

MODELAGE ET MODELISATION DE L'EXPERIENCE MANAGERIALE

Denis CRISTOL

(EA1589 – CREF Paris X Nanterre) Responsable formation continue Advancia&Négocia

Advancia-Négocia, 8 avenue de la Porte de Champerret 75017 Paris, France

4cristol@free.fr, dcristol@advancia-negocia.fr

Sauf à l'exercer il est difficile de faire l'apprentissage d'une fonction de manager. Les apports de la formation initiale se heurtent au manque d'expérience des étudiants (1). Une fois en situation, la prise en main d'une équipe et les interactions avec son propre manager, sont des occasions pour qu'un apprentissage s'établisse. L'analyse de récits de formation collectés auprès d'un échantillon de cadres montre l'incidence des expériences sociales sur la façon dont ils sont devenus managers (2). Le texte explore plus spécifiquement deux interactions avec leurs N+1 dans cet apprentissage managérial. La première est nommée modelage, elle décrit l'effort du supérieur hiérarchique pour préparer le futur manager à sa fonction. La deuxième est nommée modélisation, elle décrit la pratique du futur manager pour s'approprier des traits, des pratiques, des habiletés utiles à l'exercice de la fonction (3). Les deux processus se combinent et contribuent à façonner l'identité du futur manager. Le manager en émergence finit par se libérer du processus de modelage (4).

Mots clés

Expérience – modelage - modélisation

Pourquoi une recherche sur la modélisation et le modelage managérial ?

Grâce à l'apport de la didactique professionnelle, Ulmann (2007) a caractérisé les activités de managers. Il a identifié trois éléments entrelacés l'incorporation de la contrainte, le déploiement de stratégies pour dépasser les contraintes et orienter le travail et enfin la structuration de l'action par des actes de paroles. Compte tenu de leur imbrication dans l'action ces trois éléments peuvent difficilement faire l'objet d'enseignements formels.

La recherche ici présentée s'appuie sur l'analyse d'entretiens semi-directifs avec des managers, réalisés sous la forme de 38 récits de vie. L'échantillon de managers comprend des cadres d'entreprises privées de la région parisienne animant hiérarchiquement des équipes de 5 personnes depuis au moins 3 ans qu'ils soient diplômés d'école de commerce et d'université, ou autodidactes. Les données recueillies ont fait l'objet d'enregistrements et de traitement par la méthode de l'analyse sémantique développée par Prop et Greimas. Le questionnement visait à comprendre la façon dont les personnes appréhendaient les différentes expériences vécues dans leur parcours pour devenir des managers. Plusieurs mises en garde sont à souligner pour ce type de recherche, tout d'abord le nombre limité de personnes interrogées impose la prudence, ensuite le récit de vie fait ressortir une identité narrative de la personne. En effet, le récit est une construction a posteriori qui peut idéaliser un flux d'événements pas si facilement discernables dans leur cohérence au moment où ils s'enchaînent. Aux questions relatives à l'apprentissage du management des hommes, les réponses renvoient vers des situations d'apprentissages informels dans les champs professionnels ou extra-professionnels. Les constats et remarques formulés par ces managers étayaient l'hypothèse d'un rôle essentiel de l'expérience incluant un tiers, souvent le N+1 du manager.

L'expérience des managers

La notion d'expérience explicitée

La notion d'expérience est rarement utilisée par les organisateurs de formation, à titre d'exemple l'Encyclopédie des ressources humaines (Allouche 2006) la passe sous silence. Tout au plus, les gestionnaires assimilent l'expérience à l'ancienneté et le mot le plus fréquemment associé à expérience est année. Les « *années d'expérience* » évoquent des modes de gestion passés, ou le seul fait d'avoir des années d'exercice professionnel suffisait pour être réputé expérimenté et de progresser dans des classifications. Depuis la fin du siècle dernier, le terme « *praxéologie* » est utilisé en référence à une science de la pratique et de l'action où une réflexion sur les actes permet d'arriver à plus d'efficacité sur l'action. L'expérience occupe une place centrale dans sa propre formation et représente une voie privilégiée d'accès à certains savoirs qui y sont reliés. En ce sens, l'apprentissage par l'expérience constitue une démarche assimilable à l'autoformation de type existentiel. L'expérience est souvent qualifiée de naturelle, pratique, d'expérience de la vie. Dans la notion d'expérience, il existe deux aspects différents mais complémentaires, l'un est actif, l'autre est passif. Dans l'aspect actif l'individu interagit avec son environnement, met en avant d'autres comportements et savoirs et réfléchit sur son action. Dans l'aspect passif, c'est l'expérience vécue de l'intérieur, assimilée et digérée qui lui permet d'évoluer et de grandir. Legrand (CNAM 2000 p90-91) reprend la distinction entre l'événement qui postule un sujet passif à qui quelque chose advient et l'action ce qui fait arriver l'action et qui suppose un sujet acteur-initiateur. L'expérience est une notion dialectique. Ainsi l'expérience revêt un caractère formel ou informel. Elle est acquise ou transmise, ignorée ou validée, subie ou recherchée, externalisée ou internalisée, passive ou mobilisée, stockée ou immédiate, individuelle ou collective. L'expérience selon Verrier (Bézille et Courtois 2006 p71-79) revêt

un caractère d'intentionnalité. Elle s'appréhende comme un événement survenant à l'improviste, extérieur à l'individu ; un événement par lequel nous sommes pris. L'intentionnalité caractérise le rapport à l'expérience.

L'apprentissage par l'expérience

La répétition d'un acte ou d'un geste sans réflexion à son sujet ne constitue pas forcément un apprentissage car il n'y a pas transposition dans une autre situation. L'expérience appartient à l'ordre de l'action réflexe, du déroulement d'un schéma de pensée, ou d'une habitude, voire même d'une action réfléchie (Tourmen et Mayen 2007). Alors que dans le schéma ou l'habitude on se situe dans une expérience subie, la troisième situation fait référence à une expérience réfléchie. Pineau (1989) définit la formation expérientielle comme une formation par contact direct mais réfléchi. Pour qu'un apprentissage se déroule cela suppose de réunir trois exigences au moins : le recul critique, une mise en mot, une verbalisation de l'expérience. A ces conditions l'expérience se transforme en expérience réfléchie. Transformer ainsi un ensemble de perceptions en expérience réfléchie suppose une triple démarche dont la portée est la construction de sens. Pour qu'une expérience soit formatrice, il faut que l'individu lui donne du sens et la confronte à différents niveaux de sens. Ainsi il ne suffirait pas d'être exposé aux situations pour apprendre, il faudrait en avoir l'intention et disposer de références. C'est à ce moment que le tiers peut jouer un rôle.

Le rôle du tiers dans l'émergence d'un manager

Le rôle d'autrui et du réseau relationnel

Autrui joue un rôle fondamental dans la construction de soi (Mayen 2002). Ce que Pineau (1983) a montré au travers de l'autobiographie de Marie-Michelle et de sa carte relationnelle formatrice décomposant en noyau familial central, amis, et professionnels « *marquants* ». Ce que ne manquent pas de décrire les managers interrogés dans leur récit de formation. Comme ce récit d'un Campus manager l'atteste : « *J'ai le sentiment à titre personnel de pouvoir relire mon CV au travers de quelques noms qui ont contribué à me façonner très clairement* ». Hermelin (2001) désigne sous le néologisme de « *sociodidactes* » ceux qui apprennent essentiellement des autres, et à partir des réseaux sociaux dans lesquels ils baignent. Cyrot (2009) développe le concept de « *sociabilité autodidactique* » pour désigner cette pratique. Dans 10 récits d'autodidactes il parvient à montrer d'une part que l'autoformation n'est pas la solo-formation (dans les biographies étudiées 70 personnes contribueraient à l'apprentissage, dont 50% auraient une influence significative) et d'autre part que l'autoformation est mobilisable pour une variété d'apprentissages. Les managers sont engagés dans une activité intense de repérage et de construction de postures et de positions, pour laquelle le recours à des modèles et contre-modèles permet de donner des référents. Dans les récits collectés, la proximité physique des modèles s'avère déterminante de même que les mécanismes d'attraction ou de répulsion. Plus le modèle est fort et présent, plus la projection semble être facilitée, jusqu'à l'identification.

Les fonctions des interactions dans les apprentissages informels

Les managers entretiennent des relations fortes avec des personnes clés. Le thème des personnes clés est évoqué avec émotion même lorsque le temps a passé. Les circonstances de la rencontre ou la personnalité perçue comme exceptionnelle marquent les managers dans des apprentissages relationnels essentiels. La liste des personnes clés est large et variée :

« *un entraîneur avec un charisme fou* », « *un patron de centre d'instruction qui prenait des risques calculés* », « *un mentor avec des concepts clés* », « *une de mes collaboratrices qui m'a formé* », « *un Monsieur pour qui j'ai eu envie de travailler, qui m'a impressionné, que*

j'ai trouvé formidable », « le coach de notre DG, un individu à fort charisme », « un qualitatif qui revenait des Etats Unis », « des managers qui vous aident à grandir », « quelqu'un qui savait dire non, taper du poing sur la table », « un patron de site qui m'a donné ma chance »....

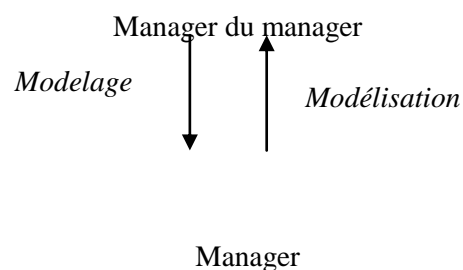
La notion de « *personne clé* » stipule que dans un ensemble relationnel certaines personnes ont un rôle plus soutenu. Il est possible de postuler avec Eneau (2005) que la relation qui s'établit avec une personne clé n'est pas à sens unique mais qu'une réciprocité sous-tend l'échange. Au démarrage la relation semble asymétrique, les managers en fabrication sont d'abord intrigués, puis influencés par un tiers qui dispose d'un ascendant, d'un charisme particulier, ou plus simplement d'un attribut désiré.

Si les tiers peuvent être des pairs, ou des coachs, il s'agit le plus souvent d'un dirigeant, parfois même du premier d'entre eux. Les personnes clés citées dans les entretiens ont le plus souvent été repérées dans le cercle professionnel. C'est la qualité du lien qui s'établit qui marque la relation et l'ouverture aux conseils, à l'exemple, aux valeurs de l'autre. Ainsi le fait d'avoir été choisi, de recevoir une confiance a priori marquent les managers. Ceux-ci en retour donnent de la fidélité, de la proximité, de l'admiration et placent la relation dans une dimension émotionnelle. L'étude des relations entre un manager en développement et son responsable a donné lieu à des recherches sur le modeling.

Modélisation et modelage managérial

Le phénomène de modeling a été explicité pour l'apprentissage de comportements managériaux dès les années 60 par Wernimont et Campbell ; la disponibilité d'un modèle managérial à proximité est mesurée comme un facteur d'efficacité dans l'apprentissage (Moses et Ritchie 1976 p337-343). Comment cela se produit-il ? Burnaksa (1976 p329-335) rapporte que les premiers programmes de formation au modeling destinés aux managers datent des années 70 et auraient été mis en place à la General Electric à l'attention de 2700 « *middle managers* ». L'objectif était alors de réduire le turn-over des employés en les aidant à s'adapter au travail industriel. L'approche se situe dans une visée behavioriste ou les managers étaient sensibilisés aux interactions avec les collaborateurs.

Les managers semblent particulièrement sensibles à l'apprentissage vicariant décrit par Bandura (2007). Observer les réussites et échecs d'autres personnes renforcerait le sentiment d'efficacité par rapport à la pratique observée. Manz et Sims (1986 p105-113) s'appuyant sur les découvertes de Bandura montrent comment les processus à l'œuvre lors de la modélisation à savoir « *attention process* », « *retention process* », « *motor reproduction process* », « *motivational process* », jouent un rôle dans un changement de comportement. Un des processus de conformation aux comportements de manager observé est donc la prise de repères dans des référents préexistants dans l'environnement. Cette prise de signification peut être modélisation ou modelage.



La modélisation est désirée. Le modelage est subi. Dans le cas de la modélisation, la prise de forme va de l'aspirant manager au modèle, et dans le cas de modelage du modèle à l'aspirant

manager. Par ailleurs si l'enseignement peut être non intentionnel, l'apprentissage peut également être tacite.

La modélisation est l'observation d'un modèle disponible.

La première direction est l'observation d'un modèle disponible à proximité physique de l'aspirant manager. Tout se passe comme si à un moment l'aspirant manager prenait ses repères. Les modalités relationnelles qu'il initie sont contestées et parfois invalidées par les autres, l'équipe, les tiers. Dès lors l'attachement à une figure plus sage et plus forte procurerait une zone de sécurité et générerait de la confiance. Ce que permet le manager comme « *figure d'attachement* » de leur collaborateur au sens de Bowlby (Baumeister, Vohs 2004 p327-329) c'est avant tout un développement en terme de compétences et d'habiletés à réguler ses propres émotions. Plusieurs approches sont discernables. Elles sont ici classées de la moins à la plus active. La première est le fait d'une imprégnation passive. Simplement travailler aux côtés d'un manager exemplaire suffirait à capter son rythme, ses attitudes, ses postures, à s'imprégner d'un bain de langage et d'attitudes. Nul effort conscient ne semble exister à ce stade. Il s'agirait d'une forme de mimétisme passif où la copie de gestes, l'adoption de formules finirait par influencer l'apprenant au-delà de la forme immédiatement visible. Ce processus fait penser au mécanisme de l'empreinte décrit par l'éthologue Lorenz dans son étude des oies (1975).

« *J'ai appris énormément peut être par mimétisme* » Récit d'un responsable marketing achat (37 ans)

La deuxième approche qui ressort est le fait d'une imitation recherchée d'un personnage exemplaire ou fascinant. Le regard de l'apprenant ferait des allers et retours entre ses propres attitudes et les attitudes réelles ou supputées du modèle. La réflexion porte sur les écarts et infléchit l'appréciation des situations et des réactions jugées appropriées à l'aune de ce que fait le modèle. A ce stade, il s'agit encore d'une éducation silencieuse, de réflexion et d'évaluation sur soi et pour soi. Parfois la réflexion est stimulée par des contre-modèles.

« *je n'ai pas eu de modèle en termes de personne vers qui je voulais tendre, plutôt des modèles de gens vers qui je ne voulais pas tendre* » Récit d'un Responsable de laboratoire (32 ans)

Dans la mesure où l'apprentissage managérial réside pour une large part dans la maîtrise « *d'événements de parole* » (Mispelbombyer 2006), la théorie développementale du langage de Wallon sur l'imitation créatrice est ici mobilisable. La participation fusionnelle avec le modèle permet une copie, la copie se fait dédoublement puis progressivement il y a appropriation à force de répétitions.

La troisième approche enclenche un dialogue. L'implicite comportemental se fait explicite. Le feed-back est verbalisé. Il porte le plus souvent sur les comportements du manager en situation d'apprentissage à l'occasion d'un problème, d'un changement, d'une crise, ou plus simplement de rupture des activités quotidiennes, le modèle étant invité par ses interactions à apporter des orientations possibles.

« *j'ai eu une discussion avec mon responsable hiérarchique qui m'indiquait n'oublies pas l'enjeu. Tu fonctionnes avec ton tempérament tu as des objectifs, tu as une équipe qui est prête à te soutenir à te suivre etc. etc. mais quand tu prends une décision ne la prend pas au premier degré n'oublies pas l'enjeu et éventuellement corriges ton tir.* » Récit d'un Directeur des ressources humaines (46 ans)

La quatrième approche de la modélisation procède d'une investigation plus ouverte des comportements managériaux du responsable observé. A l'occasion d'échanges privilégiés et plus intimes formels (entretien annuel) ou informels. Il s'agit cette fois d'échanges explicites sur les déterminants, causes et effets des actions. Il y a lieu d'un diagnostic partagé.

« je vais assurer les fonctions de DRH sauf que compte tenu que je viens de reprendre un poste direct en plus ... là je sens la limite on a besoin de technique à un moment donné et là je fais le diagnostic avec mon patron » Récit d'un Directeur des opérations distribution (35 ans)

C'est certainement dans cette configuration que la modélisation rencontre le modelage et que deux intentions se rejoignent.

Le modelage est la recherche de conformation des managers.

La deuxième direction se produit du modèle vers l'aspirant manager. La porosité semble la plus forte lorsque l'échange se place au niveau des personnes dont l'activité et les engagements réels sont partagés. L'activation de l'intime joue directement. La familiarité permet plus facilement l'identification. L'implication personnelle du manager entraîne l'adhésion. La situation de modelage se présente quand un manager essaye d'influencer ou d'aider son collaborateur dans l'adoption de nouveaux comportements. Après une phase initiale de séduction réciproque, un canal d'échanges se met en place. Plusieurs attitudes sont repérables chez les managers modelants : la confiance inconditionnelle, le soutien, l'écoute, le feed-back, les conseils et, dans certains cas, une attitude directive (confrontation, ordre ou injonction). Lorsque le processus de conformation est mené sur l'initiative de l'organisation, les managers interrogés parlent de formatage, de modelage. Placée, dans le cadre de structures, de codes, de processus, de chartes des valeurs d'entreprises, de guide de management, de référentiels, ou de processus normés, les valeurs, les conseils et comportements valorisés semblent plus intrusifs. Deux résistances au modelage sont repérables :

La première résistance exprime les limites de l'exemplarité. Une étude de Melkonian (2007 p15-27), montre même comment cette résistance s'enclenche quand les promoteurs d'un changement de rôle se soustraient eux-mêmes aux attendus du rôle. « *L'absence conjointe d'exemplarité aux niveaux organisationnel et comportemental renforce pour les cadres supérieurs et dirigeants le sentiment d'être manipulés, manœuvrés par une organisation qui a en fait des intentions différentes de celles qu'elle annonce* » (Melkonian 2007 p24). Les faits concrets, mieux que les discours, semblent plus à même d'offrir cette fonction d'exemplarité.

La deuxième résistance s'exprime face aux manipulations autorisée par la relation duelle entre un jeune manager et son modèle au cours de la prise de fonction. Lamendour (2009, p149-167) s'appuie sur un corpus original. Elle étudie l'image de relations stylisées entre un cadre et son manager dans la filmographie Française (33 œuvres analysées). Si les œuvres de fiction croquent le monde, et tendent vers la caricature, elles permettent néanmoins de pointer des enjeux et le risque du huis clos entre un manager pygmalion et « *sa création* ». L'entrée en fonction d'un jeune professionnel est un temps soumis au regard de l'autre qui se fait tour à tour initiateur légataire, instigateur de situations façonnantes, évaluateur et parfois manipulateur. Pour Lamendour (2009 p160) « *la fabrique d'un cadre obéissant* » passerait par 5 étapes : le choix d'un sujet malléable, la mise en confiance et la perspective de récompense, faire agir dans l'implicite, susciter une crise et faire adhérer au statut et à l'action. Le processus serait marqué par des phases de déstabilisation pour montrer la fragilité de la

situation désirée ou forcer l'adhésion et des phases de récompense pour inclure l'impétrant dans le groupe.... ou provoquer son retrait.

La libération du processus de modélisation et de modelage

Qu'elle soit consciente ou inconsciente, portée par le modèle ou le modélisé, la modélisation et le modelage influent sur l'identité en construction en questionnant des attitudes (placidité, assurance, réassurance), des postures (largueur de vue, confiance a priori), des valeurs professionnelles ou humaines (force de travail, disponibilité, engagement, exemplarité), des compétences, des capacités (de raisonnement, d'ouverture de perspective, de vision stratégique des enjeux), des savoir-être (proximité, empathie, communication interpersonnelle). Un rapport à soi managérial se constitue dans ces processus et vient enrichir l'identité. Le plus souvent le processus de modélisation facilite l'accès à des tours de mains, une métis des situations difficilement théorisable. Des attributs sont ainsi incarnés et incorporés dans des exemples vivants qui paraissent dès lors saisissables, même si parfois les aspirants managers faute de modèles satisfaisants, s'inspirent de contre-modèles et placent leurs pas à l'inverse même de personnalités repoussantes. Dans d'autres cas, les modèles sont recherchés dans la presse ou l'actualité, tel manager en fabrication suivant les faits et gestes d'un dirigeant emblématique ou charismatique, tel autre s'inspirant d'exemples historiques. Dans tous les cas, le processus de modélisation est basé sur une relation dissymétrique : imité/imitant, copié/copieur, maître/élève, coach/coaché, manager/managé. Et sous peine de ne rester qu'une ombre ou un second, dans le processus de maturation du manager, un lien finit par être tranché. Les anecdotes, postures, attitudes de l'autre faites siennes sont transcendées, dépassées, ajustées à sa mesure propre, parfois avec le temps, relativisées. Le style personnel et l'assurance d'être soi-même un modèle possible se mettent en place. Le processus de modélisation apparaît essentiel dans la maturation psychologique d'un manager. Il fait fonction d'étai temporaire. Il facilite l'affirmation de soi, l'assertivité, la prise d'une épaisseur managériale, la construction de sa légitimité. Il facilite aussi la permanence d'un ordre établi et régi par une morale organisante. La confiance se construit entre un manager-exemple et un manager en fabrication par de nombreuses facettes telles que la disponibilité, l'ouverture d'esprit, l'intérêt marqué pour ses subordonnés, la discrétion, la compétence, le respect des promesses et la cohérence. *« tout se passe comme si le supérieur était perçu comme un exemple à suivre par le salarié »* (Campoy et Neveu 2007 p151).

« La légitimité passe beaucoup par le fait de montrer l'exemple simplement »

Récit d'un Chef de marché BTP (35 ans)

« si j'ai eu cette volonté de progresser c'est parce qu'on m'en a donné un peu l'exemple et que moi je pense que j'ai eu quasiment que des bons managers j'ai eu la chance d'être en phase avec ces gens qui m'ont dirigé » Récit d'un Directeur commercial (53 ans)

En conclusion et en clin d'œil, ce processus n'est pas sans nous rappeler le rôle d'exemple que pouvaient jouer les personnages antiques, héros positifs ou négatifs au dix-huitième siècle dans l'éducation des novices ou des jeunes nobles destinés à diriger plus tard (Lebrun, Venard, Quéniart 2003 p519). Une permanence des genres se perpétuerait ?

Bibliographie

- ALLOUCHE, J. (2006), *Encyclopédie des ressources humaines*, Paris : Vuibert.
- BANDURA, A. (2007), *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles : De Boeck.
- BAUMEISTER, R. VOHS, K. (2004), *Handbook of self-regulation : research, theory and applications*. New York : Guilford.
- BEZILLE, H. COURTOIS, R. (2006), *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chroniques sociales ;
- BURNAKSA, R. (1976), The effects of behavior modeling training upon manager's behaviors and employees' perceptions, *Personnel Psychology*, n°29, p329-335.
- CAMPOY, E. NEVEU, V. (2007), Confiance et performance au travail. La confiance dans tous ses états, *Revue Française de gestion*. vol 33, n°175, Hermès Lavoisier.
- CNAM (2000), *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : L'harmattan.
- CYROT, P. (2009), *Episodes et sociabilités autodidactiques : pour une description compréhensive des relations*, thèse en sciences de l'éducation, Paris X Nanterre (non publiée).
- ENEAU, J. (2005), *La part d'autrui dans la construction de soi : autonomie et réciprocité en contexte organisationnel*, Paris : L'harmattan.
- HERMELIN, C. (2001), Les acquis sociodidactes, Expérience et formation. *Formation permanente*, n°41-42 Université de Paris VIII, Paris.
- LAMENDOUR, E. (2009), *Le manager pygmalion*. *Revue Française de Gestion*. N°194. P149-167
- LEBRUN, F. VENARD, M. QUENIART, J. (2003), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, tome II, 1480-1789 : de Gutenberg aux lumières*, Paris : Perrin.
- LORENTZ, K. (1975), *L'envers du miroir*, Paris : Flammarion.
- MANZ, C. SIMS, H. (1981), Vicarious learning : the influence of modeling in organizational behaviour, *Academy of management review*, vol°6.
- MAYEN, P. (2002), Apprendre des autres – Le rôle des autres dans le développement de l'expérience, *Education permanente*, n°151, 2002, p 87-101.
- MELKONIAN, T. (2007), Quand les cadres supérieurs et dirigeants sont la cible du changement : le rôle de l'exemplarité. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, janvier-février-mars, n°63, Paris : Editions Eska.
- MISPELBOMBAYER, F. (2006), *Encadrer un métier impossible ?* Paris : Armand Colin.
- MOSES, J. RITCHIE, R. (1976), Supervisory relationship training : a behavioral evaluation of a behavior modeling program, *Personnel psychology*, 29, p337-343.
- PINEAU, G. (1989), La formation expérientielle en auto, éco et co-formation. *Apprendre par l'expérience*. *Education permanente*, n°100/101.
- PINEAU, G. (1983), *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris : Edilig.
- TOURMEN, C. MAYEN, P. (2007), Qu'est ce que diriger ? L'analyse de l'activité d'un directeur d'hôpital par la didactique professionnelle, *Congrès international Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg.
- ULMANN, AL. (2007), Un dirigeant en prise de poste, *Congrès international Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg.