



HAL
open science

La prise en compte des émotions en formation de managers, entre prescriptions et réalité

Simon Mallard, Laurence Durat

► **To cite this version:**

Simon Mallard, Laurence Durat. La prise en compte des émotions en formation de managers, entre prescriptions et réalité. *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 2022, 58 (1), pp.13-29. <10.3917/savo.058.0013>. <halshs-03279302>

HAL Id: halshs-03279302

<https://shs.hal.science/halshs-03279302v1>

Submitted on 27 Apr 2026

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY 4.0 - Attribution - International License

La prise en compte des émotions en formation de managers, entre prescriptions et réalité

Simon Mallard
Maitre de conférences
Université catholique de l'Ouest
LIRFE, CREAD (EA3875)

Laurence Durat
Professeure des Universités
Université de Haute Alsace
LISEC (UR2310)

Résumé : Cette contribution a pour but d'analyser les nouvelles prescriptions de La Poste concernant la prise en compte des émotions en situation de formation. Ces nouvelles injonctions viennent en opposition au modèle historique. Nous tenterons de comprendre ce décalage à travers les différentes dimensions de ce qui fait dispositif (ou non) en contexte formatif au sens d'Albero. Il apparaît que si la place des émotions est revalorisée dans les discours internes de La Poste, l'ingénierie de formation peine à les traduire en modalités et pratiques les incluant. Ainsi, la prise en compte des émotions exprimées dans les formations analysées est partiellement empêchée et le dispositif ne permet pas réellement d'effectuer la transition attendue.

Mots-clés : Émotions, formation des adultes, dispositif, rire, managers.

Title: Taking emotions into account in manager training: the gap between injunctions and reality.

Abstract: The purpose of this contribution is to analyse the French public mail company's new regulations on taking emotions into account in work and training situations. These new injunctions are in opposition to the historical model. We will try to understand this discrepancy across the different dimensions of what constitutes an apparatus in Albero's sense. It appears that while the place of emotions is revalued in the French public mail company's internal discourse, training engineering is struggling to translate them into modalities and practices that include them. Thus, the consideration of the emotions expressed in the training sessions analysed is partially prevented and the apparatus does not really allow the expected transition to take place.

Keyword: Emotions, training course, apparatus, laugh, manager, lifelong learning.

Dans les années 1980, Le ministère chargé des Postes et des Télécommunications en France a conduit une réforme profonde conduisant à une gestion selon les règles commerciales et comptables de droit commun (Darrigrand, 2002). L'environnement de travail a alors évolué en accentuant la complexité de l'activité des personnels d'encadrement supérieur. La pluralité des rôles du manager est soulignée depuis longtemps dans les sciences de gestion : préférence pour l'action, place charnière au carrefour de son organisation et de ses réseaux et importance majeure de la communication (Mintzberg, 1984). Ces multiples facettes interrogent la préparation des managers en exercice et des futurs managers à leur activité. C'est la raison pour laquelle la formation des managers dans différents contextes constitue un objet de recherche en sciences de l'éducation et de la formation comme l'attestent des publications récentes (Auteur 2, date1 ; Barbier, Chauvigné et Vitali, 2011, Cristol, 2011 ; Robin et Raveleau, 2017).

Longtemps hors du champ du management, les émotions apparaissent dans les recherches, en psycho-ergonomie notamment (Ribert-Van De Weerd, 2001), comme facteurs d'erreur ou de diminution de performance. Au cours de ces deux dernières décennies, la problématique a pris un tour nouveau à travers la question des risques psycho-sociaux impliquant le management, le rendant en partie responsable des conditions de travail.

Dès lors, il est attendu de la formation des managers une prise en charge des enjeux de santé publique, et notamment la strate managériale est enjointe à « faire quelque chose » des expressions émotionnelles au travail. La transition entre un modèle canonique de mise à l'écart des émotions et d'injonction à leur prise en charge étant relativement rapide, comment les managers sont-ils supposés intégrer ces nouvelles prescriptions et comment la formation se restructure-t-elle pour les accompagner ? La problématique que nous retenons est d'interroger les modalités de cette transition telle qu'elle apparaît dans les environnements de formation des managers. Si nous ne sommes pas en mesure d'analyser l'ensemble des formations managériales dans cet article, ni donc d'observer une cohérence globale, nous tenterons de montrer les effets praxéologiques de cette transition annoncée sur deux terrains étudiés à La Poste.

Dans un premier temps, nous nous pencherons sur le contexte de la formation des managers à La Poste de 1960 à 2011 pour comprendre les évolutions et les pratiques actuelles. Puis nous définirons le cadre théorique et méthodologique de notre étude et justifierons le choix du concept de dispositif pour l'analyse, au sens d'Albero (2010).

1. Une professionnalisation à marche forcée

Un retour historique concernant les pratiques managériales et les pratiques en formation des années 1960 au début des années 2010 permet de comprendre les relations entre travail et formation. Cette partie vise à appréhender les logiques de professionnalisation sous-jacentes dans cette période.

1.1 Des intentions pour réorienter l'activité des managers

Dans les années 1960, la mécanisation de l'outil industriel, d'une part, les prémisses du développement commercial et de l'action publique, de l'autre, ont transformé les formes du travail à La Poste. À cette époque, le mode de management est descendant et les niveaux de management sont nombreux. Le changement culturel, de la culture administrative à la culture commerciale, s'effectue par petites touches. La logique de la formation est administrative ; la formation est un instrument nécessaire pour la conformation des agents aux règles bureaucratiques. Les concours et diplômes garantissent, en principe, le bon respect des règles. La modification de statut de La Poste en 1991 favorise la poursuite du mouvement engagé précédemment dans le domaine industriel et commercial pour faciliter une « greffe culturelle » (Teissier, 1997). Pour autant, là encore, les logiques néolibérales (flexibilité, efficacité, efficience et évaluation) n'arrivent pas à remplacer totalement le modèle historique

bureaucratique mais cohabitent avec lui. C'est donc une mise en place progressive et hybride, d'un Nouveau Management Public (NMP) à La Poste. Le NMP constitue un mode de management empruntant ses méthodes et ses outils au secteur privé visant la performance et la recherche de résultats. Les finalités de service public se doublent ainsi d'objectifs commerciaux. Le rapport au travail s'individualise, la flexibilité au travail cohabite avec la rigidité des règles historiques postales.

L'ouverture de la concurrence pour les activités courrier et colis débute dans les années 2000 et coïncide avec une nouvelle vague de mécanisation. Les travaux réalisés dans l'établissement de tri diminuent au profit des travaux réalisés à l'extérieur (*i.e.* distribution du courrier), modifiant le rapport au travail et le management des individus. La décentralisation se poursuit et cherche à responsabiliser de manière accrue les managers.

Côté formation, le discours s'appuie également sur la notion de « sujet apprenant », insistant sur l'obligation de formation et la responsabilisation accrue des acteurs à se former et à former leurs collaborateurs dans le cas des managers. En tant que salariés ou fonctionnaires, ils n'échappent pas à cette obligation de formation tout au long de la vie pour eux-mêmes, d'autant que leur poste n'est pas toujours pérenne en raison de la réduction des effectifs ; la concurrence s'effectue à la fois avec des entreprises externes pour le marché du courrier et en interne pour conserver sa place. Afin de s'adapter à ces nouvelles exigences techniques, financières et sociales, La Poste a créé « l'école des managers », à destination de cette population de managers.

1.2 Une formation à destination des directeurs d'établissement

À l'aune des années 2010, La Poste souhaite consolider ces établissements de tri et de distribution du courrier. L'école des managers avait pour double objectif d'accompagner le changement organisationnel des pratiques managériales et d'impulser de nouvelles pratiques de formation. Des formations ont été proposées à la population des « directeurs d'établissement », directeurs d'unité opérationnelle, « brique de base » de l'organisation postale (Berthon, 2006, p. 203). D'une part, les managers constituent une population ayant bénéficié de fortes mobilités professionnelles, cumulant une longue expérience à La Poste et un faible niveau de qualification. D'autre part, les évolutions de l'exercice de métier sont notamment marquées par la pression du résultat, la taille des établissements, la baisse du trafic et la flexibilité des organisations et des modes de management. Les directeurs d'établissement endossent désormais une responsabilité accrue dans le développement commercial, économique et social. Ils sont porteurs de la stratégie de l'entreprise et doivent créer de nouvelles perspectives (Auteur 2, Date 1) au niveau local avec l'ensemble de leurs équipes. Ces nouvelles responsabilités appellent à de nouvelles postures professionnelles.

Dans ses principes pédagogiques, l'école des managers affiche l'intention de prendre en compte les émotions des apprenants pour favoriser la mémorisation et l'apprentissage (Charte pédagogique produite en interne en 2008). De plus, les pédagogies souhaitées doivent permettre d'appréhender l'expérience des managers par l'exploitation du vécu professionnel (Document interne, 2008). En ce qui concerne la conception de la formation, le recours à l'analyse de l'activité, selon des approches liées à l'ergonomie ou à la psychologie du travail, constitue une référence pour prendre en compte l'activité réelle dans la formation (Durand, Lussi Borer et Yvon, 2015 ; Vidal-Gomel, 2018). Dans ce contexte, les enjeux et la pression au changement semblent identifiés en termes de résultats à atteindre pour les managers.

Les compétences visées par les formations sont formulées autour de deux axes : maîtriser les fondamentaux de la fonction et amorcer le changement de posture managériale. Les savoirs visés font explicitement référence au nouveau management public : stratégie d'entreprise, pilotage de la performance, optimisation des ressources, relation client, mobilisation des

équipes, développement des compétences d'une équipe, bonnes pratiques sont des éléments abordés en formation.

1.3 Des formations adossées à des savoirs issus de la gestion

Tout d'abord, un glissement s'opère entre la gestion et le management. Pourtant, ils ne sont pas du même ordre selon Lebraty (1992). Pour cet auteur, il existe même une coupure épistémologique entre la gestion qui concerne essentiellement le calcul, l'utilisation de règles éprouvées, et le management, où les règles du jeu se construisent et se modifient pour atteindre le but fixé.

Au regard des contenus de formation proposés, une tendance lourde se dessine, conformément à la mise en place du NMP, celle consistant à miser sur des savoirs issus du champ disciplinaire des sciences de gestion. Cette discipline s'est constituée au départ au sein des sciences économiques. Elle s'en est distinguée en se mettant au service de finalités commerciales (marketing) puis a pris en compte les impératifs de gestion (comptabilité, finance, contrôle de gestion) avant d'inclure la logistique, les systèmes d'information, la stratégie et la théorie des organisations dans l'optique de rationaliser les décisions dans les organisations. Il est surtout question d'administration des affaires, bien qu'une partie dédiée aux ressources humaines ait été plus récemment développée dans la discipline.

De fait, dans la production de résultats ensuite réutilisés en formation professionnelle, on trouve surtout des modélisations de prise de décisions, des théories générales sur les organisations, des propositions de typologie sur le « style de management » et ses conséquences, ou sur les composantes de la motivation des personnes au travail. À titre d'exemple, quelques intitulés issus du catalogue de formation de La Poste proposés aux managers permettent d'illustrer ces propos : « gestion du temps et des priorités », « management et pilotage », « pilotage de la performance économique d'un établissement », « convaincre un auditoire », etc.

Enfin, du point de vue de la mobilisation des savoirs en formation, si le partage des émotions vécues en situation professionnelle peut être facilitateur de résolution de conflits et d'amélioration de climat social au sein d'équipes, encore faut-il que ce partage puisse prendre place dans un cadre sécurisé et par des spécialistes formés pour cela.

2. Le dispositif de formation rend-il compte des nouvelles attentes ?

Comme nous l'avons montré plus haut, il y a véritablement un changement d'orientation dans les discours concernant la prise en compte des émotions dans le travail. Nous avons observé dans les discours officiels de La Poste des injonctions allant dans le sens de leur prise en charge et de la réorientation des formations pour accompagner les managers sur cette voie. Nous allons à présent interroger les dispositifs de formation des managers pour voir comment ces nouvelles attentes sont transposées dans une formation mise en place dans les années 2010.

Pour procéder à cette analyse, nous utilisons le concept de dispositif présent ci-après. Il doit nous permettre de comprendre les articulations ou confrontations entre logiques organisationnelles et individuelles.

2.1. Le concept de dispositif de formation

Dans une première acception, le dispositif est entendu comme « un agencement de... [intentions, actes, discours, méthodes, etc.] au service de... [un public ou une organisation par exemple] (Caron, 2010). Il est courant de dire qu'entre les intentions éducatives et formatives et les éléments opérants de la formation, des écarts s'immiscent, c'est d'autant plus vrai pour les métiers adressés à autrui. Le recours au concept de dispositif (Albero, 2010a, 2010b) permet de comprendre les configurations entre intentions, activités et vécus et les écarts générés par l'activité humaine. La structuration d'une action de formation et les logiques d'actions des acteurs entraînent des tensions ou des dilemmes, sociaux, éthiques, politiques, etc. L'analyse

de ce qui fait (ou non) dispositif dans une formation permet alors de comprendre la configuration et la dynamique (en termes de structures, de rapports nouveaux, etc.). « Le dispositif a toujours une fonction stratégique concrète et s'inscrit toujours dans une relation de pouvoir [...] ; (c) comme tel, il résulte du croisement des relations de pouvoir et de savoir » (Agamben, 2007, p. 10-11).

Ce concept nous paraît tout à fait pertinent pour les formations de l'école des managers dans la mesure où il permet de déceler le glissement potentiel entre les différentes dimensions d'un dispositif de formation, entre le moment où il est pensé dans la sphère décisionnelle, mis en œuvre concrètement par les instances formatives et enfin vécu par les participants.

Une première dimension du dispositif est qualifiée de dimension « idéale ». Elle correspond aux principes directeurs, aux valeurs, aux idées soutenues par l'organisation et également aux concepts ou aux modèles théoriques sous-jacents et mobilisés. La dimension idéale précède la mise en acte et peut se réactualiser en fonction de la dynamique de ce qui fait dispositif, c'est-à-dire ce qui rend un environnement apprenant et professionnalisant par l'intervention d'un tiers, la figure du formateur et le groupe de formation. Une seconde dimension est nommée « le fonctionnel de référence » par Albero (2010a, 2010b). Elle comprend notamment les règles de fonctionnement et l'ingénierie pédagogique et de formation. En somme, elle correspond au partagé et au commun des acteurs pour la mise en œuvre du dispositif. Enfin, une troisième et dernière dimension correspond au « vécu » des acteurs, qu'ils soient apprenants, formateurs, concepteurs, etc. Il s'agit de « l'expérience intersubjective des acteurs » (Lameul, 2016) et des transformations liées aux singularités de chacun selon son histoire de vie, sa personnalité, ses statuts et rôles dans le dispositif. Ces trois dimensions, « idéale », « fonctionnel de référence » et « vécu » sont liées entre elles et des modifications de l'une entraînent des répercussions sur les deux autres.

Ce modèle associe aux trois dimensions structurantes d'un dispositif de formation des conduites d'action nommées logiques par la suite. Ces dernières correspondent à « l'orientation cohérente de conduite de l'action à l'œuvre » dans la configuration des dispositifs (Albero, 2011). La dimension idéale associe une logique épistémologique-axiologique. Cette dernière justifie les choix politique ou éthique, donne sens au projet organisationnel, à la direction souhaitée par les acteurs (des managers en formation pour cette étude). La logique épistémologique-axiologique permet de consolider et soutenir (ou infléchir) la dimension idéale. Cette logique d'activité illustre la rencontre (ou les écarts) entre les idées, les concepts du dispositif et les représentations du monde des managers en formation. La logique instrumentale comprend les actes de structurer, organiser, planifier, ajuster les tâches des acteurs dans l'opérationnalisation du dispositif. Enfin la logique existentielle révèle les différences entre l'implication d'un individu dans une situation et son engagement d'un point de vue existentiel. Il s'agit de comprendre l'intersubjectivité, le vécu sensible, incarné et singulier de chaque acteur.

Pour saisir tensions et les dilemmes vécus par les managers, entre vécu en formation et expérience managériale, l'observation des émotions ou les éléments discursifs relatifs aux émotions constituent une entrée privilégiée. Dans la lignée de Livet (2002, 23), l'émotion est définie comme :

la résonance affective, physiologique et comportementale d'un différentiel entre un ou des traits perçus (ou imaginés ou pensés) de la situation en cause, et le prolongement de nos pensées, imaginations, perceptions ou actions actuellement en cours. [...] Plus ce différentiel est important, plus l'émotion est intense.

Ce différentiel évoqué par Livet peut contribuer à une révision des croyances, des valeurs ou des intentions d'actions des sujets. Dit autrement, cet auteur souligne le rôle potentiellement transformateur des émotions ; elles peuvent reconfigurer l'expérience managériale.

Cet ensemble, dimensions et logiques, constitue un modèle d'analyse de la dynamique de ce qui fait ou non dispositif en formation. Il permet d'appréhender les caractéristiques d'un

environnement de formation et les orientations de l'action. Nous nous efforcerons de reprendre ces trois dimensions « idéale », « fonctionnel de référence » et « vécu » dans l'étude de cas.

2.2 Une étude de cas en contexte organisationnel

Les données sollicitées dans cet article sont issues d'une étude de cas menée dans le cadre d'un travail doctoral (Auteur 1, Date 1). Le terme étude de cas « renvoie à une méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier » (Albero, 2010c, p. 16). Une approche inspirée de l'ethnographie organisationnelle a permis d'approcher au plus près le vécu de managers en formation (Barley et Kunda, 2001 ; Lièvre et Rix-Lièvre, 2013 ; Watson, 2012).

Pour répondre à ces questionnements, seule une partie des données recueillies dans le cadre du travail doctoral a été exploitée pour cet article (voir Tableau 1) : entretiens ($n_1=38$) et observations ($n_2=3$).

	Terrain 1	Terrain 2	Terrain 3
Population observée	Managers de managers	Managers de managers	de Acteurs de la formation
Lieux d'observation	Campus	Campus	Université d'entreprise
Durée des observations	Oct. à juillet 2014	Avril à 2013	nov. Fév. à juillet 2012
Nombre d'entretiens effectués	12	15	11

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des données

Les deux formations observées (terrains 1 et 2) sont conçues par l'université d'entreprise de La Poste pour des directeurs d'unité de production. Elles sont dispensées par des formateurs consultants, salariés de La Poste. Un des auteurs (Auteur 1, Date 1) est participant observateur. Le terrain 3 correspond à l'immersion du chercheur dans l'université d'entreprise et ses pratiques d'ingénierie de professionnalisation, de formation ou pédagogique.

L'enjeu de cette formation est d'intégrer les principes de la décentralisation souhaitée par l'entreprise ; l'écoute, la co-construction, l'initiative et la responsabilisation sont valorisées. Les objectifs de formation sont multiples : prendre en compte la complexité des environnements de travail, coordonner les divers aspects du management de la production, management social, management de la relation commerciale et management économique, traduire la vision stratégique de La Poste et de l'activité courrier au niveau de l'établissement et enfin mobiliser et fédérer ses équipes à partir de la stratégie. Ces objectifs sont nombreux, prescriptifs et très généraux (ils correspondent aux activités managériales essentielles du métier de directeur d'établissement).

Plusieurs modalités de formation sont imbriquées pour favoriser la réflexivité : présentiel, portefeuille de compétences, e-learning et cycle de conférences. Le parcours de formation (terrains 1 et 2) proposé aux managers se déroule sur huit à onze mois.

La première modalité pédagogique consiste en des regroupements collectifs qui permettent un questionnement sur différentes thématiques. À cela, s'ajoute une deuxième modalité où les

managers doivent élaborer un portefeuille de compétences en sous-groupes. À partir d'un référentiel d'activité, le candidat doit justifier de ses compétences en identifiant des preuves dans sa pratique professionnelle. Une troisième modalité pédagogique est utilisée : le e-learning. Il s'effectue entre les différentes séances. Enfin, la quatrième et dernière modalité pédagogique consiste en un cycle de conférences auquel les managers peuvent assister au cours ou à l'issue de leur parcours.

3. De l'intention à la réalité, une traduction empêchée

Lors des journées de formation, l'approche ethnographique organisationnelle a permis de recueillir des données riches et variées, traces, discours ou pratiques managériales et de formation. Les résultats issus des observations et des notes du journal de terrain permettent d'en rendre compte, sans prétention à l'exhaustivité ou à la représentativité.

Nous abordons dans cette partie différents éléments saillants observés dans les deux formations (terrains 1 et 2). De l'analyse de ces observations, nous pointerons notamment les écarts et tensions entre les différentes dimensions du dispositif Albero.

Un premier groupe de tensions avait été évoqué dans la thèse et ne sera pas développé ici. Il est lié au contexte bureaucratique, entre des intentions de professionnalisation énoncées (*i.e.* prise en compte de l'expérience et des émotions dans le développement professionnel des managers) et la construction des références pour les opérationnaliser (*i.e.* méthodologie pour prendre en compte l'expérience ou les émotions notamment). Ce sont des écarts entre idéale et fonctionnel de référence, selon la terminologie d'Albero (2010a, 2010b).

3.1 Distancier par le partage

Dans les terrains observés (terrains 1 et 2), des temps sont consacrés à l'accueil des participants en début de journée. Les managers évoquent leur problématique professionnelle du moment (vécu subjectif) : « des situations graves, difficiles » (Alexis, ent1, L411) relevant le plus souvent de dilemmes éthiques, ou des incompatibilités entre différents objectifs, des injonctions contradictoires entre des attentes et des ressources. Il s'agit par exemple d'optimiser la performance de résultats sans moyens supplémentaires, de faire plus ou mieux avec moins. Ils manifestent une certaine colère dans les propos échangés (émotion) ; le ton est vif et l'agacement (assimilé à de la colère) est annoncée au groupe de formation.

Ces temps de partage initient la journée de formation et permettent théoriquement de revenir sur le vécu subjectif au travail ou en formation des participants. Nommés parfois « retours d'expérience », ils se rapportent implicitement au « quoi de neuf » de la pédagogie Freinet, et favorise à certains égards le partage social des émotions. Le partage social des émotions se définit en référence aux travaux de Rimé, c'est-à-dire à « un besoin presque insatiable de partager une expérience émotionnelle à autrui. Faire exister ce partage favoriserait d'une part un apaisement par rapport à cette situation et d'autre part une reconfiguration de la perception du monde » (Auteur 1, Date 1). L'expérience émotionnelle fait ici référence à un différentiel comme évoqué précédemment.

Du point de vue des managers, un intérêt réel existe pour ces espaces. Les participants nomment cet espace « un temps pour partager la misère » (journal de terrain) ou la colère. Ils qualifient ce temps « d'important » et de « bien [utile] » (journal de terrain). Il y a à la fois un plaisir à échanger et une nécessité de verbaliser des activités menées souvent en solitaire. L'une des participantes évoquera la nécessité de parler suite à une situation tendue et délicate (données issues du journal de bord). Le déplacement pour venir en formation et le positionnement en tant que manager (de managers) dans cette formation pourrait contribuer au partage de l'expérience émotionnelle car, pour une fois, ils pourraient en parler.

La construction et l'institution d'un tel espace d'échange est censée favoriser la prise en compte du vécu des managers et soutenir le dévoilement et le déploiement des émotions par le dialogue

et l'échange. Le partage social des émotions manifeste une « recherche d'ordre et de sens » (Rimé, 2009) des expériences. Dans nos observations, ce besoin s'exprime à diverses occasions et pourrait être un temps crucial au cours duquel ce qui est évoqué est à la fois verbalisé, objet de remarques, commentaires des participants, et peut donc à la fois rencontrer un vécu intersubjectif et permettre à la fois une recontextualisation et une mise à distance. Pour autant, la conduite de ces espaces de réflexivité n'est pas effective ; ne bénéficiant ni d'un temps suffisant, ni d'une volonté d'approfondissement, cette ouverture génère plutôt des frustrations et donne le signal qu'un peu d'expression est toléré, mais qu'un réel travail sur ce matériau n'est pas envisagé ; la logique programmatique prend le dessus : selon les formateurs, il faut suivre un programme défini par l'école des managers.

Le formateur ne semble pas en capacité de transformer cette verbalisation collective en l'analysant plus finement pour favoriser la réflexivité, par exemple (observations). D'une part, ce n'est pas la visée établie dans l'ingénierie pédagogique, qui semble postuler que l'expression seule serait suffisante à une réélaboration des difficultés rencontrées sur le terrain. D'autre part, des cadres méthodologiques seraient nécessaires pour appréhender et problématiser ces situations de travail. Au final, si ces échanges permettent de renforcer l'identification des contraintes, et peut-être l'identité professionnelle de « manager de managers » (tous rencontrent des problématiques managériales similaires), elle risque tout autant de les renvoyer à un sentiment d'isolement et à une impuissance au travail. C'est en effet auprès de managers surinvestis mais estimant qu'ils n'ont pas suffisamment de marge de manœuvre pour atteindre leurs objectifs et de soutien social que l'on retrouve les plus nombreux cas de *burn-out* (Karasek & Theorell, 1990).

Le fonctionnel de référence propose une modalité propice à la mise en œuvre de l'idéal (reconnaître les émotions des managers) sous forme d'ouverture d'un espace de partage, mais dans les faits, il faillit à son intention en rendant sa pratique inopérante voire contre-productive. Nous pointons donc un deuxième groupe de tensions, entre fonctionnel de référence et dimension vécue de la formation selon les catégories d'Albero (2010a, 2010b). Mais d'autres tensions se retrouvent également dans la dimension du « vécu » des stagiaires en formation et créent là encore des situations délicates à gérer pour les formateurs.

3.2 Place du rire, un étonnement sous embargo

Dans le cas de cette recherche, un des grands étonnements du chercheur tient aux nombreux moments de rires. Le rire a été défini comme une combinaison entre émotions distancées et pensées peu contrastées (Frappier, 1999). Expression spécifique des émotions, le rire a été très entendu, très présent dans les formations observées et sa présence interroge.

Les rires observés en formation étaient tantôt joyeux et hilares, tantôt négatifs et critiques. Dans un entretien, Bernard évoque les écarts importants : « entre le discours qu'on nous demande de faire passer [...] et la réalité du terrain [...], ça donnerait envie de rire. [...] Ça paraît absurde oui parce que en fait c'est des objectifs [de travail] qui n'ont aucun intérêt ». Dans le cas d'un des deux groupes, le rire tourne parfois à un « cynisme organisationnel » où les managers dénigrent l'organisation et adoptent des comportements critiques à son encontre (Grima et Glaymann, 2012). La thématique de la co-construction est portée par les discours politiques à La Poste. Cependant, sur le terrain, la mise en œuvre supposée de la co-construction est vécue comme une imposition d'idées, de projets, une diminution de la capacité d'agir en autonomie. Quand cette thématique de la co-construction émerge en formation, il est possible d'entendre le rire des participants en écho à ces écarts entre intention et réalisation. « Entre le discours qu'on nous demande de faire passer [...] et la réalité du terrain, SOUPIRS » (Bernard, ent1, L542-544), ça donnerait envie de rire. « Ça paraît absurde oui parce que en fait c'est des objectifs [de travail, c'est-à-dire de production] qui n'ont aucun intérêt » (Bernard, ent1, L548).

Cyrulnik voit dans la capacité de rire de soi la mise en scène d'une fonction protectrice de l'humour, « si je réussis à vous faire rire, je ne suis pas aussi victime que cela » souligne-t-il (1999, p.14). L'humour métamorphose une situation pesante en légère euphorie, tout en produisant des effets sur le changement du sentiment de soi. Selon cet auteur, l'usage de l'humour est donc à comprendre comme un refus des apparences, une distanciation face à une injustice ressentie.

Selon la majorité des participants, leur engagement en formation est important en termes de temps (entretiens). Pour autant, dans l'évaluation de leur vécu (dans le terrain 1 en particulier), ils disent ne tirer que peu d'avantages de l'action de formation. En suivant un e-learning intitulé « gestion du temps », Béatrice fait face à une incohérence. Elle est devant son ordinateur. « Et puis y en a un qui se plaignait auprès de sa femme, parce que bien évidemment c'était pas une femme qui se plaignait auprès de son mari, c'était un homme qui se plaignait auprès de sa femme, hein ? [RIRES] [...]. Et euh, à un moment donné, je me suis tellement vue dans la situation. Parce que c'était un dimanche [...]. Mon mari, il me fait, bon alors, euh, on y va ? Je lui dis : attends j'ai pas fini. Euh. J'ai éteint l'ordinateur ». Elle interrompt son activité de formation suite au ressenti d'un différentiel, une émotion au sens de Livet, et ne souhaite plus participer à cette « grande blague ».

Les managers peuvent logiquement se sentir « trahis » par cette distorsion ou ce différentiel entre engagement fort et résultats faibles voire nuls. Cette colère a donc été exprimée sous forme atténuée par le rire à certains moments. Le rire est à différents égards un médiateur d'autres émotions, telle que la colère. Parfois, il s'agit de « masquage » ou camouflage social, afin de cacher une émotion inappropriée, ce qui est fréquent dans un environnement de travail selon Cyrulnik (1999).

Les formateurs ne semblent pas identifier comme un signal ou un symptôme ce cynisme dirigé (conversations, journal de bord) et par conséquent n'en font rien. Pourtant, l'engagement des professionnels en formation mériterait probablement un accompagnement plus soutenu (soutien organisationnel) pour favoriser des apprentissages et du développement professionnel. La dimension du vécu pourrait contribuer, à son tour, à modifier le fonctionnel de référence et sa logique instrumentale de conduite de l'action s'il était pris en charge par les formateurs. Et si l'on se réfère aux intentions de la sphère dirigeante à prendre en compte les émotions dans le travail comme en formation, notamment pour prévenir les risques psycho-sociaux, on voit qu'une part de l'idéal s'est perdue en cours de route.

Le rire s'inscrit dans la logique existentielle des individus et il interroge le fonctionnel de référence comme l'idéal. Ainsi, nous identifions un troisième groupe de tensions à l'œuvre entre l'idéal, le fonctionnel et le vécu dans cette non prise en charge, qu'elle relève du déni ou de la non-identification par les formateurs.

Discussion et conclusion

Prise dans un processus de mutation profonde, La Poste a peu à peu intégré un modèle néolibéral de fonctionnement. Les personnels encadrants ayant largement bénéficié de progressions internes, n'ont pas été formés récemment à la nouvelle doxa gestionnaire. Or, avec l'accélération des restructurations, les managers ont été fortement sollicités pour transmettre la « modernisation » à marche forcée voulue par la direction. Le risque de l'émergence de risques psycho-sociaux dû à un management dysfonctionnel a été révélé à l'occasion des scandales liés au management de France Télécom. Le modèle classique du manager considéré comme d'autant plus professionnel qu'il était rationnel, objectif et capable de neutralité a fait place à la nécessité de reconnaître le rôle des émotions dans le travail. Mais pour autant, la transition entre la maîtrise des émotions -norme précédemment en vigueur- et l'injonction à leur prise en charge n'a jamais été modélisée au travail ou en formation. Les managers sont supposés intégrer ces nouvelles prescriptions et la formation devait se restructurer pour les accompagner. Or en

interrogeant les modalités de cette transition telle qu'elle apparaît dans l'environnement de formation analysé, nous avons constaté des écarts à tous les niveaux des dispositifs de formation.

Des écarts ont été constatés au niveau de l'ingénierie de la formation concernant l'intention organisationnelle de prendre en compte le vécu des managers et en particulier leurs expériences émotionnelles. En effet, il existe une réelle difficulté à opérationnaliser des principes directeurs et accompagner cette subjectivation du travail en formation. En l'absence de cadre méthodologique, la logique instrumentale ne permet pas de soutenir les principes directeurs du dispositif, c'est-à-dire la dimension idéale et sa logique épistémo-axiologique. La logique existentielle, à son tour, semble fonctionner seule, avec un lien distendu avec les dimensions idéelles et le fonctionnel de référence et leurs logiques sous-jacentes. Il en résulte des tensions perceptibles par les symptômes : rires et émotions réprimées, déception voire colère face à des besoins non satisfaits.

Dans le dispositif de formation observé, la problématique des émotions est prise dans des contradictions non encore dépassées : le modèle de management privilégiant l'évacuation des émotions considérées comme perturbant l'activité de travail est ancien et pourtant incorporé dans les pratiques à tous les niveaux des organisations. Méconnaître cette imprégnation, la force de ce paradigme, et promouvoir une rhétorique du changement qui n'est pas encore pensée, modélisée a pour conséquence de vouer à l'échec la transformation effective des dispositifs. Les acteurs de cette transformation, formateurs et managers, sont les premières victimes d'un processus inabouti, faisant les frais d'une déconsidération de la formation professionnelle pour les premiers et d'un manque de reconnaissance de leurs besoins réels, pour les seconds. L'élaboration de cadres d'intervention est un impératif éthique pour penser, concevoir et mettre en œuvre la formation. Elle permettrait d'éviter tout réductionnisme psychologique par l'évacuation des émotions dans la sphère privée et contribuerait à développer le pouvoir d'interagir des formateurs et des participants pour "faire dispositif".

Ces éléments conclusifs rejoignent ceux de Bertrand (2007) : la professionnalisation à La Poste oscille entre « rupture et suture », entre le modèle historique bureaucratique et les logiques néolibérales. Ces résultats méritent toutefois une actualisation pour connaître si ces tendances observées il y a une dizaine d'années se confirment dans les nouvelles formations.

Références

Auteur 1 (Date 1).

Auteur 1 (Date 2).

Auteur 1 (Date 3).

Auteur 2 (Date 1).

Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* (traduit par M. Rueff). Payot & Rivages.

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

Albero, B. (2010b). « La formation en tant que dispositif : du terme au concept ». Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). PUF.

Albero, B. (2010c). « L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner ». Dans B. Albero et N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas* (p.15-25). Maison des Sciences de l'Homme, PraTICs.

Albero, B. (2011). Une approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi « les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu » ? dans *Thème 1 : Fonctions et enjeux des outils et dispositifs pour la formation, l'éducation et la prévention*, Nantes, France, p. 59-63.

- Askenazy, P. (2004). *Les désordres du travail : enquête sur le nouveau productivisme*. Les Éditions du Seuil.
- Barbier, J.-M., Chauvigné, C. et Vitali, M.-L. (2011). *Diriger : un travail*. L'Harmattan.
- Barley, S., & Kunda, G. (2001). Bringing Work Back In. *Organization Science*, 12(1), 76-95.
- Berthon M.-N. (2006). « Changer le management pour manager les changements ». Dans O. Roblain et E. de La Burgade (dir.), *Bougez avec La Poste : les coulisses de la modernisation* (p. 191-212). La Dispute.
- Bertrand, É. (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].
- Caron P.-A. (2010). « Du dispositif pensé par les enseignants au dispositif construit par l'informaticien : la place de la modélisation ». Dans G. Leclercq et R. Varga (dir.), *Dispositifs de formation, quand le numérique s'en mêle. Une approche pluridisciplinaire*. Hermès / Lavoisier.
- Cyrułnik, B. (1999). Un merveilleux malheur. Odile Jacob.
- Darrigrand, A. (2002). « Modernisation du service public : l'exemple des PTT en 1990 - Leçons d'une réforme », *Politiques et Management Public*, vol. 20, n°4, 135-145.
- Durand M., Lussi-Borer V. et Yvon, F. (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. De Boeck.
- Frappier, J.-P. (1999). *Les succursales du rire. De l'usage du comique en entreprise*. Imago.
- Grima, F. et Glaymann D. (2012). « Une analyse renouvelée du modèle Exit, Voice, Loyalty, Neglect : apports d'une approche longitudinale et conceptuellement élargie », *M@n@gement*, vol. 15, 2-41.
- Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy work: stress, productivity, and the reconstruction of working life*. Basic Books.
- Lameul, G. (2016). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise*. (Habilitation à Diriger des Recherches). Université Rennes 2, Rennes, Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01496804>.
- Lebraty J., « Management et gestion : quel apprentissage ? », *Économies & Sociétés*, série « Sciences de Gestion », n° 18, 1992, p. 131-159.
- Lièvre, P. et Rix-Lièvre, G. (2013). Une ethnographie organisationnelle constructiviste et orientée vers les pratiques situées. *Revue internationale de Psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels, Supplément-HS*, 45-65.
- Livet, P. (2002). *Emotions et rationalité morale*. PUF.
- Mintzberg, H. (1984). *Le manager au quotidien*. Edition d'Organisation.
- Ribert Van de Weerd Corinne (2001). Journées d'études en psychologie ergonomique, dans *Actes du colloque EPIQUE'2001*, Journées d'études en psychologie ergonomique, 155-161.
- Rimé, B. (2009). *Le partage des émotions*. PUF.
- Robin, J.-Y. et Ravelleau, B. (2017). Fabriquer des managers, des patrons ou des dirigeants..., *Savoirs*, vol. 44, n°2, 9-47.
- Teissier, C. (1997). *La Poste, logique commerciale - logique de service public : la greffe culturelle*. L'Harmattan.
- Verstraete, T. (2007). À la recherche des sciences de gestion. *Revue française de gestion*, 9(9-10), 91-105. <https://doi.org/10.3166/rfg.178-179.91-105>
- Vidal-Gomel, C. (2018). *Analyses de l'activité. Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation*. PUR.
- Watson, T. J. (2012). Making organisational ethnography. *Journal of Organizational Ethnography*, 1(1), 15-22.