

Charte éthique et codes de conduite à l'usage des managers de proximité débutants

Application de la théorie des incidents critiques à 204 situations d'erreurs en vue de déterminer par analyse lexicométrique, 46 codes de conduite destinés à guider les jeunes managers diplômés, au cours de leur premier poste de management de proximité.

Alors que les codes de conduite sont généralement déterminés à partir de normes morales et culturelles, cet article positionne le sujet à partir des sciences du danger (cindyniques) et plus particulièrement de la méthode des incidents critiques appliqué au comportement organisationnel. La recherche établit un ensemble de codes de conduite en vue de sécuriser les premières expériences professionnelles de managers en formation. Au plan empirique, elle puise dans 539 récits d'expérience à la lueur du protocole relatif aux incidents critiques. 204 situations critiques émergent du corpus et donnent lieu à une analyse lexicométrique à l'aide du logiciel Alceste 4.9 qui permet la mise à jour de 46 codes de conduite. Ces codes de conduite peuvent alors être intégrés dans les enseignements RH dispensé aux promotions suivantes.

A l'instar des Etats-Unis, (Schön, 1983 ; Argyris, 1993), un vaste mouvement de recherche s'est structuré en France en matière d'apprentissage organisationnel (Morin, 1986 ; Martinet, 2000). Ce courant insiste sur le fait que, devenue très complexe, l'action managériale nécessite un savoir, en relation permanente avec l'expérience (Avenier, 2004 ; David, 2004).

Or, la période de transition entre la fin des études supérieures en management et le début de la carrière professionnelle peut se révéler problématique et fortement génératrice d'erreurs pour les futurs managers qui intègrent l'univers professionnel après avoir fait quelques stages, ayant en leur possession un important savoir théorique, mais sans véritable expérience (OCDE, 1999 ; Le Squere, 2007 ; Padoani, 2007).

Cependant, ce risque classique du débutant a été fortement réduit aux Etats-Unis, à l'aide de la méthode des incidents critiques (Flanagan, 1954) qui introduit dans la formation des aspirants pilotes de l'US Air force, recrutés dans l'urgence née de la guerre, un savoir construit à partir de l'étude systématique des incidents de vol définissant très précisément *ce qu'il ne faut pas faire* dans chaque situation critique.

D'où l'idée d'appliquer cette théorie pour mettre en œuvre un dispositif similaire en France, dans une grande école de gestion, pour permette aux jeunes diplômés prenant leur premier poste de responsable, de disposer *ex ante* d'une charte sur *ce qu'il ne faut pas faire*, économisant de précieuses ressources par rapport à l'apprentissage organisationnel qui suppose de commettre d'abord l'erreur pour acquérir l'expérience.

La problématique de la présente recherche peut être ainsi formulée: « *Comment procéder pour que les diplômés en management cessent de reproduire au moins la moitié des mêmes erreurs de débutants d'une promotion à l'autre lors de la première prise de poste?* ».

L'article est structuré en quatre parties. La première présente la théorie des incidents critiques à travers une revue ciblée de la littérature et met en évidence comment la notion de danger a évolué, au point de s'exacerber au sein de la société actuelle appelant une exigence éthique en matière relationnelle. La deuxième partie rend compte du dispositif, à partir de la collecte des retours d'expériences, jusqu'au traitement lexicométrique. La troisième partie fait part des résultats généraux et détaille la catégorie « vertueuse » des codes de conduite susceptibles d'être intégrés à l'enseignement dans un objectif de prévention des erreurs comportementales. Enfin la quatrième et dernière partie décrit comment les codes ont été intégrés par les enseignés et ouvre la discussion pour conclure sur une mise en perspective élargie.

• Le contexte théorique

L'expression « Incident critique » constitue l'appellation, attribuée par Flanagan à un événement qui contribue à la détérioration significative du but général d'une activité. La méthode des incidents critiques est constituée par l'ensemble des procédures qui rassemblent ces observations directes du comportement humain de façon à faciliter leur utilité potentielle pour la résolution des problèmes pratiques et le développement de larges principes psychologiques d'action (Flanagan, 1954).

L'étude des incidents critiques commence au cours des années de guerre. Appliquée d'abord à l'Armée de l'air des Etats-Unis, elle migre ensuite vers les métiers civils à risques, avant de se généraliser à d'autres métiers ou secteurs, dans un contexte socioculturel où la perte de légitimité devient un risque majeur pour toutes les organisations.

Le concept d'incident critique

L'évolution du concept se fait en trois temps : à sa création, l'incident critique est un écart par rapport à des normes de performance. Il évolue ensuite pour devenir un écart par rapport à des normes psychologiques et enfin, c'est un écart par rapport à des normes éthiques.

A l'origine, la découverte de la méthode des incidents critiques est une conséquence des études commandées par le programme de psychologie des Armées de l'Air des Etats-Unis, établi au cours de l'été 1941. Une des premières études (Miller, 1947) concernait l'analyse des raisons spécifiques de l'échec des candidats à la sélection des aspirants pilotes de l'US Air Force. L'analyse permit de recadrer les critères de la sélection des candidats sur les capacités de pilotage. Ensuite, tout au long de la décennie, John Flanagan réalisa des collectes portant sur plusieurs milliers d'incidents critiques qui permirent d'élaborer des protocoles qui furent introduits dans l'enseignement aérien. A partir de 1948, le département de psychologie de l'université de Pittsburgh, adapta le protocole pour l'appliquer à de nombreuses organisations dans un contexte industriel. Flanagan (1954) répertorie alors toute une série de travaux réalisés dans diverses sociétés et de nombreuses professions. En France, c'est en 2002 que la méthode des incidents critiques est citée dans la norme ISO/TR 16982.

L'existence de l'énergie psychologique est acquise avec les travaux de C. Argyris (1970). La reconnaissance du risque que l'absence de contrôle de cette énergie peut engendrer est conceptualisée dans l'ouvrage de Fournier *et al.* (1997) *Les risques psychologiques majeurs*. En se situant dans la ligne des approches systémiques développées par Simon, l'ouvrage permet d'élaborer la compréhension de la genèse du danger dans la plupart des situations organisationnelles impliquant une forte quantité d'énergie psychologique.

En France, en 1993, la perte de légitimité devient un risque critique, notamment après l'appel civique à la Responsabilité Sociale des Entreprises de Jacques Delors puis la loi sur les nouvelles régulations économiques en 2001 et la diffusion du Livre vert de la Commission européenne le 18 juillet 2001. Le livre définit les entreprises comme devant devenir volontairement responsables des préoccupations sociales et environnementales dans leurs activités commerciales et leurs relations avec leurs parties prenantes¹.

L'élévation des normes est corrélée aux risques induits avec une augmentation des incidents critiques. Toutes les organisations, y compris les institutions éducatives, sont touchées par l'obligation d'intégrer le nouveau risque éthique. « *L'incident critique est un de ces moments cruciaux dans l'histoire d'une classe, qui met en danger non seulement l'honneur des partenaires de la relation pédagogique, mais aussi la parole éducative elle-même* ² ».

Une réponse sociétale intervient par la mise en place de dispositifs d'alerte éthique, capables de situer précisément les incidents critiques et d'en déduire les codes de conduite appropriés.

Le concept de système d'alerte : son application en France

L'évolution du concept de système d'alerte se fait par la nature de la mission. Au départ, sa mission est pédagogique, elle concerne les erreurs. Après Enron, il concerne les fautes. Il pénètre en France, par l'intermédiaire de la loi Sarbanes-Oxley (SOX) votées en 2002, qui le rend obligatoire pour les filières françaises des sociétés américaines.

Au départ, les systèmes d'alerte constituent un processus d'*attention vigilante* (Weick *et al.*, 1999) qui oriente l'allocation d'attention, au sens de Simon, vers la pédagogie de l'évitement des incidents critiques. Ces dispositifs permettent de connaître et d'étudier les incidents critiques, non pas dans un objectif de sanction, mais dans un objectif de sécurité et de performance. Le processus de *reporting* d'informations qualitatives permet de reconstituer une vision à la fois globale et précise qui facilite la localisation des « générateurs de danger », formés par certaines combinaisons de déficits culturels, organisationnels et managériaux (Kerver & Rubise, 1991).

Toutefois, après l'affaire Enron, les systèmes d'alerte ont alloué leur attention principalement aux faits illicites. Aux Etats-Unis, le système d'alerte éthique, appelé *whistleblowing*³ est rendu obligatoire par la loi Sarbanes-Oxley en 2002 : il concerne les sociétés américaines cotées en bourse aux Etats-Unis et leurs filiales européennes ainsi que les sociétés françaises cotées aux Etats-Unis. On a pu constater, lors des demandes de McDonald's France et de la Compagnie européenne d'accumulateurs, que le dispositif reçoit en France, de la part de la CNIL et des tribunaux, un « *accueil pour le moins mitigé et juridiquement mouvementé* ⁴ ». Mais le déploiement des codes de conduite est rendu inéluctable par le gouvernement : « *Les chartes d'éthique sont désormais bien présentes dans le paysage social des grandes entreprises et des grands groupes français. Elles ne traduisent plus un phénomène de mode, mais répondent à une attente sociétale plus profonde* » (Rapport Antonmattei & Vivien, 2007, p. 39). En 2006, 38 % des entreprises soumises à la loi des *Nouvelles Régulations Economiques* (NRE), avaient déjà procédé à l'introduction des chartes éthiques⁵.

¹ Livre vert publié par la Commission en 2001: «Promouvoir un cadre européen pour la responsabilité sociale des entreprises», 366 Final. http://ec.europa.eu/enterprise/csr/index_fr.htm

² <http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/266/fiche10.pdf>

³ Coup de sifflet

⁴ Rapport officiel, p. 12.

⁵ <http://docsite.cgt.fr/1084726074.pdf>

En 2001, l'OCDE définit les codes de conduites des Chartes éthiques comme étant « *un engagement souscrit volontairement par les entreprises, associations ou autres entités qui fixent des normes et des principes pour la conduite des activités sur le marché*⁶ ».

• Le dispositif méthodologique

Le dispositif mis en place par la recherche se situe dans un cadre pédagogique. Il ne vise pas la sanction de comportements ou de faits illicites, mais il est destiné à prévenir les erreurs comportementales des jeunes diplômés. Inséré dans un processus de formation, le dispositif suppose que chaque acteur débrieife lui-même son expérience professionnelle assortie d'éventuelles erreurs personnelles. Le processus ne peut donc être assimilé à un système d'alerte à vocation punitive, mais à un système d'alerte ayant la vocation pédagogique de prévenir les incidents critiques.

La constitution du corpus des données par l'observatoire

Au sein du Pôle Lorrain de Gestion (PLG) se trouvent 2500 étudiants en formation initiale ou continue dont un quart environ, intègre ou réintègre chaque année le marché du travail.

Depuis sa création en 1995, un observatoire des comportements collecte des informations issues des étudiants. Le dispositif de recueil emprunte la lignée méthodologique du récit de vie (Bruner, 1990 ; Bertaux, 1997). Il procède par voie écrite et non orale ce qui permet depuis 2001 d'agrèger par mode électronique une grande quantité de données : 2128 récits en juillet 2007. La taille moyenne d'un récit est de 11 500 caractères.

La commande de récits d'expérience est intégrée au sein de plusieurs programmes universitaires et grande école : licences professionnelles, masters universitaires, diplôme d'école de management, MBA, et plusieurs diplômes de formation continue. Cette commande s'insère au sein du dispositif de formation ; elle est formulée en ces termes auprès des étudiants concernés : « *Décrivez une situation professionnelle importante à vos propres yeux, suivant vos propres normes* ».

Tableau 1 : retours d'expériences collectés mi juillet 2007

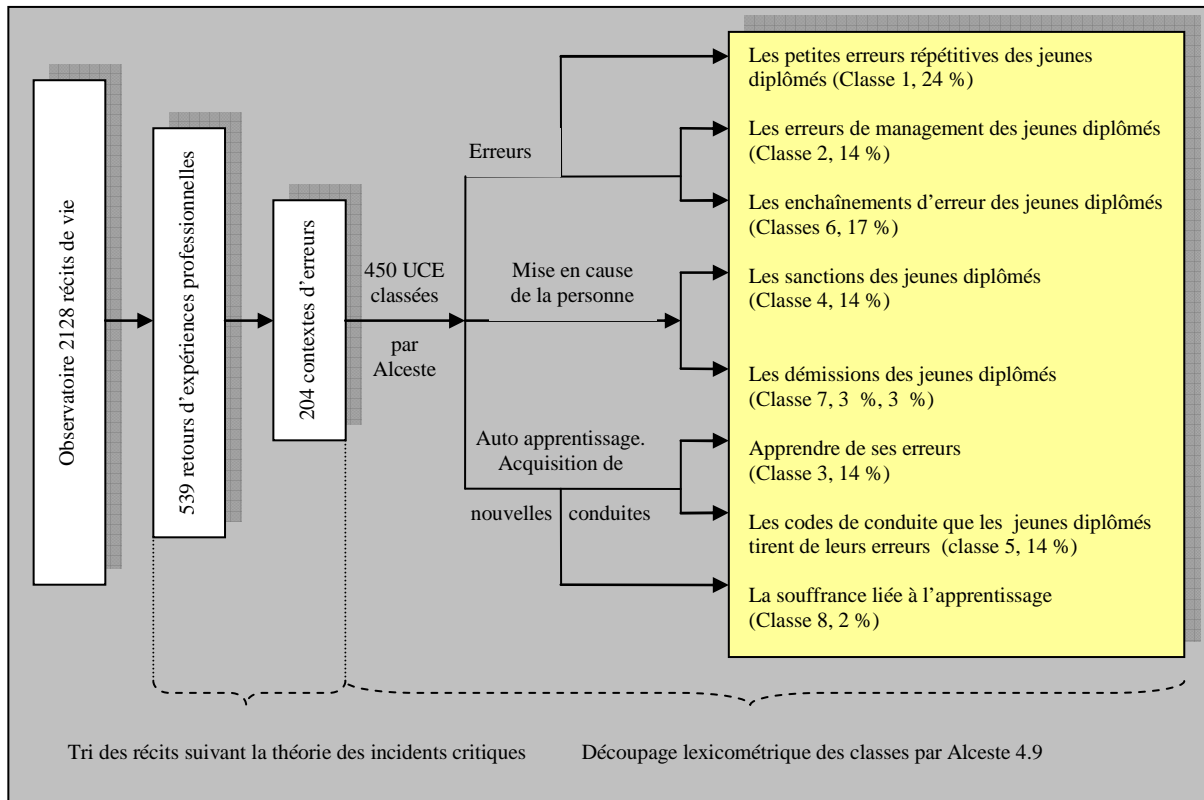
		Stages Emploi d'été	Alternance entre formation et emploi	Premiers emplois	Total
Etudiants	Licence professionnelle	3	49	0	52
	Masters	232	0	9	241
Jeunes diplômés	Formation continue diplômante	4	0	226	230
	Divers	9	0	7	
Total		248	49	242	539

539 récits ont été retenus pour cette étude (Tableau 1) parce qu'ils concernent le vécu professionnel de jeunes ayant au moins six mois d'expérience (stage long, formation en alternance ou emploi antérieur). Le corpus spécifique portant sur les incidents critiques est alors constitué à partir des extraits de récits sélectionnés à l'aide du mot-clé « erreur ». Une collection de 204 contextes d'erreurs et de situations difficiles émerge. Ce rapport du nombre de contextes d'erreurs sur le nombre total de récits (204 / 539) permet une estimation du taux moyen d'erreurs à hauteur de 38 %. Le corpus strictement soumis à l'analyse de données textuelles comprend 99 200 caractères. Il se présente sous forme d'une succession de verbatims qui aboutit à 450 UCE (Unité de contexte élémentaire) classées (figure 1).

⁶ OCDE, *Responsabilité des entreprises*, 2001/

Compte tenu de la nature des données, la méthode d'analyse utilise un logiciel de statistique textuelle, Alceste 4.9. Ce logiciel issu du CNRS dispose d'une grande puissance de traitement tout en demeurant relativement simple d'utilisation. De plus, il produit un rapport d'analyse précis et détaillé.

Figure 1 : les étapes de constitution puis de traitement du corpus étudié



Le rapport établi par le logiciel détaille l'analyse factorielle des correspondances aboutissant à des classes lexicographiques qui constituent des communautés de sens. L'analyse factorielle répartit ces communautés suivant deux axes qui rendent compte au total de 69 % des verbatims. En effet, 31 % des verbatims décrivent les dimensions techniques de l'erreur (finance, logistique, etc.), dimensions qui présentent un intérêt moindre pour l'étude des codes de conduites de nature comportementale.

L'axe horizontal sur la figure 2 discrimine les extraits des retours d'expérience selon l'attribution de la responsabilité de l'erreur : attribution externalisée (« c'est la faute des autres ») *versus* attribution internalisée (« c'est ma faute »). Ainsi, à droite de l'axe horizontal, apparaissent les situations d'erreurs externalisées : démissions, départs, licenciements, enchaînements de mauvaises décisions, sanctions. A gauche, apparaissent les situations d'erreurs internalisées : remise en cause, auto- apprentissage et acquisition de codes de conduites.

L'axe vertical quant à lui, discrimine selon l'intensité de l'erreur. Dans la partie basse de la figure 2 apparaissent les extraits qui décrivent des comportements ou des erreurs de faible envergure. Dans la partie haute, figurent des extraits qui décrivent des comportements ou des erreurs de plus forte envergure.

Les classes se répartissent ainsi : d'une part, les erreurs produites par les apprentis managers (classes 1, 2, 6) et d'autre part, les scénarii de la hiérarchie (classe 4) ainsi que ceux des jeunes managers face aux erreurs (classes 3, 7, 8).

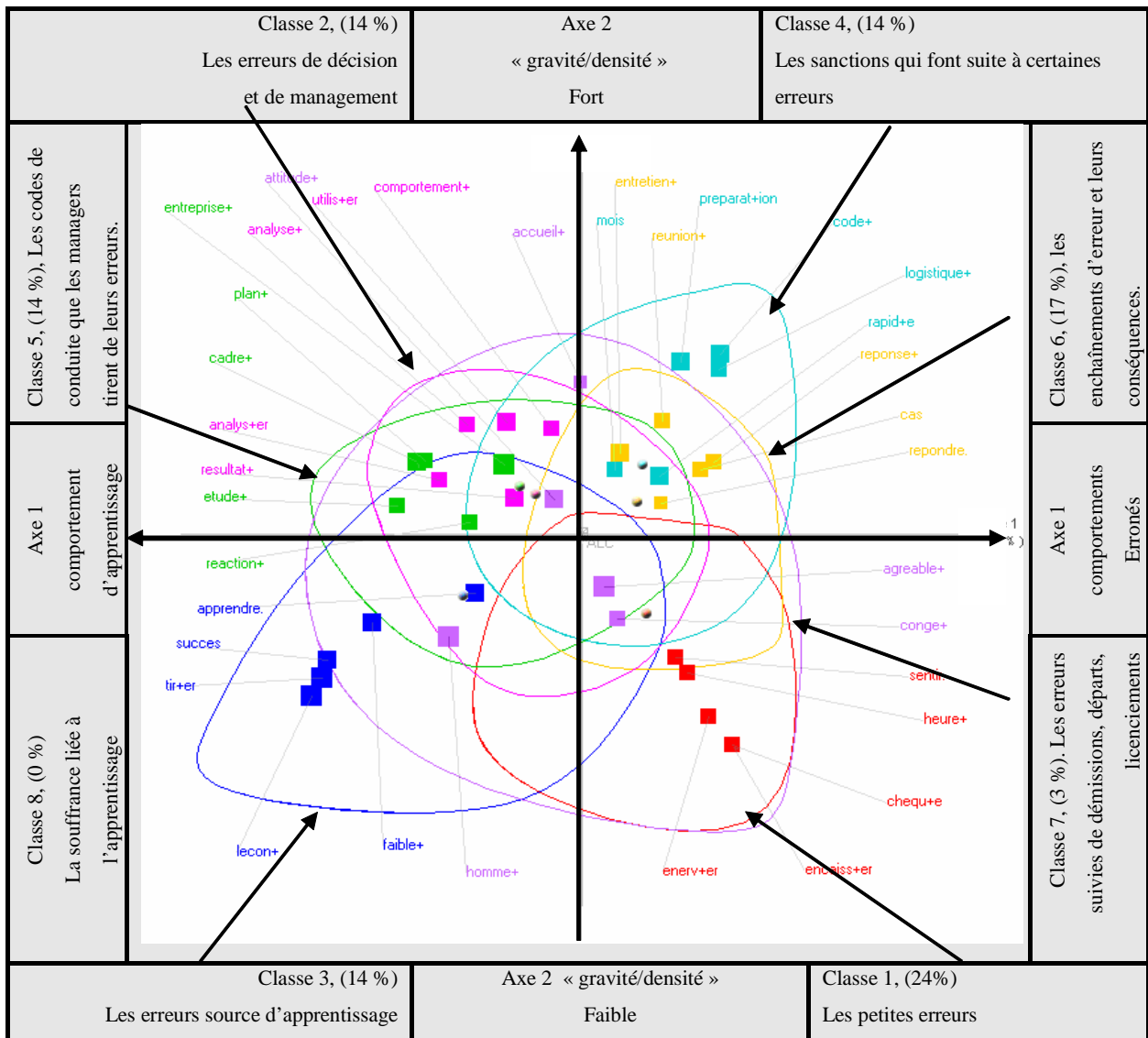
Dans chaque classe, chaque verbatim est accompagné de son χ^2 qui indique son degré de proximité avec la structure théorique calculée par le logiciel : plus le χ^2 élevé, plus la discrimination

est marquée, ce qui constitue un gage d'association pertinente à la classe. Au sein des 8 classes, la classe 5 mérite un focus spécifique, dans la mesure où elle rend compte des codes de conduites formulés par les scripteurs eux-mêmes.

Tableau 2: classes déterminées par Alceste 4.9

Classes		Titres	UCE	Caractères	%	%	%	%
Les types d'erreurs	1	Les petites erreurs	34	20 000	24	43		
	2	Les erreurs de décision et de management	28	15 406	14	25		
	6	Les enchaînements d'erreurs et leurs conséquences	35	23 508	17	32		
Externalisation	4	Les sanctions suite à certaines erreurs	26	13 317	14		30	40
	7	Les erreurs suivis de démissions, départs, licenciements	14	6 284	3		10	
	8	La souffrance liée à l'apprentissage	7	2 523	0		0	
Internalisation positive	3	Les erreurs sources d'apprentissage	28	14 336	14		30	60
	5	Codes de conduite tirés de leurs erreurs	36	15 825	14		30	
Total		Corpus « erreur »	208	99 199	100	100	100	100

Figure 2: Analyse Factorielle des Correspondances, représentation en coordonnées des classes lexicographiques déterminées par Alceste 4.9 sur le corpus d'erreurs



• Les résultats obtenus

Le positionnement de la classe 5 par rapport aux deux axes de la figure 2, indique que la découverte d'un code ne se fait pas au hasard : elle se produit dans des situations d'erreurs moyennes, ni trop graves, ni trop anodines (axe 2), commises par des managers débutants capables de se remettre en cause (axe 1). L'agrégation opérée par le logiciel au sein de la classe 5, avec toutefois un χ^2 plus ou moins élevé pour chaque item, met en relief des logiques de sens, initiant des codes de conduite comportementale de type générique au-delà des conditions spécifiques de leur émergence.

Les codes de conduite présentés ci-dessous émergent donc empiriquement de l'écriture des récits. Ils apparaissent comme issus de principes mentalement ignorés, mais qui ressortent de la situation d'erreurs et qu'il aurait fallu connaître et respecter pour éviter de produire l'incident incriminé. Chaque item propose une procédure reprise quasi textuellement dans le code. De très légers aménagements ont été mis en place pour faciliter la lecture sans dénaturer le sens initial. Enfin, trois plans peuvent être distingués à partir du type de relation entretenue : la relation à soi-même, la relation collégiale et la relation hiérarchique.

Les codes de conduite vis-à-vis de soi-même et vis-à-vis de ses propres erreurs

8 premières recommandations émergent sous l'égide d'un précepte clé : en cas d'incidents critiques, il faut maîtriser ses réactions pour pouvoir continuer à mériter le respect des autres.

1. Ne pas s'arroger le statut de juge quand on est partie prenante ($\chi^2 = 13$).
2. Ne pas réagir systématiquement aux jugements de valeurs ($\chi^2 = 25$).
3. Ne pas s'énerver ($\chi^2 = 21$).
4. Ne pas réagir en fonction de ses sentiments ($\chi^2 = 85$).
5. Ne pas se laisser déborder par l'aspect émotionnel du contexte ($\chi^2 = 25$).
6. Au travail, ne pas favoriser ses amis ($\chi^2 = 20$).
7. Ne pas exprimer ses sentiments de manière peu diplomate ($\chi^2 = 18$).
8. Ne pas jouer la séduction ($\chi^2 = 15$).

9 autres recommandations émergent dans cette première catégorie. Elles concernent les procédures à respecter pour accroître son efficacité personnelle.

9. Ne pas chercher à résoudre plusieurs problèmes indépendants avec un outil unique dans un laps de temps trop court ($\chi^2 = 14$).
10. En situation de résolution de problème, suivre une procédure qui n'introduise pas un second problème, éventuellement plus compliqué que le premier ($\chi^2 = 30$).
11. Savoir que le plus important, après avoir fait une première erreur, est de ne pas en faire une seconde, éventuellement plus grave ($\chi^2 = 30$).
12. Un moyen d'éviter de refaire une erreur en corrigeant la première, consiste à bien choisir le canal de résolution : écrit (envoi d'un courriel, d'une lettre, note affichée) ou oral (appel téléphonique, entretien face à face, réunion). Par exemple, il faut éviter d'annoncer par écrit un changement inattendu ou émotionnellement stressant ($\chi^2 = 13$).
13. Ne pas chercher de raisons extérieures à nos hésitations et à notre démotivation, quand l'erreur vient de nous-mêmes ($\chi^2 = 34$).
14. Reconnaître son erreur, plutôt que de se poser en victime ($\chi^2 = 25$).
15. Une fois l'erreur reconnue, la réparer dès que possible ($\chi^2 = 21$).
16. Les erreurs sont déstabilisantes, il faut contrôler ses réactions affectives ($\chi^2 = 21$).
17. Ne pas hésiter trop longtemps avant de demander de l'aide ($\chi^2 = 31$).

Les codes de conduite vis-à-vis de ses collègues

Au plan des relations collégiales, les jeunes managers de l'échantillon ne font que trois recommandations. L'esprit de corps, facilement développé au sein des promotions d'étudiants, pourrait expliquer que la relation horizontale ne soit pas génératrice de difficulté particulière.

18. Ne pas dénigrer le travail de ses collègues compétents, simplement parce qu'on ne les aime pas ($\chi^2 = 37$).
19. Ne pas chercher à développer une fausse image de sympathie avec nos collègues de travail ($\chi^2 = 15$).
20. Être constant, de ne pas exprimer des périodes de totale dévotion à l'entreprise alternativement avec des périodes de critique totale ($\chi^2 = 15$).

Les codes de conduite vis-à-vis des subordonnés versus supérieur

La relation hiérarchique, quant à elle, génère 25 codes. Ainsi la relation d'autorité semble la plus sujette à difficulté, particulièrement en situation d'incidents critiques.

Les recommandations produites sont issues de l'expérience des anciens étudiants investis dans un rôle hiérarchique ou au contraire sont issues de l'expérience des anciens étudiants investis en tant que collaborateur. Elles sont présentées dans cette double perspective, selon trois plans : la lisibilité des situations, c'est-à-dire la fluidité de l'information ascendante et descendante ; ensuite l'équité et le respect réciproque puis les conduites spécifiques à tenir en cas d'erreurs, ainsi que quelques codes agissant sur la qualité du climat.

La circulation de l'information

Qu'elle soit ascendante (recommandations 21 et 22) ou descendante (recommandations 23 à 28), l'information est appelée à mieux circuler pour permettre une bonne lisibilité des situations et éviter les erreurs d'appréciation.

21. Demander à ses collaborateurs d'être informé en premier, dès que quelque chose ne va pas ($\chi^2 = 22$).
22. Face à ses collaborateurs, les écouter d'abord, puis présenter ensuite calmement son point de vue ($\chi^2 = 18$).
23. Préciser constamment ses positions, sa vision ($\chi^2 = 13$).
24. En cas de perception de risque, envoyer des messages d'alerte, plutôt que de laisser ses collaborateurs se tromper ($\chi^2 = 62$).
25. Avant de poser un problème ou de prendre une décision, avoir un entretien avec chacun des collaborateurs (trices) concernés par le dossier. En l'omettant, nous croyons gagner du temps, mais nous risquons de provoquer un problème relationnel ou le mépris de nos collaborateurs ($\chi^2 = 22$).
26. S'efforcer de faire ce que nous avons dit et de dire ce que nous avons fait, chaque fois que cela est possible ($\chi^2 = 42$).
27. Instaurer suffisamment de dialogue avec son équipe de travail, prendre le temps d'expliquer l'intérêt des décisions qu'on envisage de prendre, expliquer les raisons des changements de méthodes ($\chi^2 = 13$).
28. Si l'on veut enseigner ses collaborateurs, le faire en expliquant ses propres décisions et actions plutôt qu'en adoptant une attitude normative ($\chi^2 = 28$).

Etat d'esprit approprié au management de proximité

Les scripteurs définissent un état d'esprit pourvoyeur d'équité (recommandations 29 et 30) pour assurer le respect réciproque des personnes (recommandations 31 à 37).

29. Veiller à ce que les sentiments inspirés par les collaborateurs ne soient pas à la source des décisions ($\chi^2 = 61$).
30. Rester régulier avec ses collaborateurs quand il se produit un incident critique ($\chi^2 = 58$).
31. Une des façons de témoigner du respect consiste à reformuler les idées des autres, avant d'exprimer les siennes ($\chi^2 = 11$).
32. Eviter de s'excuser avec le collaborateur qui y voit une marque de faiblesse et s'excuser avec le collaborateur qui y voit une marque de respect ($\chi^2 = 18$).
33. Ne pas tolérer les situations où une ou plusieurs personnes (stagiaires, personnes de sexe féminin, etc.) servent de bouc émissaire ($\chi^2 = 31$).
34. Eviter de tutoyer quand cela est l'équivalent d'un manque de respect ($\chi^2 = 16$).
35. En tant que supérieur, savoir féliciter chaque collaborateur pour ses performances quand c'est nécessaire ($\chi^2 = 11$).
36. Ne pas développer d'hypocrisie ($\chi^2 = 11$).
37. Ne pas s'approprier les idées et les initiatives des collaborateurs. ($\chi^2 = 37$).

Attitude du supérieur après l'erreur

Un focus est également fourni par l'analyse lexicométrique, sur la conduite à tenir par le supérieur à l'issue d'une erreur commise dans le service.

38. S'attendre à ce que ses subordonnés fassent des erreurs, cela fait partie de notre travail et c'est une excellente occasion de renforcer le lien, il suffit de leur témoigner du respect dans ce moment où ils sont affaiblis ($\chi^2 = 22$).
39. Quand l'erreur s'est produite, la débriefer ($\chi^2 = 19$).
40. Eviter de faire de la « publicité » inutile autour de l'erreur qui a été faite, par exemple, en racontant l'erreur à tout le monde ($\chi^2 = 18$).
41. Ne pas aller se plaindre de ses employés devant d'autres salariés ou à l'extérieur de l'entreprise, ou devant les clients ($\chi^2 = 15$).
42. Renouveler explicitement sa confiance après le débriefing de l'erreur ($\chi^2 = 11$).

L'ambiance de travail

Apparaissent également des codes en lien avec l'ambiance de travail, et le climat de confiance *versus* méfiance.

43. Installer un climat de confiance ($\chi^2 = 11$).
44. S'impliquer personnellement au moins un petit peu dans la vie de son équipe pour assurer le bon fonctionnement du service, car chaque collaborateur qui la compose offre un caractère différent, une manière de réagir différente ($\chi^2 = 10$).
45. Avoir une bonne connaissance de l'aspect humain ($\chi^2 = 10$).
46. Se faire accepter par son équipe de travail et prendre connaissance des techniques de travail utilisées avant d'imposer sa vision, son mode de gestion et de nouvelles méthodes de travail ($\chi^2 = 13$).

• Introduction des codes de conduite dans l'enseignement académique du management de proximité

Les codes de conduites sont appréhendés comme des instruments d'auto régulation librement consentis. Ils se présentent sous forme de protocoles ou de procédures. Ils s'appuient sur des normes, issues de retours d'expérience en situation critique. Ils visent la réduction de risques réels (matériels et financiers), émotionnels (humains), symboliques (marque, réputation, légitimité) ou écologiques (habitabilité de la terre). L'ensemble suppose l'acceptation de limites régissant les rapports avec soi-même, les autres et avec l'environnement de travail.

Si le dispositif ici mis en place s'analyse et se conçoit à la lumière des cindyniques, il

comporte également une visée académique puisqu'il concerne l'enseignement et la recherche en matière de comportement organisationnel, dans une double perspective : individu *versus* collectif.

L'attitude positive des jeunes diplômés constitue une condition nécessaire, mais non suffisante. Il faut aussi que les enseignants adoptent une attitude positive en acceptant de traiter l'univers complexe et ambigu qu'aucun principe académique simple ne permet de trancher clairement : cela suppose que l'enseignant accepte que la pertinence de son enseignement puisse être remise en cause dans la mesure où il ne fournit pas de solution (Joly, 2004).

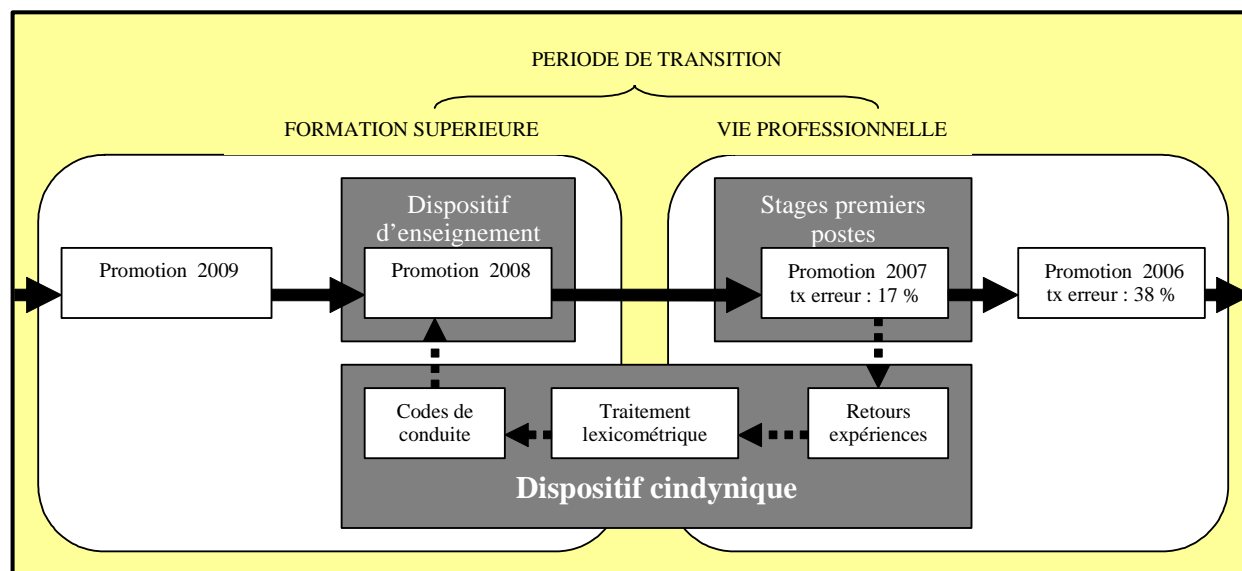
Si, au sein des Masters en gestion, l'enseignement effectué à partir d'études de cas permet d'aiguiser le jugement professionnel des étudiants (Tripp, 1993 ; Wright, 1996), la plupart du temps, les cas proposés sont emblématiques. L'apprenant est invité à développer un regard sur la stratégie déployée par la firme le situant *de facto* à la place du dirigeant. Si la pertinence pédagogique de ces études de cas est indéniable, elle n'enseigne pas comment faire face aux incidents de proximité, humbles et répétitifs, que devront affronter très rapidement les jeunes diplômés dans leurs premiers postes (Bourion, Persson, 2008).

En effet au début de la vie professionnelle, les ressources résolutives des jeunes diplômés sont souvent convoquées dans l'urgence ; elles mobiliseront de préférence des processus mentaux d'ordre réflexe ou limbique (MacLean, Guyot, 1990) dont la rationalité demeure fortement limitée (March, Simon, 1958) en raison des mécanismes de défense incriminés.

Pour faire face, sans courir le risque d'aggraver la situation en raison de comportements inadéquats (Thévenet, Bourion, 2006) la formation du jeune manager mérite d'intégrer des codes de conduite, définis, expliqués et mis en scène *ex ante* au sein des programmes, lors des séances de travaux dirigés dans une perspective préventive.

C'est pourquoi, nous avons introduit ces codes dans nos enseignements sous forme de plusieurs études de cas d'incidents critiques réels, en les commentant et surtout en mettant en scène les situations dans lesquelles s'étaient retrouvées nombre d'étudiants des promotions antérieures lors de leurs stages en entreprise (Figure 3).

Figure3 : le dispositif éthique qui permet d'intégrer dans la formation des promotions actuelles, l'expérience acquise par les promotions antérieures



Les retours d'expérience permettent d'élaborer, à partir de la liste des erreurs commises et répertoriées au sein d'une promotion, des codes de conduite capitalisables pour les promotions suivantes dans une démarche préventive à partir des incidents critiques identifiés.

Les informations collectées peuvent alors alimenter utilement les enseignements en matière de comportement organisationnel, au profit des apprentis managers, avant leur insertion

professionnelle et à partir de l'expérience de leurs aînés Ces codes détiennent alors une légitimité empirique d'autant plus importante qu'ils proviennent des promotions précédentes dans la même institution de formation.

C'est un processus préparatoire à l'exercice de la responsabilité managériale qui inclue les aspects comportementaux et réduit les risques psychologiques. C'est également un processus favorable à l'exercice plus large de la RSE pour des managers appelés à diriger les entreprises (Diller, 1999 ; Igalens, Dehermann-Roy, 2004 ; Locke, Kochan, Romis, Qin, 2007).

Par ailleurs, l'institut de formation bénéficie également du processus mis en place dans la mesure où l'organisation enseignante devient apprenante (Garvin 1993) en respectant ce que l'Institut Européen des Cindyniques⁷ considère comme la meilleure garantie contre les catastrophes, à savoir la pratique des retours d'expérience (Kerven, 1991).

La dimension vertueuse du dispositif peut être appréciée à l'aide de ce que nous appelons le taux d'erreur. En adoptant comme critère de mesure la fréquence de la présence du mot erreur au sein des récits sur deux années scolaires successives, et en considérant des populations homogènes (formation initiale ou continue) le taux d'erreurs a diminué de moitié sur les populations pour passer de 38% en 2006-2007 à 17% en 2007-2008.

• Conclusion

La recherche a permis la mise en place d'une charte éthique des comportements, établie empiriquement au sein d'un ensemble de formation supérieure à la gestion. Le dispositif opère à partir des méthodes d'analyse du danger et du risque, et s'appuie sur une collecte de retours d'expérience d'apprentis managers en formation.

En introduisant cette charte dans l'enseignement des sciences de gestion, nous mettons à la disposition des étudiants des données qui leur permettent de prendre connaissance *ex ante*, puis de réduire *ex post* les risques managériaux les plus courants. Il s'agit d'un dispositif pédagogique vertueux en matière de comportements, à vocation préventive. Il s'agit aussi de préparer les apprentis managers aux mutations qui se mettent en œuvre dans les organisations et qui ne pourront s'opérer sans une réelle éducation à la responsabilité.

Le passage à l'économie durable suppose l'acceptation volontaire de la part des organisations et donc des personnes qui les dirigent aujourd'hui et les dirigeront demain, des restrictions de liberté individuelle aux couleurs des trois orientations RSE : *Profit, People, Planet*. La mise en œuvre de cette transition constitue un des grands défis organisationnels auquel la Gestion des Ressources Humaines doit pouvoir apporter sa contribution significative dans les représentations individuelles et collectives.

• Bibliographie

ANTONMATTEI P. H., & VIVIEN P. (2007), *Chartes d'éthique, alerte professionnelle et droit du travail français : état des lieux et perspectives*, Rapports officiels, La documentation française.

ARGYRIS C. (1970), *Participation et Organisation*, Paris, Dunod, traduit de *Integrating the Individual and the Organization*, New York, Wiley

ARGYRIS C. (1993), *Knowledge for Action, A guide to Overcoming Barriers to Organizational change*, San Francisco, Jossey-Bass Inc. Trad. : *Savoir pour agir*, Paris, Interéditions, 1995.

AVENIER M. J. (2004), Transformer l'expérience en savoirs actionnables légitimés, en sciences de gestion considérées comme des sciences de conception, in SAVALL H., BONNET M. &

⁷ <http://www.cindynics.org/plaquette.pdf>

- PERON M., *Traversée des frontières entre méthodes de recherche qualitatives et quantitatives*, Colloque ISEOR, Lyon, 801-822.
- AVENIER M. J. ET SCHMITT C. (2007), *La construction de savoirs pour l'action*, Paris, L'Harmattan.
- BOURION C. & PERSSON S. (2008), « Contestation et légitimité des styles de management de proximité. Étude des incidents de recadrage en fonction du style du manager de proximité : approche à partir de 404 récits d'expériences », *Gestion 2000*, n°4, juillet-août, 143-158.
- BRUNER J. (1990, 2001), *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, éditions Georg Eshel, 172 p. traduit de *Acts of Meaning*, Harvard University Press.
- DAVID A. (2004), Les connaissances en sciences de gestion : devons-nous choisir entre scientificité et actionabilité ? in Savall, H., Bonnet, M., Peron, M., *Traversée des frontières entre méthodes de recherche qualitatives et quantitatives*, ISEOR, Lyon, 801-822.
- DILLER J. (1999), Responsabilité sociale et mondialisation : qu'attendre des codes de conduite, des labels sociaux et des pratiques d'investissement ? *Revue internationale du travail*, vol. 138, no2, 107-139.
- FLANAGAN J. C. (1954), The Critical Incident Technique, *Psychological Bulletin*, 51.4, 327-359.
- FOURNIER A ; KERVERN G. ; KERVERN Y. ; GUITTON C. ; MONROY M. (1997), «*Le risque psychologique majeur. Introduction à la psychosociologie cindynique*», Ed. Eska, Paris.
- GARVIN D. (1993), "Building a Learning Organization", in *Harvard Business Review*, juin-juillet.
- IGALENS J., DEHERMANN-ROY, E. (2004), «Les codes de conduite : une existence légitime, une efficacité contestable», *Revue de Gestion des Ressources humaines*, n°54, octobre.
- JOLY A. (2004), *L'approche de l'incident critique en tant que mode d'enseignement en classe : plaidoyer pour sa revitalisation*, Cahier de Recherche, n° 04-02, HEC, Montréal. XIV^e conférence AIMS, Angers 2005.
- KERVEN G. Y. RUBISE, P. (1991), *L'archipel du danger, Introduction aux Cindyniques*, Economica, Paris.
- KERVEN G. Y. (1995), *Eléments Fondamentaux de Cindyniques*, Economica, Paris, 112 p.
- LE SQUERE R. (2007), *Transition entre Université et monde professionnel*, Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Education et en Formation. www.freref.eu/spip.php?article99
- LOCKE R., KOCHAN T., ROMIS M., & QIN F. (2007), Au-delà des codes de conduite: l'organisation et les normes du travail chez les fournisseurs de Nike, *Revue internationale du Travail*, vol. 146 (2007), n°1-2.
- MACLEAN P. D. & GUYOT R. (1990), *Les trois cerveaux de l'homme* textes traduits de l'américain - Notes de Roland Guyot, Robert Laffont.
- MARCH J. C. & SIMON H. A. (1958), *Organizations*, John Wiley and Sons, New York, traduit par J. C. Rouchy et G. Prunier par *Les organisations*, 1974, Dunod.
- MARTINET A. C. (2000), *Epistémologie de la connaissance praticable : exigence et vertus de l'indiscipline*, in DAVID, A., HATCHUEL A. & LAUFER R. (2000), *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, Vuibert, Paris.
- MILLER N. E. (1947), Psychological research on pilot training. Washington: U.S. Government Printing Office, AAF Aviat. Psychol. Program, Res. Rep. No. 8.
- MORIN E. (1986), *La Méthode*. Tome 3 : La connaissance de la connaissance, Seuil, Paris.
- OCDE (1999), *Examen thématique sur la transition des jeunes de la formation initiale à la vie active* : www.oecd.org/els/education/tiew/docs.htm.
- PADOAN I. (2007), *Attentes et évaluation qualitative de la congruence entre le cours de doctorat et de master fréquenté (après la maîtrise (3 ans), la maîtrise magistralis (5 ans), et le monde du travail*, in Les transitions : Tensions entre éducation, formation et emplois, 3-4 septembre, Luxembourg, Abbaye de Neumünste.
- ROBERTS K.H. (1990), "Managing High Reliability Organizations", in California Management

Review, 101-113.

- SCHÖN D. A. (1983), *The Reflective Practitioner, How Professionals Think on Action*, NY, Basic Book.
- THEVENET M. & BOURION C. (dir.), (2006), *Le management de proximité, une question d'apprentissage émotionnel*, Eska, Paris.
- TRIPP D. (1993), *Critical Events in teaching. Developing Professional Judgment*, New York: Routledge.
- WEICK K.E., SUTCLIFFE K, OBSTFELD D. (1999), Organizing for High reliability: Processes of collective Mindfulness, *Research in Organizational Behavior*, vol. 21, 81-123.
- WRIGHT P. (1996), Simulating Reality: The Role of Case incident in higher Education, *Education and training*, vol. 38, n° 6, 20-24.
-