



HAL
open science

Construction identitaire et apprentissage expérientiel : transmission, réflexivité et prise en compte des émotions chez les managers de La Poste Courrier.

Simon Mallard

► To cite this version:

Simon Mallard. Construction identitaire et apprentissage expérientiel : transmission, réflexivité et prise en compte des émotions chez les managers de La Poste Courrier.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00803197

HAL Id: halshs-00803197

<https://shs.hal.science/halshs-00803197>

Submitted on 21 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Communication n° 234 – Atelier 38 : Construction identitaire

Construction identitaire et apprentissage expérientiel : transmission, réflexivité et prise en compte des émotions chez les managers de La Poste Courrier.

Mallard Simon, doctorant Convention CIFRE, CREAD – EA 3875, Université Rennes 2, La Poste Ecole des Managers

Résumé :

L'étude s'intéresse aux dimensions socio-affectives et émotionnelles dans l'apprentissage expérientiel et dans la construction identitaire de managers de La Poste Courrier. Souvent suggérées, mais peu étudiées, ces dimensions méritent une attention toute particulière en raison de leur caractère sensible. Les questions de la professionnalisation et de la construction identitaire, traversées par ces dimensions, nous obligent à traiter ces objets avec prudence. L'approche méthodologique de cette étude s'appuie sur la didactique professionnelle. Il s'agit de déceler les concepts pragmatiques qui organisent et structurent l'action. L'apprentissage, processus qui prend en compte le réel et l'imaginaire du sujet, est ainsi envisagé comme une activité qui laisse des traces. Nous exposerons ici les avancées et premiers résultats d'un travail de thèse débuté en 2011.

Mots clés : apprentissage expérientiel, émotion, didactique professionnelle, activité.

CONTENU

| | |
|---|---|
| Introduction | 2 |
| Contexte de l'étude..... | 2 |
| Champs disciplinaires et objet d'étude..... | 3 |
| Methodologie..... | 5 |
| Premiers résultats | 6 |
| Conclusion..... | 9 |
| Bibliographie | 9 |

INTRODUCTION

Notre époque est marquée par les ruptures et par l'éphémère. Les temporalités sont plus courtes, moins marquées, et ce dans une société sans contenant, nous renvoyant à nous-même et à notre expérience comme seuls repères. Face à ces transformations, l'adaptation et la conscience de soi sont une nécessité. La formation participe à ces changements, entre individualisation, coopération et individuation. Pour quels développements ? Et pour quelles constructions identitaires ? En étudiant le cas de parcours de formation destinés à des managers de La Poste Courrier, nous présentons ici notre cadre méthodologique qui s'appuie, dans sa partie qualitative, sur la didactique professionnelle. Ce travail sert à questionner le rôle des dimensions socio-affectives et émotionnelles dans l'apprentissage expérientiel des adultes et dans leur construction identitaire en contexte organisationnel.

Notre recherche s'intéresse à la construction du savoir chez les adultes dans la formation expérientielle où expérience et réflexivité sont au cœur de l'apprentissage (Bourgeois, 2009). Les nord-américains ont été les premiers à développer ce concept suite aux travaux de Dewey qui nous sert ici de fondement épistémologique. Quelques auteurs, tels Lindeman(1926) ou Jarvis (1983) soulignent le rôle primordial des émotions dans l'apprentissage expérientiel. Lévy-Bruhl indiquait cette inséparabilité entre intellect et émotions (Gonzalez-Rey, 2008) ; la formation est traversée par les passions(Kaës, Anzieu, & Thomas, 1984). Pour autant, peu d'études scientifiques ont précisé le rôle des émotions dans l'apprentissage expérientiel des adultes. Dans le contexte organisationnel (entreprises de production, grands groupes industriels, etc.), où les apprenants se forment collectivement et individuellement, entre auto et hétéroformation (Eneau, 2005 ; Pineau, 1989), il semble pertinent d'y ajouter une dimension déployée dans ces conditions : la dimension socio-affective (Bourgeois, 2004, 2009 ; Bourgeois & Chapelle, 2006). Ainsi, nous nous intéresserons aux rôles des dimensions socio-affectives et émotionnelles dans l'apprentissage expérientiel, en particulier dans le contexte organisationnel.

L'objectif est ici de présenter les avancées des travaux de doctorat débuté en octobre 2011. Dans un premier temps, nous exposerons le contexte et les enjeux pour ensuite situer notre objet de recherche dans les sciences de la formation et plus spécifiquement la formation professionnelle de managers. Enfin, nous présenterons notre méthodologie en cours d'élaboration, les premiers résultats obtenus et les perspectives de recherche à venir.

CONTEXTE DE L'ETUDE

Pour étudier ces différentes dimensions, nous procéderons d'une « étude de cas » (Van Der Maren, 1996) au sein de l'Université d'Entreprise de La Poste Courrier. Une structure interne à cette université, « l'Ecole des Managers », concerne les managers de proximité, mais aussi les directeurs d'établissements et les directeurs généraux. Une première étude, qui s'est déroulée pendant l'année 2010-2011, a permis d'identifier les principes pédagogiques de cette école interne (Mallard, 2011) ; ceux-ci reposent sur des méthodes « expérientielles » (Balleux, 2000 ; Courtois & Pineau, 1991) que les opérateurs, et notamment les formateurs, mettent en œuvre progressivement (Bertrand, 2007). L'une des particularités de cette approche pédagogique, reposant sur l'expérience et le « vécu » des apprenants, est de prendre en compte les dimensions socio-affectives et émotionnelles de leur apprentissage (Charte Pédagogique de l'Ecole des Managers, 2008). En complément d'études plus sociologiques, portant sur l'évolution de la catégorie des « cadres » (Boltanski, 1982), en particulier à La Poste (Berthon,

2006 ; Zarifian, 2001), cette étude cherchera donc plutôt à analyser la construction de cette expérience, dans la formation, à travers ses dimensions socio-affectives et émotionnelles, encore largement méconnues.

Cette recherche s'inscrit dans le champ de la formation professionnelle continue des adultes. Ce travail fera référence aux paradigmes du praticien réflexif et à une épistémologie transdisciplinaire d'un savoir systémique et complexe, propres aux sciences de la formation (Pineau, 2007b). Pour l'adulte, l'expérience est constitutive de son être ; ainsi, selon Dewey, la question pour l'adulte en formation est de savoir ce qu'il fait de cette expérience et pour quel(s) développement(s).

« L'expérience » dont il est ici question constitue l'un des piliers de la professionnalité des managers (Mintzberg, 2005), mais elle constitue aussi un matériau complexe, appréhendé de manière prudente et graduelle, à l'Université du Courrier (Bertrand, 2007). En effet, l'expérience est un levier qui introduit une approche sensible et subjective en formation, qui transparait dans la verbalisation des activités. Une telle démarche, en formation, nécessite une implication personnelle importante des acteurs et un engagement ambigu, d'un point de vue socio-organisationnel, dans un contexte où chacun est désormais incité à prendre en main le développement de ses propres compétences. Mais, ces dimensions socio-affectives et émotionnelles du développement professionnel, si elles sont reconnues comme primordiales dans les parcours de formation et de professionnalisation proposés par l'École des Managers, restent la source d'enjeux délicats à traiter, d'un point de vue stratégique et éthique (dérives possibles et manipulation, questions de souffrance au travail, etc.). De plus, ces dimensions restent peu étudiées, dans les travaux portant sur la formation et le développement professionnel des managers (Cristol, 2011), dans les universités d'entreprise, en général, et à La Poste, en particulier. Quelles sont les conséquences des enjeux identitaires qui traversent la professionnalisation de ces managers ? Comment ces problématiques sont-elles prises en compte dans le développement de leurs compétences et dans leur formation ? Et pour quelles transmissions et quels apprentissages ? Pour répondre à l'ensemble de ces questions, nous avons fait le choix d'orienter la recherche sur le rôle des dimensions socio-affectives et émotionnelles dans les parcours de formation professionnelle et les périodes de professionnalisation proposés par l'École des Managers ; plus largement, nous nous intéresserons donc à la manière dont ces dimensions participent à la construction de l'expérience, et à la professionnalité des managers.

CHAMPS DISCIPLINAIRES ET OBJET D'ETUDE

Si ces dimensions ont été peu étudiées, en contexte organisationnel, de nombreux travaux permettent de situer leur rôle dans l'apprentissage et la formation des adultes. Ces dernières décennies, les sciences de la formation des adultes se sont différenciées, démarquée, voire éclatées (Albero, 2004) pour se définir comme une discipline, une science pluri- et transdisciplinaire (Pineau, 2007a). Ainsi, notre étude confronte des travaux issus de champs complémentaires et qui souvent s'ignorent (psychologie, gestion, théories de l'apprentissage, théories de l'activité), alors qu'ils constituent autant de disciplines contributives des sciences de l'éducation et de la formation.

Un premier groupe de travaux se réfère explicitement au champ de la psychologie cognitive et de la psychologie des émotions, permettant de définir la notion d'émotion à travers différentes

composantes (Channouf & Rouan, 2002 ; Sander & Scherer, 2009) : sentiment subjectif, réponse psychophysiologique, évaluation cognitive, etc. Selon cette perspective, se focalisant sur le sujet, l'émotion est verbalisable, communicable et exprime une tendance à l'action.

D'autres travaux en psychosociologie et en psychologie sociale, envisagent les dimensions socio-affectives et émotionnelles comme un « phénomène social » (Clot, 2006 ; Hochschild, 1983), où les émotions participent à la construction de représentations sociales partagées (Gonzalez-Rey, 2008 ; Jodelet, 1991), y compris à la construction du sens accordé au travail. L'émotion met ici en lien le soi, les autres et les choses, dans des relations essentielles à la vie et la « survie » en groupe.

Un troisième ensemble de travaux, l'un des plus importants pour notre recherche, se rattache aux études menées en sciences de gestion, qui étudient le rôle des affects, de l'affectivité et des émotions dans le travail (Cahour & Lancry, 2011 ; Chanlat, 2003 ; Jeantet, 2003). Si la plupart de ces études se réclament, à l'origine, de travaux en psychologie ou en neurobiologie (Damasio, 1999 ; Gardner, 1983 ; Goleman, 1995), elles ont toutefois posé les bases conceptuelles de nombreuses recherches qui, aujourd'hui, légitiment l'étude de l'émotion comme composante importante du travail de manière générale et du travail des managers en particulier, dans la mesure où ces dimensions participent aussi, même de manière indirecte, à la performance organisationnelle (Langley, Mintzberg, Pitcher, Posada, & Saint-Macary, 1995).

Pourtant, dans le champ francophone de la formation d'adultes, cet ensemble de travaux n'est que rarement mobilisé. Si l'on a souvent attribué historiquement un rôle « supposé important » à ces dimensions, pour l'apprentissage (Avanzini, 1996 ; Trocmé-Fabre, 1999), celles-ci restent paradoxalement peu connues car peu étudiées. C'est probablement dans le domaine de la formation des enseignants, et moins pour la formation en entreprise, que les émotions ont été le plus fréquemment analysées, dans les recherches se référant à l'ergonomie de langue française, en particulier, et aux travaux portant plus largement sur l'analyse de l'activité (Ria & Chaliès, 2003 ; Visioli, 2009).

Enfin et à l'inverse, la littérature anglophone est plus abondante, puisqu'elle identifie fréquemment et chez de nombreux auteurs les émotions comme un déterminant majeur de l'apprentissage des adultes (Dirkx, 2001, 2006, 2008 ; Jarvis, 2005 ; Kokkos & Tsimboukli, 2011 ; Taylor, 2001). Dans ces travaux, l'émotion est directement reliée à la construction de l'expérience et à la « transformation de perspective » des adultes en formation, dans un sens à la fois développemental (du point de vue psychologique) et critique (du point de vue social) (Bierema, 2008 ; Taylor, 2008). L'approche de Dirkx s'ancre dans la théorie junguienne et plus spécifiquement dans la dimension de croissance, de développement et de recherche de soi propre à l'inconscient junguien. Cette approche invite à rapprocher les émotions ressenties en formation à celle de notre expérience, de notre vie. Il s'agit d'explorer notre imagination, les images que l'on s'est construit. Tout comme Vallet (2003), Dirkx encourage le déploiement des émotions en formation et se focalise ainsi sur le rôle central du formateur en tant que médiateur. L'approche de Jarvis et Bierema s'appuie, quant à elle, sur les concepts développés par Goleman. Ces travaux insistent également sur l'importance des émotions en formation, favorisant ou empêchant l'apprentissage, sans toutefois en expliquer précisément le rôle.

De fait, l'ensemble des travaux présentés ci-dessus permet aussi d'articuler l'étude des dimensions socio-affectives et émotionnelles, en formation d'adultes, au niveau individuel et dans un sens subjectif, en ce qui concerne l'apprentissage, la réflexivité et la construction de l'expérience, et au niveau des dispositifs et de l'ingénierie de formation, en ce qui concerne la

construction des compétences et le développement du groupe professionnel que représentent les managers. Ces différents niveaux, des individus et des dispositifs, étroitement imbriqués, peuvent ainsi offrir une opportunité intéressante d'analyse d'un système de formation dans ses multiples dimensions et dans toute sa complexité (Albero, 2010 ;Olry& Vidal-Gomel, 2011).Il s'agit donc de comprendre comment intervenir, en amont de la formation et pendant la formation, pour faciliter les apprentissages des apprenants en prenant en compte ces dimensions.

METHODOLOGIE

Notre matériau principal est constitué d'UN dispositif destiné à des directeurs d'établissement de La Poste Courrier. Un parcours de formation interne de 12 jours leur est proposé. Ce dispositif se déroule en alternance dans le cadre d'une période de professionnalisation. Des trois types d'alternance que nous connaissons : juxtapositive, associative et intégrative (Bourgeon, 1979), l'alternance recherchée par l'Ecole des Managers est une alternance « réelle » dite intégrative (Charte Pédagogique de l'Ecole des Managers, 2008). Durant le parcours de formation, les apprenants constituent un portfolio de compétences afin d'obtenir une certification des compétences en entreprise à l'issue de la formation. Ce dispositif de certification, créé par le réseau des Chambres de Commerce et de l'Industrie (CCI), en partenariat avec l'Association Française de NORmalisation (AFNOR), se structure autour de la norme ISO 17024 (certification des personnes).

Un premier travail, actuellement en cours, concerne l'analyse socio-organisationnelle du contexte et en particulier de l'Ecole des Managers vue comme « dispositif » prenant en compte les dimensions idéelles, référentielles et vécues (Albero, 2010), en mobilisant différentes sources de données : observations, entretiens avec les ingénieurs formation, analyse de rapports et d'audits internes, étude de travaux universitaires menés pour le compte de La Poste (Bertrand, 2007 ;Burgade & Roblain, 2006 ;Iya, 2011). Le dispositif est ici défini au sens de Foucault (1994, p. 299) comme« *un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires [...] c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments* ».

Une seconde étape consiste en parallèle à observer les managers au cours de leur formation. Une série d'entretiens menés avec différents membres de comités de pilotage et de groupes-projet commence à faire émerger des pistes plus formelles d'interrogation de la population-cible des managers, afin de construire des instruments standardisés de recueil de données. En effet, la population totale que représente ces managers de proximité, à La Poste, est relativement importante : 6100 personnes au total sur le territoire français et 2400 aujourd'hui formées à l'Ecole des Managers (il est envisagé que 60 % de la population totale ait été formée d'ici à la fin 2013). Deux pistes sont à l'étude : entretiens ciblés et/ou questionnaires à plus grande échelle ; les questions d'échantillonnage, de représentativité et d'accessibilité aux interviewés ne sont cependant pas encore totalement stabilisées (quotas, échantillonnage aléatoire, etc.), mais il est prévu que cette question soit réglée d'ici l'été 2012, pour un recueil à effectuer entre septembre 2012 et juin 2013.

L'objet étudié, les dimensions socio-affectives et surtout émotionnelles, nous imposent un défi méthodologique : Comment peut-on définir une émotion dans un apprentissage ? Comment s'en saisir ? Et pour quoi faire ? Pour aborder ces questions, une troisième étape est prévue,

visant à étudier de manière plus qualitative les dimensions socio-affectives et émotionnelles telles qu'elles sont mobilisées au cours de la formation, celle-ci étant alors envisagée comme « activité » de l'apprenant. De ce point de vue, l'approche utilisée au sein du laboratoire d'accueil, par certains enseignants-chercheurs se référant aux travaux de l'ergonomie et de l'analyse de l'action et de l'activité (Pastré, 2011 ; Theureau, 2009), semble prometteuse : la didactique professionnelle sera vue comme une alternative à la cognition située ou à la théorie cognitiviste. Elle offre en effet des outils méthodologiques précieux concernant l'étude de l'apprentissage (Delacour, 2010), le rôle des émotions dans le développement professionnel de ces apprenants et enfin l'étude de la construction identitaire (Pastré, 2011). Après avoir présenté les résultats intermédiaires, analyse socio-organisationnelle et observation en formation, nous développerons la troisième étape pour interroger sa pertinence et ses fondements épistémologiques.

PREMIERS RESULTATS

Pour présenter les premiers éléments collectés issus de l'étude socio-organisationnelle, nous rapportons ici des éléments relatifs au « dispositif fonctionnel de référence » (Albero, 2010) : utilisation de la notion de compétence et organisation des structures au sein de l'université du Courrier. Historiquement, à La Poste on ne « gère » pas des compétences mais des carrières liées aux grades. La logique de la compétence est entrée progressivement dans les années 1990. Elle se substitue à la logique de la qualification (Bertrand, 2007 ; Schwartz, 1990 ; Oiry, 2004). Les salariés et fonctionnaires sont encore aujourd'hui soumis à des concours pour évoluer sur certains postes. Les référentiels de compétence (1994, 1997, 1998, 2002) ont successivement réduit la notion de compétence afin de rendre son usage socialement acceptable par les postiers¹ (Mallard, 2011). La Poste Courrier parle seulement de « compétences comportementales » en les définissant de la manière suivante : « *c'est savoir mobiliser et combiner un ensemble de ressources (connaissances, savoir-faire techniques, comportements et pratiques professionnels) pour réaliser, dans un contexte donné et de manière efficace et performante, les activités confiées* ». Prochainement, les compétences doivent être gérées par un progiciel de gestion intégré. Dans une logique très numérique de l'évaluation, les compétences s'accumulent dans ce logiciel, sans jamais s'actualiser. On voit ici les limites entre la notion de compétence et son utilisation. Ces référentiels de compétence sont des supports normalisateurs et prescripteurs (Albero & Nagels, 2011) pour tous les emplois de La Poste. Le réel déborde totalement le prescrit. Cette démarche inscrit la formation dans une logique de standardisation des pratiques, presque taylorienne, nous renvoyant au modèle bureaucratique. Pourtant, dans les organisations actuelles, que l'on peut qualifier de services, la compétence n'est plus une compétence exécution, mais une compétence ajustement, invention (Pastré, 2011).

L'étude socio-organisationnelle permet aussi de constater que la structure qui conçoit l'ingénierie de formation pour l'Ecole des Managers est la direction de l'ingénierie composée d'ingénieurs pédagogiques et d'architectes pédagogiques. Ecole des Managers et direction de l'ingénierie appartiennent à la même université d'entreprise : l'Université du Courrier. Les deux emplois d'ingénieur et d'architecte pédagogiques, que nous nommerons ingénieurs-formation par la suite, ont quatre activités : relations clients, ingénierie de formation, ingénierie pédagogique et management de projet. La seule différence qui existe entre ces deux emplois réside dans la complexité des dossiers à gérer. A La Poste, il y a de nombreux « employés sans métier » (Zarifian, 2001). Ingénieur pédagogique et architecte pédagogique en sont des

¹ Postier entendu comme personne travaillant à La Poste Courrier et plus globalement au Groupe La Poste.

exemples. Les personnes ne sont pas initialement formées à l'ingénierie de formation. Les personnes mutées sur ces postes étaient auparavant dans des domaines techniques (comptabilité, communication, commerciale...). Ils apprennent surtout de manière informelle, en s'appuyant sur leur propre expérience mais aussi en se formant de manière formelle en interne à l'ingénierie pédagogique ou en externe, de manière isolée et rare, sur des dispositifs de formation diplômant. Dans la même université, un autre pôle est composé de psychologues du travail ; on rencontre ici des employés dont le métier est défini clairement dans le Répertoire National des Compétences Professionnelle. Historiquement, leur rôle est de sélectionner- on les appelait auparavant ingénieur-sélection - le personnel externe pour un recrutement ou, en interne, pour un changement de poste. Ils évaluent les compétences de personnes voulant évoluer sur un nouveau poste. Ainsi, ingénieurs-formation et psychologues du travail sont rarement amenés à collaborer ensemble pour une articulation réelle entre travail et formation (Durand & Fillietaz, 2009). Avant de concevoir un dispositif de formation, l'Ecole des Managers doit faire analyser le travail des managers par ces psychologues du travail. Ce matériau est utilisé ensuite dans l'ingénierie de formation. Actuellement, cette démarche s'est déroulée pour un seul parcours, mais les outils de l'analyse de l'activité ne sont pas maîtrisés par tous les acteurs de la direction ingénierie.

Concernant la seconde étape de la méthodologie nous avons écarté l'utilisation d'un questionnaire national préexistant adressé à l'ensemble des postiers et portant sur la perception du changement et l'environnement de travail, la satisfaction, la motivation et la fierté, les pratiques managériales et la confiance dans la ligne hiérarchique, les niveaux et sources d'information et enfin la confiance dans l'avenir. Nous en avons extrait des données à travers des indicateurs principaux et des variables explicatives associées. Toutefois, les données relatives aux populations de managers sont trop peu significatives pour être présentées ici. Nous pouvons cependant faire l'hypothèse que l'utilisation de ces données serait utile à plus long terme dans le cadre d'une étude longitudinale qui permettrait d'obtenir des résultats fiables. Cette seconde étape doit donc être poursuivie.

Un troisième aspect du recueil méthodologique va se centrer plus précisément sur les liens entre travail et formation. En utilisant la didactique professionnelle, les dimensions socio-affectives et émotionnelles dans la formation des managers vont donc se trouver au croisement de l'analyse de l'activité et de l'ingénierie de formation. La didactique professionnelle nous intéresse car elle sert l'ingénierie de formation et le développement des compétences. Historiquement, elle s'est insérée entre trois courants théoriques : la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique. Ses principaux objets d'études concernent l'activité, la situation, le développement et les compétences et ont concerné en particulier des travailleurs « peu qualifiés » et dont les savoirs sont essentiellement des savoirs insus ou clandestins, car acquis à leur insu, et non conscientisés². La didactique professionnelle reconnaissait alors la place de l'expérience dans la construction de ces professionnels. Progressivement, elle s'est intéressée à des publics dits « qualifiés », au sens où la société qualifie leurs savoirs et les reconnaît socialement.

Utiliser la didactique professionnelle dans ce contexte organisationnel, c'est donc provoquer une rencontre insolite entre travail et formation, souhaitée, au niveau stratégique, par l'Ecole des Managers, et de manière plus générale par l'entreprise, mais qui a encore du mal à se mettre réellement en place. Cette rencontre doit s'effectuer à deux niveaux : pendant la formation des managers avec cet apprentissage expérientiel et dans la conception même de la formation. La transversalité, la coopération sont clairement énoncées dans la stratégie de

² A ce sujet, voir Education permanente (1992). *Approches didactiques en formation d'adultes*, (111).

l'entreprise ; on peut voir la véritable rupture avec l'ancien modèle bureaucratique en « cheminée ».

Pour aborder cette rupture, dans l'activité de formation, nous étudierons les situations d'apprentissage entre transmission de savoirs et développement de compétences professionnelles. Aborder les dimensions socio-affectives et émotionnelles en lien avec la notion de compétence ne va pourtant pas de soi. Si les prescriptions tant professionnelles que sociales insistent sur la nécessité de développer des compétences-clés et des capacités « transversales » comme, par exemple, gérer ses apprentissages et sa carrière, développer son sens de l'initiative, l'adaptabilité et la flexibilité etc.³³, de tels référentiels et classifications s'exposent de fait à une réduction : ici, on ne parle pas d'imaginaire ou d'émotions.

L'intérêt des théories de l'action et de l'activité est de compléter et dépasser la dimension normative de ces classifications. Par exemple, Albero et Nagels (2011, p. 6) définissent la compétence, en se référant aux travaux de Pastré, comme : « *une organisation instable et temporaire de représentations mentales, plus ou moins présentes à la conscience, fonctionnellement couplées à des facteurs d'agencement et de régulation de l'activité dans le but d'obtenir une performance* ». Si les dimensions socio-affectives et émotionnelles ne sont pas prises en compte de cette définition, la didactique professionnelle permet toutefois de faire le lien entre apprentissages issus de l'expérience, conception de dispositifs de formation, développement de compétences professionnelles et construction identitaire. Sur le plan méthodologique, les outils de la didactique professionnelle permettent de recueillir à travers les traces de l'activité, le vécu subjectif des apprenants.

Il ne s'agit pas pour nous de voir les « restes » de l'apprentissage, mais bien cette transformation « issue » de l'apprentissage (*transformative learning*) au sens de Mezirow (2001). Il ne s'agit pas non plus de capter l'insight créateur, mais de déceler les transformations en jeu dans l'activité. Même si cette partie méthodologique reste à consolider et à mener à terme, différentes pistes sont d'ores et déjà envisagées. Parmi les outils privilégiés, le portfolio constitué par une population de managers pendant les regroupements de formation représente une trace importante de leur activité de formation. Pour l'étudier, un passage par la verbalisation est essentiel et des séances de débriefing seront donc organisées à l'issue des regroupements. Notre méthodologie s'enrichira alors d'une nouvelle étape, par un retour sur l'activité d'apprentissage, autour de trois questions principales : Qu'avez-vous fait durant ces activités ? Qu'avez-vous appris ? Qu'allez-vous en faire ?

Dans le cadre des théories de l'activité, nous chercherons à identifier, dans l'apprentissage de ces managers, des traces relatives à ces dimensions socio-affectives et émotionnelles, à la manière dont Platon parlait de ces traces « vivantes » comme ce qui reste de la parole. A la fois, empreinte, mémoire et écriture (Serres, 2002), ces traces recouvrent des réalités multiples, entre mémoire et imagination (Ricœur, 2003). Ainsi, ce travail de recherche permettra d'étudier la formation et la construction identitaire non pas comme des processus rationnels, mais comme un processus holistique complexe : on pourrait parler d'une « mécanique sans mécanique ».

³³ Le Parlement Européen dans sa recommandation 2006/962/CE mentionne ainsi huit compétences-clés dont celle d'« apprendre à apprendre », compétences supposées nécessaires pour « *l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi* ».

CONCLUSION

La question relative à l'utilisation des émotions dans la formation professionnelle continue pose clairement la problématique de l'éthique. Qu'est ce qui amène une organisation à s'intéresser aux rôles des dimensions socio-affectives et émotionnelles dans l'apprentissage expérientiel ? L'éthique en formation est un sujet abordé avec la loi Delors de 1971 puis celle de 2004. Elle est aujourd'hui un sujet d'actualité. Par ailleurs, une thèse sert la production de connaissances, de savoirs. Produire des savoirs sur un tel sujet n'a pas pour objet de mieux manipuler les apprenants, pour les formater aux desiderata de l'entreprise mais de mieux comprendre les mécanismes de l'apprentissage de ces managers, une population spécifique, aujourd'hui centrale dans le pilotage du changement pour de nombreuses entreprises, publiques et privées. Cette population fait par ailleurs l'objet d'injonctions paradoxales et dont la professionnalité est loin d'être stabilisée. Dans le cas particulier de La Poste, il s'agit de répondre à un objectif stratégique qui est d'améliorer qualitativement la formation des managers, dont le rôle est aujourd'hui crucial pour l'organisation et pour lesquels l'Ecole des Managers a été créé. On convoque donc ici une approche clinique des sujets apprenants. L'approche qualitative envisagée par notre travail doctoral doit donc aussi, nécessairement, répondre à ces enjeux éthiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Albero, B. (2004). Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté. *Savoirs*, (5), 9-69.
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris: Presses Universitaires de France.
- Albero, B., & Nagels, M. (2011). La compétence en formation. *Education & Formation*, (296), 13-30.
- Avanzini, G. (1996). *L'éducation des adultes*. Paris: Economica.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286.
- Berthon, M.-N. (2006). Changer le management pour manager les changements. Dans O. Roblain & E. de L. Burgade (dir.), *Bougez avec La Poste" Les coulisses de la modernisation* (p. 191-212). Paris: La Dispute.
- Bertrand, E. (2007). *L'expérience formatrice à La Poste: Vers une dialogique entre autoformation émancipatrice et coformation instrumentale*. (Thèse en Sciences de l'éducation). Université Paris 8, Paris.
- Bierema, L. L. (2008). Adult learning in the workplace: Emotion work or emotion learning ? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2008(120), 55-64.
- Boltanski, L. (1982). *Les cadres. La formation d'un groupe social*. Le Sens commun. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourgeois, E. (2004). Interactions sociales et performance cognitive. Dans P. Carré & P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (2^e dir., p. 301-316). Paris: Dunod.
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation (p. 31-69). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E., & Chapelle, G. (dir.). (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Maurecourt: UNMFREO.

- Burgade, E. de L., & Roblain, O. (dir.). (2006). *Bougez avec La Poste : Les coulisses d'une modernisation* (La Dispute.). Paris: La Dispute.
- Cahour, B., & Lancry, A. (2011). Émotions et activités professionnelles et quotidiennes. *Le travail humain*, 74, 97-106.
- Chanlat, J.-F. (2003). Émotions, organisation et management : une réflexion critique sur la notion d'intelligence émotionnelle. *Travailler*, (9), 113-132.
- Channouf, A., & Rouan, G. (2002). *Emotions et cognitions*. Bruxelles: De Boeck.
- Charte Pédagogique de l'École des Managers. (2008).
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (1), 165-177.
- Courtois, B., & Pineau, G. (dir.). (1991). *La Formation expérientielle des adultes*. Paris: la Documentation française.
- Cristol, D. (2011). *La fabrique des managers*. Paris : L'Harmattan.
- Damasio, A. R. (1999). *Le Sentiment même de soi - corps, émotions, conscience*. Paris: Odile Jacob.
- Delacour, G. (2010). *Apprendre comme inventer* (Thèse en Sciences de l'éducation). Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.
- Dirkx, J. M. (2001). The power of feelings: emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 63-72.
- Dirkx, J. M. (2006). Engaging emotions in adult Learning: a jungian perspective on emotion and transformative learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 15-26.
- Dirkx, J. M. (2008). The meaning and role of emotions in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 7-18.
- Durand, M., & Fillietaz, L. (dir.). (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi : Autonomie, Autoformation et Réciprocité en Contexte Organisationnel*. Paris: L'Harmattan.
- Foucault, M. (1994). *Dits et Ecrits, tome 2 : 1976-1988* (Vol. 2). Paris: Gallimard.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gonzalez-Rey, F. (2008). Subjectivité sociale, sujet et représentations sociales. *Connexions*, (89), 107-119.
- Hochschild, A. russell. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling* (University of California Press.). Berkeley.
- Iya, N. E. T. (2011). *Politique de Modernisation de la Poste*. Paris: L'Harmattan.
- Jarvis, P. (1983). *Adult and continuing education: Theory and practice*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. (2005). *Towards a comprehensive theory of human learning*. London: Routledge.
- Jeanet, A. (2003). L'émotion prescrite au travail. *Travailler*, (9), 99-112.
- Jodelet, D. (1991). *Les Représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kaës, R., Anzieu, R., & Thomas, L.-V. (1984). *Fantasme et formation* (4^e dir.). Paris: Dunod.
- Kokkos, A., & Tsimboukli, A. (2011). The role of emotions in transformative learning: challenges and boundaries for adult educators. *Transformative learning in time of crisis: individual and collective challenges* (p. 482-487). Présenté à The international transformative learning conference in Europe. 9th international conference on transformative learning, Athènes.
- Langley, A., Mintzberg, H., Pitcher, P., Posada, E., & Saint-Macary, J. (1995). Opening up Decision Making: The View from the Black Stool. *Organization Science*, 6(3), 260-279.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic.
- Mallard, S. (2011). *La réflexivité : moteur d'une recherche action* (Mémoire de MASTER 2 Stratégies et Ingénieries de la Formation pour Adultes). Université François Rabelais, Tours.

- Mendel, G. (2002). Acte. Dans J. Barus-Michel (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 23-35). Paris: Erès.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience, développer l'autoformation*. Lyon : Chronique Sociale.
- Mintzberg, H. (2005). *Des managers, des vrais! Pas des MBA un regard critique sur le management et son enseignement*. (M.-F. Pavillet, Trad.). Paris: Éditions d'Organisation.
- Oiry, E. (2004). *De la compétence à la qualification, rupture ou continuité?* Paris: L'Harmattan.
- Olry, P., & Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *@ctivités*, 8(2), 115-149.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. *Éducation permanente*, (100-101), 23-30.
- Pineau, G. (2007a). Réponse à Jean-Pierre Boutinet : Les sciences de la formation, entre discipline, disciplinarités et transdisciplinarité. *Savoirs*, (13), 45.
- Pineau, G. (2007b). *Les réflexions sur les pratiques au coeur du tournant réflexif*. Communication à la Facultad de Ciencias Humanas y Educacion, Universidad Diego Portalis.
- Ria, L., & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité: Le cas des enseignants débutants. *Recherche et formation*, (42), 7-19.
- Ricoeur, P. (2003). *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli*. Paris: Édition du Seuil.
- Sander, D., & Scherer, K. R. (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Paris: Dunod.
- Schwartz, Y. (1990). De la « qualification » à la « compétence ». *Société française*, (37), 19-25.
- Serres, A. (2002). Quelle(s) problématique(s) de la trace? Consulté de http://halshs.archives-ouvertes.fr/view_by_stamp.php?label=SHS&halsid=pvlnj2cpluc8diemin1c3a3kf0&action_todo=view&id=sic_00001397&version=1
- Taylor, E. W. (2001). Transformative learning theory: a neurobiological perspective of the role of emotions and unconscious ways of knowing. *International Journal of Lifelong Education*, 20(3), 218-236.
- Taylor, E. W. (2008). Transformative learning theory. *New Directions for Adult & Continuing Education*, (119), 5-15.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action : méthode réfléchie* (1^{er} dir.). Toulouse: Octarès Editions.
- Trocme-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Editions d'Organisation.
- Vallet, P. (2003). Imaginaire et rapport au savoir dans la formation. *Imaginaire & Inconscient*, (9), 109-117.
- Visioli, J. (2009). *Emotions, Corps et Théâtralité. Contribution à une modélisation de l'expertise quotidienne de l'activité des enseignants en Education Physique et Sportive* (Thèse en Sciences de l'éducation). Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Zarifian, P. (2001). *Le management à La Poste. Le difficile passage d'une administration à une entreprise de service*. (Bilan de recherche). Paris: Mission recherche de La Poste. LATTS / ENPC.