

# COMMENT TENIR COMPTE DE LA SUBJECTIVITÉ DU MANAGER EN FORMATION ?

Former les managers de demain, c'est contribuer à ce que seront les organisations et, en conséquence, à ce que sera notre société. Celui qui forme des managers ne peut faire l'économie de réfléchir aux questions suivantes : de quelles organisations la société a-t-elle besoin ? Avec quelles personnes, et avec quelles relations entre celles-ci ? Avec quels managers ?

Par **Bénédicte VIDAILLET\*** et **Christophe VIGNON\*\***

**M**algré leur diversité, c'est autour de principes communs (ALVESSON et WILLMOTT, 1992, 2003; BURGOYNE *et al.*, 1997; WILLMOTT, 1994) que les approches critiques du management et des organisations se sont développées depuis une quinzaine d'années. Ces approches critiques montrent, tout d'abord, que des rationalités autres que la rationalité économique sont à l'œuvre dans les organisations, qu'il s'agisse d'une rationalité sociopolitique (BARNETT, 1997; DEHLER *et al.*, 2001; DEETZ, 2003; GREY, 2004) ou d'une rationalité psychique inconsciente. Ensuite, elles remettent en cause l'objectivité et la neutralité du manager, que présument les approches classiques du management. Une hypothèse essentielle est que la perception et l'analyse d'une situation dépendent, certes, de la position de la personne dans l'organisation, notamment dans la hiérarchie, mais également de son contexte social, politique et historique (GREY et FRENCH, 1996; ROBERTS, 1996). Dans une perspective psychanalytique, c'est la singularité même

de l'individu qui empêche toute position objective (FLEMING, 2002; VINCE, 1996; GABRIEL, 1999).

Enfin, elles considèrent que les aspects mentionnés ci-dessus s'exercent souvent à l'insu des acteurs. Cet aveu a été analysé selon deux perspectives. D'une part, en référence à l'École de Francfort et à Foucault (ALVESSON et WILLMOTT, 1992; FOURNIER et GREY, 2000), il apparaît que l'incorporation de l'idéologie dominante masque les processus de domination, ce qui leur permet de se perpétuer. Certains chercheurs de ce courant se sont efforcés de concevoir des dispositifs pédagogiques favorisant l'émancipation sociopolitique des étudiants en management (BURGOYNE et REYNOLDS, 1997; GREY et FRENCH, 1996; VINCE, 1996).

D'autres auteurs recourent à la psychanalyse pour montrer la difficulté qu'il y a à accepter les processus inconscients et leurs effets tant individuels qu'organisationnels (BAUM, 1987; DIAMOND et ALLCORN, 2003; GABRIEL, 1997, 1999; KETS DE VRIES et MILLER, 1984; SCHWARTZ, 1990). Cette seconde voie a été peu utilisée dans les réflexions pédagogiques, notamment le recours à la théorie lacanienne, bien que celle-ci propose une lecture complémentaire de l'émancipation qui

\* Institut d'Administration des Entreprises de Lille (Université Lille 1).

\*\* IGR/IAE (Université de Rennes 1) – CREM (UMR CNRS 6211).

ouvre sur la mise en place de formations contribuant à l'émancipation des personnes formées.

C'est cette seconde voie que nous avons suivie, depuis une dizaine d'années, au sein d'une formation au management. Nous exposerons tout d'abord le cadre théorique sur lequel nous nous sommes appuyés pour développer cette formation, puis le dispositif pédagogique que nous avons mis en place. Nous présenterons ensuite le cas d'un étudiant illustrant certains effets du dispositif. Enfin, nous mettrons en évidence les enjeux inhérents à cette approche.

## LES DIMENSIONS IMAGINAIRE ET SYMBOLIQUE AU TRAVAIL

### La théorie du stade du miroir

L'œuvre de Lacan semble particulièrement pertinente pour approcher la question de la subjectivité et de la construction identitaire dans le cadre professionnel. Lacan a particulièrement insisté sur le fait que l'identité du sujet se constitue dans un processus complexe où autrui joue un rôle essentiel, au prix, cependant, d'une aliénation fondamentale du sujet. La théorie du stade du miroir est révélatrice de cette optique.

Pour Lacan, la construction de notre identité est influencée par ce qu'il appelle le registre imaginaire et le registre symbolique. Le terme «imaginaire» (qui contient le mot «image») renvoie aux images qui constituent un des fondements de notre identité: image de notre corps, de «qui» nous sommes supposés être, fantômes, etc. Pour Lacan, les racines de ce registre imaginaire se constituent lors de ce moment très particulier, qu'il appelle le «stade du miroir» (LACAN, 1966a), où, se regardant dans une glace, l'enfant s'identifie à l'image qu'il y voit reflétée. Initialement, tout se passe comme si l'enfant percevait l'image qu'il voit comme celle d'un être réel, qu'il s'efforce d'approcher. Ce premier moment de l'expérience montre une confusion entre soi et l'autre.

Dans une deuxième phase, l'enfant découvre que l'autre, dans le miroir, n'est pas un être réel, mais une image. Enfin, il acquiert la conviction que cette image est la sienne, il se re-connaît à travers elle. L'image de son corps est donc structurante pour l'identité du sujet, qui se constitue comme une unité à partir d'indices extérieurs et symétriquement inversés.

Ce qui est également fondamental, dans ce moment, c'est que l'enfant, afin de s'identifier à l'image dans la glace, a besoin d'être soutenu par le regard de l'adulte, présent à côté de lui à ce moment-là, et vers lequel il va

se retourner, cherchant dans son regard la confirmation que c'est bien lui qui est là, dans la glace. L'enfant ne se re-connaît donc dans sa propre image que dans la mesure où il pressent que l'Autre (la mère) l'identifie déjà comme tel (LACAN, 1966b). Les racines de l'ego, du «moi», émergent précisément à ce moment-là (LACAN, 1966c; 1978). Le moi est donc doublement assujéti à la dimension de l'autre: d'une part, parce qu'il se forme à partir d'une image d'abord perçue comme un autre réel, avant d'être identifiée comme image, puis comme image de soi; d'autre part, parce que cette identification dépend du regard de l'Autre (Lacan écrit cet Autre avec un A majuscule pour le différencier de l'autre, qui se trouve dans le miroir), qui lui donne l'assentiment que l'image qu'il perçoit est bien la sienne. Ce processus, bien qu'il soit aliénant, est également, d'une

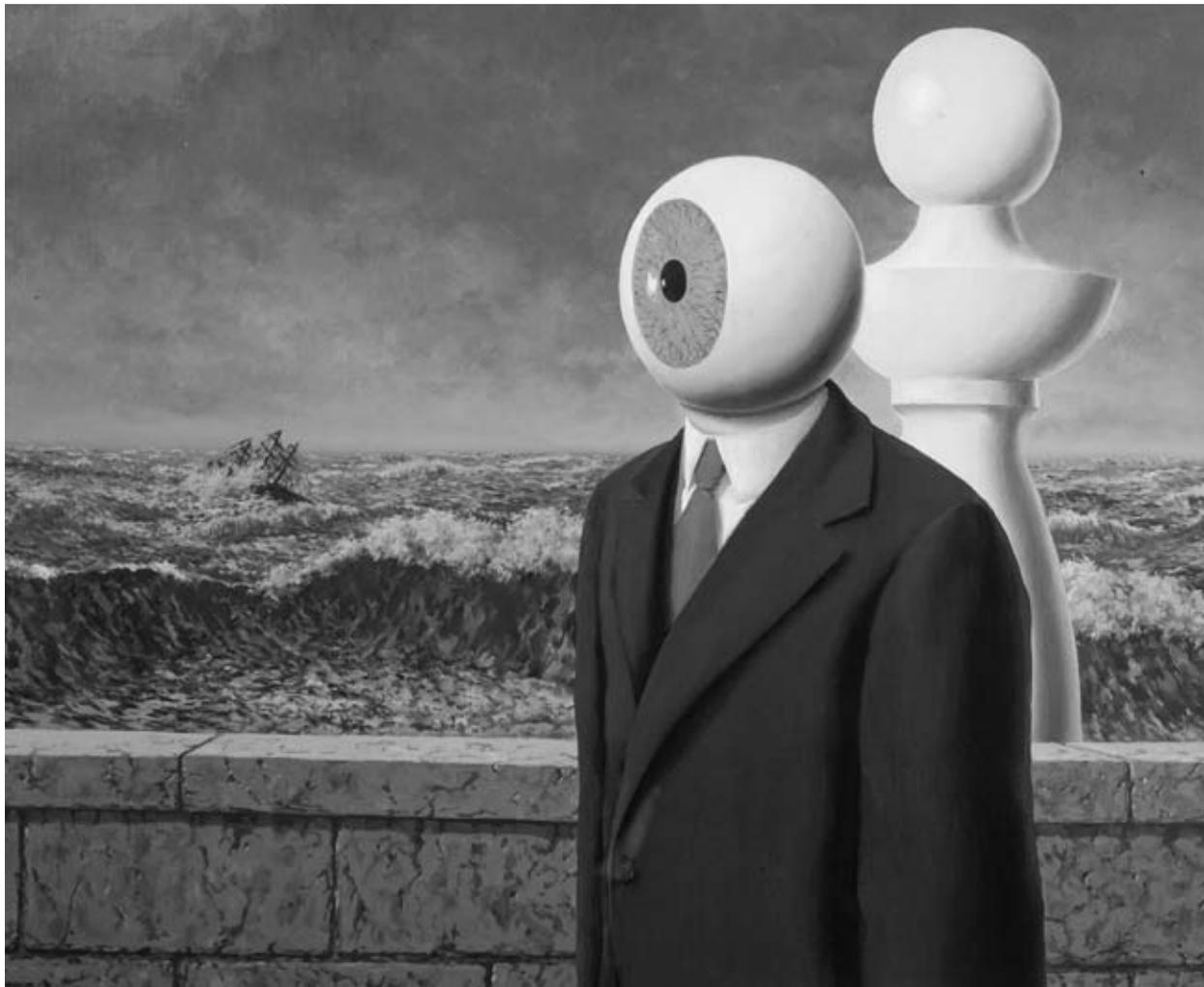
part, ce qui fonde l'identité du sujet, avec ce que cela suppose de cohérence et d'unité (même si celle-ci s'appuie sur une image, par définition inexacte) et, d'autre part, ce qui est au fondement des identifications ultérieures du sujet.

D'après Lacan, tandis que l'enfant grandit, il est progressivement introduit au registre du Symbolique (LACAN, 1957-1958), qui passe par l'inscription au sein de la loi, du langage, d'une filiation, d'une société, d'une culture, etc. qui lui préexistent. Se séparant progressivement de sa mère, l'enfant prend progressivement sa place dans cet univers symbolique qui le déter-



« Initialement, tout se passe comme si l'enfant percevait l'image qu'il voit comme celle d'un être réel, qu'il s'efforce d'approcher ».

© Sylvie Dupont/HOA QUI-EYE/DEA



René Magritte © ADAGP 2009 Ph. Alfredo Dagli Ori-Coll. Dagli Ori/THE PICTURE DESK

« Prisonnier d'une identification trop forte à son identité professionnelle et aux rôles prescrits par l'organisation, l'individu est extrêmement dépendant du regard porté sur lui ». *La traversée difficile*, 1963, par René Magritte (1898–1967).

mine. Il peut alors – en partie seulement – se détacher de la première image de lui-même, à laquelle il s'était identifié. La dimension symbolique, en s'inscrivant dans la structure psychique de l'individu, l'empêche d'être confiné au seul registre imaginaire.

#### Miroir professionnel et identité au travail

La dimension imaginaire au travail est potentiellement très présente. En effet, l'organisation tend en permanence à ses salariés des « miroirs » de ce qu'ils sont censés être (VIDAILLET, 2006) : les rôles professionnels attendus et les objectifs à atteindre sont explicites ; l'évaluation des personnes est permanente. L'avantage pour la personne est que ce miroir peut lui donner, au moins provisoirement, une image de cohérence et d'unité. D'autant plus que les membres des organisations sont demandeurs d'images idéales. C'est ce que montre SCHWARTZ (1990), dans les expériences pédagogiques qu'il a conduites auprès de ses étudiants. Ces

derniers sont attachés à une image idéalisée de la réalité organisationnelle. Cet attachement a une fonction narcissique, car ils veulent, ainsi, s'identifier à un objet qui leur renvoie une image idéalisée d'eux-mêmes (CHASSEGUET-SMIRGEL, 2002).

Les risques psychiques sont importants puisque la subjectivité de la personne risque de s'effacer derrière une identité de surface factice, définie et validée par l'organisation, dans une configuration qui rejoue la scène du miroir décrite ci-dessus. Cette image constituée par un autre est, par essence, aliénante puisque le sujet n'existe qu'à la mesure du miroir que lui tendent ses interlocuteurs. Prisonnier d'une identification trop forte à son identité professionnelle et aux rôles prescrits par l'organisation, l'individu est extrêmement dépendant du regard porté sur lui (VIDAILLET, 2007) : il a un besoin de reconnaissance très important et il spéculé facilement sur les intentions d'autrui. Il est également très sensible aux relations de pouvoir (VANHEULE *et al.*, 2003). Des recherches récentes ont montré que les personnes chez lesquelles la dimension imaginaire au travail était très présente – identifica-

tion trop forte à un rôle professionnel et fixation trop importante sur les résultats – étaient également plus sensibles à l'épuisement professionnel (VANHEULE et VERHAEGHE, 2004; VANHEULE *et al.*, 2003), contrairement aux personnes chez lesquelles la dimension symbolique au travail est très présente. Celles-ci se caractérisent par une plus grande capacité à comprendre le réseau d'interrelations dans lequel elles se trouvent, à l'aborder dans une perspective stratégique, à tenir compte des places relatives et à prendre leur part de responsabilité dans le cours des choses. Conscients de leur place relative dans un système qui les détermine, ces personnes se sentent moins concernées par la question de la manière dont elles sont perçues, ce qui leur donne une plus grande liberté d'action.

### UN DISPOSITIF DE FORMATION QUI FAVORISE LA SYMBOLISATION

La formation : un espace où il est possible de travailler la dimension symbolique

Chez les cadres en formation ou en tout début de carrière, l'investissement imaginaire au travail peut être très important. Étant à la recherche d'une identité structurée, l'identification au rôle de « manager » et à tout ce que celui-ci représente dans l'organisation est un moyen, *a priori* simple, de développer un sentiment d'unité et de cohérence. Cette identification s'appuie souvent sur une idéalisation de leur propre manager (GABRIEL, 1997).

À court terme, un tel investissement imaginaire a souvent des conséquences apparemment positives pour le jeune manager : il le conduit à s'impliquer énormément dans l'organisation, dans le but d'être « reconnu » pour son travail et ses compétences. Mais, à plus long terme, cette identification très forte à une image idéalisée peut avoir des répercussions non négligeables. D'une part, en effet, il arrive que le niveau d'implication et d'investissement au travail soit tel qu'il génère de la souffrance pour la personne, en produisant épuisement, somatisation, absence de vie sociale, etc. Il est probable que ce soit ce type de profils qui finissent, des années plus tard, par être victimes des symptômes d'épuisement professionnel évoqués plus haut (VANHEULE *et al.*, 2003). D'autre part, il arrive généralement un moment où la réalité n'est pas aussi « rose » que le souhaite le jeune cadre. Son propre manager peut s'avérer décevant (GABRIEL, 1997), ce qui fragilise l'image qui lui est proposée. Le sentiment d'identité et de cohérence intérieure peut alors vaciller, brutalement, sous ce que certains auteurs ont appelé le « choc de la réalité »

(DEAN *et al.*, 1988; GUÉRIN et CARRIÈRE, 2000; KETS DE VRIES et MILLER, 1984). La perte de repères identitaires peut s'accompagner de symptômes de type dépressif : découragement vis-à-vis du travail, retrait et, éventuellement, désir de quitter l'entreprise.

C'est ici qu'une formation au management peut intervenir. Ne rien faire peut avoir des conséquences négatives. Cela peut, par exemple, conduire à avoir des managers qui, prenant leur parti des déceptions vécues au travail, restent durablement en retrait, ou alors adoptent un comportement cynique vis-à-vis de leur organisation (FLEMING et SPICER, 2003). La rupture du « pacte imaginaire » qui lie l'individu à son organisation peut constituer un moment opportun pour faire émerger la dimension symbolique, qui détermine, à son insu, son rapport au travail (ARNAUD et VANHEULE, 2007). Nous utilisons ce moment critique, lorsqu'il apparaît pendant l'année de formation, pour explorer la dimension symbolique du rapport au travail des personnes en formation.

Un travail sur la place

Dans le cadre lacanien défini précédemment, un objectif essentiel d'un processus de symbolisation est de permettre aux sujets d'arrêter d'occuper la place qu'ils imaginent être la seule possible pour eux, celle qu'ils pensent que l'autre (l'organisation, leur manager) leur assigne. Il s'agit de mettre en évidence le fonctionnement imaginaire dont ils sont prisonniers. C'est ici que se situe, selon nous, le travail sur l'aliénation.

La formation doit donc offrir aux personnes qui la suivent l'opportunité d'effectuer un travail de symbolisation autour de leur expérience. Ce travail est avant tout un travail sur la place ou, plus exactement, sur la modification de l'imaginaire associé à la place qu'ils occupent au sein de l'organisation. Il s'agit que cette place soit moins imaginaire. Ce travail passe par la parole, par la mise en mots de l'expérience vécue (ARNAUD et VANHEULE, 2007). En termes lacaniens, la traversée de l'Imaginaire s'appuie sur l'émergence d'une « parole pleine » (LACAN, 1966d). Une parole pleine est un discours qui, loin de créer l'illusion d'un moi unifié, intégré et stable, permet – au contraire – au discours fragmenté et incohérent du sujet d'émerger dans l'ordre symbolique (DRIVER, 2005). L'objectif pédagogique est précisément de stimuler un discours dans lequel les croyances imaginaires sur soi-même et sur les autres puissent être questionnées (VANHEULE et VERHAEGHE, 2004). Il s'agit de permettre au sujet de retrouver de nouvelles marges de manœuvre dans la manière dont il envisage sa place au sein de l'organisation.

### Le dispositif pédagogique

Le dispositif pédagogique que nous avons mis en œuvre s'inscrit dans un master en management développé depuis 1995 au sein d'une université française, en partenariat étroit avec des acteurs-clés du secteur de la distribution. Il s'agit de former des managers de proximité pour ces entreprises. Cette formation a été récompensée en 2002 par un prix de l'innovation pédagogique décerné par la CIDEGEF (1).

Notre dispositif est articulé autour de quatre axes liés entre eux :

- Le premier est le choix d'une formation en alternance. Le point de départ de toute cette pédagogie est bien l'expérience de l'étudiant en entreprise. Pendant 12 mois, les étudiants préparant ce master sont deux jours par semaine à l'université et trois jours dans une entreprise ; ils appartiennent à une équipe, dans laquelle ils ont à prendre des responsabilités de management. En général, ils assistent un chef de rayon ;
- Le statut de l'étudiant est explicitement celui d'observateur-participant. À partir de son expérience de terrain, l'étudiant est conduit à travailler sur une problématique de management, ce travail donnant lieu à la **rédaction d'un mémoire**. Il s'agit, à travers ce travail, de lui permettre de transformer son expérience en connaissance, au cours d'une démarche de type ethnographique : chaque étudiant tient quotidiennement un **journal de terrain**, à partir duquel il fera émerger sa propre problématique de recherche (en début d'année, un cours de 20 heures sur la méthode ethnographique est dispensé aux étudiants). Les journaux de terrain constituent le cœur du dispositif de collecte des données issues des recherches entreprises par l'étudiant ;
- Afin d'accompagner cette démarche tout au long de l'année, un atelier-rencontre est proposé très régulièrement avec un enseignant et sept à huit autres étudiants confrontés au même travail. Cette rencontre régulière est l'occasion pour l'étudiant de donner du sens aux données de terrain et de construire, par des ajustements successifs, un système d'explication théorique. Une phase, essentielle pour lui, consiste à prendre du recul par rapport aux données recueillies et à articuler des modèles théoriques hétérogènes, afin de rendre significative la réalité perçue. Le rôle du groupe est ici essentiel, car la confrontation aux autres étudiants et à leur propre expérience aide chacun à comprendre la spécificité de ce qu'il vit et de la manière dont il le vit. Cette approche permet de faire travailler l'étudiant sur son expérience, son rapport au terrain, plutôt que sur des contenus théoriques *a priori*. Elle le confronte à la nécessité de théoriser son expérience ;
- Le dispositif comprend également un séminaire (facultatif) de développement personnel, organisé sur six jour-

nées réparties au long de l'année ; celui-ci permet de sensibiliser les étudiants à la dimension psychologique de l'expérience de travail et de les aider, dans certains cas, à clarifier certains transferts, en partant toujours de l'identité de l'étudiant dans sa relation aux autres participants du groupe. Ce séminaire s'appuie sur de nombreuses mises en situation, des exercices d'interaction entre les étudiants, des temps de symbolisation et des débriefings en groupe. Les animateurs ont pour rôle d'accueillir et de mettre en évidence ce qui émerge du groupe.

### Observer la place imaginaire occupée sur le terrain

Le statut des étudiants est explicitement celui d'observateurs-participants. Cette position présente la particularité de susciter un certain nombre de questionnements relatifs à leur place : place qu'on leur attribue, place qu'ils occupent, place qu'ils imaginent qu'on leur demande d'occuper, etc.

Au début, les étudiants interprètent, le plus souvent, le fait d'avoir été pris pour une durée d'un an comme le signe que l'organisation a une place pour eux. Ils prennent cela comme une reconnaissance de leur identité par l'organisation – une reconnaissance à laquelle ils vont chercher à répondre en s'identifiant à la place qu'ils imaginent qu'on leur assigne. Ce processus correspond à la phase d'intégration, à l'issue de laquelle ils ont le sentiment d'occuper une place reconnue dans l'organisation. Cela leur permet de sortir de l'ambiguïté inhérente à leur double statut d'observateurs et de participants. Ils laissent en sommeil leur statut d'« observateur » pour s'investir pleinement dans celui de « participant ».

Cette intégration s'accompagne très souvent d'une forte implication au travail et d'une idéalisation de l'organisation ou de ses managers. L'imaginaire est ici très fortement mobilisé et cela soutient l'implication dans le travail. Cependant, arrive souvent un moment où une brèche s'installe entre la réalité et l'imaginaire : la place occupée devient insatisfaisante (GABRIEL, 1997). C'est quand la place imaginaire initiale ne soutient plus la construction identitaire que peut commencer un travail de distanciation par rapport à cette place imaginaire. Cependant, cette mise à distance ne peut s'effectuer que parce qu'il y a eu, auparavant, une forte mobilisation de l'imaginaire – une mobilisation qui a soutenu l'implication au travail.

C'est à ce moment-là que l'observation participante prend tout son intérêt dans le dispositif pédagogique. En effet, lorsque la place imaginaire ne soutient plus l'implication au travail, il apparaît la possibilité, pour eux, de se raccrocher à leur statut d'observateur effectuant un travail de recherche ethnographique. C'est de cette place d'observateur qu'ils peuvent analyser la place imaginaire qu'ils occupaient sur le terrain.

De nombreux ethnographes ont montré que l'un des principaux enjeux du travail de terrain consiste à

(1) Conférence Internationale des Dirigeants des Institutions d'Enseignement et de Recherche en Gestion d'Expression Française.

trouver une place dans l'organisation concernée (WARREN, 1988). La place occupée par un observateur participant n'est ni définie *a priori*, ni totalement figée. Elle évolue en fonction du cheminement personnel de l'individu, de ses interactions avec les acteurs de terrain et des opportunités qui peuvent s'y présenter (GIRIN, 1989; KALIR, 2006). Comme la position occupée par l'observateur reste souvent ambiguë (BATE, 1997; HIRSCH *et al.*, 2001; MATHEU, 1986), l'expérience qui en résulte comporte d'importantes dimensions subjectives (DEVEREUX, 1967; FAVRET-SAADA, 1977; HUNT, 1989), que le chercheur doit – normalement – analyser. Il s'agit pour lui de mieux comprendre de quelle manière il investit imaginativement la place qui lui est proposée et les conséquences sur sa recherche. La tenue d'un journal de terrain constitue un élément essentiel de cette démarche (LOURAU, 1988; PULMAN, 2002), car celui-ci conserve des traces de l'investissement imaginaire dans l'observation.

Dans notre dispositif pédagogique, le travail de détachement de la place imaginaire initialement investie au travail se fait par : 1) l'utilisation du journal de terrain, qui permet de repérer cette place, à travers les répétitions ; 2) le travail en groupe, qui offre la possibilité de symboliser autour de cette expérience, par la mise en mots de cette expérience et la confrontation des points de vue que permet le groupe.

## LE CAS DAMIEN

Le cas exposé ici, bien qu'il soit assez extrême, nous permet : *primo* de montrer jusqu'où peut aller l'investissement dans la dimension imaginaire au travail et sur quoi s'est construite la place imaginaire prise par l'étudiant ; *secundo* d'exposer comment le dispositif pédagogique lui a progressivement permis de symboliser autour de l'expérience de travail et de se dégager de la place aliénante (mais temporairement protectrice) dans laquelle il s'était enfermé. Ce processus a favorisé la modification de son rapport au travail, à sa hiérarchie et, plus largement, à l'entreprise.

En reconstruisant le cas, nous nous sommes appuyés sur nos propres interactions avec Damien : l'un d'entre nous, en tant qu'animateur de l'atelier de suivi de mémoire, et l'autre, en tant qu'animateur du séminaire de développement personnel. Nous avons également utilisé le journal de terrain de Damien et son mémoire, dans lequel il analyse son positionnement dans son rapport au terrain, ses difficultés à se distancier de ce qu'il vit, et où il essaie de comprendre les causes de son très fort attachement à l'entreprise et celles de son aliénation au travail. Ces documents sont vitaux pour comprendre le processus par lequel Damien a, progressivement, pris conscience de la place dans laquelle il s'était enfermé, qui déterminait de manière rigide sa relation à son tuteur, à ses collègues et à l'entreprise. Enfin, nous avons tous deux assisté à sa

soutenance de mémoire, au cours de laquelle des matériaux complémentaires ont surgi (2).

---

Un attachement très fort à l'enseigne, le besoin d'avoir une place essentielle

Damien travaille en alternance, pendant un an, dans une grande entreprise de distribution spécialisée que nous appellerons Montoit. Il est intégré au sein du plus grand magasin de l'enseigne, qui est aussi le plus prestigieux. En septembre 2004, Damien entame sa cinquième année de travail chez Montoit : après avoir commencé, puis abandonné, des études d'ingénieur en 2000, il a postulé chez Montoit, aux fonctions logistiques. Il se fait rapidement remarquer par son sérieux, son implication et ses résultats. Au vu de ses qualités, son responsable hiérarchique lui conseille alors de reprendre ses études, afin de pouvoir évoluer dans des fonctions d'encadrement au sein de l'entreprise. C'est ainsi que Damien se retrouve, en septembre 2004, en formation en alternance, ce qui lui permet de continuer à travailler dans cette entreprise à laquelle il est extrêmement attaché.

La posture de Damien vis-à-vis de l'entreprise est donc marquée par son attachement très fort à celle-ci. Son investissement au travail est très important : il retourne au magasin après les cours, il y passe régulièrement pendant sa journée de repos. Son attachement est affectif, fusionnel, et son investissement passionnel est associé à une très grande peur de décevoir.

Il est particulièrement attentif à tout ce qui concerne l'importance de sa place dans la structure. Il attache beaucoup d'attention à ce qu'il interprète comme des signes d'intérêt particuliers de la part de son chef de secteur. Le fait de déjeuner, seul avec lui, est ainsi perçu comme le signe qu'il a été distingué :

« Je me sentais parfois privilégié par rapport aux autres : nous déjeunions souvent ensemble le midi, parfois même sans que le thème du travail soit abordé. J'ai bien conscience d'être le seul de l'équipe à avoir droit à ce traitement de faveur. [...] Le fait de déjeuner avec son chef de secteur a l'air anodin, mais c'est une chose qui n'a lieu dans aucun des autres secteurs du magasin, à ma connaissance, sauf entre responsables et chefs de secteurs » (mémoire).

Ce signe de distinction lui donne l'impression d'être, d'emblée, assimilé à un « responsable », d'avoir une place essentielle. Cette place est, bien sûr, fantasmée et, lors de la soutenance de son mémoire, son chef de secteur confiera, en dehors de la présence de Damien, qu'il a l'habitude de déjeuner régulièrement avec ses collaborateurs.

---

(2) Bien que nous ayons anonymisé le cas, afin de respecter la confidentialité inhérente à un tel travail, nous avons l'autorisation écrite de Damien d'utiliser ces matériaux pour développer ce cas.

« Une phrase de mon tuteur m'a particulièrement interpellé, le jour de la signature de la convention de stage : "Aujourd'hui, le secteur comporte trois rayons et deux responsables..." Cette phrase a immédiatement signifié quelque chose d'important pour moi : ma présence n'était pas innocente. L'enjeu était bel et bien présent » (mémoire).

Cette phrase de son tuteur prend une grande importance à ses yeux : il l'interprète comme signifiant qu'il deviendra responsable du troisième rayon. Son journal en conserve la trace :

« À moi de prouver que je peux être digne d'occuper ce poste. J'ai toute confiance en Jean-Charles [son tuteur]. S'il me dit cela, c'est que cela me concerne plus ou moins directement » (journal du 3 septembre).

Lors des séances de suivi de mémoire, il raconte régulièrement cette anecdote et répète la phrase de son tuteur. Il y a donc une place assurée et pérenne pour lui dans la structure.

Pour lui, prendre une place de responsable signifie être sans faille. Il cherche donc à cacher ce qu'il ne sait pas : il éprouve de la honte à ne pas savoir. Soucieux d'être perçu comme maîtrisant les différents aspects du métier, alors qu'il vient d'arriver, il se cache pour apprendre.

« Une seule chose comptait pour moi : m'imprégner au plus vite du milieu, en développant mes connaissances plus rapidement qu'aucun de mes collègues, et ce, dans le but de prendre rapidement une place significative et reconnue dans le secteur et dans "mon" magasin » (mémoire).

Son obsession est d'aller « plus vite que n'importe quel autre », expression que l'on trouve dans son journal (24 septembre 2004), mais qu'il utilise également en réunion de suivi de mémoire. L'idéalisation qu'il fait de ses responsables suscite régulièrement chez lui des doutes quant à ses propres compétences. Il éprouve le besoin de montrer qu'il est « à la hauteur », qu'il « vaut le coup », qu'il est « digne du poste », etc. Il est préoccupé par le souci de faire preuve de perfection et d'excellence : « Si tu continues comme ça, tu ne tiendras jamais le coup jusqu'à la fin de la saison », m'a dit C. « Eh bien, c'est ce qu'on verra ! » (journal du 4 octobre 2004).

Tous ces éléments montrent à quel point la relation de Damien à son environnement professionnel s'inscrit dans la dimension imaginaire : tous ses efforts sont tendus vers le but de ressembler à cet autre – imaginaire – qui, dans l'esprit de Damien, s'appelle « manager de rayon ». Ressembler à cette image, c'est, pour Damien, pouvoir être « reconnu », « avoir sa place » dans l'organisation et, surtout, acquérir une identité compacte et sans faille. On remarque également combien ses relations aux autres sont marquées par l'imaginaire : il ne va pas voir ses interlocuteurs pour aborder directement avec eux la question de son évolution ; il « imagine », à partir de quelques mots, il sur-interprète leurs propos, et il spéculé énormément sur les intentions supposées des autres à son égard.

### L'insupportable évocation de la rupture

Le désir qu'a Damien d'avoir une place assurée dans la structure le rend très sensible à tous les signes qui pourraient remettre en cause cette perspective. Aussi, lorsqu'un troisième responsable est finalement recruté, au bout de quelques mois, se trouve-t-il profondément déstabilisé. Il avait, jusqu'alors, tout interprété comme favorable à ce qu'il ait une place assurée à l'avenir.

« La grande question que je me pose, c'est ce qu'on pense de moi. J'ai l'impression de ne pas avoir les compétences. Je ne sais pas si j'ai ma place. Et en plus, le fait qu'on décide pour moi, qu'on décide de ma place, je trouve ça insupportable. Je ne maîtrise pas ce qu'on veut faire de moi et je déteste ça. J'ai l'impression que je n'ai pas d'avenir : je ne vais pas prendre la place de X, qui est expert de son domaine, et de Y non plus », dit-il en séance de suivi de mémoire.

D'autres signes lui semblent indiquer qu'il ne sera pas recruté : ainsi, la responsable des ressources humaines du magasin lui demande ce qu'il « compte faire l'année prochaine ». Cette interrogation déclenche la fureur de Damien :

« Comment ? Elle ne sait pas ce que je veux faire ? Mais je l'ai dit, l'année dernière : je veux être recruté chez Montoit ! C'est même pour ça que je fais le master cette année ! », s'insurge-t-il en séance de suivi de mémoire.

Les autres membres du groupe soulignent qu'une telle question est normale et qu'au contraire, elle est respectueuse de sa liberté et de la possibilité que ses choix évoluent. Cependant, de tels propos lui sont insupportables : dès lors qu'une éventuelle séparation avec l'entreprise est ainsi évoquée, il éprouve une grande colère, mais il est incapable de formuler ce que cette évocation a pour lui de tellement insupportable.

À partir du moment où sa place ne lui semble plus assurée, s'amorce un tournant dans son positionnement par rapport à l'entreprise. Il perçoit un flottement, il éprouve un certain recul par rapport à l'enseigne, il ressent une moindre motivation. Son rapport fusionnel à l'organisation ne fonctionne plus.

« Il y avait une place vacante ; je pensais que c'était pour moi. Mais j'ai conscience que je ne suis pas au niveau. J'ai peur d'être déçu, que tout s'écroule. [...] J'ai peur d'avoir moins de goût au travail », dit-il en séance de suivi de mémoire.

C'est alors qu'émerge, progressivement, sa prise de conscience de l'attachement affectif très fort qui le lie à l'enseigne.

### Une famille de substitution

« Laisser tomber la carapace » : c'est ainsi qu'il formule, dans son mémoire, la nature du travail qu'il souhaite entreprendre pour comprendre les raisons de son

attachement à l'enseigne, ainsi que celles de la posture très dépendante qu'il a adoptée à son égard. Il lui apparaît alors qu'il doit « remonter à la source », ce qui, pour lui, signifie revenir au moment où il a commencé à travailler dans l'enseigne et comprendre comment un tel attachement est né.

Damien a commencé à travailler dans l'enseigne en 2000, dans le cadre d'un emploi étudiant. Il apparaîtra progressivement que la période précédant son entrée dans l'organisation avait été marquée par une forte déstabilisation de sa structure familiale. Son père est tombé gravement malade en 1998, ses parents ont divorcé en 1999, et une succession de décès tragiques, du côté paternel, a marqué l'année 1999 : en quelques mois seulement, il a perdu ses grands-parents, son oncle (frère de son père), ses deux cousins germains (coté paternel), une tante (sœur de son père), tandis que la maladie de son père s'aggravait. Lorsque son père meurt, il décide d'abandonner, après quelques semaines seulement, ses études en première année d'école d'ingénieur pour travailler à plein temps chez Montoit. Il n'assiste pas à l'enterrement de son père, préférant, dit-il : « venir travailler en magasin, comme si c'était un jour comme les autres. »

Dès lors, son engagement dans la structure est très fort : « c'était comme une famille. » Parallèlement, l'éloignement d'avec sa mère et sa sœur est de plus en plus marqué. Au bout de quelques mois, il est lui-même victime d'un grave accident de la route, qui le conduit en réanimation puis en longue convalescence : « ceux qui venaient me voir et prenaient des nouvelles, c'étaient mes collègues ».

L'analogie avec la famille est, ici aussi, très présente. Son accident ayant eu un impact important sur son visage, il est opéré et il a le sentiment d'être « devenu un nouvel homme, avec un nouveau visage et une nouvelle identité ».

Il entre donc dans l'entreprise Montoit à une période de sa vie où il est profondément déstabilisé : la structure familiale a éclaté et toute la branche paternelle s'est effondrée. Il est le dernier porteur masculin de son nom de famille encore vivant. Parallèlement, les valeurs affichées dans cette enseigne familiale sont très centrées sur l'esprit de famille, le partage, l'entraide et la possibilité pour chaque salarié de « grandir » au sein du groupe. Il est tout-à-fait probable que ce discours ait profondément résonné, dans l'esprit de Damien, et que l'enseigne ait joué un rôle de soutien dans la construction de sa personnalité. Au moment où tout s'est écroulé dans sa vie personnelle, l'univers professionnel lui a servi de point d'appui, lui permettant de ne pas s'effondrer lui aussi. Il dira, ainsi, en soutenance de mémoire :

« J'ai retrouvé une nouvelle famille, avec une base stable, une certaine autorité. J'ai retrouvé un cadre. »

Le rapport à l'entreprise est alors fusionnel : l'adhésion est passionnelle et l'engagement total. Son accident de la route, en lui permettant d'avoir un « nouveau visage », vient fantasmatiquement soutenir sa convic-

tion d'avoir retrouvé une nouvelle famille et de se reconstruire sur une nouvelle identité. Certains membres de son groupe de suivi de mémoire l'appellent d'ailleurs « Damien Montoit ».

Il semble qu'il fonctionne ainsi pendant quelques années, durant lesquelles son investissement porte ses fruits et lui permet d'obtenir une reconnaissance du travail accompli. Son année d'alternance est pour lui fondamentale dans ce processus : c'est elle qui doit lui permettre d'obtenir une place pérenne dans l'entreprise, grâce à un diplôme qui lui donnera accès à des fonctions d'encadrement.

« Je n'étais pas là pour creuser mon trou tout doucement, mais pour me faire rapidement une place dans ce monde ».

Cette phrase, écrite dans son mémoire, est particulièrement lourde de sens. Rester dans son identité antérieure, associée à la mort de la branche paternelle de sa famille, dont il est le seul survivant, c'est être assuré de « creuser son trou tout doucement », c'est aller vers la mort avec certitude. L'enjeu de son accès à une nouvelle identité, c'est la possibilité d'occuper « dans ce monde » une autre place, de se décaler par rapport à une position associée inéluctablement à la mort. Afin d'affirmer cette identité, il lui faut faire partie de l'encadrement, une évolution que l'on pourrait associer, chez lui, au fait d'accéder à une position d'adulte dans cette famille de substitution que représente pour lui l'entreprise. D'où l'idéalisation qu'il fait de ses supérieurs hiérarchiques :

« X maîtrise totalement son poste », « Y a toutes les compétences », « c'est quelqu'un d'excellent », dit-il de membres de l'encadrement.

Le cadre est un modèle, qu'il s'agit de pouvoir imiter afin d'être durablement dans la structure. Mais il idéalise tellement ceux qui sont en position d'encadrement qu'il a peur d'être pris en défaut, de ne pas être capable d'y parvenir.

Les incertitudes liées à sa place réveillent alors sa peur intolérable de perdre, à nouveau, cette famille de substitution.

« C'est comme si j'avais à nouveau peur de perdre le cocon familial. [...] Montoit constitue un toit, un abri, mais qui peut aussi s'écrouler », explique-t-il en soutenance.

C'est à ce moment-là qu'il peut commencer à prendre une certaine distance par rapport à sa relation fusionnelle avec l'entreprise. Cependant, un véritable désir de prise de recul n'émergera chez lui qu'en fin d'année universitaire, lorsqu'il sera embauché comme cadre dans le magasin : rassuré quant à sa place, il aura déjà fait un travail préparatoire, qui aura questionné sa relation à l'entreprise et lui aura permis une certaine distanciation.

« Je suis devenu ce que je voulais devenir : chef de rayon. [...] Je suis entré dans le contrat proposé par l'entreprise, mais maintenant, j'ai l'impression que c'est au détriment de mon vrai moi, de ma personnalité ».

Le but a été atteint, et pourtant, c'est à ce moment-là que la question de son identité refait surface. En entrant chez Montoit, il a, d'une certaine manière, nié son passé. Il est probable que le travail de deuil concernant son père et sa famille paternelle, restant à faire, resurgisse rapidement. Mais il sera alors prêt à engager ce travail : il est maintenant stable professionnellement, indépendant financièrement et il a réussi sa transition vers une vie d'adulte. Après la tragique déstabilisation familiale qu'il avait vécue, le processus d'adhésion à Montoit l'a d'une certaine manière sauvé, en lui évitant l'effondrement personnel, mais cela s'est fait au prix d'une certaine aliénation : le mécanisme qui l'a protégé n'a désormais plus de raison de persister.

En terme plus lacaniens, on peut considérer que Damien a réagi à l'effondrement de la branche paternelle de sa famille, dans laquelle il s'inscrit symboliquement, par un surinvestissement de la dimension imaginaire qui le liait à l'entreprise, dans le but de gommer son inscription symbolique dans une famille en train de disparaître. Le fait qu'il n'ait pas assisté à l'enterrement de son père peut être interprété comme un moyen, pour Damien, de rompre avec une identité devenue dangereuse, associée à la mort. Son accident, qui lui donne un nouveau visage, vient alimenter son fantasme de ne plus être qu'un « manager Montoit ». Cette identification vient, comme un masque, donner une cohérence apparente à une identité mise à rude épreuve. Damien court-circuite son identité « antérieure » en essayant de se reconstruire à partir de la dimension imaginaire : la place qu'il pourrait avoir dans l'entreprise et ce que les autres lui renvoient deviennent des questions vitales. Tel l'enfant, qui, face au miroir, a besoin de l'Autre pour fonder un moi unifiant, ce qui, par la même occasion, l'aliène dans l'image à laquelle il s'identifie.

Le travail de symbolisation accompli par Damien au cours de l'année se déroule en plusieurs phases :

– Tout d'abord, il ne fait que remplir chaque jour son journal de terrain. La première série d'ateliers de suivi, au bout de deux mois, lui permet de formuler devant ses camarades son attachement à l'entreprise. Ceux-ci l'interpellent sur la force de son attachement. La relecture de son journal lui permet d'identifier à quel point celui-ci est focalisé sur sa relation à son tuteur, à ce que celui-ci lui dit, ou à ce qu'il ne lui dit pas. En séance, Damien exprime ses craintes de ne pas « être à la hauteur » et son besoin de se cacher pour apprendre. Là aussi, ses camarades l'interpellent sur la singularité de ce comportement.

– La deuxième série de séances, en février, est marquée par la rupture du contrat imaginaire qui le lie à l'organisation : un autre chef de rayon a été recruté, alors qu'il pensait que cette place serait pour lui. De plus, la responsable des ressources humaines

lui a demandé ce qu'il comptait faire l'année suivante. Alors qu'il souligne à quel point il est déçu, ses camarades affirment qu'il peut, au contraire, envisager d'autres évolutions, dans d'autres entreprises, qu'il est libre. Damien a du mal à entendre ces arguments et il se sent déprimé, démotivé, « perdu ». Il a l'impression de « s'être investi pour rien ».

– La troisième série de séances, en mai/juin, marque un tournant dans la relation de Damien à l'entreprise : il a relu son journal avec attention, il a analysé la place qu'il prenait systématiquement au début, et il cherche à comprendre son attachement à l'entreprise. Il a également commencé à faire des lectures sur la psycho-dynamique des organisations ; les théories et les cas le passionnent. La phase de démotivation est passée ; son rapport au travail est plus distancié. Il continue à s'investir, mais il est moins sensible aux retours qu'on lui fait. Il commence à envisager la possibilité de ne pas faire toute sa carrière chez Montoit.

– Juillet et août sont consacrés à la rédaction de son mémoire, qu'il remet et soutient début septembre. Il vient d'être embauché chez Montoit en tant que manager de rayon. La soutenance lui permet de continuer à analyser son rapport au travail et à l'entreprise. Il évoque, en particulier, les éléments de sa « vie d'avant », de la disparition de la branche paternelle de sa famille, de son accident, etc. Ce sont ces éléments que nous avons repris pour exposer son cas.

Rappelons également que, tout au long de l'année, il a choisi de participer au séminaire de développement personnel, grâce auquel il a pu prendre conscience de répétitions qu'il constatait dans ses comportements au travail, et produire des matériaux qu'il a utilisés, ensuite, dans son travail sur son mémoire.

## DISCUSSION

Les finalités de cette démarche pédagogique

Le cas présenté ici illustre la manière dont chaque étudiant a la possibilité de prendre progressivement conscience de la place qu'il accorde à son travail dans son expérience personnelle, et de celle qu'il s'octroie dans l'organisation, ainsi que par rapport aux personnes avec lesquelles il travaille. Cette place s'étaie sur des processus individuels éminemment subjectifs.

Selon nous, cela a deux conséquences importantes : l'étudiant est susceptible d'avoir un rapport à la réalité moins fantasmé et il peut acquérir des ressources contribuant à sa propre émancipation.

### Un rapport moins fantasmé à la réalité

Le « choc de la réalité » peut, certes, conduire à une déception très forte et à divers comportements de retrait : découragement, désillusion, cynisme (FLEMING et SPICER, 2003), sous-utilisation de ses compétences, comportements déviants et dysfonctionnels.

Mais ce choc peut aussi être une opportunité d'apprentissage (LEVINE, 2002) puisqu'il vient remettre en cause les anciens modèles d'identification de la personne à son entreprise. L'approche que nous utilisons permet d'accompagner l'étudiant, lorsque se présente ce « choc de la réalité », en l'aidant à comprendre comment il a construit ses attentes et en quoi il participe à la réalité organisationnelle. Tous les étudiants ne vivent pas cette phase de crise, mais nombreux sont ceux qui la ressentent, à un moment ou à un autre. Notre dispositif pédagogique peut permettre à l'étudiant d'établir une distanciation affective par rapport à sa situation de travail, afin de la vivre mieux, ou, en tout cas, de la vivre avec davantage de recul.

### Une autre lecture de l'émancipation en contexte de travail

Les recherches critiques en management analysent l'émancipation des personnes dans les organisations sous l'angle politique (ALVESSON et WILLMOTT, 1992, 2003). Ce sont les instances de pouvoir qui sont considérées comme aliénantes et les analyses cherchent alors à décrire les processus politiques qui bloquent cette émancipation. Sans nier l'intérêt de ces approches, nous pensons qu'elles supposent une forme de passivité du manager, qui se laisserait aliéner par une force le dépassant. L'aliénation est le résultat d'un blocage du processus d'émancipation. Nous postulons que, s'il existe dans une organisation des facteurs d'ordre politique qui bloquent ce processus, ceux-ci ne suffisent pas, mais qu'ils se combinent au désir (inconscient) d'être aliéné. « L'aliénation apparaît déterminée des deux côtés : d'une part, le désir d'être aliéné [...] ; d'autre part, le désir d'aliéner » (DE MIJOLLA-MEJOR, 1996).

Dans notre cas, l'étudiant commence à construire son identité professionnelle en définissant sa propre place, en fonction de celle qu'il assigne lui-même à son tuteur (ou plus largement aux membres clés de son environnement de travail). L'aliénation vient, ensuite, de ce que la personne va s'identifier au rôle qu'elle est censée occuper dans la structure d'interrelations. C'est là où la dimension imaginaire joue à plein : l'individu s'enferme dans ce rôle et dans ce qu'il imagine être le champ des possibles dans ce rôle-là. De même, il enferme l'autre dans le rôle auquel il l'a identifié. Dans le cas de l'étudiant, cette phase est très souvent associée à une idéalisation du tuteur.

Pour Lacan, une manière de s'émanciper du rôle auquel on s'est identifié consiste à redéfinir les positions symboliques primordiales ou, dit autrement, à redéfinir les positions respectives. C'est lorsque tombe l'idéalisation et, donc, avec elle, la possibilité de s'accrocher imaginairement au tuteur idéalisé que l'étudiant peut interroger la place du tuteur et se déprendre de sa propre place par rapport à lui. C'est ici que s'effectue notre travail d'accompagnement : dans la prise de conscience de la place qui était imaginairement assignée au tuteur et à soi-même et dans la tentative d'« expérimenter d'autres manières de se relier l'un à l'autre » (VANHEULE *et al.*, 2003, p. 327). Cela passe par une complexification de l'identité attribuée au tuteur, qui, souvent, devient aux yeux de l'étudiant bien plus qu'un tuteur : un sujet à part entière. Cela conduit également à comprendre en quoi le contexte propre à l'entreprise conduit chacun à interagir d'une manière spécifique. Dans cette perspective, la violence du choc de la réalité peut être analysée comme une perte momentanée de l'identité professionnelle initialement construite, qui, en dépit de son potentiel aliénant, était aussi la première étape – indispensable – de la construction identitaire sur le lieu de travail. Le dispositif d'accompagnement que nous avons mis en place laisse ouverte la possibilité, pour les étudiants, de construire dès lors autrement leur rapport à l'organisation et à sa structure de rôles et de pouvoir. C'est un processus de subjectivation. Nous avons constaté que le fait d'accompagner ce moment de crise conduit, dans la plupart des cas, non pas à une rupture, mais bien, plutôt, à un réinvestissement dans sa situation de travail, plus satisfaisant pour la personne. De plus, en percevant sa propre subjectivité, l'étudiant(e), est davantage susceptible de tenir compte de celle des personnes avec qui il/elle travaille.

### Ce que nous offrons : un cadre

Notre orientation de formation n'est pas focalisée sur le contenu, mais plutôt sur le processus. Le cadre dans lequel celui-ci peut prendre place est essentiel.

- *Un cadre inspiré par la psychanalyse mais qui n'est pas psychanalytique*

Le cadre proposé ici, bien qu'il s'inspire d'une perspective psychodynamique, n'est pas psychanalytique. Nous n'engageons pas un travail thérapeutique, qui comporterait un diagnostic et un traitement. Il ne s'agit pas de soigner des étudiants névrosés ou porteurs de pathologie, mais de leur permettre d'être davantage conscients de la manière dont ils occupent leur place, au sein de leur organisation. L'objectif de ce travail est de produire un mémoire universitaire sur une problématique de management. Les étudiants ont la possibilité d'explorer de quelle manière leur subjectivité est à l'œuvre dans

leur expérience de travail, mais tous n'utilisent pas cette possibilité. Pour ceux qui le font, il ne s'agit pas de remonter aux origines œdipiennes ou préœdipiennes des dynamiques inconscientes à l'œuvre chez eux, mais de se réapproprier une place sur leur lieu de travail qui soit plus en lien avec leur subjectivité. Ainsi, dans le cas de Damien, il ne s'agissait pas de mettre à jour son histoire familiale, ni de quelle manière il s'était construit dans le cadre de celle-ci, mais de lui permettre de prendre conscience des rapports très affectifs qu'il entretenait avec son tuteur et son entreprise, ce qui le plaçait dans une position de dépendance très forte. Son travail l'a conduit à comprendre que son entreprise avait joué le rôle d'une famille de substitution, ce qui l'avait coupé de son histoire antérieure, tout en le protégeant de la douleur associée à des pertes familiales récentes.

• *Un cadre à la fois producteur et contenant d'angoisse*

Le cadre proposé a ceci de particulier qu'il est à la fois producteur d'angoisse et contenant de cette angoisse (BION, 1961 ; STEIN, 1998).

D'une part, en effet, les enjeux universitaires associés au mémoire (la note est essentielle pour l'obtention du diplôme), la contrainte qu'il y a à observer et à tenir le journal de terrain, la nécessité de problématiser à partir de l'expérience, l'expérience professionnelle en elle-même, les exigences universitaires doublées des exigences professionnelles contribuent à cette angoisse. Cependant, le fait de pouvoir se confronter à sa propre angoisse et de la dépasser est essentiel, dans le processus par lequel l'étudiant reconnaît et assume sa dimension de sujet. C'est souvent, en effet, de cette confrontation qu'émerge sa créativité, que l'inspiration vient, que les idées se développent et qu'à travers l'écriture, il prend la responsabilité de ses idées et de leur articulation (BERRY, 2000). L'émancipation est ici dans le fait d'être créateur d'un savoir qui le concerne.

D'autre part, ce cadre contient fortement cette angoisse. Les séances de suivi sur le mémoire et le séminaire de développement personnel permettent de dire, d'exprimer ce qui est ressenti, ce qui peut être douloureux à vivre. Le rôle des règles est, ici, essentiel : il s'agit, pour chacun, de respecter la confidentialité, la liberté de parole et l'écoute. L'objectif assigné est précis : tout est concentré sur l'élaboration du mémoire, ce qui permet aussi, dans de nombreux cas, de diminuer l'angoisse, au fur et à mesure que l'étudiant parvient à développer des liens et à répondre à sa problématique.

• *Le rapport à l'angoisse de ceux qui encadrent le processus*

Notre posture, dans le processus décrit ici, est très différente des rapports enseignant/étudiants habituels dans l'université. Le rôle traditionnel de l'enseignant consiste, en effet, à apporter des contenus, et sa légitimité provient de sa maîtrise des théories enseignées. Le savoir possédé et enseigné est, pour lui, un instrument de pouvoir, qui s'interpose dans la relation enseignant/étu-

dants, constituant pour lui une défense contre l'angoisse que cette relation peut susciter. Dans notre dispositif, nous modifions cette posture puisque nous ne nous considérons pas comme les dépositaires d'un savoir à transmettre à l'étudiant : en effet, nous ne connaissons ni la problématique pertinente pour chacun, ni la réponse à y apporter. Notre posture est celle d'un catalyseur, qui permet le processus par lequel l'étudiant peut donner du sens à une partie de son expérience.

Cette posture est souvent génératrice d'angoisse chez les enseignants qui supervisent un groupe. En effet, notre savoir ne peut plus servir de garde-fou et nous ne sommes plus protégés par l'image attendue du « bon enseignant » ; de plus, il arrive régulièrement que l'étudiant, à certains moments du processus, projette sa propre angoisse sur nous – en essayant d'attaquer la solidarité entre les enseignants, en mettant en doute la cohérence des règles universitaires, en nous reprochant de ne pas lui donner la « bonne » problématique, etc.

Pourtant, l'enseignant ne peut que faire confiance à l'étudiant, au risque que rien n'émerge. Une telle posture implique que l'enseignant puisse analyser ses propres attentes, travailler sur sa frustration et accepter ses limites : c'est l'étudiant qui est le maître de ce qui se passe – ou ne se passe pas – dans le processus. Cela a été facilité par un travail d'équipe entre les enseignants en charge des ateliers. Ce travail se réalise sous la forme de réunions, entre deux séances, qui leur permettent d'exprimer d'éventuelles difficultés apparues dans leur groupe, et de croiser leurs regards sur les situations vécues pendant l'animation. Il s'agit, pour l'enseignant-animateur, de mettre en mots l'expérience vécue pendant la séance, afin de clarifier – pour soi et pour l'autre – ce qui s'y est passé. Cette démarche, qui peut être considérée comme une forme de supervision mutuelle, nécessite une confiance et un respect réciproques. Cet accompagnement ne peut être entrepris que par des personnes ayant poursuivi un travail psychanalytique individuel et se référant à une éthique claire dans leur pratique.

## CONCLUSION

De même que le manager n'est pas un technicien neutre, l'enseignant en management n'est pas un technicien neutre, qui serait chargé de transférer des contenus ou des techniques sur des étudiants déshumanisés. Former les managers de demain, c'est contribuer à ce que seront les organisations et, en conséquence, à ce que sera notre société. Celui qui forme des managers ne peut faire l'économie de réfléchir aux questions suivantes : de quelles organisations la société a-t-elle besoin ? avec quelles personnes, et avec quelles relations entre celles-ci ? avec quels managers ?

Nos choix pédagogiques engagés témoignent des réponses que nous essayons d'apporter à ces questions. Nous souhaitons contribuer à des organisa-

tions qui ne soient pas pensées comme des entités réifiées, dépassionnées et désincarnées, mais comme l'émanation des sujets qui les composent – des sujets animés par leur propre désir et travaillant avec d'autres sujets. ■

## BIBLIOGRAPHIE

- ALVESSON (M.) & WILLMOTT (H.), *Critical management studies*, London, Sage, (eds) 1992.
- ALVESSON (M.) & WILLMOTT (H.), (H.), *Studying Management critically*, London, Sage, (eds) 2003.
- ARNAUD (G.), «The organization and the symbolic: Organizational dynamics viewed from a Lacanian perspective», *Human Relations* 55 (6): 691-716, 2002.
- ARNAUD (G.), «A coach or a couch: A Lacanian perspective on executive coaching and consulting», *Human Relations* 56 (9): 1131-1159, 2003.
- ARNAUD (G.) & VANHEULE, (S.), «The division of the subject and the organization: A Lacanian approach to subjectivity at work», *Journal of Organizational Change Management* 20 (3): 359-369, 2007.
- BARNETT (R.), *Higher Education: A Critical Business*, Bristol, PA: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1997.
- BATE (S.P.), «Whatever happened to organizational anthropology? A review of the field of organizational ethnography and anthropological studies», *Human Relations* 50 (9): 1147-1176, 1997.
- BAUM (H.S.), *The invisible bureaucracy: The unconscious in organizational problem solving*, New York, Oxford University Press, 1987.
- BERRY (M.), «Diriger des thèses de terrain», *Gérer et Comprendre*, p. 88-97, 2000.
- BION (W.), *Experiences in groups*, London, Tavistock Publications, 1961.
- BURGOYNE (J.) & REYNOLDS (M.), «Being critical», in J. BURGOYNE et M. REYNOLDS (eds), *Management Learning Integrating Perspectives in Theory and Practice*, p. 105-109, London, Sage, 1997.
- CHASSEGUET-SMIRGEL (J.), *La Maladie d'idéalité – essai psychanalytique sur l'idéal du moi*, Paris, L'Harmattan, 2002.
- DE MIJOLLA-MEJOR (S.), «Les destins du pulsionnel», in A. DE MIJOLLA and S. DE MIJOLLA-MEJOR (eds), *Psychanalyse*, p. 209-233, Paris, Presses Universitaires de France, 1996.
- DEAN (R.A.), FERRIS (K.R.) & KONSTANS (C.), «Occupational reality shock and organizational commitment: Evidence from the accounting profession», *Accounting Organizations and Society* 13 (6): 139-148, 1988.
- DEETZ (S.), «Disciplinary power, conflict suppression and human resources management» in M. ALVESSON et H. WILLMOTT (eds), *Studying Management critically*, p. 23-45, London, Sage, 2003.
- DEHLER (G.E.), WELSH (A.) & LEWIS (M.W.), «Critical pedagogy in the 'New Paradigm'», *Management learning* 32 (4): 493-511, 2001.
- DEVEREUX (G.), *From anxiety to method in the behavioral sciences*. The Hague, Netherland: Mouton, 1967.
- DIAMOND (M.A.) & ALLCORN (S.), «The cornerstone of psychoanalytic organizational analysis: Psychological reality, transference and countertransference in the workplace», *Human Relations* 56 (4): 491-514, 2003.
- DRIVER (M.), «From empty speech to full speech? Reconceptualizing spirituality in organizations based on a psychoanalytically-grounded understanding of the self», *Human Relations* 58 (9): 1091-1110, 2005.
- FAVRET-SAADA (J.), *Les Mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard, 1977.
- FLEMING (P.), *Lines of Flight: A History of Resistance and the Thematic of Ethics, Death and Animality*, *Ephemera: Critical dialogues on organization*, 2 (3), 193-203, 2002.
- FLEMING (P.) & SPICER (A.), «Working at a cynical distance: implications for power, subjectivity and resistance», *Organization* 10 (1): 157-179, 2003.
- FOURNIER (V.) & GREY (C.), «At the critical moment: conditions and prospects for critical management studies», *Human Relations* 53 (1): 7-32, 2000.
- GABRIEL (Y.), «Meeting God: When organizational members come face to face with the supreme leader», *Human Relations* 50 (4): 315-342, 1997.
- GABRIEL (Y.), *ORGANIZATIONS IN DEPTH*, London, Sage, 1999.
- GIRIN (J.), «L'opportunisme méthodique dans les recherches sur la gestion des organisations» présenté lors de la conférence La recherche-action en action et en question, AFCET, Collège de systémique. Paris: École Centrale de Paris, 1989.
- GREY (C.), «Reinventing business schools: the contribution of critical management education», *Academy of management learning and education* 3 (2): 178-186, 2004.
- GREY (C.) & FRENCH (R.), «Rethinking management education: an introduction», in FRENCH, (R.) & GREY (C.), *Rethinking management education*, London, Sage, (eds), 1996.
- GUERIN (G.) & CARRIÈRE (J.), «Le choc de la réalité chez les jeunes professionnels: peut-on expliquer la démobilité à partir du modèle des attentes insatisfaites?» in (B.) GANGLOFF (ed), *Satisfactions et souffrances au travail*, p. 147-158, Paris, L'Harmattan., 2000.
- HIRSCH (E.) & GELLNER (D.N.), «Introduction: Ethnography of organizations and organizations of ethnography» in GELLNER (D.N.) & HIRSCH (E.) (eds) *Inside organizations – Anthropologists at work*, p. 1-15, New York, Berg, 2001.
- HUNT (J.C.), *Psychoanalytic aspects of fieldwork*, London, Sage, 1989.

- JAKES (E.), *The changing culture of a factory*. London: Tavistock, 1951.
- JONES (C.) & SPICER (A.), «The sublime object of entrepreneurship», *Organization* 12 (2): 223-246, 2005.
- KALIR (B.), «The field of work and the work of field: conceptualizing an anthropological research engagement», *Social Anthropology* 14 (2): 235-246, 2006.
- KETS DE VRIES (M.F.) & MILLER (D.), *The neurotic organization: Diagnosing and changing counterproductive styles of management*, San Francisco, Jossey-Bass, 1984.
- LACAN (J.), Les formations de l'inconscient. Séminaire (non publié) 1957-1958.
- LACAN (J.) (1966a), 'Le stade du miroir comme formateur de la fonction du «Je» telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique', in J. LACAN, *Écrits*. Paris: Seuil, [*Écrits: A selection*, London, Tavistock.]
- LACAN (J.) (1966b), «De nos antécédents», in (J.) LACAN, *Écrits*, Paris, Seuil. [*Écrits: A selection*, London, Tavistock.]
- LACAN (J.) (1966c), «Introduction au commentaire de Jean Hyppolite sur la Verneigung de Freud», in (J.) LACAN, *Écrits*. Paris, Seuil. [*Écrits: A selection*, London, Tavistock]
- LACAN (J.) (1966d), «Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse», in (J.) LACAN, *Écrits*, Paris, Seuil. [*Écrits: A selection*, London, Tavistock.]
- LACAN (J.), «Le Moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse» in (J.) LACAN, *Le Séminaire*, Livre II. 1954-1955, Paris, Seuil, 1978.
- LEVINE (D.P.), «Thinking about doing: On learning from experience and the flight from thinking», *Human Relations* 55 (10): 1251-1268, 2002.
- LOURAU (R.), *Le Journal de recherche*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1988.
- MATHEU (M.), «La familiarité distante», *Gérer et Comprendre* 3, p. 81-94, 1986.
- PULMAN (B.), *Anthropologie et psychanalyse*, Paris, Presses Universitaires de France, 2002.
- ROBERTS (J.), «Management education and the limits of technical rationality: the conditions and consequences of management practice» in R. FRENCH and C. GREY (eds), *Rethinking Management Education*, p. 54-75, London, Sage, 1996.
- SCHWARTZ (S.), *Narcissistic process and corporate decay – The theory of organization ideal*, New York, New York University Press, 1990.
- STEIN (M.), «Projective identification in management education», *Journal of Managerial Psychology* 13 (8): 558-566, 1998.
- VANHEULE (S.) & VERHAEGHE (P.), «Powerlessness and impossibility in special education: A qualitative study on professional burnout from a Lacanian perspective», *Human Relations* 57 (4): 497-519, 2004.
- VANHEULE (S.), LIEVROUW (A.) & VERHAEGHE (P.), «Burnout and intersubjectivity: A psychoanalytical study from a Lacanian perspective», *Human Relations* 56 (3): 321-338, 2003.
- VIDAILLET (B.), *Les Ravages de l'envie au travail*, Paris, Eyrolles, 2006.
- VIDAILLET (B.), «A Lacanian theory's contribution to the study of workplace envy: a case study», *Human Relations* 60 (11): 1669-1700, 2007.
- VINCE (R.), «Experiential management education as the practice of change» in FRENCH R. and GREY C., *Rethinking Management Education*, p. 54-75, London, Sage, 1996.
- WARREN (C.A.B.), *Gender issues in field research*, London, Sage, 1988.
- WILLMOTT (H.), «Management education: provocations to a debate», *Management Learning* 25 (1): 105-136, 1994.