

## L'itinéraire professionnel d'un cadre et ses défis

**A**vant de présenter quelques défis auxquels se trouve confrontée la population des cadres, il est souhaitable de définir cette notion. Que désigne cette catégorie verbale ? S'agit-il d'un concept nomade relevant de différents champs ? Qu'y a-t-il de commun entre un directeur général, un ingénieur de production et un chef d'établissement scolaire ? *A priori*, les missions confiées à chacune de ces personnes sont spécifiques. Pourtant, elles exercent bien souvent une responsabilité hiérarchique. Elles sont régulièrement confrontées à des questions de gestion du personnel. Ces données sont-elles suffisantes pour assigner ces professionnels dans une même catégorie ? Face à de telles ambiguïtés, il est nécessaire d'approfondir ces interrogations en ayant recours à diverses approches qui permettront de donner un statut plus opératoire à cette notion.

125

### L'histoire d'un mot

En France, cette terminologie est connotée tant sur le plan historique qu'idéologique. Il n'existe pas, selon Lasserre (1989), d'homonyme présentant exactement les mêmes caractéristiques aussi bien en allemand qu'en anglais. Les termes *manager* ou *boss* sont certes utilisés en Grande-Bretagne ou aux Etats-Unis. Ces mots renvoient d'emblée à l'idée de chef ou de dirigeant. Mais pour quelles raisons les Français n'ont pas voulu s'en tenir à ces catégories verbales ? Pourquoi ont-ils privilégié une notion particulière, celle de cadre qui évoque davantage l'armature entourant un tableau ?

Les travaux de Boltanski (1972) permettent de répondre à ces interrogations. La montée en puissance du syndicalisme ouvrier au début du XX<sup>e</sup> siècle favorisa en France le développement d'un groupe social : celui des cadres. Cette catégorie socioprofessionnelle se voyait confier une mission : maintenir l'ordre dans la cité « travail ». Le patronat trouvait ainsi une solution pour atténuer l'une de ses préoccupations liées aux agissements subversifs des centrales syndicales. Le marché conclu entre les forces du capital et l'encadrement se résumait ainsi : soyez fidèles et loyaux à l'égard de votre direction et vous bénéficierez d'une sécurité d'emploi.

Ce troc s'apparentait dans les faits à un mot d'ordre de nature quasi-militaire. Ce dernier ne devait guère heurter la sensibilité des ingénieurs qui furent les premiers mobilisés pour accomplir cette tâche. En effet, la tradition de ce corps professionnel historiquement marqué par l'armée consistait à vanter les mérites d'une vertu, celle de l'obéissance. Napoléon ne s'y trompait pas, lui qui avait défini les *gadz'arts*<sup>1</sup> et les polytechniciens comme étant respectivement les futurs sous-officiers et officiers de l'industrie et du commerce.

## Les cadres et leur formation

Il est également possible d'analyser cette population en retenant un autre critère, celui de la formation d'origine. Les « chasseurs de tête » se plaisent à dire combien l'éducation reçue exerce une influence décisive sur les esprits. Ainsi est-il courant d'entendre dans ce milieu des formules du genre : « Si vous voulez recruter un polytechnicien, assurez vous qu'il a du bon sens ; si vous préférez retenir la candidature d'un *gadz'art*, mesurez son degré d'intelligence. » Ces propos anecdotiques dont la scientificité est contestable nourrissent une intuition : le poids exercé par les organisations ayant pour mission de former les élites.

Bourdieu (1981), Cuhe (1985), Sainsaulieu (1977), Bauer et Bertin-Mourot (1987) proposent des analyses illustrant cette influence. Sainsaulieu, par exemple, établit une typologie dans laquelle il distingue trois catégories. La première est constituée de personnes issues pour l'essentiel du « carré d'as » regroupant des établissements prestigieux : ENA, HEC, Polytechnique et Ecole normale supérieure. Dans le giron protecteur de ces enceintes se recrute la « fine fleur » de l'encadrement. Celle-ci a connu une longue scolarité marquée par des épreuves sélectives. Ces élèves ont généralement accès à des fonctions pour lesquelles le niveau de responsabilité est le plus élevé. Ce sont les cadres dominants.

Malgré la crise économique, l'espoir de promotion de cette population est rarement déçu. De plus, elle reste souvent à l'abri d'éventuels licenciements.

1. Formule utilisée pour désigner un ingénieur issu de l'Ecole nationale supérieure des arts et métiers.

Elle incarne ce que Bourdieu entend par « héritiers ». Elle dispose d'un atout essentiel : l'école. Elle ne fait donc pas partie de ces deux cents familles qui se transmettaient un capital (Bauer et Bertin-Mouroit, 1987) de génération en génération. Elle a bâti sa carte de visite en s'appuyant sur les critères de la performance scolaire. Ayant réussi un concours, obtenu des diplômes prestigieux, elle revendique un droit, celui de profiter d'une rente de situation.

L'observateur étranger découvre avec surprise ces modalités. Au Japon, en Allemagne, les élèves-ingénieurs sont formés à l'université ou dans des établissements d'enseignement supérieur étroitement liés aux entreprises. Au cours de leur insertion, ils remplissent des tâches leur permettant de découvrir les configurations de la « planète travail » (Riverin-Simard, 1984). Un parcours de socialisation est aménagé. Il peut durer plus ou moins longtemps. Il révèle que ces pays accordent de l'importance aux qualités personnelles du futur cadre. L'atout école n'est donc plus une condition suffisante pour accéder à ce type de fonction. Dans cette perspective, la direction des ressources humaines se pose une question. Le débutant est-il doté d'un potentiel solide ? Le directeur d'une société allemande, lorsqu'il nomme son dirigeant, prend sa décision en fonction d'un certain nombre de critères. L'expérience du postulant apparaît comme décisive. Outre-Rhin, il est fréquent d'utiliser une formule lorsqu'il s'agit de choisir un président-directeur général. « Cet homme sent-il toujours l'odeur des étables ? » En d'autres termes, est-il conscient des réalités qu'il sera dans l'obligation de gérer ? Connait-il de l'intérieur les facettes culturelles de l'entreprise qu'il présidera ? Autant de questions qui sont aux antipodes des procédures de pantouflage en cours au sein de certaines sociétés françaises.

Ces différences de traitement lorsqu'il s'agit de choisir la candidature d'un dirigeant montrent que le système éducatif français repose sur un principe : celui de la précocité. Le classement des élites se fait dès le plus jeune âge. Dans cette logique, ce qui prime, c'est une pédagogie de la tête. Pédagogies de la main et du cœur sont ignorées pour le meilleur comme pour le pire. Les défis liés à ces dimensions restent en sommeil durant la formation initiale. Ils ne manqueront pourtant pas de se manifester le moment venu, notamment au cours de l'insertion professionnelle.

La deuxième catégorie évoquée par Sainsaulieu est aux antipodes de la précédente. Elle fut majoritaire au sein des entreprises jusque dans les années soixante. Il s'agit des cadres autodidactes. « En 1964, un cadre sur deux n'avait suivi aucune étude supérieure en France ; ce taux ne sera plus que d'un sur trois en 1970 » (Dubar, 1985). Cette catégorie de l'encadrement a connu, grâce à son talent, des promotions qui se sont traduites par des ruptures douloureuses. Quitter son groupe d'appartenance, partager de nouvelles références, c'est un itinéraire comportant des risques. C'est pourquoi ces individus manifestent un net attachement à la direction de l'entreprise, d'autant plus que celle-ci est à l'origine de leur ascension. Cette relation de dépendance renforce un lien de vassa-

lité à la suzeraineté des dirigeants. Cette forte intégration est nécessaire. Elle permet de reconstituer une cohérence culturelle. Elle cicatrise les plaies d'une personnalité sociale fragilisée par un redoutable exode. Autant d'éléments qui ne sont pas sans rappeler ce que de Gauljac (1987) entend par « névrose de classe ».

La troisième catégorie rassemble des individus ayant suivi une formation dans des universités, des écoles d'ingénieurs ou de commerce bénéficiant d'une renommée à l'échelon local ou régional. Ces cadres intermédiaires remplissent deux types de tâches. Les premières qualifiées de « fonctionnelles » sont liées aux compétences techniques acquises au cours de l'apprentissage initial. Les secondes renvoient aux rôles opérationnels progressivement proposés à l'encadrement tout au long de la carrière. Le cadre occupe ici une position charnière, au carrefour d'orientations contradictoires. Confronté aux exigences d'une direction qui impose, il se trouve dans l'obligation de négocier avec une équipe qui s'oppose. S'il parvient à gérer ces situations délicates, il lui sera proposé un poste comportant de plus en plus de responsabilités. Ces épreuves du feu contribuent à repérer les « sujets dits d'exception » (Riverin-Simard, 1984). Nombreuses sont les sociétés qui tentent ainsi de se constituer une pépinière de cadres confirmés. Cependant, comme l'indiquent Bauer et Bertin-Mourot (1987), à la différence des sociétés françaises, les entreprises étrangères s'appuient davantage sur les vertus de cette procédure.

## Cadres intermédiaires et défis professionnels

Le passage d'une mission fonctionnelle à un rôle opérationnel soulève des enjeux comme le suggère cet exemple : « En 1985, je fis la rencontre d'un directeur du personnel. A midi, il m'invita à déjeuner avec l'un de ses collaborateurs. A la fin du repas, je m'apprêtais à prendre congé. Mon hôte insista pour que je reste. Il souhaitait m'entretenir de questions qu'il n'avait pas eu le loisir d'aborder le matin. De retour dans son bureau, il désira savoir ce que je pensais du collègue qui nous avait accompagné. Je lui demandais les raisons qui l'amenaient à m'interroger de la sorte. C'est alors que ce responsable me fit part de l'une de ses difficultés du moment. L'homme rencontré durant le repas était un diplômé d'une école d'ingénieurs. Embauché au sortir de sa formation, il avait rempli des missions à caractère technique au sein du département "recherche". L'excellence de ses prestations fut à l'origine d'une promotion nécessitant pour lui de prendre la responsabilité d'un service. Dès son arrivée, il fut confronté à des situations qu'il ne maîtrisait pas. Le climat de l'unité dont il avait la charge se dégradait. Il adoptait des positions de plus en plus autoritaires. Cette situation ne pouvait laisser la direction indifférente. C'est donc en catastrophe qu'il fut rapatrié au service du personnel. »

## Découvrir une culture d'entreprise

Si nous reprenons ce cas, deux questions se posent. La formation suivie par cet ingénieur le prédisposait-elle à remplir des fonctions d'encadrement ? L'espace professionnel pouvait-il générer des apprentissages qui soient différents de ceux réalisés au sein de l'école ?

Il serait possible de multiplier les interrogations et les interprétations. L'une d'elles consiste à rappeler une évidence. Tout au long de l'itinéraire d'un cadre, des obstacles sont à surmonter. Le premier consiste à repérer les jeux de coulisses et de pouvoir de l'entreprise. Cette socialisation passe par l'assimilation d'une culture, celle de l'établissement. Ce dernier entretient son opacité. Pour saisir cette diversité culturelle, le débutant doit maintenir un contact régulier et constant avec l'organisation. C'est à cette condition qu'il parvient à découvrir les méandres de la clandestinité organisationnelle. Une étude conduite auprès de trente ingénieurs a montré qu'une politique de stages engagée par des organismes de formation ne réussissait pas à combler le fossé séparant l'espace professionnel de l'espace éducatif. Les interviewés ont souligné combien ils avaient vécu leur insertion sous le mode du « choc culturel » (Robin, 1994). Les premiers pas d'un débutant sur la planète-travail s'apparentent donc au parcours du combattant. Les formules populaires ne manquent pas pour décrire cet apprentissage : « C'est le métier qui rentre, on apprend toujours à ses dépens. » En quelque sorte, l'expérience devient formatrice dès lors que l'apprenant parvient à sortir indemne du péril. Mais serait-il possible que ces cadres évitent de telles épreuves ? Les établissements d'enseignement supérieur pourraient-ils concevoir des dispositifs pédagogiques à des fins préventives ? Ces questions relèvent d'un imaginaire leurrant. Plus de stages, plus de conférences ne suffiront pas. Dans cette situation, l'acharnement éducatif est l'ennemi du bien. Alors, pourquoi le formateur persiste-t-il à penser qu'il pourrait donner naissance à un être achevé ? Les fantasmes de toute-puissance qui animent la pensée pédagogique se heurtent à des difficultés, comme le montre Cuche lorsqu'il décrit certaines pratiques en vogue au sein des écoles nationales supérieures d'arts et métiers. Les élèves de ces établissements rassemblent les disciplines relevant des sciences humaines sous la rubrique HU. Ces deux lettres recouvrent une signification particulière en argot gadz'artique. HU désignent ces matières « hors-usinage », terminologie utilisée pour montrer du doigt les futurs ingénieurs refusant les pratiques du bizutage. Dans un tel contexte culturel et organisationnel, les sensibilisations aux questions sociales ou relationnelles sont délicates. Ces difficultés dans la réception du message montrent que l'intégration d'un savoir relève tout autant de la « résonance » que du « raisonnement ». Ces deux notions mettent le chercheur sur la voie d'une distinction, celle qui sépare l'« expérimentation » de l'« expérience » (Finger, 1989). Un exercice de

simulation fonctionne par analogie et ne se confond pas avec le réel. Il emprunte bien souvent le modèle aseptisé du laboratoire. Par contre, vivre une épreuve (conflit, séparation, licenciement...) burine l'individu au cœur de son intimité. Comme le dit l'adage populaire : « Il faut le voir pour le croire. » D'où cette nuance entre « faire et vivre une expérience ». Dans le premier cas, l'apprenant bénéficie encore d'une protection, celle de l'enceinte éducative. Dans le second, il fait face aux infections microbiennes de l'entreprise.

## Devenir chef

Au fur et à mesure de son insertion, le cadre acquiert donc diverses qualités. Il mobilise ses compétences techniques, conquiert un statut d'expert et découvre les diverses facettes de l'organisation. Il surmonte des épreuves revêtant parfois une forte tonalité émotionnelle. Il se dote ainsi d'un capital expérientiel sur lequel il pourra s'appuyer pour faire face aux enjeux inhérents à la deuxième période de son parcours professionnel (l'étape gestionnaire). Cette promotion managériale est vécue comme un défi. Accepter la responsabilité d'une unité, c'est sans doute la première décision que doit prendre le futur chef. Ici, la prudence est de rigueur. Mieux vaut privilégier l'anticipation que la précipitation. Des témoignages recueillis auprès d'ingénieurs et de responsables de communautés éducatives (Robin, 1994, 1997) montrent combien ce choix est difficile. C'est une période au cours de laquelle les cadres se posent parfois un certain nombre de questions. Suis-je fait pour exercer ce type de responsabilité ? L'équilibre professionnel et familial ne risque-t-il pas d'être menacé ? Il n'est pas sûr que les cadres soient systématiquement animés par ces interrogations. Il appartient à ceux qui ont la charge de procéder à la nomination des managers d'instruire leur décision en prenant en considération quelques données, comme l'expérience professionnelle, la situation personnelle et la formation.

## Les expériences prématurées

Le témoignage qui suit illustre que la découverte du tissu social de l'entreprise nécessite du temps.

« J'ai vingt-sept ans, c'est mon premier travail. J'ai été confronté à une cabale qui s'est soldée par mon licenciement. Au départ, j'étais spectateur. Je devais voir les points forts, les points faibles de la production avec comme objectif de faire du flux tendu. À la suite de cette étude, j'ai commencé à étudier les domaines sur lesquels il fallait exercer un effort. Ils relevaient de la maîtrise en place, ce qui représente quatre personnes qui sont à deux ou trois ans de la retraite. De par mes calculs, des tonnes de matière étaient jetées à la poubelle. Il n'était pas question de couvrir les erreurs de ces personnes. Ils sont allés voir le président, ils ont menacé de partir si je ne quittais pas la boîte. »

Telle fut l'insertion de ce débutant qui s'est soldée par un échec. Lors de l'entrevue, il a établi le panorama de son évolution au sein de la société. En six mois, il gravissait trois échelons hiérarchiques. Ce sprint marathonien s'est avéré fatal, notamment parce qu'il ne connaissait pas l'histoire de cet établissement. Le cadre dont il assurait la succession avait été remercié, ce qu'il découvrit bien après son intégration.

De plus, il a mis en œuvre des procédures qui ont contribué à mobiliser les défenses de la maîtrise. Il souhaitait mettre en place des cercles de qualité. Pour atteindre cet objectif, il décida d'animer des groupes composés d'ouvriers, et ce en l'absence de la hiérarchie directe qui n'avait pas été consultée. Il se trouva même dans l'obligation d'utiliser la voie syndicale pour informer les employés puisque l'encadrement de proximité censurait ses messages. Ces démarches sont tout à fait caractéristiques d'un débutant, ne possédant pas cette culture professionnelle qui lui aurait permis de déjouer les pièges dans lesquels il se trouva emprisonné.

## Quelques perspectives éducatives

Quels enseignements tirer de ces analyses ? La biographie éducative (Dominicé, 1989) d'un cadre se caractériserait par un certain nombre d'étapes : les unes marquées par le régime diurne de la formation, les autres relevant du régime nocturne de l'apprentissage (Pineau, 1984). Dans le premier cas, c'est le temps des lumières qui brillent de leurs éclats et envahissent l'espace de la formation initiale. Dans le second, c'est la découverte d'une planète professionnelle jusque-là ignorée. C'est le temps des ténèbres vécu parfois avec douleur et renoncement.

Ce processus engendre deux types de connaissance : l'une prétend définir les critères du vrai et du faux et donne naissance à une certaine forme de vérité qui fait feu de tout bois ; l'autre se construit à la suite d'un périple rude et difficile. Se dégage ici une idée : l'itinéraire éducatif oscillerait entre pédagogie de l'essence et andragogie de l'existence. Émerge de cette distinction le mythe platonicien de la caverne (Pineau, 1977).

Le statut de la connaissance relèverait donc, dans le champ de la formation initiale, d'une expérimentation-simulation. Il s'agirait d'un savoir élaboré en laboratoire, structuré, aseptisé, désincarné, et à la limite sans vie. D'où le fait que certains cadres, au sortir de leurs études, dénoncent cette pédagogie de l'entassement qui renforce la passivité des élèves, tout particulièrement lors de leur séjour en classe préparatoire. Il n'est pas étonnant alors que le temps de l'insertion réserve bien des surprises au débutant. Une culture microbienne s'empare du sujet. Le savoir ne relève plus de la vérité, il résulte d'un processus qui s'apparente à la révélation. Au fond, il y a une lumière qui rend aveugle et une

pénombre qui éclaire. Or c'est précisément ces zones obscures qui sont à cultiver dans le champ de la formation continue. Bien sûr, il ne s'agit pas de leur octroyer un statut de vérité car cette dernière ne se révèle pas à l'état brut. Mais l'apprentissage ne sera plus le fruit d'un raisonnement aseptisé. Il provoquera une résonance émotionnelle auprès de l'apprenant. Ce dernier parviendra ainsi à donner raison à la vie et vie au concept. C'est le sens d'une andragogie de l'existence prenant appui sur une méthodologie prometteuse : la biographie professionnelle.

## Bibliographie

- BAUER, M. ; BERTIN-MOUROT, B. 1987. *Les 200 : comment devient-on un grand patron ?* Paris, Le Seuil.
- BOLTANSKI, L. 1972. *Les cadres. Formation d'un groupe social.* Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. 1981. « Epreuve scolaire et consécration sociale, les classes préparatoires aux grandes écoles ». *Actes de la recherche en sciences sociales.* N° 39, pp. 3-70.
- CUCHE, D. 1985. « Traditions populaires ou traditions élitistes ? Rites d'initiation ou rites de distinction dans les écoles d'arts et métiers ». *Actes de la recherche en sciences sociales.* N° 60, pp. 57-67.
- CUCHE, D. 1988. « La fabrication du gadz'arts, esprit de corps et inculcation culturelle chez les ingénieurs arts et métiers ». *Ethnologie française.* Tome XVIII, pp. 42-54.
- DOMINICÉ, P. 1989. *L'histoire de vie comme processus de formation.* Paris, L'Harmattan.
- DUBAR, C. 1985. *La formation professionnelle continue.* Paris, La Découverte.
- FINGER, M. 1989. « Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de vie ? ». *Education permanente.* N° 100/101, pp. 39-46.
- GAULEJAC, V. de. 1987. *La névrose de classe.* Paris, Hommes et groupes.
- LASSERRE, H. 1989. *Le pouvoir de l'ingénieur.* Paris, L'Harmattan.
- PINEAU, G. 1977. « La caverne de Platon : naissance de l'éducation permanente comme mythe organisationnel ». *Dans : Education ou aliénation permanente ? Repères mythiques ou politiques ?* Paris, Dunod, pp. 17-24.
- PINEAU, G. 1985. « L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'éco-formation ». *Education permanente.* N° 78/79, pp. 25-39.
- PINEAU, G. ; MARIE, M. 1984. *Produire sa vie : auto-formation et auto-biographie.* Montréal, éditions Saint-Martin.
- RIVERIN-SIMARD, D. 1984. *Etapas de vie au travail.* Montréal, éditions Saint Martin.
- ROBIN, J.Y. 1994. *Radioscopie de cadres. Itinéraire professionnel et biographie éducative.* Paris, L'Harmattan
- ROBIN, J.Y. 1997. *Chefs d'établissement. Dans le secret des collèges et lycées, récits d'une responsabilité.* Paris, L'Harmattan.
- SAINSAULIEU, R. 1977. *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation.* Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.