

Etude d'un dispositif de formation destiné à des managers de La Poste Courrier

Simon Mallard

▶ **To cite this version:**

Simon Mallard. Etude d'un dispositif de formation destiné à des managers de La Poste Courrier. Expérience et Professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail ; état des lieux et nouveaux enjeux, CIREL; Université Lille 1; Université Lille 3, Sep 2012, Villeneuve d'Asq, France. halshs-01083728

HAL Id: halshs-01083728
https://shs.hal.science/halshs-01083728

Submitted on 17 Nov 2014

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.

Actes du Colloque international francophone « Expérience 2012 »
Expérience et Professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail ; état des lieux et nouveaux enjeux – Lille (France)
26, 27, 28 septembre 2012

Titre de l'article : Étude d'un dispositif de formation destiné à des managers de La Poste Courrier

Simon Mallard[1] – CREAD / La Poste

Résumé : Le monde économique est bouleversé, la société se transforme, le travail et le rapport au travail évoluent. Dans ces multiples mouvements, les managers accompagnent les changements organisationnels des entreprises. Afin de les former au mieux, les organisations leurs proposent des « dispositifs de formation » individuel et collectif au sein d'universités d'entreprises.

L'analyse de ces universités d'entreprise semble intéressante à mener sur un plan socio-organisationnel pour mieux comprendre le rôle qu'elles jouent dans la construction ou la transformation des postures et des fonctions de ces managers de de première ligne. Cette recherche s'intéresse au dispositif proposé par l'Université du Courrier. Les trois dimensions du dispositif : idéelle, fonctionnelle de référentiel et le vécu seront abordées afin de mieux comprendre : (a) ce qui est souhaité, (b) ce qui se fait de ce qui est souhaité, et (c) ce qui se vit dans ces formations.

Cette communication exposera les résultats de l'analyse du dispositif en cherchant à comprendre ce que former, et par extension se professionnaliser signifient dans ce contexte. Notre matériau principal est constitué d'un dispositif destiné à des managers de La Poste. Il s'agit ici de mettre en lumière les tensions dans un dispositif particulier de cette université d'entreprise, entre d'une part université et entreprise, et d'autre part, entre formation et travail. Nos premiers résultats montrent des paradoxes entre théorie professée et théorie pratiquée. De façon paradoxale, la formation semble constituer un levier d'émancipation sociale et un outil de domination pour l'entreprise (Lenoir, 1998).

Mots clés

Dispositif, professionnalisation, apprentissage expérientiel, manager.

[1] **Courriel** : mallardsimon@hotmail.com

INTRODUCTION

De nombreuses grandes entreprises se sont dotées « d'universités d'entreprise » visant tant à former leurs salariés qu'à « internaliser » la formation. Parmi ces universités, qui peuvent être analysées comme autant de « dispositifs de formation », individuels et collectifs (Albero, 2010a ; Eneau, 2005), la plupart se sont attachées à développer des parcours spécifiques pour les managers (ACCOR, RENAULT, VEOLIA…), qu'il s'agisse de leur intégration, du renforcement de leur compétences, de leur développement ou évolution professionnels.

Après avoir présenté le contexte de La Poste et de son université d'entreprise, l'Ecole des Managers, une structure crée en 2009 pour les managers de première ligne, sera décrite. L'étude de cette structure sera basée principalement sur le modèle théorique d'Albero *(op. cit.)*. Trois dimensions sont constitutives de cette approche sociotechnique des dispositifs de formation : l'idéel, le fonctionnel de référence et le vécu. Les questions suivantes seront soulevées : Quelles sont les valeurs directrices de l'Ecole des Managers ? Quelles règles définissent le fonctionnement ordinaire de ce dispositif ? Et comment ces deux dimensions sont-elles vécues subjectivement par les acteurs ? Cette recherche fait partie d'une thèse débutée en septembre 2011 et exposera les premiers résultats.

CONTEXTE

Ancienne administration, Le Groupe La Poste est aujourd'hui une Société Anonyme. La formation a joué et joue ainsi un rôle majeur d'accompagnement dans la conduite du changement : de l'administration à l'entreprise. Seule l'activité Courrier sera étudiée ici. Par la suite, les évolutions de la structure formation et les usages actuels de la formation seront décrits.

L'UNIVERSITÉ DU COURRIER, UNE UNIVERSITÉ D'ENTREPRISE

Plusieurs directions structurent l'Université du Courrier dont les activités peuvent se résumer ainsi : conception dans une visée politique, construction des formations par les ingénieurs pédagogiques et les architectes pédagogiques (face à face, formations ouvertes et à distance et outils numériques), sélection et recrutement en interne ou en externe, accompagnement dans les mobilités professionnelles et enfin programmation et déploiement des formations.

UN DISPOSITIF À DESTINATION DES MANAGERS

En termes de fonctionnement, l'Ecole des Managers[2] (EM) a été conçue pour travailler de manière transversale associant toutes les parties prenantes au projet : une structure légère, un réseau dense.

Actuellement, plusieurs formations sont proposées et conçues en interne. Les parcours achetés en externe ne seront pas étudiés ici. Notre étude portera sur deux formations proposées l'une à des managers de première ligne et l'autre à des directeurs d'établissement. Le manager, et non le management, est au cœur de la formation ; la formation articule management des Hommes et expertise technique. Ces formations sont l'occasion pour les postiers[3] de confronter leur pratique à d'autres professionnels et aussi d'obtenir des certificats ou diplômes reconnus en externe.

Selon la charte pédagogique de l'EM, la pédagogie souhaitée est l'apprentissage expérientiel. Deux types de pédagogies sont priorisées dans les orientations de l'EM : active (faire expérience de) et expérientielle (réfléchir sur l'avoir expérientiel). De plus, le terme de « pédagogie imbriquée » est utilisé au sein de l'équipe pour désigner la complémentarité des méthodes : Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS), présentiel / distanciel, portfolio des compétences etc.

L'objectif est d'articuler ingénierie financière (période de professionnalisation) au profit d'une politique RH (développer l'employabilité et le professionnalisme des managers) par l'intermédiaire d'une ingénierie pédagogique adaptée (pédagogies de l'alternance et certifications).

PROBLÉMATIQUE

Dans le projet « 2015, Réinventons le Courrier », une volonté forte est de faire « La Poste de demain avec les postiers d'aujourd'hui ». Au travers de son projet stratégique, La Poste affirme sa volonté d'assurer à la fois ses services publics, tout en articulant performance sociale et économique.

Cette « Réinvention du Courrier » s'accompagne d'une « Réinvention du management » à La Poste. De nouveaux apprentissages sont nécessaires et pour les managers de première ligne et pour leurs supérieurs (directeurs d'établissement). De nouvelles pratiques et postures sont donc nécessaires pour les apprenants et également les concepteurs et formateurs. Comment ces acteurs s'emparent-ils de

[2] Nommée EM dans la suite du document.

[3] Un postier est une personne travaillant à La Poste, le sens ne se limitant pas aux facteurs.

ces nouvelles prescriptions ? Et comment sont-elles vécues ?

Le projet initial de l'EM est un projet ambitieux pour l'entreprise. Mais comment a-t-il évolué ? Au prix de quels décalages entre le projet initial et la réalité ? Si l'on émet l'hypothèse que projet initial et réalité sont différents, la réflexion se structurera autour de la question centrale : en matière d'innovation, de projets ou de dispositifs de formation, « pourquoi les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ? » (Albero, 2011, p. 59).

CADRE THÉORIQUE

L'EM sera envisagée comme un « dispositif » au sens où l'entend Albero (Albero, 2010a, 2010b ; Albero, Linard, & Robin, 2009) en termes d'agencements techniques et de mise en œuvre stratégique des moyens mobilisés en vue de l'objectif. Il est défini comme englobant « les lieux, les méthodes et l'ensemble fonctionnel des acteurs et des moyens mobilisés en vue d'un objectif » (Albero, 2010a, p. 2) soit dans notre cas : former des managers ou qu'ils se forment.

L'utilisation du terme dispositif se justifie par les mécanismes, les procédures et le rapport finalité-moyens servant à une maitrise rationnel de l'action et qui « donnent à la formation, un statut d'ingénierie à forte connotation technique » (Albero, 2011, p. 59). D'une part, la technique est un fait de culture. D'autre part, selon l'approche philosophique heideggérienne, la technique est également ontologique, en rapport à l'être et non l'existant, et à un faire technique (Albero, 2010b). C'est le rapport entre être et faire technique qui est à élucider afin de comprendre les écarts entre innovation souhaitée et réalisation de cette innovation : entre activité prescrite, activité réelle, réel de l'activité (Clot, 1999).

L'étude du dispositif passe par une première dimension : la « dimension idéelle » (Albero, 2010a). Elle comprend les valeurs directrices et les principes et objectifs du dispositif. Elle éclaire les idées, les principes, modèles et valeurs de l'EM. La deuxième dimension du dispositif est nommée le « fonctionnel de référence ». Il s'agit d'étudier la mise en acte de la dimension idéelle, c'est-à-dire la traduction de l'idéel faite par les opérateurs dans l'ingénierie pédagogique, de formation et le fonctionnement de cette entité à travers ses instances. La troisième dimension s'intéresse au « vécu » des acteurs éprouvant ce dispositif. Chaque acteur interprète de manière subjective les situations vécues à partir de ses dispositions, sa biographie (Lameul & *alii* cités par Albero, *ibid.*), ses besoins, ses aspirations et ses finalités explicites ou non confrontés aux représentations des autres dans le but d'un faire ensemble (*ibid.*).

Pour analyser cette dimension spécifique du dispositif, la dimension vécue sera envisagée dans une dimension plus « actancielle » du dispositif (Linard, 2003). L'analyse des discours par le schéma actanciel est une aide pour comprendre le moteur de l'action des acteurs (faire ensemble).

Greimas qualifiera la dynamique actancielle selon les catégories suivantes :

- Sujet contre Objet ;
- Adjuvant contre Opposant ;
- Destinateur et Destinataire.

Le sujet renvoie à « un être à un principe actif susceptible non seulement de posséder des qualités mais aussi d'effectuer des actes » (*ibid.*, p. 370) ; le sujet est auteur et acteur. Quant à l'objet, il est défini comme ce qui est à la fois distinct de l'acte de penser et du sujet qui le perçoit. C'est donc sa relation avec le sujet connaissant qui fonde sa définition. L'adjuvant est un auxiliaire du sujet et distinct de celui-ci. Son aide est apportée sous forme d'un pouvoir faire. Il est confronté à l'opposant qui est un auxiliaire négatif (en ce sens l'adjuvant est un auxiliaire positif du sujet). Enfin le destinateur et le destinataire sont des actants implicites, car présupposés dans le récit, et qui agissent ou subissent l'acte. « Le destinateur est celui qui communique [...] non seulement les éléments de la compétence modale [fondée sur un vouloir-faire ou un devoir-faire et régissant un pouvoir-faire et un savoir-faire], mais aussi l'ensemble des valeurs en jeu ». Le Destinateur est également la personne informée du résultat de la performance du Destinataire sujet et en charge de la sanction » (*ibid.*, p. 95).

Le modèle actanciel (voir figure 1) (Mbala Ze, 2012) facilite la lecture du récit. L'Axe du désir est générateur de l'ensemble des autres axes et est une modalité à la fois actualisante et réalisante : un pouvoir faire, un faire pratique.

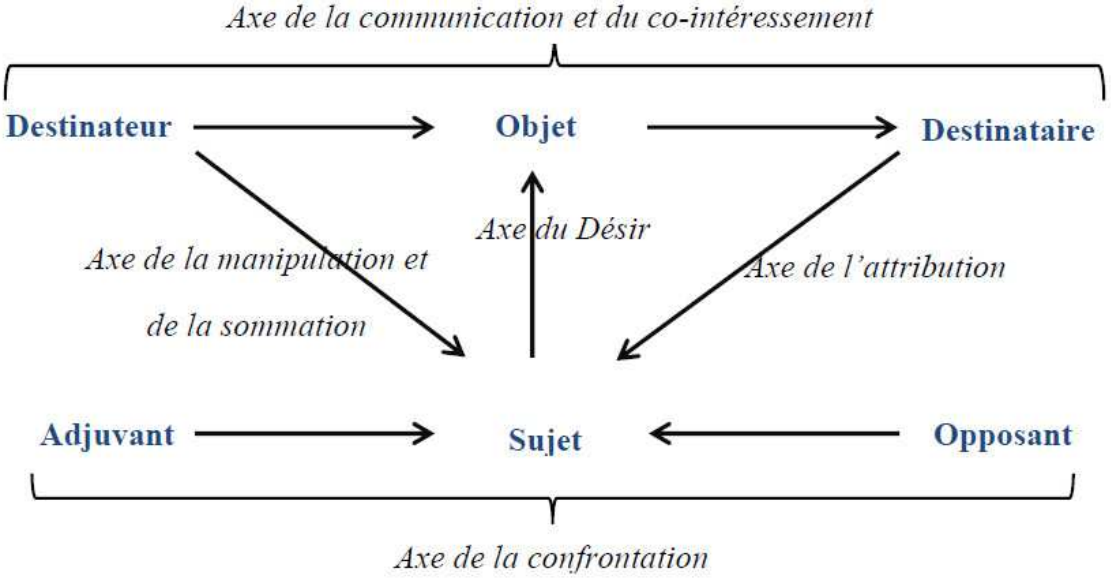


FIGURE 1 : LE MODÈLE ACTANCIEL SELON GREIMAS

L'approche psychosociologique est nécessaire pour éclairer la production imaginaire du social (Castoriadis, 1975 ; Enriquez, 1972) – puissance majeure de la nature humaine » (Bachelard cité par Giust-Desprairies, 2002, p. 241) - de cet être ensemble et semble à ce titre constituer une « dimension supplémentaire » pertinente à ajouter. L'imaginaire sera défini comme une « faculté originaire de poser et de se donner sur le mode de la représentation une chose et une relation qui ne sont pas » (Giust-Desprairies, 2005, p. 99). En ce sens, cette « dimension » contribue à nourrir les dimensions décrites précédemment, voire à les traverser. Cette dernière dimension permet de qualifier les dimensions « leurrantes et fécondantes » (Enriquez, 1972) des significations sociales en formation.

MÉTHODOLOGIE

RECUEIL DES DONNÉES - CORPUS

Une première étape concerne la quête d'informations, et les données invoquées (existantes indépendamment de la recherche (Van Der Maren, 2003)) : recherches du comité pour l'histoire de La Poste, travaux de Bertrand (2005, 2007), travaux de la mission recherche de La Poste et la littérature grise.

Un audit a été mené par un cabinet externe à La Poste. Il a réalisé un état des lieux du fonctionnement de l'EM par rapport à l'organisation générale de La Poste. La méthodologie de cet audit se base sur 55 entretiens semi-directifs effectués entre septembre et octobre 2011. Deux populations ont été interrogées : les dirigeants, personnes occupant des postes stratégiques et les acteurs « opérationnels » (formateurs, responsable formation, correspondants de l'EM etc.). Cet audit sera utilisé comme donnée secondaire.

Enfin, ma présence sur le terrain lors des différents comités ou au sein de l'équipe est également une donnée invoquée puisque ma posture oscille entre observation participante et participation observante (Soulé, 2007) : participation à la vie de l'équipe (réunions et autres instances), activités d'ingénierie de formation d'un parcours destiné à des managers de première ligne. A chaque fois, les travaux de doctorat ont justifié cette présence.

Un ensemble d'entretien semi directif (10 au total) a été mené entre mars et juin 2012 auprès d'acteurs de l'Université du Courrier : collaborateurs EM (3), formateurs (2), ingénieurs formation (2) et de managers (3) (apprenants en cours de

formation ou sortis d'un parcours EM). La grille d'entretien a été rédigée à partir d'Albero, Linard, & Robin (2009). Ces données sont des données suscitées car « produites dans d'une interaction entre l'enquêteur et l'informateur » (Van Der Maren, *ibid.*, p. 141).

ANALYSE DES DONNÉES

Suite à une retranscription et une analyse par ALCESTE, logiciel d'analyse de données textuelles, les résultats ont été interprétés à l'aide du rapport détaillé produit par le logiciel. Comme cette analyse ne prend pas en compte le point de vue du chercheur, une analyse de contenu a complété ce travail afin de limiter ce biais. L'analyse des discours portera également sur les textes dits « informatifs ».

RÉSULTATS

LA DIMENSION IDÉELLE

La dimension « idéelle » correspond aux valeurs directrices du dispositif (Albero, 2010a). L'école des Managers est définie comme un label comme on peut le lire sur le site intranet. Deux expressions sont attachées à ce label : « Investir son avenir » et « Les parcours professionnalisants ».

Le Schéma directeur de l'Université du Courrier indique les orientations souhaitées en termes d'organisation : organisation formatrice (favorisant les apprentissages individuels) et qualifiante (apprentissages individuel et collectif privilégiés). L'EM apporte une autre perspective : l'implication d'un acteur collectif (document interne de présentation) par l'engagement du manager apprenant, de son tuteur et de son supérieur hiérarchique.

Autre principe directeur, l'engagement en formation dans un parcours EM est basé sur le volontariat des managers apprenants, c'est-à-dire sur l'acceptation de leur engagement en formation après discussion avec leur supérieur hiérarchique notamment. Il ne faudrait pourtant pas confondre volontariat et soumission librement consentie car l'objectif est de former 60% des managers d'ici fin 2013. Il peut y avoir là une injonction paradoxale qui renvoie à la question : qui souhaite (se) former ? On distingue ici deux questions et deux réponses : se former (acteur sujet) et former (entreprise). La formation est vue comme une composante du développement de ses compétences. Autrement dit, formation et politique RH sont à articuler pour un « succès garanti » en référence au slogan : « investir son avenir » (site intranet).

Dans le site intranet de l'EM, l'expression « diffuser une nouvelle dynamique

managériale » est à expliciter. En effet, le terme « diffuser » n'est pas anodin puisque dans son sens courant il signifie répandre de façon uniforme dans toutes les directions.

Enfin, du point de vue didactique, l'EM s'oriente principalement (observation participante) dans une perspective pragmatique de l'enseignement du management (Huault & Perret, 2011). La finalité de l'enseignement (conception critique de la pédagogie traditionnelle) et des apprentissages (conception andragogique) est l'amélioration de la praxis des apprenants. Les moyens utilisés pour y arriver sont permis par la complexité des situations étudiées en formation. La conception du pouvoir managérial est envisagée comme une capacité à faire, une capacité à collaborer et à rechercher l'accord pratique dans une visée autonomisante des managers (environnements capacitants).

LE FONCTIONNEL DE RÉFÉRENCE

Pour rappel, le « fonctionnel de référence » est constitué des règles de fonctionnement du dispositif, instances, ingénierie de formation et ingénierie pédagogique (Albero, 2010a) se référant aux référentiels internes de compétences. Afin de faire fonctionner l'entité, trois comités existent : le comité de gouvernance, managers et pédagogique. Par définition (Trésor de la Langue Française), un comité est une instance de décision constituée par un ensemble de personnes investies d'un pouvoir de décision et de surveillance.

Le comité de gouvernance définit les orientations de formation (populations à former, priorisation de l'offre etc.).

Après avoir validé le projet pédagogique de l'EM en 2009 (compte-rendu des comités pédagogiques), le comité pédagogique labellise des formations, référence des prestataires externes, assure une veille des offres externes innovantes et enfin évalue et propose des améliorations continues sur les formations. Il est constitué de membres de l'Université du Courrier et des grandes directions de La Poste (RH, financière, communication etc.). Ces membres peuvent faire évoluer les contenus des formations si de grands changements ont lieu dans leurs directions respectives ; le partage est ainsi facilité. Cette instance fait exister la pédagogie par son nom sans s'y intéresser pour autant ; on ne parle pas de pédagogie car le sujet de la pédagogie est jugé trop « intellectuel ».

La professionnalité des intervenants formateurs n'a pas été un sujet du comité pédagogique, les échanges s'intéressent plus aux bénéfices qu'aux processus de formation (compte-rendu des comités pédagogiques).

Enfin, le comité managers regroupe deux fois par an des managers ayant

suivi une formation EM ou des acteurs ayant prescrit une formation à des collaborateurs. Les membres sont cooptés par les correspondants EM ; en ce sens, le panel ne serait pas forcément représentatif de la population. Ces « acteurs cooptés » se conforment à ce qui est attendu de leur part : l'évaluation des parcours est globalement toujours bonne. Pour autant, tous ces acteurs s'expriment en termes de besoin, d'efficacité et de résultats et conseillent sur l'évolution des programmes de formation en termes de besoins, d'organisation, de contenus, de pratiques de formation, etc. Enfin, les propositions ne sont pas toujours prises en compte car nécessitent des allocations de moyens (humains, techniques, financiers) parfois difficiles à mobiliser.

La conception se fait en étroite collaboration avec la direction de l'ingénierie : un ingénieur formation[4] collabore avec un chef de projet EM. Les orientations sont données par l'EM au regard de son projet pédagogique. Le cahier des charges reste un élément construit par l'EM pour le comité de gouvernance.

Dans l'ingénierie de formation, les références ne sont pas communes aux acteurs (source : synopsis formation). Chaque ingénieur formation utilise ses propres outils et / ou des outils basés sur des normes mais non validés en interne. Une culture commune des sciences de la formation, ou plus largement des sciences humaines, est peu présente. Seuls quelques acteurs maîtrisent la question de l'ingénierie financière (participation observante). Dans ces conditions, il est difficile d'évoquer une ingénierie de formation mais plutôt un « archipel de la formation » (Brémaud & Guillaumin, 2010).

En ce qui concerne l'ingénierie pédagogique, l'équipe projet reste la même : chef de projet EM, ingénieur formation et formateurs constituent les concepteurs. Ensemble ils proposent une architecture, puis des méthodologies, des contenus au regard des objectifs de formation.

Lors des formations, des projets sont menés par les apprenants à l'EM (parcours destiné aux encadrants). A l'issue de la présentation de ces projets menés en établissement, les encadrants obtiennent (ou non) leur Brevet (Certification interne). Parmi les innovations des nouveaux parcours, la reconnaissance est externe et vient reconnaître des compétences.

Si l'on étudie les déroulés pédagogiques (documents disponibles sur l'intranet), les méthodes pédagogiques énoncées (lorsqu'elles le sont) ne correspondent pas totalement aux valeurs de l'EM. Ne pas les qualifier, c'est ainsi contourner des orientations souhaitées. Des méthodes expositives sont encore

[4] Nous utiliserons cet intitulé pour regrouper les ingénieurs pédagogiques et architectes pédagogiques.

utilisées.

LE VÉCU

Enfin dernière dimension, le vécu des acteurs travaillant pour, avec et par ce dispositif sera ici exposé avec toute la subjectivité des acteurs (Albero, 2010a). Cette dimension du « vécu » interroge et met en lumière les écarts entre les intentions et la réalité du projet.

Lors des entretiens semi-directifs, la présence significative des termes plaisir, passion et intérêt montre le plaisir pris par les interviewés à travailler avec l'EM (ALCESTE).

Les opérationnels (personnes travaillant à la production et à la distribution) voient en l'EM une structure dédiée au développement professionnel du manager de La Poste (audit et entretiens semi-directifs). L'idée induite par le terme de « posture » est celle d'une uniformisation des apprenants en sortie de formation même si elle n'est pas souhaitée par les dirigeants. « Une posture est la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification » (Lameul, 2008, p. 89). Ce terme, très présent dans les discours, revêt une violence symbolique : l'organisation ne souhaite plus seulement prendre le contrôle du corps, elle s'attaque également à l'activité mentale (Gaulejac, 2006) autour de croyances postales.

Pour les opérationnels comme les dirigeants, le pilotage et le positionnement de l'EM ne semblent pas bien compris (extrait de l'audit et entretien semi-directifs) : « il y a quand même des questions à se poser sur ce positionnement » (interviewé 2). Pour éviter ce débat, l'audit parle de débat passionnel en l'opposant implicitement à un débat rationnel. Le positionnement dans ou hors l'Université du Courrier pose le problème de la disponibilité des ressources car les « logiques de productivité [des différentes structures] semblent "incompatibles" » (extrait de l'audit). On en revient aux différentes « directions » de l'Université du Courrier : comment l'EM peut-elle fédérer ces acteurs autour de son projet ? Les membres du comité pédagogique mettent en exergue des risques sur ce positionnement et souhaitent dès le début plus de clarté dans la communication. Ainsi, le pouvoir donné aux membres de ce comité, s'il ne consiste pas à positionner l'EM, alimentera les débats. Dans les discours, si le Sujet[5] au sens où l'entend Greimas (voir figure 1 ci-dessus) est le même (EM), l'Objet, n'est pas le même selon les structures : l'Axe du désir change selon les acteurs entre former des managers et produire des journées d'animation.

[5] La majuscule met en évidence la catégorie de Greimas.

Le sujet (l'EM) est parfois pris comme caution d'une qualité garantie. Si l'axe de l'attribution est bien identifié par les Destinataires, l'Axe de la manipulation n'est pas bien défini. Les acteurs ne connaissent pas le Destinateur, ceux qui décident des cibles à former et de la présence de l'EM. Le circuit de décision et plus globalement le réseau EM ne sont pas clairement compris par les acteurs qui s'emparent donc individuellement de la question, dans un jeu de pouvoir.

Pour les deux concepteurs interviewés, les produits formation de l'EM sont différents par leur temporalité car ce sont des parcours de formation en alternance avec un accompagnement pédagogique ou fonctionnel. La mise en œuvre de ces parcours semble garantir un ancrage à la fois plus pérenne et plus adapté aux apprentissages de l'adulte (interviews 2 et 5). Pour un parcours destiné aux directeurs d'établissement, cette temporalité est profitable au changement et non à l'entretien de la culture postale administrative (interviewés 8 et 10) car il favorise la prise de recul. Pour le parcours destiné aux encadrants, les pédagogies utilisées sont encore parfois descendantes et surtout actives. Elles favorisent la reproduction du modèle en place.

Selon l'audit, le label EM constitue soit une garantie pour les clients, soit un moyen de faire de la production pour des acteurs de l'Université du Courrier.

Concernant la labellisation et les méthodes pédagogiques, les acteurs s'ils veulent améliorer leurs pratiques, ne souhaitent pas plus de contraintes (observation participante). Ainsi, les pédagogies qui imbriquent différentes méthodes (Certification de Compétence en Entreprise, RERS etc.) posent des problèmes de mise en œuvre. La formation s'effectue de manière traditionnelle et favorise le modèle existant (Bertrand, 2007). Pour ces acteurs, la première difficulté est de comprendre « la nécessité d'articuler ces moyens pédagogiques afin de former au mieux les managers » (interviewé 9). Aussi, les pédagogies souhaitées par l'EM échappent parfois aux formateurs qui ne les maitrisent pas et redoutent la « non standardisation » des pratiques sur le territoire.

Selon le schéma directeur, si l'orientation de l'Université du Courrier souhaite allier formation et accompagnement (tutorat, coaching, mentoring etc.), les acteurs de l'Université du Courrier rentrent progressivement dans cette logique qui tente de se structurer (interviewé 3, observation participante). Cette sémantique correspond à l'accompagnement au changement. De manière générale, l'EM est un moyen de faire rencontrer les individus, les managers, autour du projet de changement de La Poste, l'organisation (ALCESTE).

Pour les apprenants managers (interviewé 3), l'emploi de directeur

d'établissement n'est pas un poste garanti pour les années voire les mois à venir « car il faut pérenniser son poste » (interviewé 3), ainsi l'EM favorise leur professionnalisation et peut constituer un passage dans leur transition professionnelle car « c'est des expériences et des outils intéressants pour tout poste » (interviewé 3).

Si de nombreux acteurs de l'organisation voient en l'EM « une "expédition" qui avance tant bien que mal au milieu d'intempéries», les dirigeants la considèrent comme « un projet stratégique et ambitieux qui donne des résultats ! » (extrait de l'audit). Le changement dans les pratiques des formateurs, dans les pratiques de formations viennent à changer progressivement les structures de l'Université du Courrier. Cependant, un objectif commun (Destinateur – Objet – Destinataire, l'Axe de la communication et du co-intéressement selon Greimas) reste à définir afin de faire travailler au mieux toutes ces structures ensemble.

INTERPRÉTATIONS ET DISCUSSION

L'ECOLE AU SEIN DE L'UNIVERSITÉ

De manière générale, l'Université du Courrier est organisée en directions pilotes d'un processus sans réelle coordination d'un processus global.

La formation à La Poste s'inscrit dans la tradition taylorienne : le geste professionnel prime et la culture enseignante est prégnante (Bertrand, *op. cit.)*. Les acteurs parlent de pédagogie du concret. Or, le concret revêt une violence symbolique car la réalité n'est qu'une construction personnelle ; il y aurait là une nécessaire uniformisation du réel. La pédagogie de l'alternance serait de fait mise de côté. Le passage des pédagogies traditionnelles, descendantes, à des pédagogies actives voire expérientielles constitue un choc des cultures. Même si la tendance est à ces pédagogies, ce changement est complexe car il signifie une perte de pouvoir pour les formateurs.

Par sa nouveauté et les méthodes nouvelles qu'elle souhaite intégrer, l'EM attire des acteurs (formateurs, ingénieur formation) qui souhaitent coopérer avec elle. La nouveauté constitue la condition de la jouissance dit Freud (1920/2010). « Sous prétexte de nouveauté et d'adaptations nécessaires, c'est souvent l'infantile, l'excitation de l'inédit, le mythe de l'expansion illimitée de la croissance […] qui se trouvent stimulés, valorisés et recherchés et non la création elle-même » (Castoriadis cité par Sirota, 2002). Autrement dit, la nouveauté et le plaisir priment sur le processus et le résultat.

Cette organisation ne s'intéresse pas aux processus mais aux résultats, c'est-

à-dire à la production (indicateurs suivis). La question de l'apprentissage est par exemple évacuée ; la satisfaction (à chaud) est l'indicateur principal, quelques essais d'évaluation à froid ont été effectués. Dans ces conditions, l'amélioration continue n'est pas favorisée.

ENTRE CAPACITATION ET EMPÊCHEMENT

La Poste se dit actuellement dans une adaptation imposée par la contrainte communautaire et la mutation du marché tout comme le rappelait le rapport Longuet en 1985 : le marché commande l'activité (Tigoki Iya, 2011). Dans le discours, cette injonction de changer vient du marché courrier qui est en baisse et qui continuera dans ce sens. L'innovation doit permettre le changement et l'adaptation perpétuelle : pour l'entreprise, l'employé doit ainsi être flexible et dans son intérêt doit donc développer son employabilité via la formation. L'implication est annoncée comme une nécessité et comme une valeur. Dans ces conditions, l'homme est acculé à développer son employabilité.

Afin de répondre à ces nouveaux enjeux, les principes pédagogiques qui semblent orienter la structure se fondent sur la conduite à projet. Pour Boutinet (2002, p. 222), le concept de projet entretient une étroite parenté avec des « préoccupations psychosociologiques : [...] autour de l'acteur, du sens, de la complexité, de l'innovation, du changement, de la crise, de l'identité [qualifiée de compagnon de route du projet par l'auteur], du lien social ou de la sublimation ». Mais derrière la notion de projet se cache la notion de désir : de l'entreprise et du salarié et donc de l'origine du désir.

Dans le projet pédagogique et ce pour un parcours interne, un jury vient évaluer les apprentissages des apprenants (managers de première ligne) lors d'une soutenance à l'issue de laquelle, chaque manager peut obtenir une certification interne. L'existence du jury est la forme retenue, qui rend satisfaction aux acteurs et permet d'attribuer une certification. « L'examen n'est rien d'autre que le baptême bureaucratique du savoir, la reconnaissance officielle de la transsubstantiation du savoir profane en savoir sacré » (Marx cité par Bourdieu & Passeron, 1970, p. 168). Cette spécificité du dispositif, bien française, si elle rend l'apprenant autonome le rend également dépendant d'un certain savoir : en l'occurrence le savoir de La Poste.

Entre les principes directeurs de l'EM et certaines attentes, l'émancipation n'est pas toujours souhaitée. Dans certains cas, il s'agit plus d'impulser un processus standardisé, où tous les acteurs reçoivent les mêmes informations qui potentiellement devraient se transformer en connaissances que l'on qualifiera de

postales car inscrites dans la culture postale. Là encore, il y a un paradoxe entre diffusion (de manière uniforme comme expliqué ci-dessus) et apprentissage expérientiel. L'apprentissage avec l'expérience a pour objectif de donner un sens à ses propres expériences. Or, une intention sous tendue par les discours semble être d'homogénéiser les pratiques ; la formalisation de l'informel va dans ce sens. Pourtant, l'expérience est tant subjective que singulière.

En effet, la réflexion sur leurs expériences en formation permet, outre une prise de recul et de hauteur, de réfléchir sur le travail réel sans empêcher pour autant une renormalisation de leurs expériences (Schwartz, 1999) pour rester maître de son métier de manager. De plus, réfléchir leurs expériences contribue à un détachement du modèle bureaucratique vers un modèle plus humain où coexistent autorité et pouvoir sans se nuire. C'est par l'implication d'un grand nombre d'acteur autour de l'apprenant que La Poste s'orientera vers une organisation apprenante (Lave & Wenger, 1991 ; Senge, 2006).

Former, est-ce donner une « forme sociale » ou « économique » ? La dimension sociale, émancipatrice, ne tiendrait plus ses promesses et le monde économique, le « marché » prendraient le dessus en mettant en avant l'individualisme. Dans notre société dite hypermoderne, de nouvelles conditions sociales se déploient autour de trois axes (Aubert, 2005) : (a) le rapport à soi, entre excès et débordement, (b) le rapport au temps, qui est passé de la soumission à la tyrannie et enfin (c) le rapport à la transcendance, entre aliénation et plaisir. Dans ces conditions, la forme sociale pourrait-elle être réduite à sa dimension économique ? D'un côté, on observe cette dimension utilitariste de la formation et de l'autre une dimension émancipatrice utile au sujet apprenant. Lenoir (1998) parle d'une dialogique entre rupture et suture ; la formation est à la fois un levier d'émancipation sociale et à la fois un outil de domination.

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

L'EM a été créé afin d'accompagner le changement organisationnel de La Poste au niveau des managers. Dans ce contexte, la professionnalisation de ces managers est une intention organisationnelle pour accompagner la flexibilité du travail (Wittorski, 2008). Mais le développement des managers est possible à la double condition : « co-détermination et co-transformation des activité-acteur(s) » (*ibid.* p. 29). Le dispositif favorise le développement d'un pouvoir agir et permet d'agir sur ce binôme : activité-acteur car il laisse un espace de parole pour tous ces managers – espaces trop rares dans le monde du travail.

Ainsi, La Poste offre la possibilité de développer des environnements capacitants (RERS, EM) où les individus mobilisent et développent leur pouvoir d'agir. Cette quête d'autonomie imposée semble pourtant paradoxale : il faut être un homme libre, responsable, innovant et en même temps respecter les normes (Gaulejac, 2011b). Il s'agit d'un genre dialogique entre individus hypermodernes et organisation, entre autonomie et dépendance. La culture de l'organisation prend alors le dessus sur les identités professionnelles de ces managers afin de mettre en avant la performance, l'efficacité et l'excellence (Wittorski, *ibid.*).

BIBLIOGRAPHIE

Albero, B. (2010a). 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. (2010b). De l'idéel au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. In B. Albero & N. Poteaux (Dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université* (p. 67-94). Paris : Les éditions de la maison des sciences de l'Homme.

Albero, B. (2011). Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi « les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu » ? (p. 59-63). Présenté à Outils pour la Formation, l'Education et la Prévention : contributions de la Psychologie et des Sciences de l'Education, Nantes.

Albero, B., Linard, M., & Robin, J.-Y. (2009). *Petite fabrique de l'innovation à l'université - Quatre parcours de pionniers*. Paris : L'Harmattan.

Aubert, N. (2005). L'individu hypermoderne : un individu « dans l'excès ». In J. Aïn (Dir.), *Dépendances, paradoxes de notre société ?* (p. 53-67). Toulouse : Erès.

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.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction.* Paris : Les Editions de Minuit.

Boutinet, J.-P. (2002). Projet. In J. Barus-Michel (Dir.), *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 222-230). Toulouse : Erès.

Brémaud, L., & Guillaumin, C. (Dir.). (2010). *L'archipel de l'ingénierie de la formation. Transformations, recompositions*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Castoriadis, C. (1975). *L'Institution imaginaire de la société*. Paris : Éditions du Seuil.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. 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.

Enriquez, E. (1972). Imaginaire social, refoulement et répression dans les organisations. *Connexions*, (3), 65-93.

Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. Paris : Payot.

Gaulejac, V. de. (2006). L'idéologie managériale comme perversion sociale. In J. Aïn (Dir.), *Perversions* (p. 189-206). Toulouse : Erès.

Gaulejac, V. de. (2011a). *Travail, les raisons de la colère*. Paris : Éditions du Seuil.

Gaulejac, V. de. (2011b). L'injonction d'être sujet dans la société hypermoderne : la psychanalyse et l'idéologie de la réalisation de soi-même. *Revue française de psychanalyse*, *75*, 995-1006.

Giust-Desprairies, F. (2002). Représentation et imaginaire. *Vocabulaire de psychosociologie*. Toulouse : Erès.

Giust-Desprairies, F. (2005). L'imaginaire collectif ou la construction du monde dans les groupes institués. In D. Bass & H. de Caevel (Dir.), *Au fil de la parole, des groupes pour dire* (p. 99-109). Toulouse : Erès.

Huault, I., & Perret, V. (2011). L'enseignement critique du management comme espace d'émancipation : Une réflexion autour de la pensée de Jacques Rancière. *M@n@gement*, *14*(5), 281-309.

Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, (17), 71-94.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

Leguy, P., Bremaud, L., Morin, J., & Pineau, G. (2005). *Se former à l'ingénierie de formation*. Ingenium. Paris : L'Harmattan.

Lenoir, H. (1998). *Contradictions sociales et formation* (Thèse en Sciences de l'éducation). Université Lumière - Lyon II, Lyon.

Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. In B. Albero (Dir.), *Autoformation et enseignement supérieur* (p. 241-263). Paris : Hermes Sciences/Lavoisier.

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.

Mbala Ze, B. (2012). *Algirdas Julien Greimas et la science des signes*. Paris : L'Harmattan.

Schwartz, Y. (1999). La compétence, une question pour le philosophe. In Club CRIN (Dir.), *Entreprises et Compétences : le sens des évolutions* (p. 213-218). Dijon : Association ECRIN.

Senge, P. (2006). *The fifth discipline*. New York : Currency.

Sirota, A. (2002). Normes et déviance. *Vocabulaire de psychosociologie*. Toulouse : Erès.

Soulé, S. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, *27*(1), 127140.

Tigoki Iya, N. E. (2011). *Politique de Modernisation de la Poste*. Paris : L'Harmattan.

Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement.* Bruxelles : De Boeck.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs,* (17), 9-36.