, nous restons humbles, notre approche est minimaliste dans le sens où nous cherchons uniquement à confronter les éléments de notre modèle théorique avec les thèmes évoqués par les praticiens. Une véritable analyse de contenus aurait traité plus en détail l'expression des interviewés et se serait dotée d'outils d'analyse plus étoffés.

Notre méthode consiste donc à interviewer des praticiens, capturer leur propos et à l'aide d'une grille, les analyser dans le but d'identifier des correspondances avec la modélisation.

« Initialement enregistrés, les entretiens doivent de toute façon faire l'objet d'une retranscription générale et d'une imprégnation aussi approfondie que possible par celui qui se dispose à les analyser. » (Robert, Bouillaguet, 1997, p 107)

Notre analyse de contenus s'inspire en partie de l'ouvrage de Laurence Bardin « *l'analyse de contenu* » paru en 1977 et en 2003 aux éditions des Presses Universitaires de France. Au sein de cette méthode d'application de l'analyse de contenu nous avons décidé de nous approprier et d'utiliser plusieurs types d'analyses.

- Une analyse statistique de la fréquence des mots (noms) les plus utilisés
- Une analyse thématique de chaque interview mettant en exergue les thèmes évoqués par chaque interviewé et le reliant aux éléments de notre modèle théorique.

Ces analyses feront l'objet d'une synthèse schématique par interviewé puis d'une synthèse générale rassemblant les représentations obtenues suite à tous les entretiens.

1.1. Recueil des données et protocole de conduite du dispositif

Nous commencerons donc par rassembler la parole de cadres supérieurs en utilisant une sélection de huit entretiens. Ces entretiens sont de type « semi-directif ».¹¹⁰

Il convient d’être conscient des avantages mais aussi des limites de ce type d’entretien par rapport à une recherche.

Les sociologues du centre EuroEval¹¹¹, organisme de recherche indépendant, au service des gouvernements ont clairement identifié les atouts et inconvénients du dispositif que nous avons choisi.

Atouts	Limites
Permet de recueillir des informations approfondies sur les valeurs, les faits et comportements des personnes.	Il est difficile de tirer des conclusions générales.
Permet l’accomplissement d’un tour d’horizon rapide des programmes à évaluer.	Nécessite beaucoup de temps et des compétences particulières pour concevoir, conduire et interpréter un entretien.
Néant	Le matériau recueilli dépend des connaissances des personnes interrogées et de leur volonté à bien vouloir répondre. Le choix des informateurs est donc important.

Tableau 17 : Atouts et limites du protocole de recueil des données selon EuroVal

L’avertissement est entendu, le choix des interviewés devra s’effectuer sur deux critères : une capacité et une volonté pour participer à notre recherche. Tels que le précisent les sociologues, notre recueil des données sera facilité par la construction et la communication préalable aux interviewés d’un guide d’entretien dont nous mettons en exergue, ci-dessous, les différentes fonctions. Il convient de préciser à nouveau notre ambition. Nous souhaitons, nous l’avons dit, vérifier notre modélisation du rôle de *leader*, nous n’envisageons pas de conclure de grands principes mais humblement de relancer ou non un questionnement autour de l’étude du *leadership* qui nous apparaît aujourd’hui trop centrée sur sa dimension transactionnelle et donc en

¹¹⁰ Technique de recueil d’informations qualitatives permettant de rassembler des faits et opinions des personnes interrogées sur un sujet donné. Voir http://www.eureval.fr/IMG/File/FT_Entretien.pdf

¹¹¹ Centre Européen d’étude et d’évaluation, voir <http://www.eureval.fr/-Notre-projet-.html>

fait, trop centrée sur le rôle de manager et non sur ce que nous pensons être, en essence, le rôle de *leader*, à savoir la dimension transformationnelle.

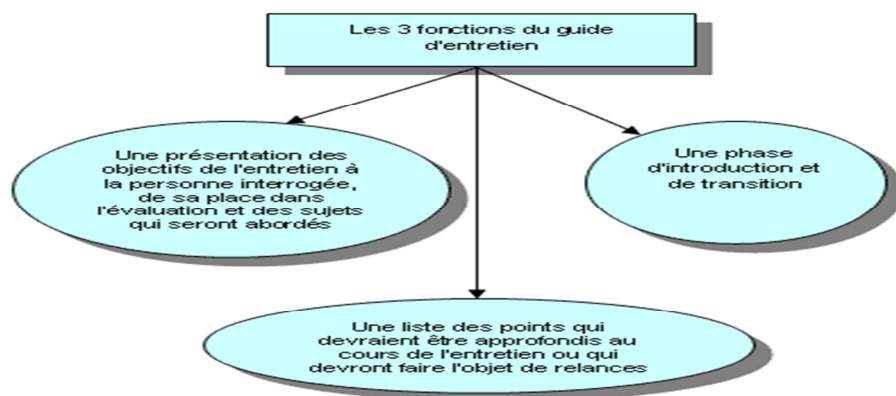


Figure 31 : Les trois fonctions du guide d'entretien, EuropeAid, Commission européenne, Direction Générale du développement et de la coopération .

Nos entretiens se dérouleront donc selon le protocole¹¹² suivant, inscrit au sein d'un document « guide d'entretien » disponible en annexe.

Protocole de conduite d'entretien de recherche		
Phases	Définition	Action
Préparation de l'entretien	Sensibilisation préparatoire	Envoi des questions deux jours minimum avant l'interview.
Introduction de l'entretien	Une présentation du projet de recherche et du rôle joué par l'interviewé	Informar sur les raisons de sa sélection, de l'utilisation du contenu et sur le caractère anonyme de son exploitation
	Négociation du format	Obtenir un accord sur la durée de l'entretien, sur le caractère libre et volontaire des réponses et sur la compréhension de l'introduction effectuée
Conduite de l'entretien	Réactivité de l'interviewer	- Echo d'éventuelles contradictions du propos par rapport à d'autres personnes interrogées. - Annonce du changement de thème ou de nouvelle question. - Relance sur un point précis évoqué par l'interviewé.
Conclusion de l'entretien	Prise de congés	Remerciements Information de l'interviewé sur l'envoi des données pour validation

Tableau 18 : protocole de conduite des entretiens

¹¹² selon les directives des sociologues de la Direction Générale du développement et de la coopération provenant : http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/tools/too_itw_how_rea_fr.htm

Concernant la relance, il convient de préciser que cette intervention peut prendre trois formes à savoir :

- Une répétition des derniers mots prononcés (relance simple)
- Le retour sur un point développé auparavant par l'interviewé (relance différée)
- Le retour sur un point avec une vérification de l'interprétation que l'intervieweur en fait et correction éventuelles (relance interprétative)

1.2. Sélection des interviewés

Nous avons pris en compte les préconisations des sociologues du centre EuroEval, décrites précédemment (1.1). Les critères de sélection des personnes sont les suivants :

- Fonction : Patrons d'entreprises, Directeurs et membres d'un comité de direction ; ce point permet d'interviewer des personnes moins assujetties à une action hiérarchique, étant au sommet de l'organisation. Ce public a **une connaissance** du terme *leadership*.
- Localisation : Paris et Casablanca, compte tenu de notre itinérance professionnelle
- Expérience : Un minimum d'une année d'expérience, nous souhaitons éviter des discours encore formatés par l'enseignement académique.
- Intérêt porté : **volonté d'être interviewé** ou communication d'intérêt sur notre thème du *leadership*.

Initialement, nous avons démarré par des collègues de travail qui démontraient un intérêt fort sur le sujet et qui, manifestement, pouvaient apporter leur contribution. Ils sont au nombre de trois. Ils nous ont ensuite conduits vers quatre personnes extérieures dont nous avons fait la rencontre lors des entretiens. Nous avons ensuite approché une personne rencontrée ponctuellement qui avait comme avantage d'évoluer dans un secteur différent des autres directeurs. Ci-dessous, la synthèse des personnes sélectionnées pour nos interviews.

Genre	Fonction	Secteur d'activité
Femme	Directrice Commerciale	Relation client
Femme	Directrice de projets	Communication
Homme	Directeur Général	Relation client
Homme	Directeur Qualité - Formation	Relation client
Homme	Directeur Général	Transport Maritime

Homme	Directeur Général	Services aux entreprises
Homme	Directeur de site de production	Relation Client

Tableau 19 : Profils des interviewés

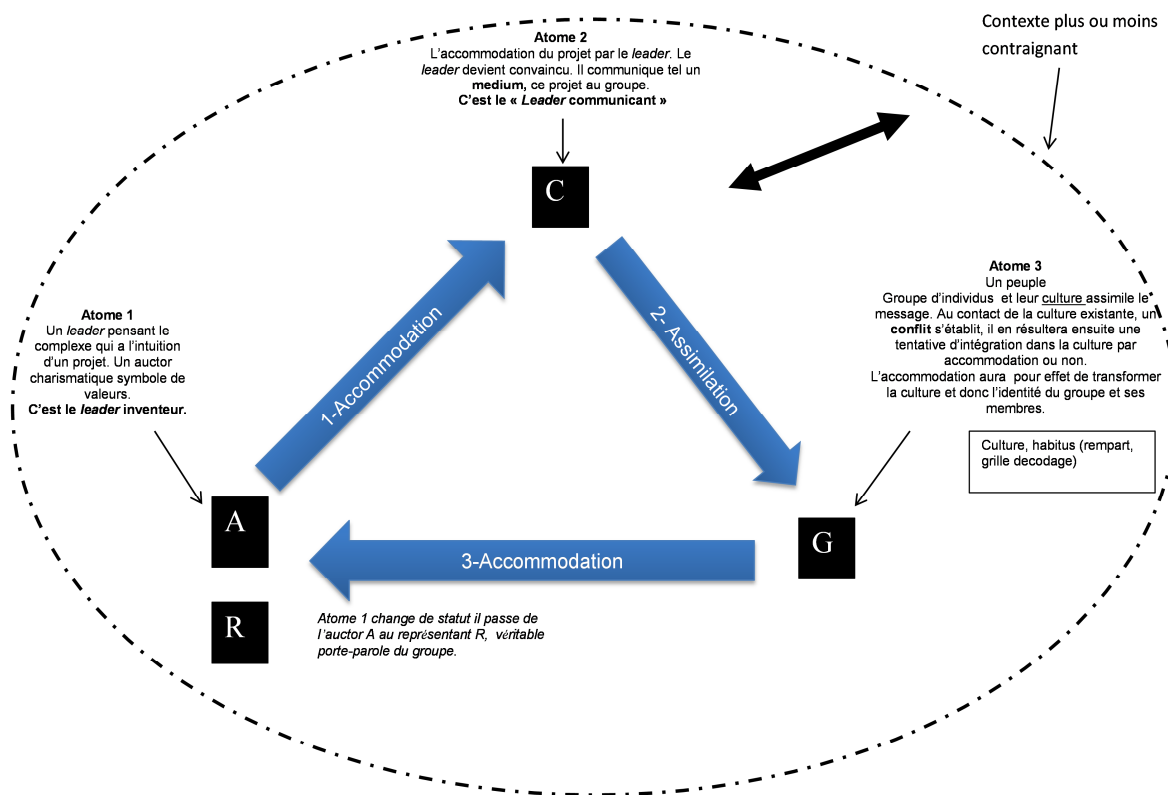
2. Description des grilles d'analyse des données

Nous effectuons une analyse de contenu d'entretiens dite classique, de type catégoriel, appelée *analyse thématique* ou *analyse des caractéristiques associées au thème central*.

« On peut découper le texte en un certain nombre de thèmes principaux (qu'il serait possible d'affiner, éventuellement, en sous-thèmes si on le souhaitait) » (Bardin, 1977, p.101)

C'est bien ce que nous souhaitons faire dans cette phase de recherche pratique. Nous allons analyser les textes des retranscriptions d'entretiens en vue d'obtenir vis à vis de notre modèle théorique des éléments concordants ou pas émis par les praticiens.

Les questions posées vont permettre de collecter la pensée des interviewés que nous comparerons avec les éléments de notre modèle théorique du *leadership* que nous rappelons ci-après :



L'atome 1, le penseur intuitif, inventeur de finalités précède l'atome 2, l'agent communicant et persuasif.

Notre thèse consiste à déclarer que c'est l'atome 1 qui définit l'essence du « leadership » qui est donc un acte de pensée créative qui par l'entremise de l'atome 2 et dans un second temps, est communiqué à un groupe, dans un contexte donné.

Afin de comparer notre modélisation avec la pensée des praticiens, nous utiliserons une grille qui contiendra l'ensemble des éléments définitoires que notre modèle du leadership a pu faire émerger. Les éléments sont, ci-dessous, liés à l'un ou l'autre des atomes de notre modèle théorique :

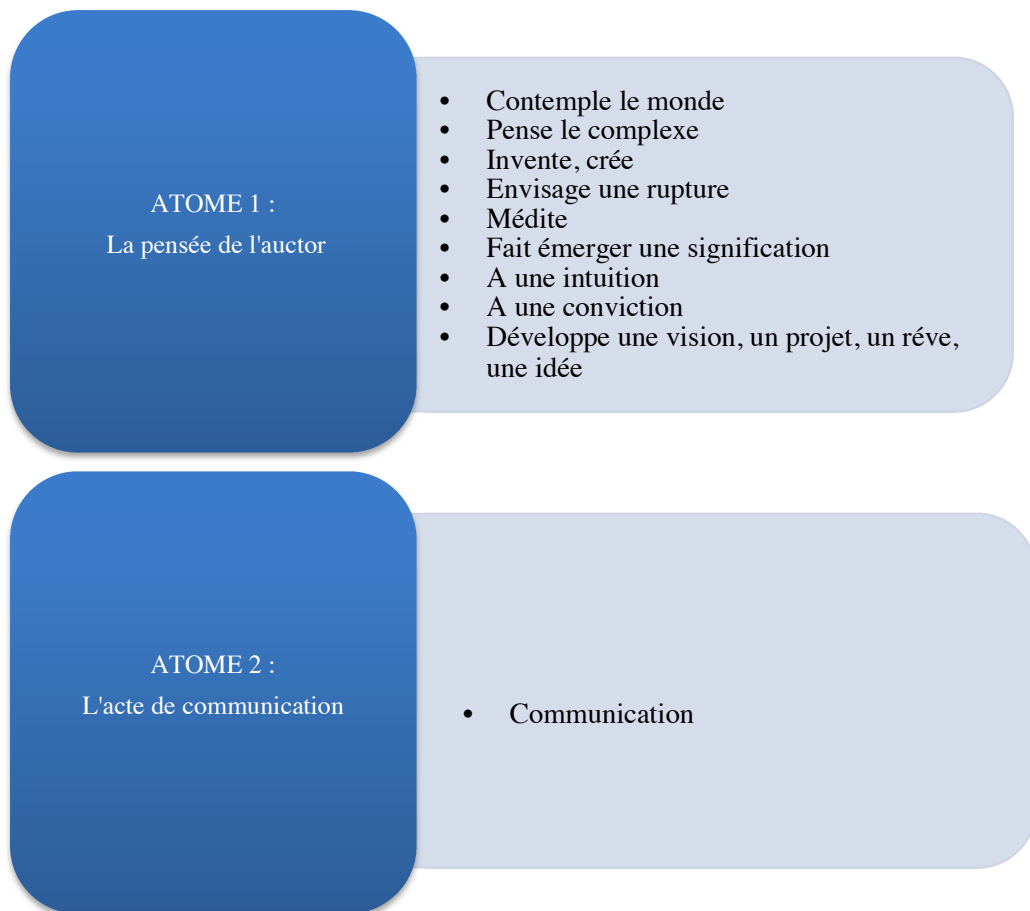


Figure 32 : Les atomes du modèle théoriques et les éléments définitoires s'y rapportant.

Ci-après un exemple de la grille qui sera utilisée pour collecter et traiter les données provenant de nos interviews.

Eléments du modèle Théorique		Expression collectées dans l'interview 6	Nombre d'occurrences	% vs Total
Atome 1 : La pensée de l'Auteur	Contemple le monde		0	0%
	Pense le complexe		0	0%
	Médite		0	0%
	Invente, crée	c'est une sorte d'inertie qui est créée	2	25%
		un leader dans un groupe va pouvoir créer cette inertie		
	Envisager une rupture	0	0%	
	Fait émerger signification	0	0%	
	Rêve Vision Projet stratégie, idée (auteur)	J'ai moi là dans le groupe notamment une personne qui est un véritable leader du fait de c'est compétence dans un domaine et pour autant il ne manage pas. Mais ! Il entraîne avec lui, il entraîne, il donne le gout à certains qui ne le faisaient pas euh il devient naturellement un référent sur le sujet.	2	25%
		d'entraîner dans une direction donnée		
Intuition	0	0%		
Conviction	0	0%		
Atome 2 : L'acte de communiquer	Communication	Une façon d'être	4	50%
		Un leader peut très bien donner envie		
		Je parle du charisme parce que pour moi c'est l'un des ingrédients possible, enfin, que l'on trouve souvent dans le leadership,		
		c'est au service de l'autre quand on a du leadership, d'ailleurs il n'y a pas de leadership quand on est tout seul, par définition, donc ça serait forcément au service de l'autre		
TOTAL			8	

Eléments de notre modèle théorique du leadership

Expressions collectées dans les propos des interviewés

Représentations statistiques

Figure 33 : Grille de collecte et de traitement des données

L'ensemble des grilles et représentations statistiques utilisées est disponible en annexe.

B. Analyse du matériel

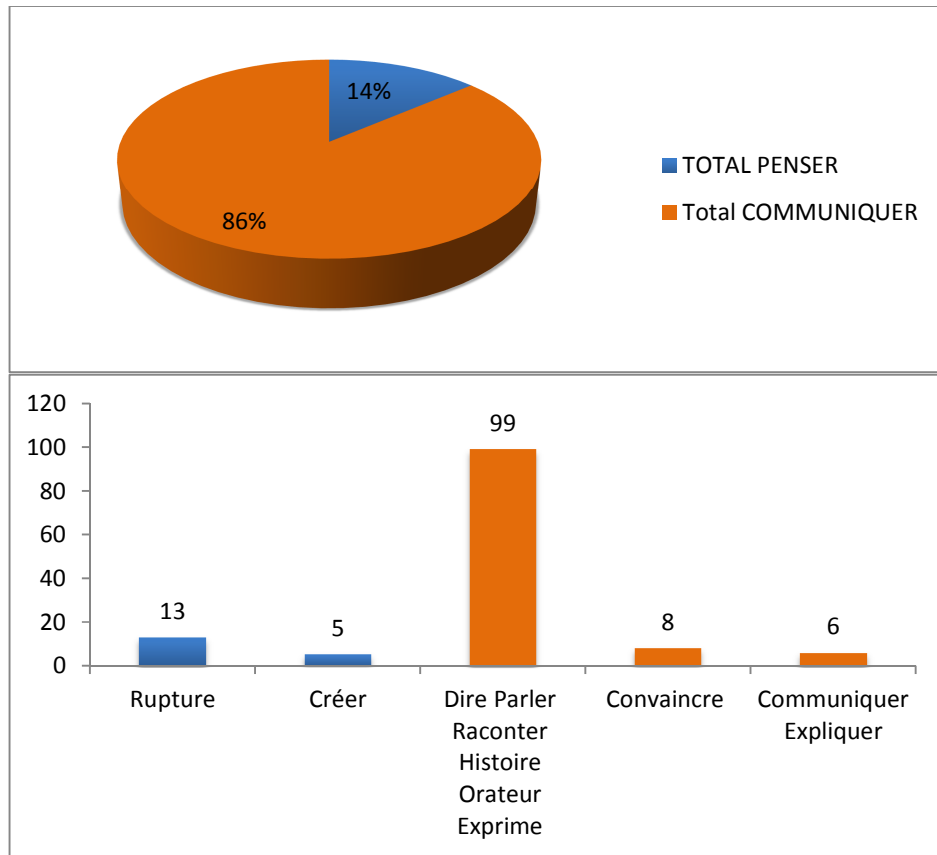
1. Analyse statistique des mots répétés

Nous démarrons notre travail avec une analyse commune dans le domaine du traitement de contenu, nous souhaitons l'utiliser au simple titre d'introduction. En effet, nous restons assez dubitatif, il nous paraît difficile de tirer des conclusions uniquement sur ce critère. Cela dit, ces résultats pourraient nous permettre d'identifier une tendance.

Nous nous sommes munis du logiciel « *mywritings* » et avons établi une représentation des mots les plus fréquemment utilisés. Il est important de noter que les répétitions inférieures à trois occurrences n'ont pas été prises en compte et que certains mots exprimant une signification proche ont été regroupés. Nous mentionnerons également le fait qu'un mot apparaissant soit sous la forme d'un verbe, d'un adjectif ou d'un nom est compté à chaque apparition et regroupé sous une seule de ces formes. Par exemple, les quatre formes suivantes « Communiquer, communicant, communicatif, communication » seront enregistrés sous la même catégorie « communiquer ».

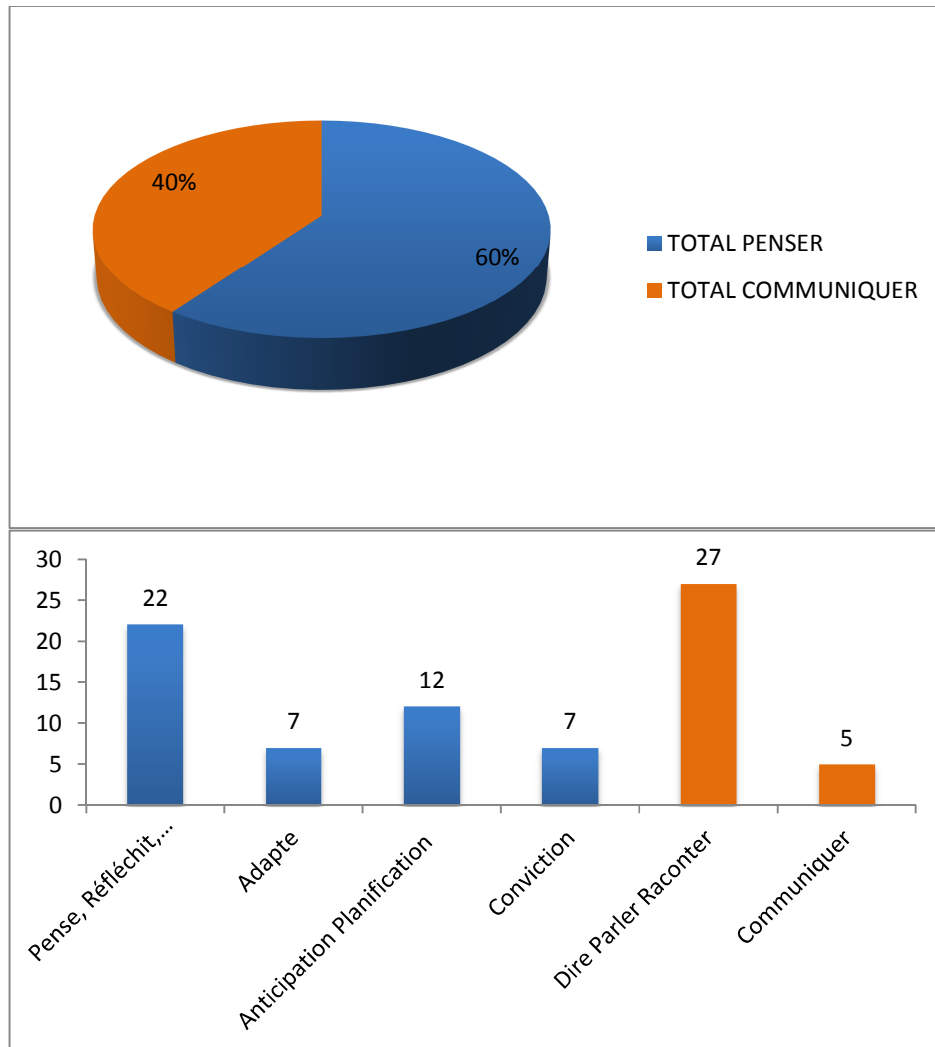
Nous avons décidé de regrouper les répétitions autour des deux atomes de notre modèle théorique à savoir la pensée de l'« Auctor » et l'acte de communiquer. Nous reportons nos résultats sous formes de graphiques et mettons ainsi en exergue l'écart représenté entre les deux concepts, la pensée et la communication.

Interview n° 1



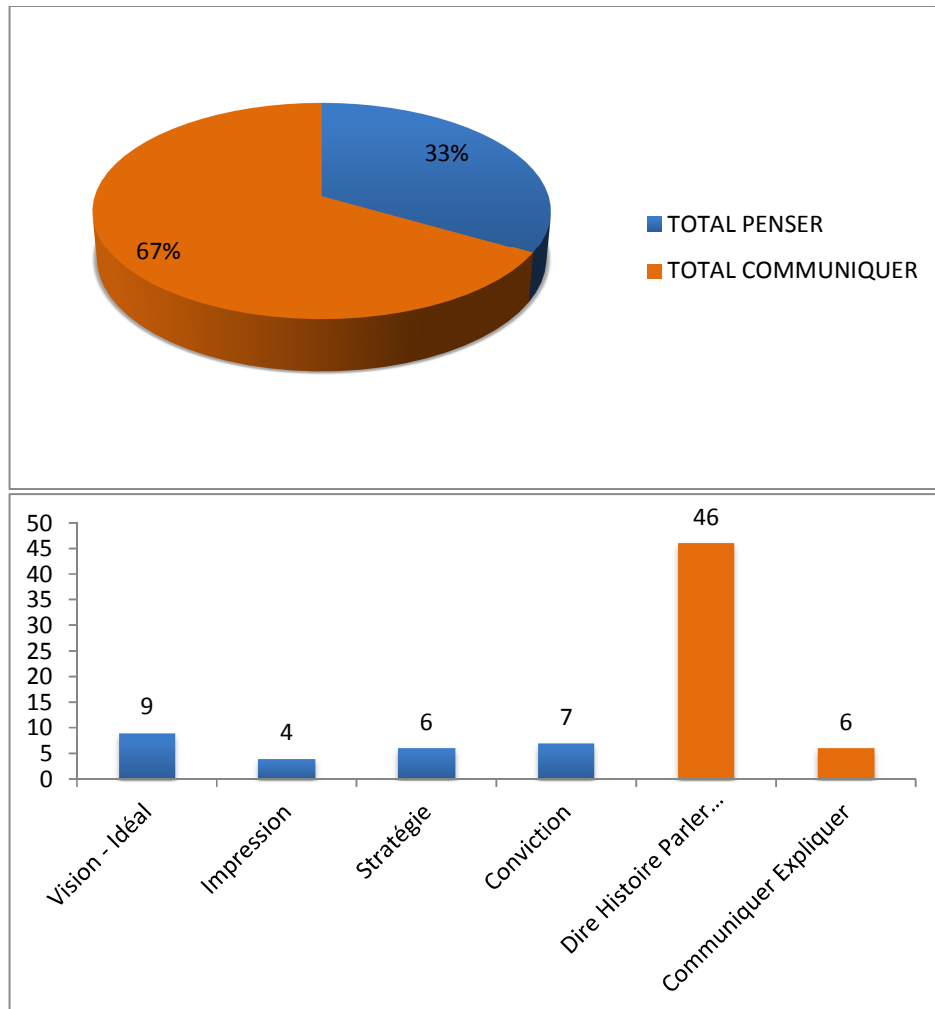
Le discours de l'interviewé est ici majoritairement fondé sur le registre de la communication avec une omniprésence des termes associés à l'action de dire.

Interviewé n° 2



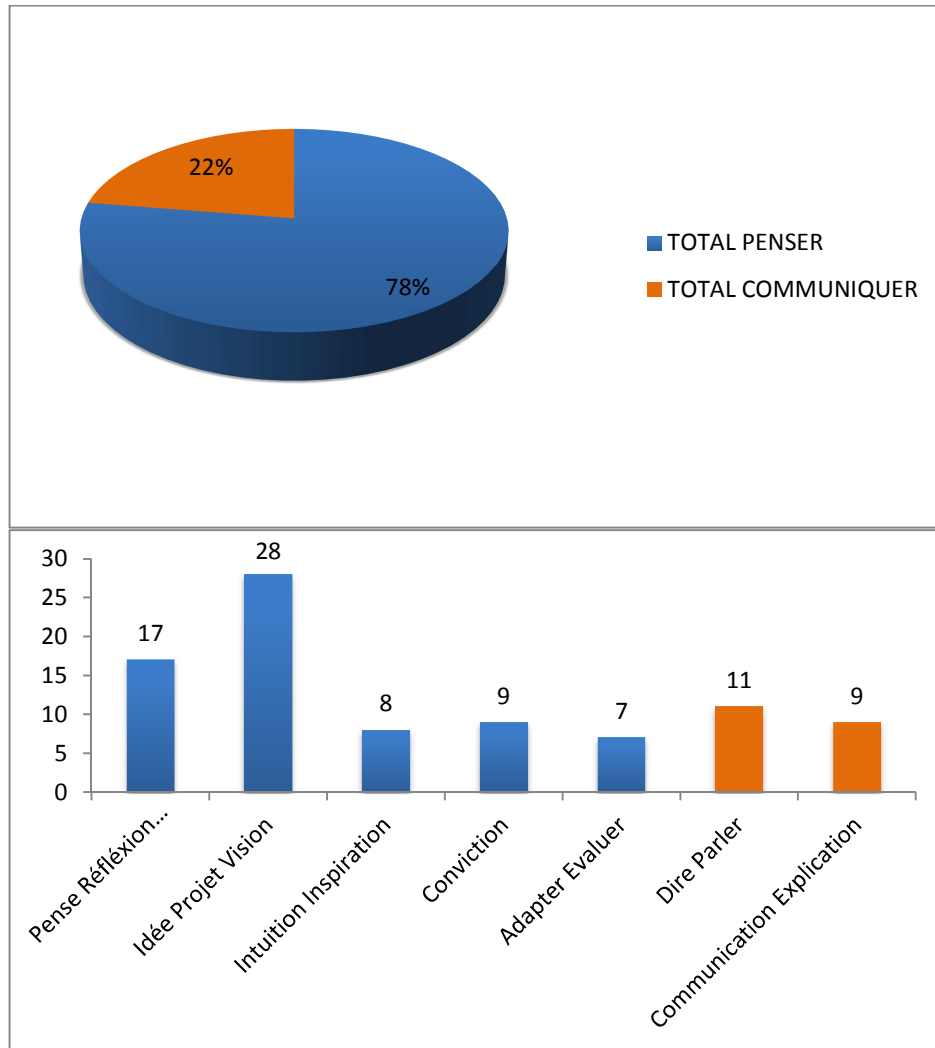
Le discours est ici majoritairement fondé sur le registre de la pensée et apporte des éléments différents par rapport au premier interviewé. Au-delà d’apports de termes nouveaux, nous identifions l’arrivée d’une notion, celle du temps telle que l’anticipation-planification.

Interview N°3



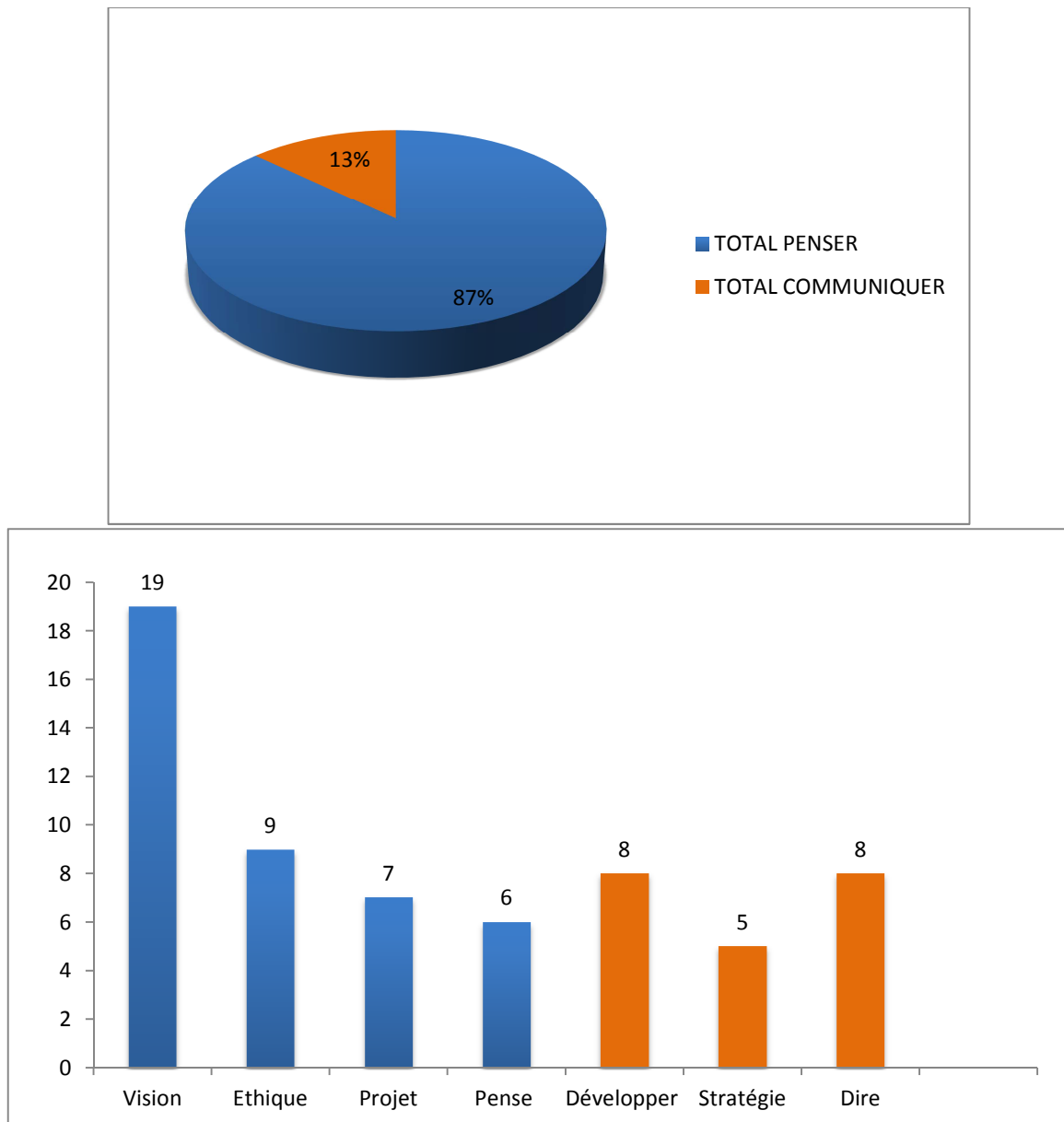
Le discours est ici fondé sur le registre de la communication. La notion de conviction est commune avec l'interviewé précédent, on voit apparaître trois nouvelles notions concernant la pensée, la vision, l'impression et la stratégie.

Interview N° 4



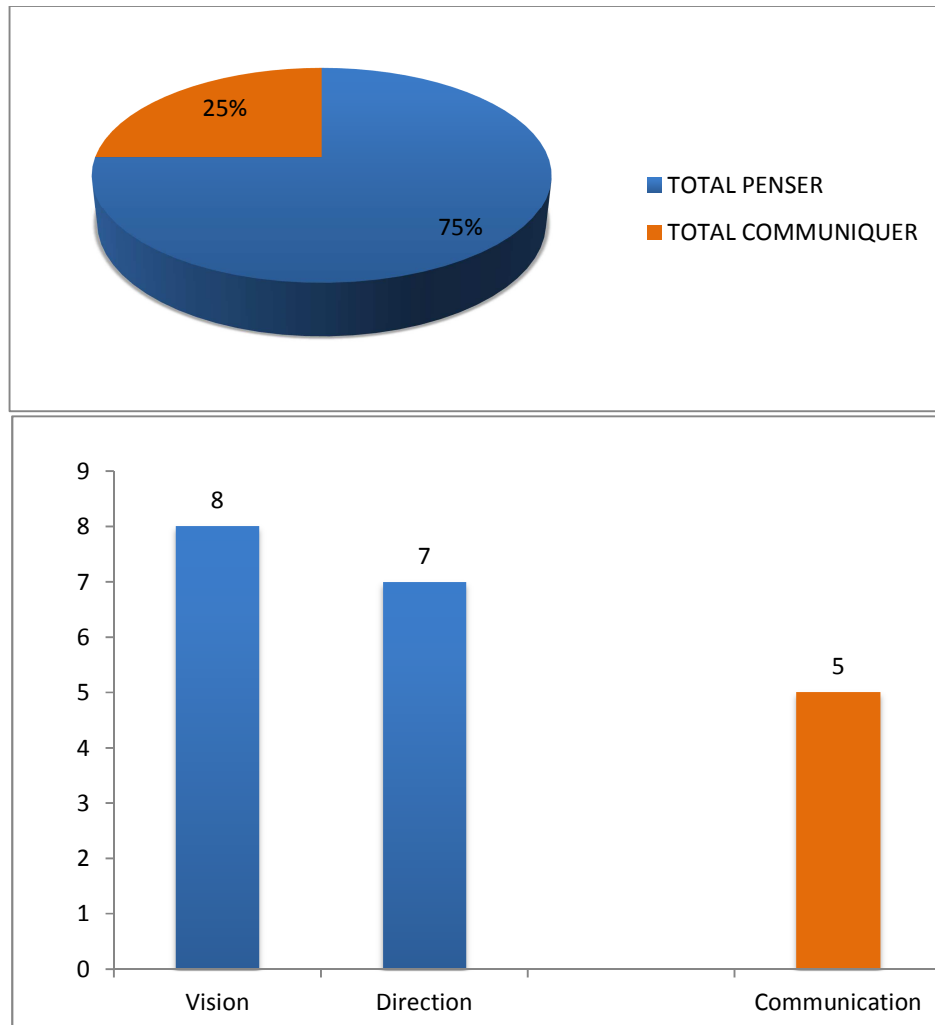
Ici, c'est le registre de la pensée qui est à nouveau majoritaire, on retrouve la conviction et on voit apparaître la notion d'intuition.

Interview N° 5



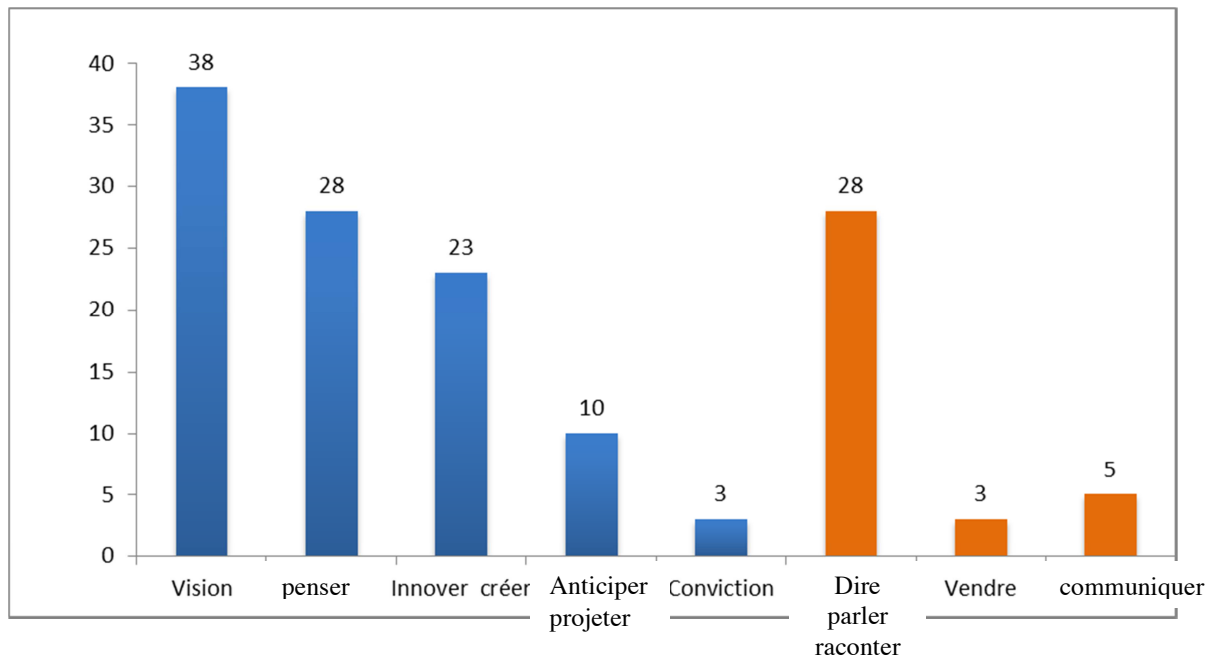
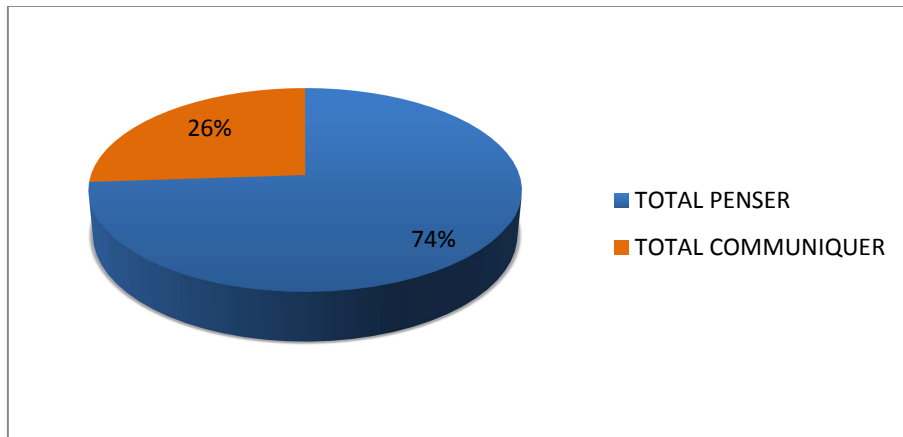
Le terme de vision est central dans un discours manifestement axé sur la pensée. Nous notons dans cette interview le terme propre de « communication » est absent alors qu'on le retrouve jusqu'ici systématiquement dans le discours des autres interviewés. La notion d'éthique est un élément original apporté par l'interviewé 5.

Interview N° 6



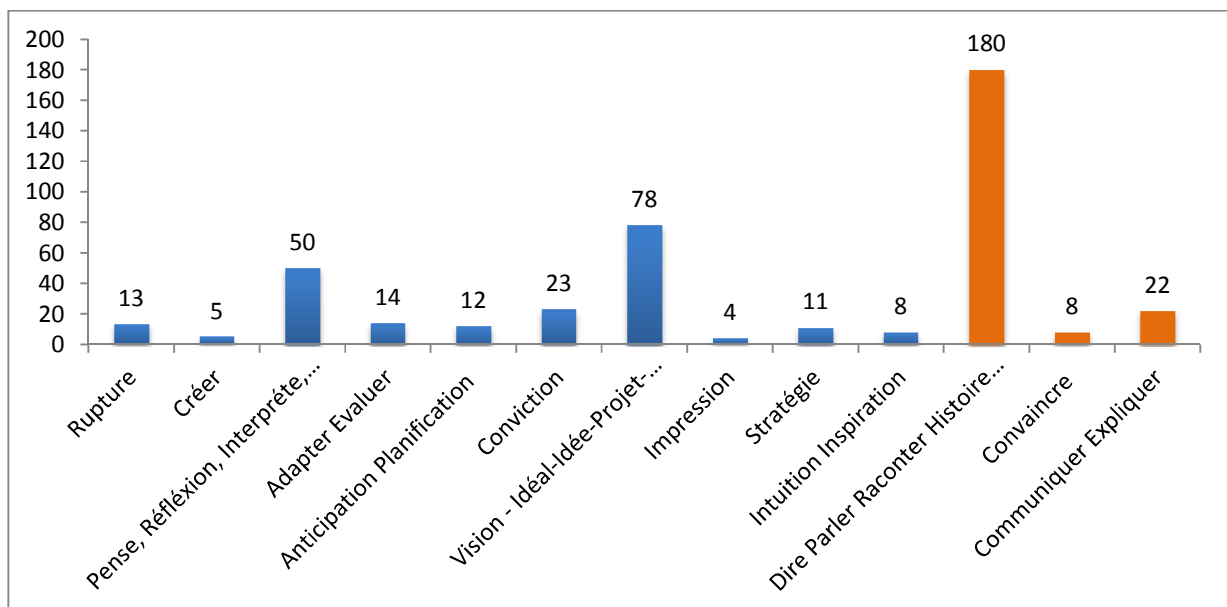
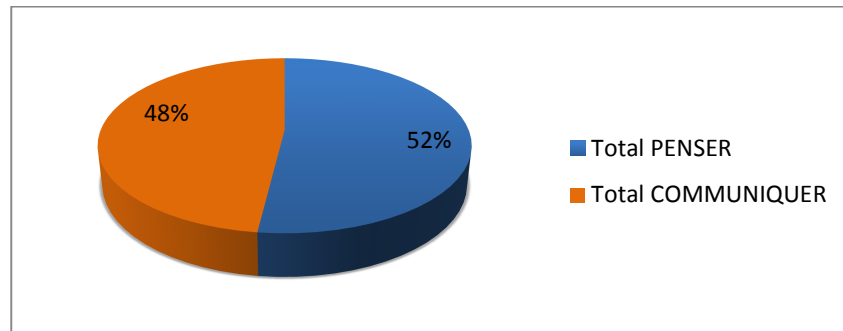
La vision est le terme le plus fréquemment utilisé associé à celui de direction.
Un seul terme se rapporte à l'action de communiquer.

Interview N° 7



Le terme « vision » est central dans le discours de l'interviewé qui démontre une mise en exergue du domaine de la pensée. Notre interprétation du terme « vendre » se rapproche de la communication car l'expression collectée dans l'interview relie « vendre » à « négocier » ou « s'adresser à » : *« C'est souvent quelqu'un qui en plus a de bonnes capacités à vendre donc à négocier aussi, à savoir effectivement à qui il s'adresse, comment il va pouvoir lui présenter les choses »*.

2. Synthèse de l'ensemble des répétitions identifiées



Au regard du nombre de répétitions et de leur nature, nous pouvons conclure que le concept de penser est traduit en de multiples éléments significatifs, bien plus nombreux que pour le concept de communication. Ce dernier est plus présent que le concept de penser sans pour cela démontrer un niveau d'utilisation franchement supérieur. Comme nous l'avions pressenti, il est difficile d'obtenir une quelconque avancée avec ce type d'analyse. Nous remarquons que l'interviewé 1 et l'interviewé 3 répètent plus de mots liés à la communication et ainsi se distinguent des cinq autres praticiens. Nous comptons revenir sur ce point après l'analyse suivante qui concerne une comparaison entre l'expression de chaque interviewé et les éléments de notre modèle théorique.

3. Analyse des expressions

Après avoir identifié le nombre de termes répétés et déduit la nature des orientations des discours des interviewés, nous souhaitons désormais, pour chacun d’eux, conduire une analyse fine des expressions émises. Grâce à notre grille de collecte (nous en donnons un exemple en annexe), nous allons pouvoir capturer des propos que nous identifierons en lien ou non avec les éléments qui caractérisent notre modèle théorique. Cette grille va permettre de mesurer la concordance des expressions collectées avec nos éléments du modèle théorique. Nous pourrions ainsi valider ou non la pertinence de notre modèle vis à vis de la pensée des praticiens.

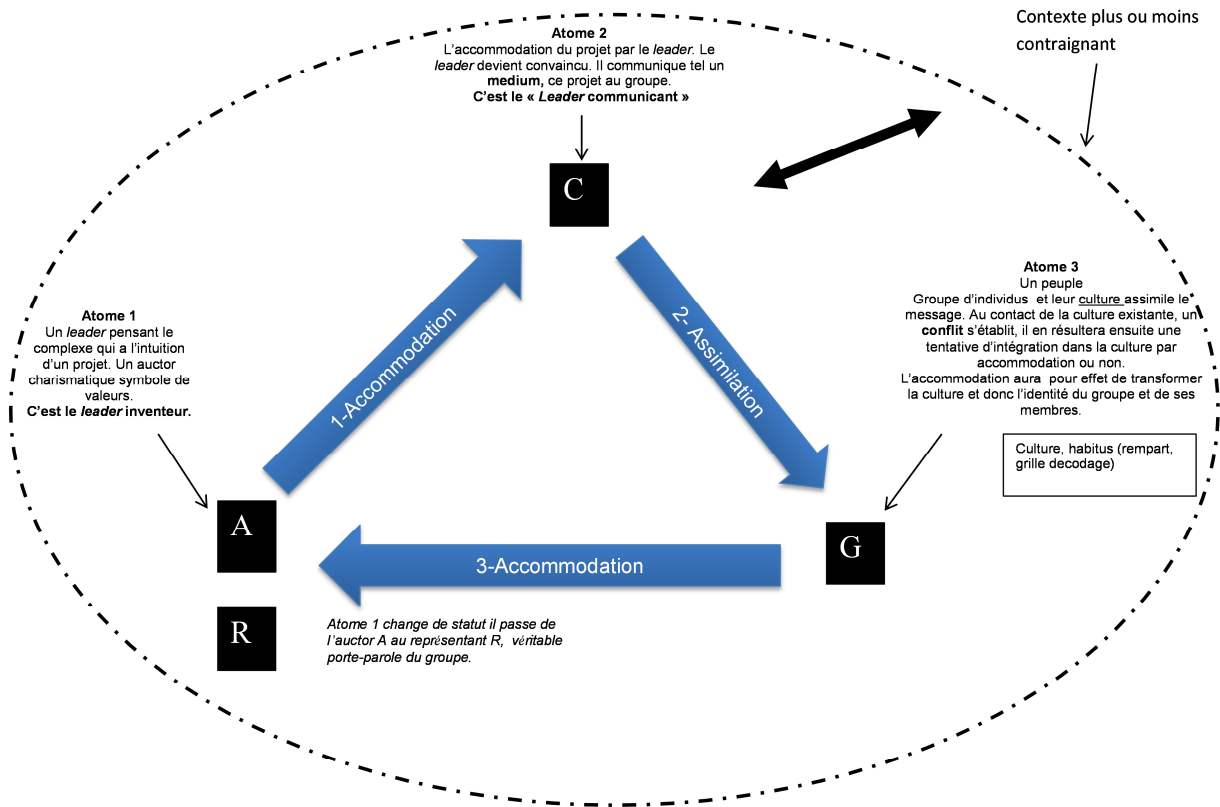
Les pages suivantes présenteront la grille de collecte de chaque interview suivie d’un paragraphe développant leur analyse.

Nous rappelons que l’objet de cette analyse est de s’assurer que notre modèle théorique définitoire correspond bien à ce que pensent les praticiens. Notre modèle théorique soutenant que l’« essence du *leadership* » est dans un premier temps une question de réflexion, déterminera ainsi d’éventuelles réponses quant à la question de la formation au leadership.

En page suivante, nous reprenons notre modèle théorique pour faciliter la compréhension du lecteur.

Modélisation théorique du *leadership*

Le leader pensant prime sur le leader communicant.



A comme **Auctor** le leader pensant

C comme le leader **communicant**

G comme le **groupe**

R comme l'Auctor devenant en fin de processus un **représentant** porte-parole d'un groupe ayant assimilé et s'étant accommodé du projet de l'Auctor.

Eléments du modèle Théorique		Expressions collectées dans l'interview 1
Atome 1 : La pensée de l'Auctor « L'ESSENCE DU LEADERSHIP »	Contemple le monde	l'écosystème dans lequel il évolue
		Très bien connaître ton environnement
		Euh être leader à un petit niveau ça se fait tu connais les gens tu as eu les temps de les examiner donc tu as eu le temps d'examiner le sociogramme donc tu vois un peu ce que chacun, la manière avec laquelle chacun réagit
		si tu sens que quelqu'un a le potentiel de leadership le mettre face à des situations de plus en plus importantes en volume ou difficiles
	Pense le complexe	tu t'imposes en termes de manière de penser et en termes de parti pris sur certains sujets, tu laisses très peu de place à la discussion euh quand t'es leader
		c'est pas un truc qui s'apprend à l'école quoi le leadership, il faut l'avoir il faut avoir une base et puis enchaîner les situations de plus en plus complexes
	Médite	
	Invente, crée	
	Envisager une rupture	il faut savoir Clap (claquement de doigts) déclencher une rupture
		une vraie posture de leader tu dis voilà sur les 6 prochains mois maintenant on arrête de faire ceci on va faire cela euh c'est très structurant c'est très déstabilisant
		le leader dans ces cas-là il est là pour introduire une rupture pour faire un constat déjà de la rupture dans le modèle et introduire une rupture dans l'organisation
		faute de leadership tu n'arrives plus à décliner la rupture au niveau des équipes
	Fait émerger signification	
	Rêve Vision Projet stratégie, idée (auctor)	
	Intuition	
	Conviction	la raconter avec de la conviction euh en la vivant et à comprendre le rôle que chacun va jouer là dedans

Atome 2 : L'acte de communiquer	Communication	la capacité à raconter des histoires
		c'est la capacité à rassembler des gens derrière une histoire
		c'est vraiment raconter un conte
		c'est raconter une histoire
		on raconte une histoire
		quand tu racontes ce que tu as envie de faire
		le leadership tu racontes tu racontes un rêve
		voilà tu as la manière de raconter l'histoire qui va beaucoup jouer dans ta capacité à emmener les gens avec toi
		un leader doit raconter une histoire et c'est aussi vrai dans le monde politique
		c'est vraiment ça la notion d'histoire et sa capacité à bien la raconter avec de la conviction euh en la vivant
		tu vas communiquer à l'extérieur, tu vas discuter avec des confrères dans l'entreprise, tu vas représenter ton service
		le leadership qui pour moi est avant tout de faire une démonstration quotidienne de tes qualités professionnelles
		tu arrives à modeler ton discours à modeler ton approche pour remporter l'adhésion du plus grand nombre
		s'adresser aux gens en leur expliquant qu'ils ont un rôle

Éléments du modèle théorique		Nombre d'occurrences	%
Atome 1 : La pensée	Contemple le monde	4	16
	Pense le complexe	2	8
	Médite	0	0
	Invente, crée	0	0
	Envisager une rupture	4	16
	Fait émerger signification	0	0
	Rêve Vision Projet stratégie, idée (auctor)	0	0
	Intuition	0	0
	Conviction	1	4
Atome 2 : La communication	Communication	14	56
Total		25	100

Commentaires

On retrouve ci-dessus, le nombre d'occurrences rappelant les éléments de notre modèle théorique.

Ainsi on s'aperçoit que pour l'atome 1, la pensée est rappelée par l'intermédiaire de 4 éléments constitutifs sur 9. En effet, aucun rappel n'est identifié sur « médite », « invente, crée », « Faire émerger signification », « Rêve, vision... », « Intuition ».

56% des occurrences collectées rappellent la communication et 44% rappellent la pensée.

Afin d’obtenir une représentation statistique des concordances entre les propos de l’interviewé et notre modèle théorique, nous avons décidé d’utiliser le tableau suivant qui sera repris dans chaque analyse. Quand l’un des éléments constituant le modèle théorique est rappelé par l’interviewé et peu importe le nombre de fois, la valeur 1 est placée devant le dit élément.

Eléments du modèle théorique	Int 1
Contemple le monde	1
Pense le complexe	1
Médite	0
Invente, crée	0
Envisager une rupture	1
Fait émerger signification	0
Rêve Vision Projet stratégie, idée (auctor)	0
Intuition	0
Conviction	1
Communication	1
PRIORISATION PENSÉE / COMMUNICATION	oui

Commentaires

Nous remarquons que l’interviewé 1 a rappelé 5 éléments sur les 10 constituant notre modèle théorique du leadership soit un pourcentage de concordance du propos avec notre modèle théorique de 50%.

Concernant la priorisation de la pensée par rapport à la communication, l’interviewé la confirme à travers son propos :

«Le leader dans ces cas-là, il est là pour introduire une rupture, **pour faire un constat déjà** de la rupture dans le modèle et introduire une rupture dans l’organisation » (voir l’élément *envisager une rupture* dans grille de collecte page précédente)

Analyse de l'interview 1

Le nombre d'expressions relatives à l'atome 2 est majoritaire avec **54%** des occurrences totales. C'est la notion de « récit » et d' « histoire » qui prédomine et notamment la manière avec laquelle cet acte de communication est employé. Au-delà de l'histoire racontée, le *leadership* est ici un acte de communication également soutenu par la diffusion d'un discours ou dans la démonstration de comportements.

Nous avons identifié que les propos de l'interviewé reconnaissent cinq éléments sur les neuf qui constituent notre modèle théorique de l'« essence du *leadership* »:

L'élément « contempler » est traduit par l'idée d'examiner.

La « manière de penser » et les « partis pris » coïncident avec l'élément « penser complexe ».

L'élément « rupture » est entendu par l'interviewé comme un devoir, le leader devant l'introduire. Il est ici important de souligner que l'interviewer 1 met en avant l'idée d'un constat préalable en indiquant « *pour faire un constat déjà de la rupture* ». Ce terme « *déjà* » nous semble clairement prioriser l'acte de penser vis à vis de l'acte de communiquer et s'accorde ainsi avec notre définition de « l'essence du *leadership* » comme un acte premier de réflexion.

Le terme de conviction que nous assimilons à un produit de la pensée semble ici utilisé comme un synonyme de dynamisme apportant de la vie dans le discours. Dès lors, ce terme nous paraît aussi bien signifier une pensée « accouchée » qu'un dynamisme employé. En effet, l'interviewer utilise le terme « avec » ce qui exprime quelque chose de déjà existant employé pour faciliter le processus de communication. Une conviction est par définition une idée pensée.

La communication est abordée comme le vecteur de l' « histoire » et comprise à la fois comme une capacité, mais aussi comme un devoir pour le *leader*. « *Un leader doit raconter une histoire* ».

L'exemplarité est identifiée comme un medium mettant en exergue l'importance de la communication non verbale.

Eléments du modèle Théorique		Expressions collectées dans l'interview 2
Atome 1 : La pensée de l'Auctor « L'ESSENCE DU LEADERSHIP »	Contemple le monde	personne ne prend ... maîtrise à 100% son environnement donc c'est quelqu'un qui doit aussi réagir aux événements et changer ses plans euh lorsque les circonstances changent on traduit finalement on traduit le changement dans le paysage à un changement dans le plan, quelque part on s'adapte en permanence à ce qui se passe autour de soi ou on s'adapte pas mais si on s'adapte pas on fait le choix et on partage ce choix le leadership c'est aussi s'adapter à l'environnement, c'est savoir quoi faire quoi qu'il advienne. donc il sait adapter son style de leadership à la situation
	Pense le complexe	je pense que le leadership c'est, peut être que ça anticipe sur les questions à venir, un leader il doit surtout réfléchir je pense, il doit bien réfléchir avant d'agir il est d'abord, il est plus en proactif qu'en réactif le leader il doit il doit interpréter, les événements. il doit décoder
	Médite	
	Invente, crée	
	Envisager une rupture	
	Fait émerger signification	
	Rêve Vision Projet stratégie, idée (auctor)	le vrai leader il veut que les gens euh il veut que les gens euh marchent avec lui, soient d'accord avec lui voient les choses comme lui il veut constamment imposer sa façon de voir les choses, son opinion,
	Intuition	le leader c'est celui qui sait ce qu'il va se passer, il a une espèce d'intuition sur ce qui... il sent les choses
	Conviction	un leader influence ceux qui sont autour de lui, il les amène quelque part vers un objectif, un but parce qu'il y croit, Est ce que c'est vraiment une formation au leadership ? Parce que si on revient à ce que je disais tout à l'heure, former quelqu'un à être convaincu, former quelqu'un à entraîner, tu vas faire quoi ?

		il est convaincu où il veut aller, il sait où il veut aller il en est convaincu
Atome 2 : L'acte de communiquer	Communication	pour être leader quelque part il faut convaincre
		il doit beaucoup communiquer.
		le leadership c'est euh c'est beaucoup une question de communication, le bon message au bon moment, la bonne manière euh...savoir. savoir euh silence, user des différents médias, des différents moments selon le message, selon le moment
		entre je dois être quelqu'un de fort de visible de charismatique
		Il communique
		qu'on parle d'exemplarité dans le leadership
		c'est le rôle du leader de dire ce qu'il faut faire

Eléments du modèle théorique		Nombre d'occurrences	%
Atome 1 : La pensée	Contemple le monde	4	21,05
	Pense le complexe	4	21,05
	Médite	0	0,00
	Invente, crée	0	0,00
	Envisager une rupture	0	0,00
	Fait émerger signification	0	0,00
	Rêve Vision Projet stratégie, idée (auctor)	1	5,26
	Intuition	1	5,26
	Conviction	2	10,53
Atome 2 : La communication	Communication	7	36,84
Total		19	100

Commentaires

On retrouve ci-dessus, le nombre d'occurrences rappelant les éléments de notre modèle théorique.

Ainsi on s'aperçoit que l'atome 1, la pensée est rappelée par l'intermédiaire de 5 éléments constitutifs sur 9. En effet, aucun rappel n'est identifié sur « médite », « invente crée », « envisager une rupture », « Faire émerger signification ».

Près de 39% des occurrences collectées appellent la communication et 61% appellent la pensée.

Eléments du modèle théorique	Int 2
Contemple le monde	1
Pense le complexe	1
Médite	0
Invente, crée	0
Envisager une rupture	0
Fait émerger signification	0
Rêve Vision Projet stratégie, idée (auctor)	1
Intuition	1
Conviction	1
Communication	1
PRIORISATION PENSEE / COMMUNICATION	oui

Commentaires

Nous remarquons que l'interviewé 2 a rappelé 6 éléments sur les 10 constituant notre modèle théorique du leadership soit un pourcentage de concordance du propos avec notre modèle théorique de 60%.

Concernant la priorisation de la pensée par rapport à la communication, l'interviewé la confirme à travers son propos : «*un leader il doit surtout réfléchirje pense, il doit bien réfléchir avant d'agir*» (voir l'élément *pense le complexe* dans grille de collecte page précédente)

Analyse de l'interview 2

62% des expressions collectées définissant le *leadership* se rapportent à l'élément de la pensée, l'atome 1 de notre modèle. L'interviewé 2 conçoit que le *leader* doit s'adapter à son environnement et aux situations qu'il rencontre. L'idée de « pensée complexe » se traduit par un besoin d'anticipation opposé à celui de réaction. Ainsi le *leader* ne subirait pas son environnement mais déciderait des postures à adopter. Le propos « *réfléchir avant d'agir* » démontre **l'importance première de la pensée** vis à vis de l'action. On retrouve ici un lien avec notre modèle théorique stipulant que la première qualité du *leader* est celle de la réflexion. La pensée complexe demande au leader un investissement cognitif lui permettant de « décoder » ou « interpréter » les événements. C'est ici un lien concret avec notre étude concernant la cognition incluant l'énaction de Varela. Pour l'interviewer donc, le *leadership* utilise son capital cognitif. Les aspects de méditation, d'invention, d'émergence de significations et de ruptures sont absents du propos. Concernant la rupture, c'est une différence avec les propos de l'interviewé 1 qui estimait que le *leader* se devait de créer des ruptures. L'élément vision, est ici développé avec une certaine violence, ou coercition. « *il veut constamment imposer sa façon de voir* » « *le vrai leader il veut que les gens euh il veut que les gens euh marchent avec lui, soient d'accord avec lui voient les choses comme lui* ». Le propos sous-entend une fois de plus, la présence initiale d'une pensée qui se trouve être un objet et un enjeu d'influence.

L'intuition, élément important de notre modèle théorique, est ici développée par l'interviewé comme étant une ressource du *leader* qui ressent les choses. La conviction démontre ici que le *leader* porte en lui un projet, cette conviction est une autre ressource, un savoir permettant de convaincre autrui.

Concernant le lien avec la communication, atome 2 de notre modèle, l'idée de convaincre est redondante, le *leader* communiquerait en vue de convaincre autrui. « *il est convaincu où il veut aller, il sait où il veut aller il en est convaincu* ». La communication est entendue comme une obligation, le *leader* « doit » communiquer. L'interviewé parle de « rôle » à jouer adressant ainsi une idée de fonction, d'utilité et donc de vie au sein du processus de *leadership*. Au regard du propos, on peut estimer que sans communication, il n'y a pas de *leadership*. Ainsi, grâce à ce propos, nous concluons que la pensée est initiale, première, essentielle et que la communication est vitale.

Eléments du modèle Théorique		Expressions collectées dans l'interview 3
Atome 1 : La pensée de l'Auctor « L'ESSENCE DU LEADERSHIP »	Contemple le monde	tu vas avoir l'extrême leader un Gandhi ou un...qui n'a pas forcément besoin de l'ouvrir, il n'y a pas de démonstrations ... elle n'est pas là la force, mais dans la capacité à prendre du recul.
		un leader doit être connecté avec la réalité
		Un leader c'est quelqu'un qui est connecté. Donc c'est quelqu'un qui a une vision, c'est quelqu'un qui est connecté qui est capable de prendre en considération les évènements du quotidien
		tu l'affirmes par rapport au microcosme, l'éco système de ton entreprise et puis le réseau dans lequel tu es
		le travail à faire c'est d'être capable de se mettre en retrait, de prendre du recul,
		il gère, tu vois ? Et , c'est l'impression que ça donne mais tu sens quand on voit à la maison etc. il pilote ! Mais sans rien dire sans donc du coup tu as l'impression que c'est un leadership latent. Ca ne m'étonnerait pas que demain ce soit un gamin qui ai bien observé, bien pris du recul euh c'est un gamin que j'amènerai sur le leadership
	Pense le complexe	Capacité à prendre du recul, je pense qu'il y a plusieurs niveaux, tu vois c'est comme les dames, tu muris dans ta capacité à amener.
		cette capacité à prendre en compte les évènements du quotidien dans un schéma global de stratégie
		une force de réflexion
	Médite	
	Invente, crée	
	Envisager une rupture	
	Fait émerger signification	C'est quoi donner du sens à l'entreprise dans ces cas-là, c'est quoi donner une vision, diriger parce que un leader doit être confronté à ça aussi.
	Rêve Vision Projet stratégie, idée (auctor)	il y a la capacité à avoir une vision
		je pense que ça tient notamment à la conviction donc il y a une notion de vision, de capacité à se projeter euh d'anticiper les coups, il y a une notion de stratège
Si tu veux devenir leader... gros travail sur la vision		

		Il va écouter, il va s'enrichir des autres, pour moi un leader c'est ça, c'est un mec qui à la fois est capable d'amener une vision, une stratégie tout en écoutant en se disant ah ouais c'est pas con ce que tu viens de dire, ça ça m'intéresse.
	Intuition	
	Conviction	une notion de conviction
		on reste pas euh sans émotions par rapport à un leader...qu'on adhère ou pas à ses convictions ou sa façon de voir les choses
		cette notion de conviction euh déborde !
		il y a cette notion de conviction personnelle que tu peux travailler
Atome 2 : L'acte de communiquer	Communication	d'être capable d'être euh dans l'empathie d'être avec et je pense que c'est une, un gage de pérennité
		le leader est un communicant en tous cas qu'il a des capacités de communication
		faire passer des messages, faire passer des visions
		une force de persuasion
		une force de euh d'empathie
		Si tu veux devenir leader... gros travail sur l'écoute
		Je pense que tu perds ton leadership quand tu n'es pas exemplaire
		il t'emmène dans son histoire parce qu'il t'écoute
		Je pense qu'un leader il est capable de toucher toutes les strates.

Eléments du modèle théorique		Nombre d'occurrences	%
Atome 1 : La pensée	Contemple le monde	6	21%
	Pense le complexe	3	11%
	Médite	0	0
	Invente, crée	0	0
	Envisager une rupture	0	0
	Fait émerger signification	1	4
	Rêve Vision Projet stratégie, idée (auctor)	4	14%
	Intuition	0	0
	Conviction	4	14%
Atome 2 : La communication	Communication	10	36%
Total		27	100

Commentaires

On retrouve ci-dessus, le nombre d'occurrences rappelant les éléments de notre modèle théorique.

Ainsi on s'aperçoit que l'atome 1, la pensée est rappelé par l'intermédiaire de 4 éléments constitutifs sur 9. En effet, aucun rappel n'est identifié sur « médite », « invente crée », « envisager une rupture », « Faire émerger signification », « Intuition ».

36% d'occurrences collectées rappellent la communication et 64% rappellent la pensée.

Eléments du modèle théorique	Int 3
Contemple le monde	1
Pense le complexe	1
Médite	0
Invente, crée	0
Envisager une rupture	0
Fait émerger signification	1
Rêve Vision Projet stratégie, idée (auctor)	1
Intuition	0
Conviction	1
Communication	1
PRIORISATION PENSEE / COMMUNICATION	oui

Commentaires

Nous remarquons que l'interviewé 3 a rappelé 6 éléments sur les 10 constituant notre modèle théorique du leadership soit un pourcentage de concordance du propos avec notre modèle théorique de 60%.

Concernant la priorisation de la pensée par rapport à la communication, l'interviewé la confirme à travers son propos :

«tu vas avoir l'extrême leader, un Gandhi ou un...qui n'a pas forcément besoin de l'ouvrir, il n'y a pas de démonstrations ... elle n'est pas là la force, mais dans la capacité à prendre du recul.»

et

« il gère, tu vois ? Et , c'est l'impression que ça donne mais tu sens quand on voit à la maison etc. il pilote ! Mais sans rien dire sans donc du coup tu as l'impression que c'est un leadership latent. Ça ne m'étonnerait pas que demain ce soit un gamin qui ai bien observé, bien pris du recul euh c'est un gamin que j'amènerai sur le leadership » (voir l'élément pense le complexe dans grille de collecte)

Analyse de l'interview 3

64% des expressions collectées concernent l'atome 1, la pensée. L'interviewé met l'accent sur « *la prise de recul* » et le fait « *d'être connecté* ». C'est au regard de notre modèle théorique, une correspondance avec la notion de contemplation du monde, un monde que l'interviewé qualifie de « *microcosme* ». Cette connexion est pour l'interviewé une condition *sine qua non* permettant et le développement d'une vision et de penser le complexe à travers une prise de recul. La prise de recul est qualifiée par l'interviewé de « *leadership latent* » ce qui se rapporte à un phénomène non exprimé. C'est une confirmation de la **prédisposition de la pensée** sur la communication que traduit ce propos. Un propos radicalement explicité dans la formule « *tu vas avoir l'extrême leader un Gandhi ou un...qui n'a pas forcément besoin de l'ouvrir* »

La prise de recul, est qualifiée de « force » étant ainsi utilisée comme une ressource qui permet au *leader* de saisir de l'information en vue de produire une stratégie. Cette capacité de prise de recul est déterminée par l'interviewé comme un prérequis déterminant le développement du *leadership* : « *un gamin qui a bien observé, bien pris du recul euh c'est un gamin que j'amènerai sur le leadership* ».

Les éléments de notre modèle théorique comme la méditation l'invention, l'intuition et la rupture ne sont pas repris. Par contre, on s'aperçoit que l'interviewé 3 **reprend notre élément de « signification. »**

« *C'est quoi donner du sens à l'entreprise dans ces cas-là, c'est quoi donner une vision, diriger, parce que un leader doit être confronté à ça aussi.* »

Cette confrontation requise, selon les propos de l'interviewé, est associée à l'élément de « vision ». A travers une traduction sous forme de question existentielles, on identifie que le sens (que nous assumons être synonyme du terme signification) est un enjeu majeur du *leader*, un enjeu qui le forcerait à se questionner et donc à penser. **C'est ici, selon nous, un nouveau lien avec le « l'essence du leadership » que nous entendons être la pensée.**

La vision est reprise plusieurs fois, à la fois comprise comme une capacité à travailler « gros travail sur la vision » et associée aux notions de conviction, de stratégie et d'écoute.

La conviction apparaît être une force qui permettra « *d'anticiper les coups* » mais aussi comme un élément auquel autrui pourra ou non s'accorder. « *on reste pas euh sans émotions par rapport à un leader...qu'on adhère ou pas à ses convictions ou à sa façon de voir les choses* »

Ainsi cette conviction nous apparaît selon les propos de l'interviewé, être une énergie alimentant le leader et un objet fondateur de son *leadership*. La conviction est dans tous les cas considérée ici comme une ressource pour le leader.

La vision est associée à l'écoute et l'empathie. C'est ici un lien entre la pensée et la communication. On ressent l'existence d'une relation importante ce qui est en accord avec le propos de l'interviewé 2 qui entendait cette relation comme vitale. « *il va écouter, il va s'enrichir des autres, pour moi un leader c'est ça, c'est un mec qui à la fois est capable d'amener une vision, une stratégie tout en écoutant en se disant ah ouais c'est pas con ce que tu viens de dire, ça ça m'intéresse.* » Le leader a besoin de communiquer.

La communication exprime ici un état « *le leader est un communicant* ». La notion d'écoute, d'empathie et celle de persuasion sont mises en exergue comme des moyens de « faire passer des messages, des visions ». On retrouve aussi la notion de connexion qui précise que le leader s'adresse à tous. « *Je pense qu'un leader il est capable de toucher toutes les strates.* »

Eléments du modèle Théorique		Expressions collectées dans l'interview 4
Atome 1 : La pensée de l'Auctor « L'ESSENCE DU LEADERSHIP »	Contemple le monde	le leader c'est celui qui va porter...une compréhension du monde, une lecture du monde voir le contexte est-ce que les choses qu'il a mises en place, se mettent bien en place, est-ce que c'est ce qu'il avait prévu ou est ce qu'il y a des paramètres dont il avait pas forcément pris en compte le leader c'est celui qui prend de la hauteur sur tout
	Pense le complexe	Le leader c'est quelqu'un qui est foncièrement courageux, je pense, qu'il accepte l'échec mais il ne le conçoit pas comme quelque chose de négatif le leader doit pouvoir réévaluer ces choix évaluer et ré évaluer ou éventuellement s'orienter vers silence ben il faut qu'il garde une faculté de pouvoir s'adapter, il faut qu'il garde du temps pour s'adapter et réfléchir Il faut qu'il prenne du recul, il n'est pas dans l'instant présent Il est dans ses pensées futures donc le quotidien te ramène au présent donc par définition le leader c'est celui qui va plutôt vivre bien entendu ancré dans le présent parce que il a besoin ça parce que c'est les bases mais il a aussi surtout besoin d'espace, de temps de réflexion pour apprécier les choses sentir, les choses vouloir emmener les gens avec vous dans un projet en pensant que ça peut être le meilleur pour eux le leadership est un cran au-dessus, c'est celui qui délègue qui fait faire mais c'est celui qui pense un système qui ne le réalise pas lui-même et il n'est pas dans la gestion au quotidien le leadership c'est on va pas en parler tous les jours, c'est simplement la manière de concevoir comment ça doit fonctionner
	Médite	
	Invente, crée	on est dans la construction donc ça prend beaucoup de temps même si aujourd'hui ça va très très vite, tout va très très vite heu on peut pas non plus tout faire d'un seul coup et puis un projet n'est jamais achevé
	Envisager une rupture	le leadership...c'est heu celui qui va changer les choses euh pas forcément en bien mais euh c'est celui qui va changer les choses. oui, c'est l'idée de mouvement, l'idée de changement, des leaders ou des visionnaires heu ont fait des grandes choses et en prenant des risques euh on peut parler de chefs militaires, on peut parler de politiciens, on peut parler de grands entrepreneurs, heu Hitler, le fondateur de Google, heu le fondateur de Microsoft tous ces gens-là ont révolutionné le monde dans lequel ils vivaient dans un moment donné, en bien ou en mal, mais ils ont changé les choses à la force de leur volonté seule ils ont changé le monde ou leur vision du monde.
	Fait émerger signification	

Atome 2 : L'acte communiquer	Rêve Vision Projet stratégie, idée (auctor)	j'emmène avec moi un collectif en l'occurrence des salariés par exemple et pour un projet, un projet commun ! Un idéal, avec un idéal en tête
		il sera pas toujours compris le leader, je pense, mais c'est souvent ceux qui ont eu les bonnes idées qui n'ont pas été reconnus et qui sont même parfois reconnus post mortem qui après coup on se rend compte qu'ils avaient effectivement été visionnaires et changé les choses. Voilà pour résumer ce que je pense du leadership.
		le leader c'est celui qui va porter une vision
		il faut avoir une idée de base et après la mettre en pratique
		le leader il baigne dans l'optimisme parce que par définition il même si sa vision du monde est très ou son projet est très peut être néfaste pour la société en général mais je pense qu'il est animé par des idées qui pour lui sont très positives
	Intuition	il va puiser des sources d'inspiration parce que c'est l'intuition qui va aussi guider ses choix. L'intuition c'est quelque chose pour moi qui est fondamentale, on a tous une part d'intuition euh d'instinct, ça fait partie de l'humain donc tout ce qui est humain
		le leader c'est celui qui s'inspire de tout ça et qui laisse libre cours à son intuition, son intuition, son bon sens
		les idées, les idées émergent sans trop savoir comment moi je connais pas la mécanique des idées mais certainement très intéressant à étudier comment ça fonctionne, comment une idée émerge ça je ne sais pas mais sans le savoir j'en ai aussi des idées tout le monde en a des idées donc quelque part il y a bien une part d'intuition
	Conviction	le leadership c'est une énergie, c'est des convictions, c'est des valeurs qu'on développe au quotidien
		il faut faire preuve de conviction dans la durée, de force de caractère et de volonté, d'ambition
		le leader c'est quelqu'un qui est plein de conviction, d'énergie et qui passe...qui met ses doutes, qui garde ses doutes
		il faut aussi avoir des convictions profondes
		il faut aussi avoir appris une force de courage, de conviction
	de Communication	le leadership c'est heu dans l'imaginaire collectif... celui qui va montrer l'exemple
		le leader c'est celui qui va... aussi rassurer ceux qui ont besoin d'être rassurés
		il faut beaucoup communiquer voir méta communiquer pour être sûr de bien se faire comprendre sans vraiment chercher l'adhésion mais au moins communiquer que les gens puissent partager avec vous votre vision des choses
		Donc au quotidien ça serait de la communication
		le leader qui a peut-être une très très bonne idée mais qui va pas savoir communiquer, passer les idées, se servir des média à un moment donné il pourra pas être considéré parce qu'il ne va pas utiliser les outils de communication de l'instant

Eléments du modèle théorique		Nombre d'occurrences	%
Atome 1 : La pensée	Contemple le monde	3	8,82
	Pense le complexe	7	20,59
	Médite	0	0
	Invente, crée	5	14,71
	Envisager une rupture	0	0
	Fait émerger signification	1	2,94
	Rêve Vision Projet stratégie, idée (auctor)	5	14,71
	Intuition	3	8,82
	Conviction	5	14,71
Atome 2 : La communication	Communication	5	14,71
Total		34	100

Commentaires

On retrouve ci-dessus, le nombre d'occurrences rappelant les éléments de notre modèle théorique.

Ainsi on s'aperçoit que l'atome 1, la pensée est rappelée par l'intermédiaire de 7 éléments constitutifs sur 9. En effet, aucun rappel n'est identifié sur « médite » et « envisager une rupture ».

15% d'occurrences collectées rappellent la communication et 75% rappellent la pensée.

Eléments du modèle théorique	Int 4
Contemple le monde	1
Pense le complexe	1
Médite	0
Invente, crée	1
Envisager une rupture	0
Fait émerger signification	1
Rêve Vision Projet stratégie, idée (auctor)	1
Intuition	1
Conviction	1
Communication	1
PRIORISATION PENSEE / COMMUNICATION	oui

Commentaires

Nous remarquons que l'interviewé 4 a rappelé 8 éléments sur les 10 constituant notre modèle théorique du leadership soit un pourcentage de concordance du propos avec notre modèle théorique de 80%.

Concernant la priorisation de la pensée par rapport à la communication, l'interviewé la confirme à travers son propos :

« Il faut qu'il prenne du recul, il n'est pas dans l'instant présent »

« Il est dans ses pensées futures donc le quotidien te ramène au présent donc par définition le leader c'est celui qui va plutôt vivre bien entendu ancré dans le présent parce que il a besoin ça parce que c'est les bases mais il a aussi surtout besoin d'espace, de temps de réflexion pour apprécier les choses sentir, les choses » (voir l'élément pense le complexe dans grille de collecte)

« il faut avoir une idée de base et après la mettre en pratique » (voir l'élément rêve, vision, projet dans la grille de collecte)

Analyse de l'interview 4

Les expressions en lien avec notre modélisation théorique de l'essence du *leadership* et l'atome 1 « la pensée » concernent 75% de l'ensemble des expressions collectées. Mise à part la méditation et l'émergence d'une signification, l'ensemble des éléments de notre modèle sont repris par l'interviewé 4.

La contemplation du monde permet au *leader* de comprendre le monde puis de réguler l'effet de son projet l'obligeant à prendre de la hauteur pour regarder ce monde qui évolue devant lui. « *le leader c'est celui qui prend de la hauteur sur tout* », « *voir le contexte est-ce que les choses qu'il a mis en place, se mettent bien en place* » « *le leader c'est celui qui va porter...une compréhension du monde, une lecture du monde* »

La pensée est entendue comme une conception ou une évaluation d' « *un projet* » ou d'un « *système* ». On identifie dans les propos de l'interviewé 4 que la pensée se décline dans une temporalité. « *Il faut qu'il prenne du recul, il n'est pas dans l'instant présent...il est dans ses pensées futures* ». Le *leader* pensant **se détache ainsi du présent** pour imaginer le futur, pour prévoir. Le temps semble ainsi être un objet maîtrisé et non subi par le *leader* qui prend le temps de penser le futur, ce qui se rapporte à la notion de projet.

L'idée de création comprise dans le terme « construction » employée par l'interviewé est liée à la notion de temps et précisément d'infini, d'inachevé. « *on est dans la construction donc ça prend beaucoup de temps même si aujourd'hui ça va très très vite, tout va très très vite heu on peut pas non plus tout faire d'un seul coup et puis un projet n'est jamais achevé* ». La création du *leader* serait selon le propos collecté un processus continu engagé par le *leader* qui construira sans cesse de nouveaux projets.

L'élément rupture est ici employé dans le sens du changement voire de « révolution ». L'interviewé exprime le changement comme étant une raison d'être du *leader*. « *le leadership...c'est heu celui qui va changer les choses* ».

Autre élément déterminant la raison d'être du *leader*, la vision, le projet ou l'idée. « *le leader c'est celui qui va porter une vision* » « *il faut avoir une idée de base et après la mettre en pratique* ». Cette expression traduit l'importance première, le prérequis manifeste que représente la vision ou l'idée. Toute action, telle que la communication par exemple, semble selon les propos de l'interviewé 4

précédé par l'existence d'une idée dite « de base ». C'est ici en accord avec notre modélisation théorique de l'essence du *leadership* : la pensée avant la communication.

L'intuition est une nouvelle fois reliée par un interviewé. « *C'est l'intuition qui va aussi guider ses choix* » « *le leader c'est celui qui s'inspire de tout ça et qui laisse libre cours à son intuition* ». Elle est entendue comme une ressource pour le *leader*.

La conviction représente ici une propriété du *leader*, un acquis qui le constitue « *le leader c'est quelqu'un qui est plein de conviction* » et aussi un objet de réalisation du *leader*. « *le leadership c'est une énergie, c'est des convictions, c'est des valeurs qu'on développe au quotidien* ». La conviction serait alors une production personnelle qui vise à être utilisée au contact des hommes. C'est, selon nous, comme si le monde attendait un produit de consommation, une conviction à partager, offerte par le producteur « *leader* ».

La communication, atome 2 de notre modèle, est entendue comme **une nécessité** « *le leader qui a peut-être une très très bonne idée mais qui va pas savoir communiquer, passer les idées, se servir des média à un moment donné, il pourra pas être considéré* ».

Ce propos affirme à nouveau la place initiale de la réflexion tout en soulignant l'obligation du *leader* à savoir la communiquer.

Eléments du modèle Théorique		Expressions collectées dans l'interview 5
Atome 1 : La pensée de l'Auctor « L'ESSENCE DU LEADERSHIP »	Contemple le monde	s'adapter au contexte euh au contexte qu'il va vivre euh qu'il va subir ! La vision du leader c'est, selon où il est positionné dans une organisation, il faut qu'il se nourrisse de, d'un certain nombre, du moins du contexte, de sa culture propre et de la culture de son environnement
	Pense le complexe	ce leader devra également faire euh du moins démontrer ! sa capacité à amener les gens à se remettre en question pour s'adapter au contexte le leader il a sa vision mais il a aussi une capacité à se remettre en question à faire en sorte que ses équipes se remettent en question mais en donnant du sens à ses équipes pour qu'elles gardent en point de mire sa vision. parce qu'il est leader euh qu'il a voilà une idée, il est dans son contexte de euh de définir lui-même l'ensemble de ses objectifs Mais le leader, il a cette capacité à se dire une fois que la tempête sera terminée, une fois que le soleil sera revenu voilà où je veux qu'on soit Donc le leader, il doit être stratégique
	Médite	
	Invente, crée	
	Envisager une rupture	
	Fait émerger signification	une idée de cheminement et d'amener les équipes en donnant du sens, d'amener les équipes à se remettre en question,
	Rêve Vision Projet stratégie, idée (auctor)	Alors pour moi le leadership, c'est avant tout de disposer d'une vision, c'est le minimum, c'est la base, La vision d'une stratégie, d'une politique doit effectivement être développée et argumentée selon le contexte Donc le leader, a cette faculté de développer et de faire adhérer sa vision à ses interlocuteurs et ensuite de mettre en mouvement les équipes
	Intuition	
	Conviction	pour moi le socle du leadership c'est la confiance en soi.

Atome 2 : L'acte communiquer	de Communication	c'est surtout la capacité à diffuser cette vision auprès de ses équipes
		cette vision doit être partagée également avec l'ensemble des interlocuteurs internes avec lesquels on peut travailler
		et c'est la capacité également de faire adhérer à cette vision euh l'adhésion ne pouvant être conquise que si elle est argumentée et adaptée aux interlocuteurs
		ce leader devra également faire euh du moins démontrer ! sa capacité à amener les gens à se remettre en question pour s'adapter au contexte
		le leader il est, il doit expliquer pourquoi il fixe ces objectifs
		il doit également fixer des objectifs à moyen termes et dire dans quel but il les a fixé
		il doit être aussi en capacité d'avoir une action de contrôle opérationnel même s'il ne maîtrise pas l'ensemble des compétences qui composent son équipe.
		le leader qui ne saurait pas démontrer au moins une compétence forte ne sera pas crédible

Eléments du modèle théorique		Nombre d'occurrences	%
Atome 1 : La pensée	Contemple le monde	3	13,64
	Pense le complexe	7	31,82
	Médite	0	0
	Invente, crée	0	0
	Envisager une rupture	0	0
	Fait émerger signification	1	4,55
	Rêve Vision Projet stratégie, idée (auctor)	3	13,64
	Intuition	0	0
	Conviction	0	0
Atome 2 : La communication	Communication	8	36,36
Total		22	100

Commentaires

On retrouve ci-dessus, le nombre d'occurrences rappelant les éléments de notre modèle théorique.

Ainsi on s'aperçoit que l'atome 1, la pensée est rappelée par l'intermédiaire de 4 éléments constitutifs sur 9. En effet, aucun rappel n'est identifié sur « médite », « invente crée », « envisage rupture », « intuition » et « conviction ».

36% d'occurrences collectées appellent la communication et 74% appellent la pensée.

Eléments du modèle théorique	Int 5
Contemple le monde	1
Pense le complexe	1
Médite	0
Invente, crée	0
Envisager une rupture	0
Fait émerger signification	1
Rêve Vision Projet stratégie, idée (auctor)	1
Intuition	0
Conviction	0
Communication	1
PRIORISATION PENSEE / COMMUNICATION	oui

Commentaires

Nous remarquons que l'interviewé 5 a rappelé 5 éléments sur les 10 constituant notre modèle théorique du leadership soit un pourcentage de concordance du propos avec notre modèle théorique de 50%.

Concernant la priorisation de la pensée par rapport à la communication, l'interviewé la confirme à travers son propos : « il faut avoir *une idée de base* et après la mettre en pratique » (voir l'élément *rêve, vision, projet* dans la grille de collecte)

Analyse de l'interview 5

64% des propos collectés dans cette interview portent sur l'atome 1 de notre modèle théorique, la pensée.

L'élément « Vision » est le plus marquant, il est à la fois utilisé pour définir la « politique » et aussi pour démontrer l'importance de sa communication. « *La vision d'une stratégie, d'une politique doit effectivement être développée et argumentée selon le contexte* » « *Alors pour moi le leadership, c'est avant tout de disposer d'une vision, c'est le minimum, c'est la base,* »

Ainsi cet élément apparaît dans l'atome 1 ou titre d'une conception personnelle et dans l'atome 2 en tant qu'objet de persuasion. L'interviewé marque l'élément vision comme fondamental vis à vis du *leadership*. Nous identifions un accord avec notre théorie de « l'essence du *leadership* » plaçant la pensée comme l'élément initial du *leadership*. En effet, l'interviewé précise l'idée « de base » et marque deux temps, celui du développement de la vision stratégique et celui de son argumentation.

L'élément de contemplation du monde est ici déterminé par une certaine place que le *leader* prend dans une organisation. Cette place déterminera la vision qui ainsi est dépendante du positionnement du *leader* vis à vis du monde. « *La vision du leader c'est, selon où il est positionné dans une organisation* ».

La contemplation c'est aussi, dans ce propos, une réelle dépendance du *leader* vis à vis de son environnement, une dépendance qui semble vitale.

« *il faut qu'il se nourrisse de, d'un certain nombre, du moins du contexte, de sa culture propre et de la culture de son environnement* »

La pensée est comprise comme une capacité du *leader* mais aussi comme un but dans le sens où il doit amener autrui à se mettre à penser lui aussi. Ainsi la pensée est à la fois une fonction du *leader* qui développe une vision mais aussi un enjeu pour ce *leader* qui doit promouvoir une posture de remise en question chez les autres. « *le leader il a sa vision mais il a aussi une capacité à se remettre en question à faire en sorte que ses équipes se remettent en question mais en donnant du sens à ses équipes pour qu'elles gardent en point de mire sa vision.* »

Le leader et sa pensée concernent également la fonction de définition d'objectifs. « *parce qu'il est leader euh qu'il a voilà une idée, il est dans son contexte de euh de définir lui-même l'ensemble de ses objectifs* ».

On ressent une sorte de mission qui incombe au leader, celle de « fixer » donc de déterminer, d'imposer une direction ou un projet. Ce point est identique dans l'interview 1.

Le leader et sa pensée sont évoqués poétiquement et renforcent à nouveau l'importance de la conception personnelle d'une idée.

« *Mais le leader, il a cette capacité à se dire une fois que la tempête sera terminée, une fois que le soleil sera revenu voilà où je veux qu'on soit* »

Ici, le leader « se dit » ce qui marque la présence d'un dialogue interne et d'une volonté comme finalité.

L'interviewé nous apporte deux concepts originaux, celui de confiance en soi et celui d'éthique.

La confiance en soi est pour nous le produit d'une pensée et en finalité une conviction de la capacité qu'un être perçoit de son existence. C'est ainsi que nous la retrouvons dans la catégorie « conviction ». Cette conviction est considérée comme un élément fondamental pour le *leader*. « *pour moi le socle du leadership c'est la confiance en soi.* ». Ainsi, nous pensons au regard de ce propos, que la pensée, la conviction de sa capacité à se réaliser sont liées non pas à la communication mais bien au processus de pensée. Notre modélisation du *leadership* nous semble à nouveau en accord avec la conception de l'interviewé.

La pensée dite stratégique est souvent reprise au cours de l'entretien. Elle détermine à la fois une raison d'être du *leader* « *Donc le leader, il doit être stratégique* » et qualifie le produit de sa pensée, à savoir la vision. « *La vision d'une stratégie, d'une politique doit effectivement être développée* ».

L'intuition, la méditation et la création ne sont pas repris dans le discours de l'interviewé.

La notion de signification est selon nous reprise par l'interviewé. « *une idée de cheminement et d'amener les équipes en donnant du sens* ». Le sens, donc la signification serait une production du leader visant à faciliter le cheminement d'autrui.

La communication concerne ici un incontournable besoin de démontrer un minimum de savoir, déterminant la place du *leader*. *« le leader qui ne saurait pas démontrer au moins une compétence forte ne sera pas crédible ».*

La communication est un vecteur d'explication de la vision, nous l'avons vu. Elle est vitale pour le *leader* et s'associe à la vision personnellement pensée.

« cette vision doit être partagée également avec l'ensemble des interlocuteurs internes avec lesquels on peut travailler » « le leader il est, il doit expliquer pourquoi il fixe ces objectifs »

Eléments du modèle Théorique		Expressions collectées dans l'interview 6
Atome 1 : La pensée de l'Auctor « LE LEADERSHIP ESSENTIEL »	Contemple le monde	Entre le moment où heu on veut prendre une direction au service de cette vision, que la vision doit évoluer puisqu'il y a des nouveaux contextes de marché d'avoir la bonne vision pour avoir une analyse pertinente d'un marché et de décider de prendre la bonne orientation stratégique, d'anticiper les principales tendances prendre le bon niveau de risques, plein de choses qui font que sur un marché qui peut évoluer rapidement, c'est pas toujours simple d'avoir de bonnes orientations stratégiques quoi ! Et à partir de là un leader, on peut devenir leader par une bonne technique
	Pense le complexe	s'entourer de personnes qui, en tout cas au niveau de la direction, du top management, de personnes qui peuvent-elles mêmes, aussi, être leader à leur tour et donc qui ont déjà une véritable autonomie heu également dans leur prise de décision et dans leur périmètre d'intervention
	Médite	
	Invente, crée	
	Envisager une rupture	
	Fait émerger signification	
	Rêve Vision Projet stratégie, idée (auctor)	c'est une capacité à entraîner les gens dans une direction avec une vision qu'on va pouvoir insuffler et une stratégie qu'on va pouvoir proposer et des techniques ou des tactiques qu'on va aussi pouvoir suggérer, donc il y a un certain nombre de moyens au service d'une vision qui doit être portée par un leader
		ce qui s'apprend moins c'est euh ne pas se tromper dans la vision qu'on a, ça les gens qui ont la bonne vision, c'est pas tout le monde qui va l'avoir
		Parce qu'on lui fait confiance à la fois dans la direction qu'il veut prendre et puis, encore une fois, dans sa vision et les objectifs qu'il se fixe.
	Intuition	
	Conviction	

Atome 2 : L'acte communiquer	de Communication	le bon niveau de communication avec ses équipes, euh donc voilà, il y a toujours, un délai enfin un temps ! qui passe entre le moment où l'on va choisir une direction et le moment où on va la communiquer à ses équipes
		c'est de faire en sorte que l'équipe adhère à ta stratégie et ça justement ça peut s'apprendre avec la bonne communication avec le fait de donner l'exemple

Eléments du modèle théorique		Nombre d'occurrences	%
Atome 1 : La pensée	Contemple le monde	2	25
	Pense le complexe	1	12,50
	Médite	0	0
	Invente, crée	0	0
	Envisager une rupture	0	0
	Fait émerger signification	0	0
	Rêve Vision Projet stratégie, idée (auctor)	3	37,50
	Intuition	0	0
	Conviction	0	0
Atome 2 : La communication	Communication	2	25
Total		8	100

Commentaires

On retrouve ci-dessus, le nombre d'occurrences rappelant les éléments de notre modèle théorique.

Ainsi on s'aperçoit que l'atome 1, la pensée est rappelée par l'intermédiaire de 3 éléments constitutifs sur 9. En effet, aucun rappel n'est identifié sur « médite », « invente crée », « envisage rupture », « intuition », « fait émerger signification », « intuition » et « conviction ».

25% d'occurrences collectées rappellent la communication et 75% rappellent la pensée.

Eléments du modèle théorique	Int 6
Contemple le monde	1
Pense le complexe	1
Médite	0
Invente, crée	0
Envisager une rupture	0
Fait émerger signification	0
Rêve Vision Projet stratégie, idée (auctor)	1
Intuition	0
Conviction	0
Communication	1
PRIORISATION PENSEE / COMMUNICATION	OK

Commentaires

Nous remarquons que l'interviewé 6 a rappelé 4 éléments sur les 10 constituant notre modèle théorique du leadership soit un pourcentage de concordance du propos avec notre modèle théorique de 50%.

Concernant la priorisation de la pensée par rapport à la communication, l'interviewé la confirme à travers son propos : « *il y a toujours, un délai enfin un temps ! qui passe entre le moment où l'on va choisir une direction et le moment où on va la communiquer à ses équipes* ». (voir l'élément *communication* dans la grille de collecte)

Analyse de l'interview 6

75% des expressions collectées sont liées à l'atome 1, la pensée.

On ne retrouve pas de lien avec les éléments de méditation, d'émergence de signification, d'invention, de rupture envisagée, d'intuition ou de conviction.

Concernant la contemplation du monde, l'interviewé explicite que la vision du *leader* se modifie en fonction des contextes. Que les marchés évoluent et que leur regard permet au *leader* de prendre les « *orientations stratégiques adaptées* » « *d'anticiper les principales tendances* ». Il parle d'un « *moment où on veut prendre une direction* » ce qui renforce **l'existence d'une temporalité** pour assumer le rôle de *leader*. Ce temps de la décision est lié à la contemplation, l'observation, l'analyse d'un marché qui « *peut évoluer rapidement* ».

La pensée complexe est selon notre analyse, entendue par l'interviewé comme une autonomie que les *leaders* ont dans leur processus de *prise de décision* ou lorsqu'il agissent dans leur « *périmètre d'intervention* ».

La vision est pour l'interviewé une « stratégie ». La vision existe puis peut dans un second temps être « *insufflée* » donc communiquée à autrui. La temporalité identifiée précédemment nous semble à nouveau présente dans le propos de l'interviewé. Cette vision est traduite comme une ressource rare que seules quelques personnes peuvent détenir « *c'est pas tout le monde qui va l'avoir* ».

La vision est conçue par l'interviewé comme un véritable enjeu pour le « leader » qui ne doit pas « *se tromper* » lors de sa conception.

Cette vision est une volonté personnelle, directive offerte par le *leader*. Les autres en retour décident de la suivre. On ressent une certaine soumission d'un groupe qui s'en remet à la direction que le leader veut prendre. « *Parce qu'on lui fait confiance à la fois dans la direction qu'il veut prendre* »

La communication, l'atome 2, est expliquée par l'interviewé comme étant une question de « *délai* ». On retrouve une troisième fois un rapport avec la temporalité qui rythme le processus de *leadership*. La communication a, selon l'interviewé, pour but de persuader autrui, « *faire en*

sorte que l'équipe adhère.» L'exemplarité est ici identifiée comme un vecteur de communication.

Eléments du modèle Théorique		Expressions collectées dans l'interview 7
Atome 1 : La pensée de l'Auctor « L'ESSENCE DU LEADERSHIP »	Contemple le monde	je pense que les leaders de demain seront ceux qui sauront le mieux saisir les opportunités de la crise actuelle qui est une formidable opportunité de transformation en fait et de transformation des entreprises elles-mêmes.
	Pense le complexe	qu'après il faut anticiper, l'anticipation fait partie des capacités qu'on voit au quotidien, quelqu'un qui va anticiper les obstacles, qui va anticiper donc il va projeter en fait
		il faut vraiment, un travail sur soi, déjà de questionnement sur dans quelles circonstances j'ai été leader dans ma vie
		première étape, considérer que tout leader travaille sur lui-même donc travaille sur soi.
	Médite	
	Invente, crée	quelqu'un est leader dans son domaine donc il a une vision d'avenir, il a construit quelque chose ou d'autres ont construit quelque chose en s'inspirant de lui,
		qui va ensuite trouver les solutions innovantes
		Je pense que l'innovation aussi mais l'innovation c'est plutôt le heu la recherche permanente d'innovation et est-ce que cette innovation elle va être plus efficace que ce qui existe aujourd'hui ou pas.
		Donc ça ça fait partie du leadership, je pense, innover dans les méthodes
		Mais un leader, s'il n'est pas créatif, à un moment donné il va ou alors il faut qu'il soit très ouvert aux créatifs
	Envisager une rupture	
	Fait émerger signification	
	Rêve Vision Projet stratégie, idée (auctor)	un leader c'est quelqu'un qui a une vision donc dès qu'on se définit comme étant leader, en fait je pense qu'on porte une vision et cette vision elle est soit personnelle bien sûr soit c'est une vision qui est partagée avec plusieurs mais en tout cas qu'on porte personnellement qu'on

Rêve Vision Projet stratégie, idée (auctor) (suite)	incarne
	je pense que le leadership c'est avant tout une capacité à avoir une vision, personnelle
	le leadership pour moi c'est vraiment quelque chose qui s'exerce dans le futur, dans une projection, dans une vision
	c'est une vision et c'est aussi une vision qui se traduit ensuite par du résultat
	il est reconnu comme leader parce qu'il a eu des résultats que sa vision a porté ses fruits, donc ça veut dire qu'il a eu raison !
	je pense qu'un leader est ambitieux pour lui-même, pour son image qu'il trace, il veut laisser
	ça peut être aussi le terrain favorable pour des leaders qui ont une vision qui n'est pas absolument pas éprouvée, qui n'est pas forcément la bonne mais, en période de crise tout est possible en particulier le pire.
	pour moi le leadership c'est le futur
Intuition	
Conviction	ce qui veut dire qu'on y croit. (vision)
	La capacité à prendre en charge ! Avec toujours la même conviction prendre en charge des obstacles qui se présentent

Atome 2 : L'acte de communiquer	Communication	C'est à dire à la communiquer, à dire qu'on y adhère et donc à la faire partager à d'autres. On peut avoir des leaders dans différents domaines, on peut avoir un leader syndical, un dirigeant euh manager, on peut avoir un leader dans une expertise particulière en tout cas pour moi le leadership c'est vraiment cette capacité d'avoir une vision sur son propre domaine.
		mais on ne peut pas définir quelqu'un comme leader si à un moment donné sa vision n'a pas été partagée et cette vision ne s'est pas traduite euh quelque part par un résultat obtenu
		donc le fait de l'expliquer clairement, d'expliquer le but que l'on vise et les objectifs pour atteindre ce but avec certainement une vision plutôt rétroactive que étape par étape, c'est à dire c'est plutôt quand on sera arrivé là voilà comme ça sera donc une vision, une projection en fait d'une situation donc cette capacité à définir non pas simplement une théorie mais aussi la façon dont cette théorie se concrétisera
		Donc cette capacité à formuler je pense qu'elle est très importante dans le leadership
		, j'ai aussi des compétences, j'en ai donc quelques-unes comme l'enthousiasme, l'enthousiasme ou la conviction, donc ça ça se voit ! Quelqu'un qui est enthousiaste sur sa vision, il va avoir tendance à la partager plus facilement
		cette conviction là, à mon avis, c'est au quotidien, c'est dans la communication, dans l'expression, dans les réunions, dans l'entretien, donc c'est quand même beaucoup dans l'exercice de la communication que s'exerce le leadership et dans l'action !
		puisque'il sait communiquer, donc à l'embarquer quoi ! à l'embarquer, qui m'aime me suive. C'est un peu sa devise et il sait le faire, c'est parce qu'il a les bons arguments, il s'adapte, je pense que c'est souvent quelqu'un qui en plus a de bonnes capacités à vendre donc à négocier aussi, à savoir effectivement à qui il s'adresse, comment il va pouvoir lui présenter les choses

Eléments du modèle théorique		Nombre d'occurrences	%
Atome 1 : La pensée	Contemple le monde	1	3,7
	Pense le complexe	3	11,11
	Médite	0	0
	Invente, crée	5	18,52
	Envisager une rupture	0	0
	Fait émerger signification	0	0
	Rêve Vision Projet stratégie, idée (auctor)	9	33,33
	Intuition	0	0
	Conviction	2	7,41
Atome 2 : La communication	Communication	7	25,93
Total		27	100

Commentaires

On retrouve ci-dessus, le nombre d'occurrences rappelant les éléments de notre modèle théorique.

Ainsi on s'aperçoit que l'atome 1, la pensée est rappelée par l'intermédiaire de 5 éléments constitutifs sur 9. En effet, aucun rappel n'est identifié sur « médite », « envisage rupture », « fait émerger signification » et « intuition ».

26% d'occurrences collectées rappellent la communication et 74% rappellent la pensée.

Eléments du modèle théorique	Int 7
Contemple le monde	1
Pense le complexe	1
Médite	0
Invente, crée	1
Envisager une rupture	0
Fait émerger signification	0
Rêve Vision Projet stratégie, idée (auctor)	1
Intuition	0
Conviction	1
Communication	1
PRIORISATION PENSEE / COMMUNICATION	oui

Commentaires

Nous remarquons que l'interviewé 6 a rappelé 6 éléments sur les 10 constituant notre modèle théorique du leadership soit un pourcentage de concordance du propos avec notre modèle théorique de 60%.

Concernant la priorisation de la pensée par rapport à la communication, l'interviewé la confirme à travers son propos :

« je pense que le leadership c'est avant tout une capacité à avoir une vision, personnelle »

« je pense que le leadership c'est avant tout une capacité à avoir une vision, personnelle », « c'est une vision et c'est aussi une vision qui se traduit ensuite par du résultat ».

« il est reconnu comme leader parce qu'il a eu des résultats que sa vision a porté ses fruits, donc ça veut dire qu'il a eu raison ! ».

« ça peut être aussi le terrain favorable pour des leaders qui ont une vision qui n'est pas absolument pas éprouvée, qui n'est pas forcément la bonne mais, en période de crise tout est possible en particulier le pire. » (voir l'élément Rêve Vision dans la grille de collecte)

Analyse de l'interview 7

Les expressions relatives à l'atome 1, la pensée représentent 74% du contenu collecté. Aucun lien retrouvé pour les éléments de notre modèle « méditation », « rupture » « intuition » et « émergence de signification » mais un poids important de l'élément « vision » qui représente un tiers des expressions que nous avons relevé.

Un lien est établi avec la contemplation du monde. Nous avons estimé que la crise était synonyme du « monde » et que le terme « saisir » s'apparentait à l'acte de contempler. L'interviewé a ainsi exprimé la capacité du *leader* à « *saisir les opportunités* » des possibles transformation du monde.

La pensée complexe est ici entendue à travers des propos qui concerne l'anticipation, le « *questionnement* » et la notion de « *travail sur soi* ».

La notion d'invention est exprimée en termes de construction, d'apport de solutions et d'« *innovation* ». La créativité semble être pour l'interviewé une condition déterminante pour le « leader ». « *Mais un leader, s'il n'est pas créatif à un moment donné il va ou alors il faut qu'il soit très ouvert aux créatifs* »

La vision renferme dans le propos de l'interviewé la notion de temporalité que nous avons déjà pu identifier dans les autres interviews.

« *je pense que le leadership c'est avant tout une capacité à avoir une vision, personnelle* », « *c'est une vision et c'est aussi une vision qui se traduit ensuite par du résultat* », « *il est reconnu comme leader parce qu'il a eu des résultats que sa vision a porté ses fruits, donc ça veut dire qu'il a eu raison !* » « *ça peut être aussi le terrain favorable pour des leaders qui ont une vision qui n'est pas absolument pas éprouvée,* ».

Ainsi, on identifie dans le propos l'acquisition première d'une vision, un passage d'un concept vers un résultat observable, la reconnaissance d'une pensée comme efficace et enfin le fait qu'une vision n'est pas forcément mise en œuvre et reste donc une pensée.

C'est pour nous un élément qui se relie à notre conception du *leadership* comme étant un acte primordial de réflexion.

Ce point est renforcé quand l'interviewé exprime que « *le leadership c'est le futur* », le leader se projette, pense l'avenir.

La conviction est entendue comme une ressource utilisée « *avec* » et donc au service de la vision.

Concernant l'atome 2 l'acte de communiquer, l'interviewé estime que la communication se rapporte à la vision qui devient l'objet de l'acte de partage avec autrui. La communication de cette vision consisterait à l'expliquer, la définir, à indiquer comment elle se concrétise.

Cette notion de partage de la vision et donc de communication détermine l'existence du *leader*, elle est vitale. « *On ne peut pas définir quelqu'un comme leader si à un moment donné sa vision n'a pas été partagée* ». C'est un point que nous avons déjà souligné précédemment dans les autres interviews.

Le propos met en exergue que l'enthousiasme et la conviction sont des ressources utiles quant à la communication de la vision.

La communication est entendue comme un acte de persuasion. « *c'est parce qu'il a les bons arguments, il s'adapte, je pense que c'est souvent quelqu'un qui en plus a de bonnes capacités à vendre donc à négocier* ».

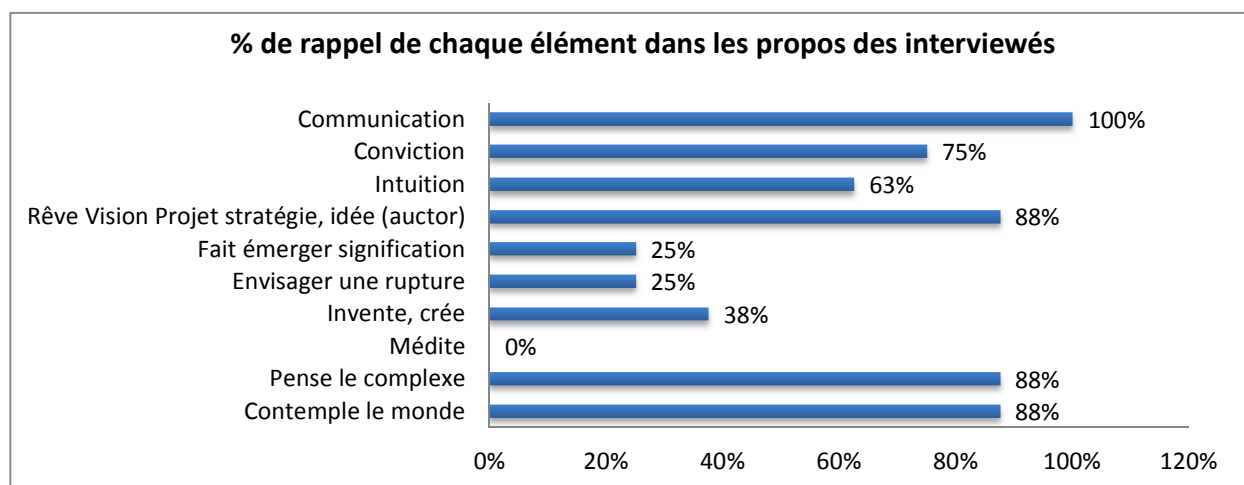
4. Synthèse des résultats obtenus

Eléments du modèle théorique	Int 1	Int 2	Int 3	Int 4	Int 5	Int 6	Int 7	% de rappel de chaque élément dans les propos des interviewés
Contemple le monde	1	1	1	1	1		1	88%
Pense le complexe	1	1	1	1	1		1	88%
Médite								0%
Invente, crée				1		1		38%
Envisager une rupture	1			1				25%
Fait émerger signification			1		1			25%
Rêve Vision Projet stratégie, idée (auctor)		1	1	1	1	1	1	88%
Intuition		1		1				63%
Conviction	1	1	1	1	0			75%
Communication	1	1	1	1	1	1	1	100%
TOTAL	50%	60%	60%	80%	50%	30%	40%	
PRIORISATION PENSEE / COMMUNICATION	1	1	1	1	1	1	1	100%

Le tableau ci-dessus synthétise les statistiques de chaque interview. On retrouve sur le plan horizontal les rappels de chaque élément du modèle théorique, marqué d'un « 1 » lorsqu'ils sont effectifs.

Sur le plan vertical, on retrouve le niveau d'accord de chaque interviewé avec l'ensemble des éléments du modèle théorique.

Nous représentons ces données sous forme de graphiques afin de pouvoir les commenter.



Les différents éléments de notre modèle théorique sont ici rassemblés. (ordonnées)

Nous représentons, pour chaque élément, en pourcentage, le niveau des rappels identifiés dans l'ensemble des interviews.(abscisses). Ainsi, on observe que l'atome 2, la communication a été rappelé dans toutes les interviews. Concernant l'atome 1 « la pensée » on retrouve trois éléments très fréquemment repris, à savoir, la vision, l'action de penser le complexe et l'action de contempler le monde. Ces éléments sont ainsi la représentation de ce que l'atome 1 « la pensée » signifie pour les praticiens.

La conviction est importante et nous semble parfois se rapprocher du pensé complexe. L'intuition est également redondante.

On remarquera qu'aucune reprise de l'élément « médite » n'est présente.

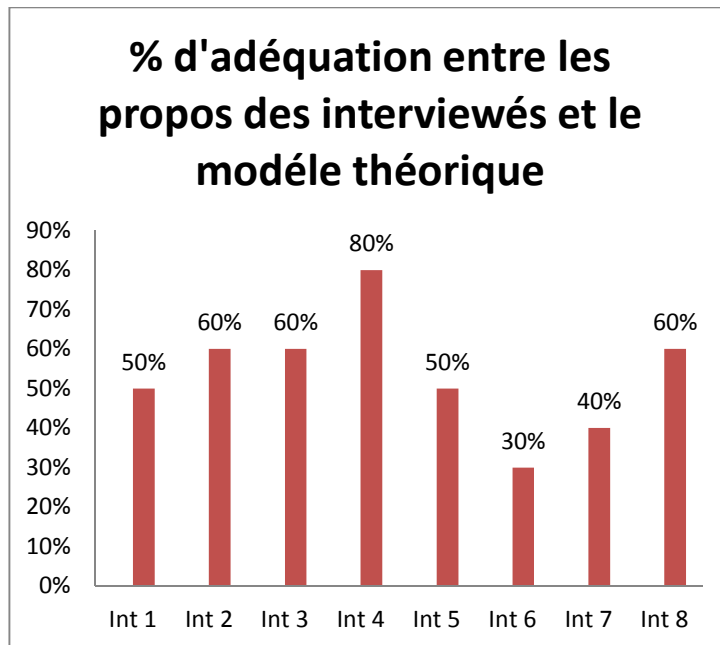
Seule notre recherche théorique a donc reconnu *la méditation* comme un élément du *leadership*, les praticiens ne le conçoivent pas comme une partie intégrante du processus.

Point important concernant notre recherche, **100% des interviewés** ont identifié la pensée comme première, priorisant ainsi l'atome 1 sur l'atome 2 qui concerne la communication.

Nous rappelons dans le tableau suivant l'ensemble des expressions qui valident ce constat.

Interviewés	Expressions collectées validant la priorisation de la pensée sur la communication
1	le leader dans ces cas-là il est là pour introduire une rupture pour faire un constat déjà de la rupture dans le modèle et introduire une rupture dans l'organisation »
2	«un leader il doit surtout réfléchir ...je pense, il doit bien réfléchir avant d'agir »
3	- « tu vas avoir l'extrême leader un Gandhi ou un...qui n'a pas forcément besoin de l'ouvrir , il n'y a pas de démonstrations ... elle n'est pas là la force, mais dans la capacité à prendre du recul. » - « il gère, tu vois ? Et , c'est l'impression que ça donne mais tu sens quand on voit à la maison etc. il pilote ! Mais sans rien dire sans donc du coup tu as l'impression que c'est un leadership latent. Ca ne m'étonnerait pas que demain ce soit un gamin qui ai bien observé, bien pris du recul euh c'est un gamin que j'amènerai sur le leadership
4	« il faut avoir une idée de base et après la mettre en pratique »
5	« Alors pour moi le leadership, c'est avant tout de disposer d'une vision , c'est le minimum, c'est la base »
6	« il y a toujours, un délai enfin un temps ! qui passe entre le moment où l'on va choisir une direction et le moment où on va la communiquer à ses équipes ». ».
7	- « je pense que le leadership c'est avant tout une capacité à avoir une vision, personnelle » - « c'est une vision et c'est aussi une vision qui se traduit ensuite par du résultat». » - « il est reconnu comme leader parce qu'il a eut des résultats que sa vision a porté ses

fruits, donc ça veut dire qu'il a eu raison ! ».
- « ça peut être aussi le terrain favorable pour des leaders qui ont une vision qui n'est pas absolument pas éprouvée, qui n'est pas forcément la bonne mais, en période de crise tout est possible en particulier le pire. »



L'ensemble des expressions collectées nous ont permis de mesurer l'adéquation des propos de chaque interviewé avec notre modèle théorique.

On observe que l'interviewé 4 reconnaît huit éléments sur les 10 qui composent notre modèle, ainsi il enregistre un pourcentage d'adéquation de 80%. L'interviewé 6 quant à lui ne rappelle que 30% des éléments de notre modèle.

Ce graphique démontre que tous les interviewés sont en accord avec le modèle théorique mais à des niveaux différents.

5. Conclusion

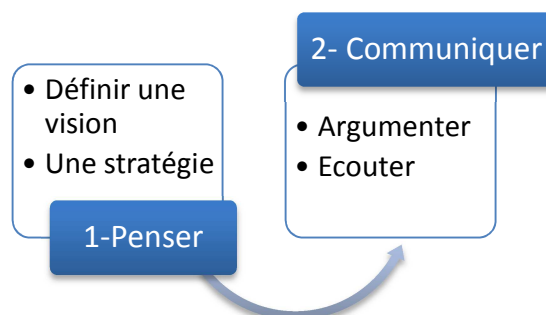
Notre analyse de contenu nous a permis de mettre à l'épreuve le fruit de notre étude du *leadership*. Ce besoin de définition et surtout de validation de la part des praticiens nous a semblé nécessaire avant de pouvoir prétendre aborder une réponse à la question de la formation au rôle de *leader*.

Ce que nos entretiens ont mis en exergue, c'est l'identification unanime des praticiens interviewés d'une priorisation de la pensée sur la communication. Ainsi, *le leadership* est traduit par les interviewés comme un processus, une chronologie mobilisant la pensée puis la communication. C'est ici une correspondance avec notre thèse qui soutient l'existence d'un *leadership*, fondamental. **En effet, l'acte de penser étant priorisé au sein du processus de leadership par nos praticiens, il convient de le considérer comme nous l'avons théorisé comme l'essence même du leadership.**

Certains indices précisent l'atome du penser et l'atome du communiquer. En effet, la vision qui regroupe de multiples notions comme la stratégie, l'idée, la projection ou l'anticipation est identifiée comme le résultat attendu de l'acte de penser et l'argumentation, le talent d'orateur ou l'écoute quant à eux définissent l'acte de communication. Nous avons remarqué qu'un élément, « méditation » n'a pas été repris par les interviewés et par conséquent, il reste un élément à considérer comme théorique et original.

La communication est présentée par la plupart (7/8) des interviewés comme **vitale** dans le processus de *leadership* ; le *leader* éprouvant le besoin ou la nécessité ou encore le devoir de communiquer.

Voilà des pistes qu'il conviendra de reprendre lors d'un travail éventuel de conception didactique ou d'ingénierie. Il reste cela dit à étudier le niveau d'apport possible d'une ingénierie dans le *leadership*. Nous n'irons pas plus loin dans ce propos. Notre recherche méthodologique fondée sur l'écoute des praticiens nous a permis de préciser la définition du processus de *leadership*.



Conclusion

Notre travail de recherche affirme que l'essence du *leadership* est un acte pensant. Nous pouvons revenir à cette question quant à la formation pour le *leadership*.

L'apprentissage du « savoir penser » est donc central. Apprendre à penser est, de nos jours, considéré comme une éducation cognitive. L'utilisation du terme « éducation » démontre bien que l'apprentissage du penser **dépasse**, selon notre recherche du *leadership*, **la notion de formation** pour englober en son sein le travail qu'exerce la famille, l'école, les tuteurs professionnels, les personnes rencontrées et les situations vécues et contemplées. Ainsi, **ce serait un leurre** de croire que des formations peuvent produire des *leaders*.

Un apprentissage de la pensée s'apparenterait à travailler sur les structures cognitives pour développer les capacités intellectuelles.

Si on a longtemps fait confiance aux cursus académiques, à l'usage des mathématiques, du français ou même du latin, on s'est enfermé dans un paradigme où les disciplines cartésiennes étaient considérées comme l'unique moyen de façonner l'intellect. A ce propos, Milton Schwebel, professeur de philosophie, considérait dans ses articles universitaires comme acquis le fait que la scolarisation facilite le développement cognitif, en faisant de ce développement un résultat, une conséquence. Or, notre travail de recherche a bien démontré que la pensée du *leader* s'appuie sur une contemplation d'un monde complexe et sur le phénomène tout aussi complexe de l'intuition, de l'eurêka. Ainsi, **nous écartons toute création d'un cursus académique** revendiquant former et diplômer un étudiant à la maîtrise du *leadership* ou à la conduite du rôle de *leader*. De même, nous pensons que les formations professionnelles ont pour seule utilité d'outiller l'apprenant mais ne peuvent en rien le prédestiner à devenir à la fin du séminaire, un *leader* performant. Il nous semble plus judicieux de nous interroger sur un modèle d'éducation qui, par l'apprentissage de la pensée, permettrait à des êtres de générer grâce à l'intuition cet *eurêka* ou plutôt cet *insight*. (terme se rapprochant de celui de « vision » tant utilisé par les praticiens interviewés) L'enjeu éducatif que notre travail met en exergue comme une suite possible, consiste à façonner en priorité **l'intelligence du complexe**, la possibilité de penser intuitivement plutôt que de croire en son développement programmé. Ce projet pourrait prendre appui sur les travaux actuels qui concernent « l'éducation cognitive » qui, elle-même, se rapporte

à des recherches déjà menées depuis le début du XX^{ème} siècle.¹¹³ Si nous pensons que l'intelligence intuitive est première pour tout apprentissage et pour toute action, nous ne semblons pas être seuls ; voilà près de 60 ans que le gouvernement Vénézuélien s'est doté d'un Ministère de l'intelligence. C'est certes un élément très anecdotique mais aussi très démonstratif de l'enjeu que l'intelligence représente pour le politique. Parler de politique c'est parler de *leadership*, l'intelligence intuitive et son possible développement doivent être un sujet de recherche à investir, spécialement dans le contexte actuel, contexte qui nécessite de nouvelles formes de pensée et une autre vision du monde.

L'intelligence au service de l'apprenti *leader* serait un produit du cognitif qui pourrait par définition s'appuyer sur la trichotomie « **activité-médiation-métacognition** ». Ceci se fonderait sur les travaux de la psychologie cognitive.

C'est donc une suite possible de notre travail de recherche qui se dessinerait à travers cette réflexion.

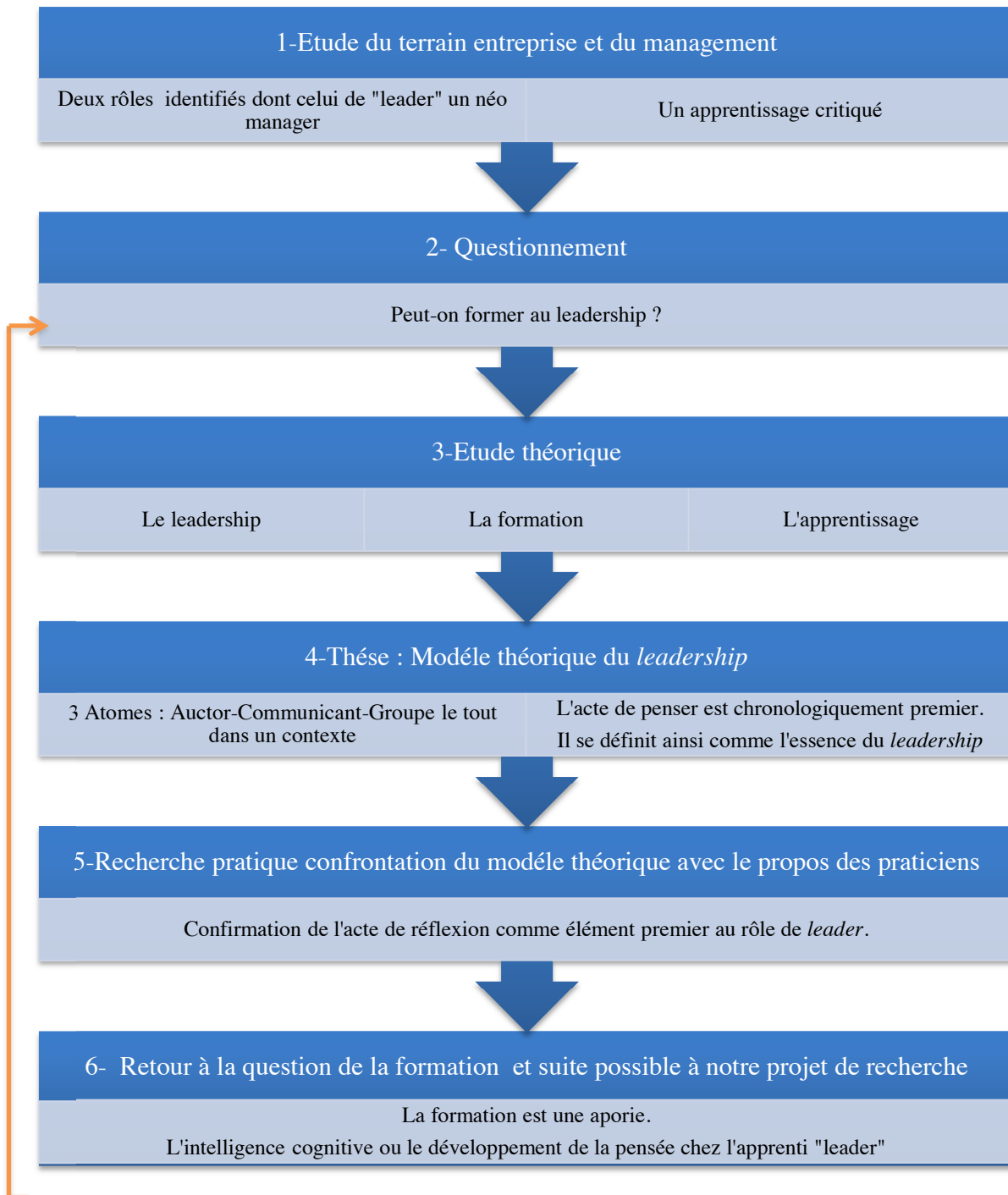
Les systèmes de formation peuvent-ils développer l'intelligence intuitive des cadres ou futurs cadres d'entreprises ?

¹¹³ Nous pensons aux travaux de Binet sur l'« orthopédie mentale » ceux de Dumazedier sur la « méthode d'entraînement mentale » ou aux projets américains « headstart » « Milwaukee project » s'inspirant de Piaget.

Synthèse

Synopsis

Le schéma suivant illustre le cheminement de recherche de notre travail.



Description de nos avancées

C'est bien l'étude historique de l'entreprise qui nous a amené à nous engager dans cette recherche autour du rôle de *leader*. En effet, la naissance du concept d'entreprise, de « grande entreprise » a mis en exergue de nombreuses fonctions, de nombreux agents qui, par leur spécialité et leur compétence, contribuaient au projet du collectif tout entier. Le management est l'une de ces contributions et son histoire a été révélatrice d'un enjeu, celui de la conduite des hommes. Les paradigmes économiques et humanistes ont façonné deux agents distincts ne répondant pas aux mêmes modes de pensées et très souvent opposés. L'histoire du management a mis en exergue l'avènement du « néo-manager » identifiant ici un rôle spécifique, celui de « *leader* ». Cette identification s'est avérée reprise dans les propos des managers que nous avons interviewés lors d'entretiens exploratoires qui visaient à actualiser le propos et surtout mettre en avant la parole des praticiens. La présence des praticiens aura donc été centrale depuis le début de notre travail jusqu'à sa conclusion.

Le travail exploratoire nous a apporté un constat et un questionnement :

Constat : La formation au management est fortement critiquée. On parle d'un rôle spécifique appelé « néo-management », le « *leader* »

Questionnement : Peut-on former un « *leader* » ?

Ce questionnement ne pouvait laisser présager toute la richesse qui s'ouvrait à nous. En effet, l'étude théorique qui a suivi, a mis en exergue à travers un regard multidisciplinaire du *leadership*, de nombreux éléments qui nous ont permis d'inventer un modèle théorique. Notre ambition du départ visait à mieux comprendre ce thème de « *leadership* », cet anglicisme si présent dans le monde de l'entreprise ou la politique. Nous n'avions pas imaginé en sortie du travail exploratoire, nous diriger vers une production personnelle, une « modélisation » du *leadership*.

Nous allons rappeler ci-dessous les différents éléments clés trouvés au fur et à mesure de l'étude théorique du *leadership*. Nous indiquerons également l'application des éléments au sein du modèle que nous avons inventé : .

Discipline convoquée	Éléments trouvés	Application au sein du modèle inventé
Psychosociologie	Deux rôles opposés et complémentaires Interventions socio-opératoires du <i>leader</i> Différents styles Le <i>leader</i> créateur de finalités, d'une vision Deux types de <i>leaders</i> transformationnel et transactionnel	Identification du <i>leader</i> différent du manager Transmission d'information (sens, direction, idée) Impact sur le groupe (contexte) <i>Leader</i> utilise son intuition pour penser l'insight et créer un sens Le <i>leader</i> transformationnel est le fondement du rôle de <i>leader</i>. Présence d'une temporalité entre penser puis communiquer
Socio-Anthropologie	Un phénomène cognitif est pris d'une culture. Une tentative d'institutionnalisation de la part du <i>leader</i>. Processus d'équilibration Piagétien et notamment le conflit socio-cognitif	Néguentropie et entropie du système culturel provoqué par la pensée « aristocratique ». Appropriation culturelle, intégration dans l'habitus.
Philosophie	Un « auctor » qui offre en don un projet et reçoit en contre don une reconnaissance	L'essence du <i>leadership</i> est la pensée

A la suite de cette exploration du *leadership*, l'étude de la formation nous a permis de comprendre sa contribution et ses limites. Fort de notre identification d'un *leadership* fondé sur la pensée et la génération de projets, nous avons compris que la formation ne pouvait être qu'un support pour l'apprenti *leader* mais en aucun cas ne pouvait programmer sa réussite. La formation contribue en effet à outiller, à offrir un lot de techniques sur lesquels l'apprenant peut s'appuyer pour avancer et se développer. Le mot est dit. Le *leadership* se développe au contact du monde. La formation classique en séminaire est asynchrone, elle fixe le temps et stoppe le processus de vie de l'entreprise et donc l'évolution de l'apprenti *leader*. C'est pour nous une

aporie de croire que l'on peut former pour le *leadership*. Nous pensons qu'il est possible de faciliter le développement par des apports formatifs comme un randonneur préparant son sac à dos ou se ressourçant lors de haltes programmées, mais **les cinq savoirs du leadership** que nous avons identifiés sont tous des « savoirs penser » qui requiert selon nous un mode d'apprentissage particulier synchronisé avec la vie contemplée. Savoir penser, s'apparente à une maîtrise méta-cognitive qui permet à l'apprenant de bâtir une structure de traitement des informations qu'il appliquera à tout nouvel objet, au sein de tout nouveau contexte. Cette maîtrise méta-cognitive développera ainsi l'autonomie du sujet, capable par lui-même de produire sens et finalités pour son action, ne dépendant plus d'autres préconisations de conduites émises par autrui.

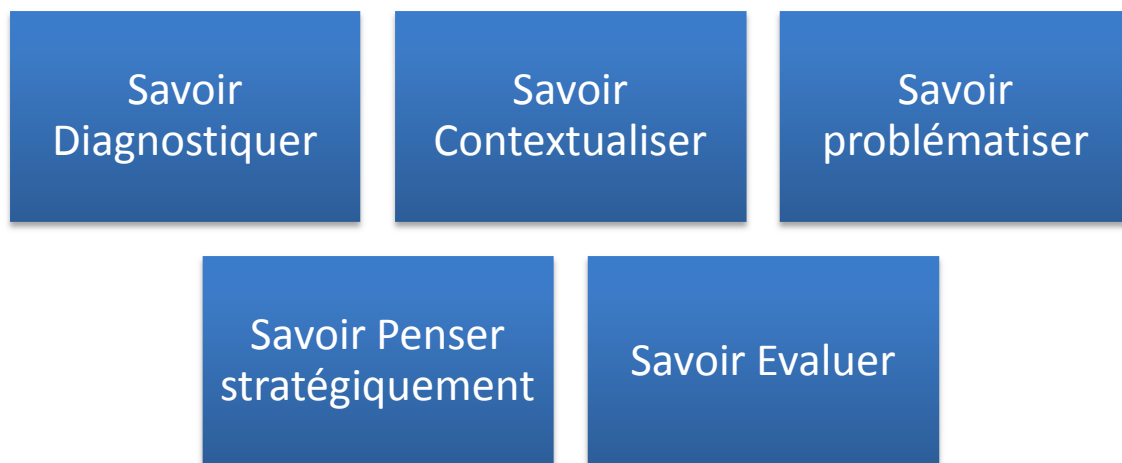


Figure 34 : les cinq savoirs du leadership

L'étude de l'apprentissage nous a offert une véritable rencontre qui s'apparente à l'énergie motrice insufflée au cœur de notre modèle théorique du *leadership*.

Cette énergie, c'est **l'énaction**, cette émergence de sens que produit la contemplation du monde. Pour apprendre à générer cette émergence, nous avons pu identifier à travers les travaux de Varela et de Schramer une méthode visant à cheminer au plus profond de soi pour se sentir « présent » en communion avec le contexte de vie et laisser patiemment advenir un « *insight* ».

C'est bien là la difficulté principale qu'a rencontré notre travail. Le règne cartésien a dompté nos esprits, le calcul a étouffé l'intentionnalité Husserlienne. La formule apprise par coeur, la statistique, ou l'usage de la calculatrice ont masqué la noëse qui convoqué d'avantage la

création de la conscience. Le résultat obtenu automatiquement, consommable immédiatement sans temps de latence a anéanti le noème.

L'apprentissage dont il est question, dans le *leadership* est donc celui d'apprendre à penser. Il est d'ordre socio-cognitif dans le sens où il se fonde sur le regard d'un monde social fait, comme nous l'avons déjà souligné, d'interventions socio-opératoires contingentes. L'aspect purement cognitif s'entend par l'assimilation et l'accommodation nécessaire pour aborder un conflit générateur de déstabilisation et re-stabilisation. Apprendre à penser serait pour nous une question d'exercice afin d'assimiler les informations captées par nos sens et de les accommoder culturellement grâce à notre habitus.

Ainsi le modèle de *leadership* que nous avons proposé peut s'appliquer à la personne *leader* elle-même.

1. Le *leader* contemple le monde : il assimile des informations ressenties par ses sens
2. Le *leader* s'accommode de l'idée que son intuition lui apporte en se générant un conflit socio cognitif.
3. Le *leader* convaincu a rééquilibré sa vision du monde et s'apprête à communiquer au monde un message qui l'habite et qu'il voudra institutionnaliser.

Notre travail de recherche visait à appréhender : est-ce que l'essence du *leadership* se synthétise dans un acte réflexif ? Mais aussi, la formation au rôle de *leader* est-elle un leurre ?

C'est pour cette raison que nous avons décidé dans notre recherche de revenir vers les praticiens. Les mêmes praticiens qui s'étaient avec nous interrogés sur la pertinence de la formation des managers, nous ont enrichi de leur opinion bâtie sur leur riche expérience. Ce point est important, nous souhaitons le souligner. Les praticiens sont en activité, leurs propos sont actuels et circonstanciés ce qui apporte énormément de valeur à notre travail. Nous entendons mettre en avant le nécessaire besoin pour la recherche en éducation de se rapprocher de la culture des entreprises qui attendent de possibles d'applications concrètes.

Nos interviews ont ainsi confirmé notre théorie concernant « l'essence du *leadership* » en montrant de multiples concordances avec notre définition du *leadership* en entreprise et en formulant dans les propos une véritable priorisation de l'acte de penser. Depuis ce moment nous

ne lisons plus les articles ou autres littératures portant sur le *leadership* et les *leaders* avec le même regard et nous comprenons autrement les propos tenus.

La suite de ce travail consisterait donc à étudier les possibilités d'un apprentissage cognitif propre à la fonction de *leader* que les cadres d'entreprise doivent s'approprier. Nous avons identifié au travers de « l'intelligence cognitive » une première piste qui devra nous permettre de rédiger prochainement des articles universitaires qui viendront appuyer cette thèse pour l'obtention du titre de Docteur en Sciences de l'Education.

Les sciences de l'éducation ont un rôle à jouer, dans le développement du *leadership*. Nous espérons que notre travail a pu encourager d'autres chercheurs à s'impliquer dans ce projet de recherche que nous estimons déterminant à l'orée des transformations requises par le monde.

Bibliographie

Altet, M., Guibert, P. et Perrenoud, P. (2010). Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation. *Recherche en Education* 8, 7-11. Université de Nantes.

Ammon-Wexler, J. (2007). *Your "Intuitive Intelligence"*. Récupéré sur le site : <http://talentdevelop.com/articles/YourIntuit.html>

Ardoino, J. (1986). Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet. *Education permanente* 87(2), 153-158.

Ardoino, J. (1999). *Education et politique*. Paris : Anthropos.

Ardoino, J. (2000). *L'hétérogénéité des formations initiales et continuées*. Récupéré sur le site : <http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/HETHERFIFC.pdf> le 23.03.2012.

Arendt, A. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.

Arendt, A. (1981). *La Vie de l'esprit*. Paris : Presses Universitaires de France.

Arendt, A. (1961). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Levy.

Aristote. (1964/-350). *Métaphysique [Thêta] 1-3 : De l'essence et de la réalité de la force*. (J. Tricot, Trad). Paris : Vrin.

Astolfi, J.-P. (dir.). (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences*. Paris- Bruxelles : De Boeck.

Avanzini, G. (1996). *L'éducation des adultes*. Paris : Anthropos.

Bachelard, G. (1932). *L'intuition de l'instant*. Paris : Stock.

Bachelard, G. (1934). *Le Nouvel esprit scientifique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Balzac (de), H. (1833). *Théorie de la démarche*. Paris : Eugène Didier.

- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Chapelle, G. et Ruano-Borbalan, J.-C. (Dir.). (2009). *Encyclopédie de la formation*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York : Free Press.
- Beauvoir (de), S. (1954). *Les mandarins*. Paris : Gallimard.
- Bellais, R., Cohendet, P., Hillairet, D. Kerne, F. Laperche, B. Marchessnay, ... et Ziel, J. (2000). *Entrepreneurs : Jeux de rôles*. Paris : L'Harmattan.
- Bennis, W. (1989). *On becoming a leader*. New York : BasicBooks.
- Bennis, W. et Nanus, B. (1985). *Diriger, les secrets des meilleurs leaders*. Paris : Inter Editions.
- Bergson, H. (1932). *Deux sources*. Paris: Les Presses universitaires de France
- Besnier, J-M. (2005). *Les théories de la connaissance*. Paris : PUF
- Blake, R.R. et Mouton, J.-S. (1969). *Les deux dimensions du management*. Paris : Editions de l'Organisation.
- Boggs, D.B. (1990). *Literacy perceptions of leadership*. Doctoral dissertation. San Diego University, CA.
- Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999). *L'esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bonnet, J. et Bonnet, R. (2003). *Nouvelles logiques, nouvelles compétences des cadres et des dirigeants – Entre le relationnel et le sensible*. Paris : L'Harmattan.
- Bonnet, J., Bonnet, R., Clenet, J. et Poisson, D. (coord.). (2005). *Complexité de la formation et formation à la complexité*. Paris : L'Harmattan.
- Bonniol, J.-J. (1996). La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur. *Les cahiers de l'année 1996-1*. Aix en Provence : En question.

- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. et Darbel, A. (1969). *L'amour de l'art*. Paris : Editions de minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de minuit.
- Bourdoncle, R. (2000). *Autour des mots: professionnalisation, formes et dispositifs. Recherche et Formation*. Lyon : ENS Editions.
- Boutinet, J.-P. (2011). Vie adulte en formation permanente, de la notion au concept. P. Carré. et P. Caspar. (dir.). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- Boyer, L. (2006). *Management et Avenir* 7(1). Récupéré le 05.12.2012 sur le site <http://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2006-1-page-3.htm>.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, une entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. Londres : SAGE Publications.
- Buber, M. (1969). *Je et Tu*. Paris : Aubier.
- Burns (Mc.), J. (1978). *Leadership*. New York : Harper et Row.
- Cardinet, A. (1997). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris : Dunod.
- Carré, P. et Caspar, P. (2011). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- Caspar, P. (2011). *La formation des adultes, hier, aujourd'hui, demain*. Paris : Eyrolles.
- Cholle, F. (2007). *L'intelligence intuitive*. Paris : Eyrolles.
- Chomsky, N. (1969). *La Linguistique cartésienne suivi de La Nature formelle du langage*. Paris : Seuil.

- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clenet, J. et Poisson, D. (2005). *Complexité de la formation et formation à la complexité*. Paris : L'Harmattan.
- Cohen, D. (2012). *Homo Economicus*. Paris : Albin Michel.
- Conger, J.A. (1999). *Charismatic and transformational leadership in organisations : an insider's perspective on these developping streams of research*. *Leadership Quaterly*.
- Cousin, V. (1864). *Philosophie de Kant*. Paris : Levy Frères.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Dalai Lama. (Tenzin Gyatso) (2003). *Stages of Meditation*. New York : Snow lions Publications.
- Dalai Lama. (Tenzin Gyatso) et Van Den Muyzenberg (2008). *Ce que le Bouddhisme peut apporter aux managers*. Paris: Vuibert
- Dalle, B. (1993). *L'éducation en entreprise*. Paris : Odile Jacob.
- Daudet, L. (1915). *L'entre-deux guerres*. Paris : Nouvelle librairie nationale.
- Debesse, M. et Mialaret, G. (dir). (1978). *Traité des sciences pédagogiques*. Tome VIII. Paris : Presses Universitaires de France.
- Delavalée, E. (2006). *Quand les objectifs ne suffissent plus*. Paris : Eyrolles.
- Delobbe, N. (2007). Facteurs de motivation et de transfert d'apprentissage en formation : une étude séquentielle dans le contexte d'une formation au *leadership*. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 13 (3), 71-88.
- Derouet, J-L. (2006). La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique. *Revue française de Pédagogie* 154, 5-18.

- Donnadieu, B., Genthon, M. et Vial, M. (1998). *Les théories de l'apprentissage*. Paris : Inter Edition – Masson
- Dorfman, J. (1996). *Intuition, Incubation and Insight : Implicit Cognition in Problem Solving*. Oxford: Oxford University Press.
- Douglas, M. (1986). *Comment pensent les institutions*. New York : Syracuse University Press.
- Drucker, P. (1954). *The practice of management*. New York : Harper and brother.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dugué, E. (1999). La logique compétence : le retour du passé. *Education Permanente* 140, 7-18.
- Dumézil, G. (1992). *Mythes et Dieux des Indos-Européens*. Paris : Flammarion.
- Durand, J.-P. (2000). Les enjeux de la logique compétence. *Annales des mines* 62, 16-24.
- Durkheim, E. (1992). *Education et sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fave-Bonnet, M.-F. et Fournier, M. (1977). Les mutations de l'Université. *Sciences humaines*, 70.
- Fenouillet F. (2011). Motivation et formation. *Savoirs n°25*. Paris : L'harmattan.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford : University Press.
- Fiedler, F. E. (1965). *Un modèle de l'efficacité du commandement*. Paris : CERP.
- Fiedler, F. (1972). The Effects of *Leadership* Training and Experience: A Contingency Model Interpretation. *Administrative Science Quarterly* 17 (4), 453-470.
- Fisher, G.N. (2007). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Flaubert, G. (1857). *Madame Bovary*. Paris : Michel Levy Frères.

- Gélinier, O. (1968). *Direction participative par objectifs*. Paris : Editions Hommes et Techniques.
- Genthon, M. (1996). *Lectures plurielles de l'apprentissage*. Aix en Provence : En question.
- Giordan, A. et Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Girard, B. *Une histoire des théories du management de 1800 à 1940*. Récupéré sur le site www.bernardgirard.com.
- Girard, G. (2008). *Leadership : qu'est-ce qu'un entrepreneur/manager leader ?* Récupéré sur le site : <http://www.gautier-girard.com/dossiers-entrepreneurs-et-managers/lentrepreneur-le-manager-et-la-reussite/leadership-quest-ce-quun-entrepreneurmanager-leader/>.
- Godelier, E. (2006). *La culture d'entreprise*. Paris : La découverte
- Godin, D. (2008). *Les fonctions psychologiques et le processus créatif / récit de pratique d'une artiste chercheuse et de sa création poesia y flamenco*. Mémoire de Maîtrise en danse. Montréal : UQUAM. Récupéré sur http://www.archipel.uqam.ca/1753/1/M10_695.pdf
- Goguelin, P. (1992). *Le management psychologique des organisations T2*. Paris : ESF.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : Robert Lafont.
- Goleman, D., Boyatzis, R. et Mac Kee, A. (2002). *Primal leadership*. Boston : Harvard business School Press.
- Gusdorf, G. (1968). *La parole*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. (J.-L. Schlegel, trad.) Paris : Fayard.
- Hassi, A. et Storti, G. (2008). *Qu'est-ce qui motive les adultes à se former*. Ottawa : La cité collégiale.
- Hatwell, Y. (1966). *A propos des notions d'assimilation et d'accommodation dans les processus cognitifs*. Paris : Bresson et Mont Mollin.

- Henrickson, R.L. (1989). *Leadership and culture*. Doctoral dissertation. San Diego University, CA.
- Hersey, P. et Blanchard, K.H. (1977). *Management of organizational behavior ; utilizing human resources*. Englewood Cliffs. New Jersey : Prentice Hall.
- Husserl, E. (1913). *Idées directrices pour une phénoménologie*. (P. Ricoeur, Trad.). Paris : Gallimard.
- Jenings, E. (1960). *An anatomy of leadership*. New York : Harper.
- Joubert, J. (1824). *Pensées* T1. Paris : Librairie Vve Le Normant.
- Kets De Vries, M.F.R. (1991). *Profession Leader*. Paris : McGraw-Hill.
- Knowles, M.S. (1970). *The modern practice of adult education, pedagogy vs andragogy*. New York : Cambridge Book Company.
- Kohut, H. (1971). *The Analysis of the Self : A Systematic Approach to the Psychoanalytic Treatment of Narcissistic Personality Disorders*. New York : International University Press.
- Kotter, J. (1990). *On Leadership*. Boston : Harvard business Review.
- Krishnamurthy, B.V. (2008). *Bill Gates: Entrepreneur, Manager, and Leader*. Harvard Business Review. Récupéré sur le site : <http://blogs.hbr.org/krishnamurthy/2008/06/bill-gates-entrepreneur-manage.html>.
- Krichewsky, M. (2012). *Eléments pour repenser la professionnalisation des managers*. Thèse en Sciences de l'Education. Université Paris 8.
- Lagace, M. (2009). *Creative Entrepreneurship in a Downturn*. Harvard : Business reviews 23/02.
- Lamarche, T. (2006). *Capitalisme et éducation*. Paris : Editions Syllepse.
- Lamy, E. (2011). *Connaissance et leadership, une perspective épistémologique*. D.

- Cristol, C. Laizé et M. Radu. (dir.), *Leadership et management*. Bruxelles : De Boeck.
- Lebailly, S. et Simon, A. (2007). *Pour une anthropologie de l'entreprise*. Paris : Pearsons Education France.
- Le Bon, G. (1875). *La psychologie des foules*. Paris : Alcan.
- Le Boterf, G. (1998 a). *L'ingénierie et l'évaluation des compétences*. Paris : Eyrolles, Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1998 b). *Professionnaliser Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser, quels enjeux ? Quels parcours de professionnalisation ?* Conférence du 7 décembre 2007 – Palais Beaumont – Pau.
- Le Goff, J.-P. (2000). *Les illusions du management*. Paris : La découverte.
- Legris, J.-R. (1997). *Pédagogie ou andragogie ?* Fiche 2 de la lettre du CEDIP. Récupéré sur le site <http://www.cedip.equipement.gouv.fr/pedagogie-r131.html>
- Lenhard, V. (2002). *Les responsables porteurs de sens*. Paris : Insep consulting.
- Lenoir, Y. 2007 , *L'habitus dans l'œuvre de Pierre Bourdieu : un concept central dans sa théorie de la pratique à prendre en compte pour analyser les pratiques d'enseignement*. Sherbrooke : CRCIE.
- Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Education permanente* 123,101-115.
- Lesca, H. et Kriaa, S. (2003). *Veille Stratégique, exploration de la fonction d'Animation : conceptualisation, état d'avancement et perspective de validation empirique*. Récupéré sur http://www.cndwebzine.hcp.ma/IMG/pdf/2003-lesca-kriaa_1_.pdf
- Levy-Leboyer, C. (1974). *Psychologie des organisations*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Lichtenberger, Y. (1999). La compétence comme prise de responsabilité. *Entreprises et compétences : le sens des évolutions*. Paris : Les cahiers du club CRIN. 69-85.

- Linhart, D. (1999). *Des entreprises modernisées, des salariés désarmés*. Paris : Education Permanente 141, 55-67.
- Linhart, D. (1999). Des entreprises modernisées, des salariés désarmés. *Education Permanente* 141, 55-67.
- Liu, M. (1981). Technologie, organisation du travail et comportement des salariés, *Revue Française de sociologie*, 22 (2).
- Liu, M. et Sainsaulieu, R. (1992). *L'entreprise une affaire de société*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Mac Gregor, D. (1974). *La dimension humaine de l'entreprise*. Paris : Gauthier-Villars.
- Maisonneuve, J. (1970). *La dynamique des groupes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mallet, J. (1996). *Développement des personnes et développement des organisations*. Aix-en-Provence : Omega Formation Conseil.
- Mallet, J. (1998). *Les sujets en formation: illusion et nécessité ?* Aix en Provence : En Question.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review* 50, 370-396.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Meignant, A. (2006). *Manager la formation*. Paris : Liaisons.
- Menaut, A. (1998). *Le réel et le possible dans la pensée tactique*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Michelat, 1975, revue Française de sociologie, XVI, p.229
- Mintzberg, H. (2004). *Des managers des vrais ! Pas des MBA*. Paris: Editions d'Organisation.
- Mintzberg, H. (2006). *Le manager au quotidien*. Paris : Editions d'Organisation.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Francisco : Berrett-Koehler Publishers Editions.

Mintzberg, H. (2009). *Business & Leadership*. Podcast. Récupéré sur le site :

<http://podcasts.mcgill.ca/business-leadership/mintzberg-on-managing/>.

Modica, B. (2007). *L'importance de la connaissance historique pour la connaissance du monde contemporain*. Interview d'Edgar Morin. Récupéré sur le site :

<http://www.clionautes.org/spip.php?article1640>

Morin, E. (1977). *La méthode 1, La Nature de la Nature*. Paris : Seuil.

Morin, E. (1986). *La méthode 3, La Connaissance de la connaissance*. Paris : Seuil.

Morin, E. (1999). *La tête bien faite*. Paris : Seuil.

Morin, E. (2004). *La méthode 6, Ethique*. Paris : Seuil.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Points.

Moscovici, S. (1981). *L'âge des foules*. Paris : Fayard.

Mounier, E. (1949). *Le Personnalisme*. Paris : Presses Universitaires de France.

Nadeau, D. (1992). *Le style de leadership chez les gestionnaires de caisses et son incidence sur la performance des caisses populaires de la fédération de Québec*. Mémoire de Maîtrise de gestion en petites et moyennes organisations. Chicoutimi : Université du Québec. Récupéré sur <http://bibvir.uqac.ca/theses/1473881/1473881.pdf>

Nietzsche, F. (1898). *Par-delà le bien et le mal*. (L. Weiscopef et G. Art, Trad.). Paris : Mercure de France.

Paillé, P. et Muchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin

Pailhous, J. et Vergnaud, G. (1989). *Adultes en reconversion*. Paris : La Documentation Française.

- Panisse, G. (2012). *Évaluation des savoirs et savoir-faire acquis en formation*. Fiche 53 de la lettre du CEDIP. Récupéré sur le site : <http://www.cedip.equipement.gouv.fr/pedagogie-r131.html>
- Pascal, B. (1669). *Pensées*. Paris : Editions Ernest Havet.
- Pastré, P. (2011). *La didactique Professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et Formation* 62, 91-107.
- Paul, P. (2003). Formation du sujet et transdisciplinarité. Paris : L'Harmattan
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Petit, F., et Dubois, M. (1998). *Introduction à la psychosociologie des organisations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Peyron-Bonjan, C. (1994). *Pour l'art d'inventer en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Peyron-Bonjan, C. (2011). *Le cercle des concepts disparus*. Paris : L'Harmattan.
- Pfeffer, J. et Fong, C.T. (2002). *The End of Business Schools ? Less Success Than Meets the Eye*. Récupéré sur le site http://www.aomonline.org/Publications/Articles/B_Schools.asp.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Paris : Denoël.
- Piaget, J. (1966). *Psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1968). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante* T1 et 2. Paris : Presses Universitaires de France.
- Platon. (-390/1991). *La République, Livre VII*. Paris : Nathan.
- Podolny, J.M., Khurana, R., et Hill-Popper, M. (2005). Revisiting the meaning of *leadership*. B. M. Staw et R. M. Kramer (Eds.). *Research in organizational behavior* 26, 1–36.
- Quivy, R. et van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherches en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octares
- Raymond, J.W. (1992). *Dictionary of politics: selected American and foreign political and legal terms*. Brunswick : Brunswick Publishing Corporation.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ricoeur, P. (1949). *Philosophie de la volonté*. Paris : Aubier.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le seuil.
- Riverin-Simard, D. (1993). *Transitions professionnelles, choix et stratégies*. Québec : Presses Université Laval.
- Robert, A.D et Bouillaguet, A. (1997), *L'Analyse de Contenu*. Paris : Presses Universitaires de France
- Robin J.-Y. (1994). *Radioscopie de cadres. Itinéraire professionnel et biographie éducative*. Paris : L'Harmattan.
- Rousseau J.J. ((1762), *Émile ou De l'éducation*. Paris : Garnier,
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

- Sainsaulieu, R. (dir.). (1992). *L'entreprise une affaire de société*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Saint-Denis, K. (2012). Compte rendu de Didier Demazière, Pascal Roquet et Richard Wittorski (dir.) La professionnalisation mise en objet. Paris : l'Harmattan 2012. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie* 7, mis en ligne le 04 décembre 2012. Récupéré sur le site <http://socio-logos.revues.org/2698>
- Sawicki, F., Smith, A. et Sorbets, C. (dir.), (2003). *Leadership politique : un concept à remettre sur le métier ? Le leadership politique et les territoires. Les cadres d'analyses en débat*. Rennes : Presses universitaires, 71-88.
- Scharmer, O. (2012). *Théorie U*. Paris : Pearson Education France.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. New Jersey : Prentice Hall.
- Skinner, B.F. (1960). *The analysis of behavior*. New York : Mcgraw-Hill Book Company.
- Tannenbaum, R. et Schmidt, W. (1973). *How to choose a leadership pattern*. Harvard : Business review, May-june.
- Troger, V. (2001). *Eduquer et former*. Paris : Editions Sciences Humaines.
- Vallerand, R. et Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Editions Etudes Vivantes.
- Varela, F. (1996). *Quel savoir pour l'éthique*. Paris : La Découverte.
- Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris : Seuil.
- Vial, M. (1996). Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les Stages. Dans *Les cahiers de l'année 1996-2*. Aix en Provence : En question.
- Viereck, G.S. (1929). What Life Means to Einstein. *The Saturday Evening Post*, 26 October.
- Voisin, A. (2005). *La formation et son économie*. Paris : L'Harmattan.

- Volkoff, L. (2008). *Le charisme des managers*. Mémoire de Master Recherche en Sciences de l'Éducation. Université de Provence.
- Vroom, V.H. et Jago, A.G. (2007). The role of the situation in *leadership*. *American Psychologist Leadership* 62(1), 17–24.
- Vygotski, L. (1933/1985). *Pensée et Langage*. Terrains / Editions Sociales.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review* 20, 158-177.
- Watzlawick, P., Weickland, J. et Fish, R. (1975). *Changements*. Paris : Seuil.
- Weber, M. (1959). *Le savant et le politique*. Paris : Plon.
- Weber, M. (1971). *Economie et société*. Paris : Plon.
- Weick, K. E. et Putnam, T. (2006). Organizing for Mindfulness Eastern Wisdom and Western Knowledge. *Journal of Management Inquiry* 15(3), 275–287.
- Weill-Fassina, A., Rabardel, P. et Dubois, D. (dir.) (1993). *Représentations pour l'action*. Toulouse : Octarès.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation*. Londres : Sage.
- Weiss, D. (1983). Concept de « professionnalité » dans les productions industrielles italiennes. *Industrielles* 38, 369-379.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics or Control and communication in the animal and the machine*. New York : John Wiley and Sons.
- Wlodkowski, R.J. (1999). *Enhancing Adult Motivation to learn*. San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Wofford, J.C. et Goodwin, V.L. (1998). A field study of a cognitive approach to understanding transformational and transactional *leadership*. *the leadership quarterly*, 5, 161-186.

Wood, D., Bruner, J.S. et Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Zaleznick A. (1978). Dirigeants : *Leaders* ou Gestionnaires ? *L'Expansion*, Été 78. 44-53. Harvard.

Zarifian, P. (2002). *La politique de la compétence et l'appel aux connaissances à partir de la stratégie d'entreprise post-fordiste*. Contribution au colloque de Nantes du 13 décembre 2002. Récupéré sur le site : <http://www.scopelapave.org/ledico/auteurs/zarifian%20competence%201.htm>.

Sites Internet consultés

<http://www.cedip.equipement.gouv.fr/individualisation-de-la-formation-a253.html>, consulté le 02.03.2008 et 11.03.13

<http://carl-rogers.fr/Ecoute%20entendre.pdf>, consulté le 22.01.09

www.bernardgirard.com, consulté le 04.03.09

<http://blogs.hbr.org/krishnamurthy/2008/06/bill-gates-entrepreneur-manage.html>, consulté le 23.04.09

<http://www.gautier-girard.com/dossiers-entrepreneurs-et-managers/lentrepreneur-le-manager-et-la-reussite/leadership-quest-ce-quun-entrepreneurmanager-leader/>, consulté le 03.05.09

<http://areva.com/FR/carriere-553/universite-areva-formation-des-ingenieurs-cadres-et-managers.html>, consulté les 17.05.10 et 08.06.10

http://www.ifop.com/?option=com_publication&type=poll&id=1207, consulté le 15.09.10

<http://podcasts.mcgill.ca/business-leadership/mintzberg-on-managing/>, consulté le 22.09.10

<http://www.peuple-et-culture.org/>, consulté le 17.11.10

http://www.medef.fr/medias/plus/quest_ceque_lentreprise/pages_4-5.htm consulté le 22.12.10

http://www.ifop.com/?option=com_publication&type=poll&id=1207, consulté le 04.01.11

http://www.medef.fr/medias/plus/quest_ceque_lentreprise/pages_4-5.htm, consulté le 25.01.11

<http://areva.com/FR/carriere-553/universite-areva-formation-des-ingenieurs-cadres-et-managers.html> consulté le 15.02.11

http://www.ecp.fr/files/content/sites/ecp_internet/files/Centrale%20Paris/PDF/brochure_centrale_paris_fr.pdf, consulté le 22.02.11

<http://ist-socrates.berkeley.edu/~kihlstrm/Underwood96.htm>, consulté le 03.03.11

<http://www.clionautes.org/spip.php?article1640>, consulté le 07.03.2011

<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>, consulté le 12.06.11

http://www.cndwebzine.hcp.ma/IMG/pdf/2003-lesca-kriaa_1_.pdf consulté, le 16.07.11

http://www.criese.ca/Communications/Documents_disponibles/Journee%20etude/zones%20ombre/1-Habitus%20chez%20Bourdieu.pdf, consulté le 25.12.2011.

<http://www.cedip.equipement.gouv.fr/pedagogie-r131.html>, consulté le 03.05.2012

<http://www.aomonline.org/Publications/Articles/BSchools.asp>, consulté le 02.11.12

<http://socio-logos.revues.org/2698>, consulté le 07.12.12

http://www.ecp.fr/files/content/sites/ecp_internet/files/Centrale%20Paris/PDF/brochure_centrale_paris_fr.pdf, consulté le 12.12.12

<http://talentdevelop.com/articles/YourIntuit.html>, consulté le 18.12.12

<http://www.cnrtl.fr/etymologie/>, consulté régulièrement

Voir http://www.eureval.fr/IMG/File/FT_Entretien.pdf, consulté le 15.03.13

<http://www.eureval.fr/-Notre-projet-.html>, consulté le 15.03.13

http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/tools/too_itw_how_rdv_fr.htm, consulté le 15.03.13

http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/tools/too_itw_how_rea_fr.htm, consulté le 15.03.13

http://www.ac-aix-marseille.fr/pedagogie/upload/docs/application/pdf/2012-10/aix_carte_heuristique__juin_2012.pdf, consulté le 5.05.2013

Listes des figures

Figure 1: Les trois dimensions de l'entreprise	25
Figure 2: Illustration de l'évolution sociale	26
Figure 3: Synthèse de la pensée des trois managers interviewés	45
Figure 4 : Détail de la fonction du leadership	66
Figure 5 : Les cinq styles de leaders, d'après Blake & Mouton, 1969.	68
Figure 6 : Modèle de fiedler, 1972.	69
Figure 7 : Continuum du leadership de Tannebaum et Schmidt	70
Figure 8 : Leadership situationnel, d'après Hersey & Blanchard	71
Figure 9 : Deux modes de pensée distincts	75
Figure 10 : Deux finalités distinctes.....	76
Figure 11 : Les besoins individuels. Pyramide de Maslow	77
Figure 12 : Unification du moi par le sens, d'après Lenhardt, 2002, p. 119	91
Figure 13 : Le sens facilitateur de changement	93
Figure 14 : Synthèse de notre conception du rôle de la contemplation.....	96
Figure 15 : Relation entre le leader et le subordonné.....	104
Figure 16 : relation entre le leader et le subordonné	106
Figure 17 : Modèle personnel reprenant les six typologies des auteurs Golemean, Boyatzis et Mac Kee, 2002.	116
Figure 18 : Modèle d'anthropologie de l'entreprise, Marc Lebailly et Alain Simon.....	122
Figure 19 : Deux compétences du leadership.....	125
Figure 20 : Modélisation du leadership.....	144
Figure 21 : Deux voies pour l'engagement, schéma de synthèse	172
Figure 22 : La dynamique relationnelle, schéma emprunté à Rolland Viau dans Ruano-Barbolan, 2001.....	174
Figure 23 : Modélisation de la professionnalisation	182
Figure 24 : Les points clés de notre recherche	192
Figure 25 : Synthèse de la démarche constructiviste	196
Figure 26 : Le processus d'équilibration selon Piaget	197
Figure 27 : La culture évolue dans un processus circulaire	205

Figure 28 : Schématisation des interactions entre deux mondes de pensée	206
Figure 29 : Rôle du leader et capacités inhérentes	225
Figure 30 : Modèle de la "Théorie U" d'O. Scharmer, 2009.....	228
Figure 31 : Les trois fonctions du guide d'entretien, EuropeAid, Commission européenne, Direction Générale du développement et de la coopération	238
Figure 32 : Les atomes du modèle théoriques et les éléments définitoires s'y rapportant.	241
Figure 33 : Grille de collecte et de traitement des données	242
Figure 34 : les cinq savoirs du leadership	305

Liste des tableaux

Tableau 1 : De l'acteur à l'auteur	22
Tableau 2: Dimensions, enjeux et moyens d'une organisation.....	29
Tableau 3 : Synthèse des savoir-faire et des compétences des managers	41
Tableau 4 : Synthèse des opinions recueillies	44
Tableau 5: Synthèse des réponses obtenues des managers interviewés	49
Tableau 6 : Triple perspective du leadership. (source : La dynamique des groupes)	64
Tableau 7 : Les trois types d'opération du leadership	65
Tableau 8 : Les trois types d'intervention du leadership	65
Tableau 9 : Synthèse personnelle de l'apport de Kotter	85
Tableau 10 : Fonctions psychologiques selon Jung	100
Tableau 11 : L'éventail des personnalités, d'après Manfred F. R. de Vries, 1991	110
Tableau 12 : L'intelligence émotionnelle au travail, d'après Bayatzus, Goleman et Mac Kee, 2005.	117
Tableau 13 : Les trois ordres de la société selon Dumézil	124
Tableau 14 : Synthèse de l'étude pluri-référentielle du rôle de leader	142
Tableau 15 : Théorisation permettant d'analyser la motivation des adultes à se former.....	170
Tableau 16 : Cinq objets et finalités relatifs à la professionnalisation, d'après Bourdoncle, 2000.	180
Tableau 17 : Atouts et limites du protocole de recueil des données selon EuroVal	237
Tableau 18 : protocole de conduite des entretiens	238
Tableau 19 : Profils des interviewés	240

Tables des Matières

Introduction.....	8
I. Entreprise et management vers une question de recherche.....	16
A. L'entreprise	17
1. Approche historique	18
2. Description de l'entreprise	23
3. Conclusion	28
B. Le rôle de manager.....	30
1. Histoire des théories managériales	30
2. Le management moderne : finalités, enjeux et paradoxes	38
3. Conclusion	42
C. Entretiens exploratoires de managers praticiens	43
1. Premiers entretiens de managers	43
1.1. Préparation et déroulement	43
1.2. Synthèse des réponses	43
1.3. Analyse des entretiens.....	45
1.4. Conclusion	46
2. Du rappel des acquis, la nécessité d'autres enquêtes	46
2.1 A propos de l'apprentissage du métier de néo-manager.....	48
2.2 Synthèse des résultats d'une recherche : Jean Yves Robin	50
2.3 Apports actuels de Marlis Krichewnsky	53
3. Vers un problème empirique	57
II. La notion de <i>leadership</i> en question.....	59
A. Etude du leadership	60
1. Approche étymologique	60
2. Approfondissements théoriques	63
2.1. Le leadership comme fonction.....	64
2.1.1. Les aspects socio-opératoires	65
2.1.2. Les aspects socio-psychologiques	65

2.2.	Les trois styles selon Lipitt et White (1937)	67
2.3.	Le leader comme personne centrale selon Redl (1942) et ses styles selon Blake et Mouton (1969)	67
2.4.	La dépendance des styles de leader aux situations	68
2.4.1.	Lévy-Leboyer (1974) un apport d'un nouvel élément dans le modèle de leadership ..	68
2.4.2.	Fiedler (1972) le modèle de contingence	69
2.5.	La dépendance des styles de leader aux groupes	69
2.5.1.	Tannenbaum et Schmidt (1973)	69
2.5.2.	Hersey et Blanchard (1977).....	70
2.6.	Conclusion	72
3.	Vers deux rôles	73
3.1.	Deux modes de direction : Mac Gregor (1974).	73
3.2.	Deux rôles distincts : Zalesnick (1977).	74
3.3.	Deux types de leadership : Burns et Bass.	76
3.4.	L'apport de Kotter.....	84
3.6.	Le leader diffère du manager : Bennis et Nanus.....	86
3.7.	La préférence pour le <i>leadership</i> transformationnel : Wolford.....	88
4.	Les éléments centraux du rôle de leader	90
4.1.	La notion de signification	90
4.2.	La notion d'intuition	93
5.	Conclusion	102
B.	Etude pluri-référentielle du rôle de leader	104
1.	Approche psychologique	104
1.1.	La personne leader	104
1.2.	Les risques du rôle de leader	107
1.3.	De multiples personnalités	109
1.4.	L'apport de D. Goleman	114
1.5.	Conclusion	118
2.	L'approche socio-anthropologique.....	120
2.1.	Le leader institutionnalise un projet	120
2.2.	Le leader et la culture de l'entreprise.....	122
2.3.	Conclusion	125
3.	L'approche philosophique.....	127

3.1.	Le pouvoir	127
3.2.	L'autorité	131
3.3.	La complexité	134
3.4.	Conclusion	137
4.	Synthèse	140
5.	Essai de modélisation du rôle de leader	143
III.	A propos de former et d'apprendre	148
A.	La formation des adultes	149
1.	Sur le concept de formation	149
1.1.	Approche historique	149
1.2.	Approche étymologique du concept de formation	154
1.3.	La formation analysée par les sciences de l'éducation	155
2.	L'adultité	162
2.1.	Le sujet adulte	162
2.2.	L'adulte en formation	164
3.	L'andragogie	164
3.1.	Les principes	165
3.2.	Une dynamique relationnelle	166
4.	La motivation du formé	169
4.1.	Théorisations plurielles	169
4.2.	Représentations et motivation du formé	174
5.	La contribution de la formation au processus de professionnalisation	177
6.	Savoirs à mobiliser pour la formation des leaders	187
7.	Synthèse	189
B.	Apprentissage et Cognition	193
1.	Sur le concept d'apprentissage	193
1.1.	Approche behavioriste	193
1.2.	Approche constructiviste	196
1.3.	Approche Piagétienne	197
1.4.	Approche Anthropologique	199
1.4.1.	L'institutionnalisation d'un message	203
1.4.2.	La culture de l'apprenant et la pensée aristocratique.	203

1.4.3.	<i>Le style de pensée, condition du devenir de l'idée nouvelle</i>	205
1.4.4.	<i>La fonction du style de pensée du groupe</i>	206
1.4.5.	<i>Le pourquoi de l'action collective</i>	208
1.5.	Synthèse	209
2.	Sur le processus de cognition (Varela)	211
3.	Du connexionnisme à l'énaction	216
4.	Enaction et formation des leaders	224
5.	L'apprentissage du rôle de leader en question	227
5.1.	Contre le modèle de l'apprentissage du leader selon Boyatzis	227
5.2.	Pour la théorie d'Otto Scharmer	228
6.	Conclusion	230
7.	Vers une thèse concernant l'apprentissage du rôle de leader	231
IV.	Analyse comparative : modélisation et discours des praticiens	234
A.	Explicitation de la méthode de travail	235
1.	Méthode de travail	235
1.1.	Recueil des données et protocole de conduite du dispositif	237
1.2.	Sélection des interviewés	239
2.	Description des grilles d'analyse des données	240
B.	Analyse du matériel	243
1.	Analyse statistique des mots répétés	243
2.	Synthèse de l'ensemble des répétitions identifiées	251
3.	Analyse des expressions	252
4.	Synthèse des résultats obtenus	296
5.	Conclusion	298
	Conclusion	300
	Synthèse	302
	Bibliographie	308
	Listes des figures	325
	Liste des tableaux	327

Sommaire des annexes

(CD-ROM)

Résumé

Le cadre en entreprise est appelé à jouer deux rôles distincts : celui de **manager** et celui de **leader**. Grâce à une étude pluriréférentielle une modélisation définitoire de la notion de leadership est proposée. Cette modélisation sera comparée avec l'analyse d'entretiens conduits auprès de cadres praticiens. Un approfondissement des concepts de formation et d'apprentissage tentera de résoudre la question de la possibilité de formation pour le rôle de leader.

Mots clés : manager, leader, formation, apprentissage, projet.

Abstract

A business executive is called to play two distincts roles: the manager's one and the leader's one. Through a multireferential study, a defining model of the leadership concept is proposed. This model will be compared with an analysis of interviews conducted with business executive praticians. A deep investigation of learning and training concepts will try to resolve the question of the possibility of having an effective training in leadership.

Keywords : manager, leader, training, learning, project.