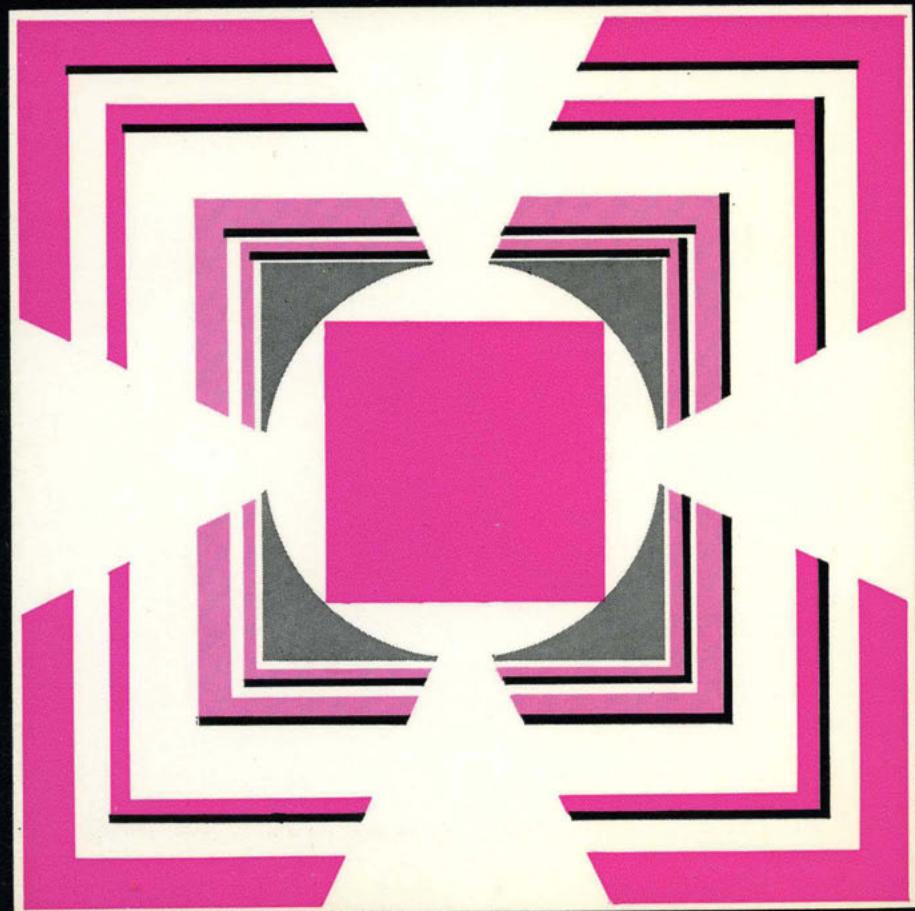


ALAIN CARDON

JEUX PÉDAGOGIQUES ET ANALYSE TRANSACTIONNELLE



les éditions
d'organisation

*SI VOUS N'ÉTES PAS ENCORE
INFORMÉ REGULIEREMENT
DE LA PARUTION DE NOS
NOUVEAUTES, IL VOUS SUFFIT
DE NOUS ENVOYER VOTRE
CARTE DE VISITE*



**JEUX PÉDAGOGIQUES
ET ANALYSE TRANSACTIONNELLE**

DU MÊME AUTEUR
CHEZ LE MÊME ÉDITEUR

en collaboration avec Vincent LENHARDT et Pierre NICOLAS
**« L'ANALYSE TRANSACTIONNELLE : OUTIL DE COMMUNICATION
ET D'EVOLUTION »**

La loi du 11 mars 1957 n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les « copies ou reproduction strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (alinéa 1^{er} de l'article 40).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code Pénal.

© Les Editions d'Organisation, Paris 1981

Alain CARDON

JEUX PÉDAGOGIQUES
ET ANALYSE
TRANSACTIONNELLE

1981

les éditions d'organisation

5, rue Rousselet, 75007 Paris

SOMMAIRE

	Pages
REMERCIEMENTS	9
<i>Introduction. — L'Analyse Transactionnelle en entreprise : un langage, un outil, une culture, une façon de vivre. L'A.T. vue par l'auteur</i>	<i>11</i>
 <i>Première partie</i>	
QUATRE EXERCICES PÉDAGOGIQUES	
Chapitre I. — Le jeu des baguettes : un face à face révélateur de l'éloquence du silence et du comportement non verbal	23
Chapitre II. — Le synergomètre : la satisfaction de nos besoins existentiels par le biais du travail en groupe	55
Chapitre III. — Le jeu des cubes : la recherche intra-personnelle de l'origine de nos comportements de réussite et d'échec	73
Chapitre IV. — Les rouges et les verts : la relation inter-groupe, révélatrice du meilleur et du pire de notre potentiel humain	95
 <i>Deuxième partie</i>	
SIX QUESTIONS COURAMMENT POSÉES	
Chapitre V. — L'A.T. simpliste et simplificatrice, l'A.T. déterministe, l'A.T. manipulatrice	115
Chapitre VI. — L'A.T. en formation et en conseil, l'A.T. dans le cadre plus général d'une entreprise, l'A.T. et les commerciaux	133
CONCLUSION. — L'A.T. et le formateur/conseil	153
BIBLIOGRAPHIE	159

REMERCIEMENTS

Je rends hommage aux nombreux chercheurs, conseils, analystes et théoriciens d'Analyse Transactionnelle qui, de près ou de loin, m'ont formé et tenu informé de leurs travaux dans le domaine thérapeutique et organisationnel, et qui m'ont ainsi permis d'avancer aussi bien dans mon développement personnel que professionnel. Ce livre reflète, je l'espère, leurs pensées.

Je tiens particulièrement à te remercier, Vincent Lenhardt, pour ta présence, tes conseils, ton amitié, ta collaboration dans cet ouvrage et pour la profonde confiance qui règne entre nous.

Je vous remercie :

— André Chalmel et ton équipe, Raphaël Benayoun et Pierre Nicolas, pour nos nombreux échanges d'idées, de moyens et d'amitié qui m'ont permis de développer une bonne partie de ma pratique professionnelle,

— les membres actifs de l'*Institut Français d'Analyse Transactionnelle*, à la fois pour ce que vous faites dans le cadre de cette association et pour ce que chacun d'entre vous sait donner et recevoir de façon personnelle.

— tous les membres de l'équipe de Transformation S.A.R.L. pour le plaisir que j'ai à travailler avec vous, et pour les réflexions et corrections que vous avez amenés à cet ouvrage (particulièrement toi, Marie-Thérèse Crnogorac, et ta « force de frappe »).

Ce livre est dédié à Sophie Cardon et à nos enfants, en vous remerciant pour votre amour et votre confiance.

INTRODUCTION

Quelle peut être la place de la « psychologie » dans la Formation Professionnelle ?

C'est sur cette question de fond, posée depuis quelques années en ce qui concerne les relations humaines et la communication en formation professionnelle, que nous nous interrogeons dans le cadre de notre pratique quotidienne en entreprise.

S'il ne fait aucun doute, dans l'esprit de la majorité d'entre nous, que cette place existe, il nous reste cependant à définir la nature de cette présence souhaitée.

La plupart des « psy » français de formation universitaire et analytique, se sont faits depuis quelques années déjà, une place dans les organisations, jouant le rôle de chargé d'études, de recruteur, de conseil et de formateur, pour ne citer que les filières les plus évidentes. Leurs approches, parfois contestées, reposent le plus souvent sur des bases analytiques et freudiennes. Les insatisfactions liées à ces approches dans les domaines d'entreprise, concernent d'une part, leur efficacité (les résultats) et d'autre part, mettent en cause le droit que se donne une organisation d'enquêter — via son « psy » — sur la personnalité d'un de ses salariés, candidats ou clients.

D'autres approches venues plus particulièrement des Etats-Unis ont enrichi notre pratique française, quoique sans fondamentalement bouleverser les idées reçues envers les « psy ». L'une d'elles est appelée l'approche Rogerienne (non directivité), l'au-

tre le Behaviorisme (approche comportementale). A la première on reproche généralement de n'être pas directement préoccupée par des résultats observables, liés aux objectifs de l'organisation, à la deuxième, au contraire, de l'être beaucoup trop (peurs par rapport à la « manipulation » ?).

Depuis une vingtaine d'années aux Etats-Unis et depuis moins longtemps en France, est apparue dans les organisations une nouvelle technique qui offre l'avantage d'intégrer, dans un esprit de complémentarité, les approches ci-dessus mentionnées : il s'agit de l'Analyse Transactionnelle.

Il semblerait en effet que l'« A.T. » (Analyse Transactionnelle) propose dans sa théorie une base analytique, et dans sa pratique, une préoccupation envers des résultats observables (Behaviorisme) tout en ayant pour souci de respecter l'intégrité du client (Rogers). Plutôt que de choisir de façon exclusive entre plusieurs approches limitées mais complémentaires, l'Analyse Transactionnelle se propose justement d'intégrer ces approches diverses pour aborder et résoudre les problèmes de relation et de communication de façon globale.

Nous vous proposons dans cet ouvrage, non pas une présentation des concepts de la théorie de l'A.T., travail déjà fait dans un ouvrage précédent¹, mais plutôt une vision personnelle de cette approche et des exemples d'application issus de notre pratique en entreprise. Quoique ce livre soit conçu pour être à la portée d'un néophyte, il tente plutôt de répondre à la préoccupation suivante : comment peut-on faire, en France, de l'Analyse Transactionnelle lorsque l'on est formateur ou conseil en entreprise ?

Pour faciliter la lecture et l'utilisation de ce livre, j'ai choisi une présentation allant du particulier au général.

Dans la première partie de cet ouvrage, la partie la plus importante, et la plus spécifique, je présente quelques « jeux » ou exercices pédagogiques adaptés à l'apprentissage de l'A.T. en

1. Voir du même auteur avec Vincent Lenhardt et Pierre Nicolas, « L'Analyse Transactionnelle — outil de communication et d'évolution ». Les Editions d'Organisation, 1979.

entreprise, ainsi que de nombreux exemples d'applications professionnelles. Ceux-ci pourront donner une idée du travail de formation rendu possible par l'A.T. et d'une approche pédagogique adaptée à cette technique.

Quoique ces jeux ne soient pas propres à l'Analyse Transactionnelle dans la mesure où ils existent depuis plus d'une dizaine d'années déjà, leurs exploitations par l'A.T. leur ouvrent de nouveaux horizons inconnus jusqu'aujourd'hui.

Dans la deuxième partie de cet ouvrage, je donne des réponses aux questions les plus souvent posées sur les applications de l'Analyse Transactionnelle en entreprise, et qui sont d'ordre général.

Dans le chapitre V, je tente de clarifier certains préjugés concernant la place de la psychologie dans les organisations et plus particulièrement, la place de l'Analyse Transactionnelle dans la formation et le conseil. Ces questions, souvent tendancieuses ou « parentales » en terme d'Analyse Transactionnelle véhiculent leurs propres réponses et traduisent les préjugés que l'on peut rencontrer concernant cette technique.

Dans le chapitre VI, j'aborde de façon plus directe et plus spécifique des questions concernant la clarification de la demande de formation en général, et dans des domaines d'application précis. En répondant à la question « comment faire pour... », je présente un savoir-faire « pratique » qui s'est avéré utile pour notre utilisation efficace de l'A.T. en conseil et en formation.

Enfin, je tiens encore à souligner que *ce livre n'est pas un ouvrage sur les concepts de l'A.T.* mais plutôt sur leur utilisation en entreprise à travers une approche pédagogique originale. Aussi, le lecteur qui souhaiterait approfondir certains concepts présentés ici de façon très succincte pourra se reporter soit à des expériences vivantes (séminaires, groupes de recherche et de réflexions, formations approfondies), soit à des ouvrages plus approfondis cités en bibliographie.

Enfin, avant d'entrer dans le vif du sujet, il nous semble important de vous proposer quelques définitions plus larges de l'Analyse Transactionnelle.

Ces définitions dépassent le cadre précis de ses éléments théoriques et conceptuels et la situent dans l'ensemble des théories de la communication.

Il nous paraît significatif par exemple que l'Analyse Transactionnelle a souvent été comparée à un langage ou à une langue. Elle a aussi été appelée « méta-langage » parce qu'elle permet de communiquer *sur* la communication. Je pense que ces parallèles sont importants et qu'ils peuvent nous permettre de bien comprendre ce qu'est l'A.T. d'une part, et ce que peuvent être ses applications, d'autre part.

A un premier niveau, effectivement, l'A.T. est une langue. C'est-à-dire qu'elle propose un système de concepts et un vocabulaire¹ précis pour décrire des phénomènes observables. Aussi, par là même, elle nous propose implicitement une façon de percevoir et de décoder ces phénomènes. Ceci est d'ailleurs le fait de toute langue, et devient apparent lorsque nous les comparons :

Certaines langues d'Amérique du Nord par exemple, n'ont pas l'équivalent du verbe *être*. Les individus n'existent que par référence à l'action. Ces cultures, de par leur langage, ne pouvaient pas donner jour à une philosophie telle que « je pense donc je *suis* », correspondant à une bonne part de la pensée existentielle occidentale. Aussi, leur vision du monde et de son équilibre est d'une nature que nous, « occidentaux », avons du mal à comprendre et parfois à accepter.

Les esquimaux, pour donner un autre exemple bien connu, connaissent plusieurs catégories de « neiges ». Ils ont une dizaine de mots différents qui correspondent chacun à une neige ayant des caractéristiques et usages particuliers. Pour nous, Français, il n'existe qu'un seul mot pour désigner « neige » dans le langage courant, et nous ne cherchons pas à en savoir plus. Si, déjà, nous sommes skieurs, et si nous faisons la différence entre la poudreuse et la profonde, la soupe, la soufflée, la croutée, la trans-

1. Pour éviter la confusion entre les termes d'Analyse Transactionnelle et les mots apparemment identiques dans le langage courant, les premiers sont écrits avec une majuscule par exemple : le Parent (terme d'Analyse Transactionnelle) de mon parent (père ou mère).

formée, la tôle, le gros sel, etc., nos catégories s'affinent et s'enrichissent comme s'affine et se précise notre vocabulaire.

L'A.T. peut être de la même façon comparée à une langue. Nouvelle et différente, elle nous permet de voir des choses que nous connaissons déjà, sous un nouvel éclairage ou de façon plus approfondie, ou de découvrir des choses que nous ne connaissons pas encore. Mais l'évidence qu'il faut préciser, c'est que l'A.T., comme les autres langues, n'a pas la mainmise, sur ce que l'on pourrait appeler la « vérité », avec un grand « V ».

La réalité des esquimaux se manifeste (entre autres) par leur langue, mais elle n'est pas plus « vraie » que la réalité des zoulous, qui peut-être n'a pas de mot spécifique pour « neige ».

Ainsi, les différentes langues du monde sont autant de façons de définir la réalité et aussi autant d'hypothèses, partielles et incomplètes, sur ce qu'elle pourrait être. Il en va de même pour l'A.T. qui propose *une* réalité, et qui comme toute théorie, a ses limites. Pour préciser ce raisonnement, Einstein disait : « C'est la théorie qui décide de ce que nous sommes en mesure d'observer. » Cette citation souligne les avantages et les limites d'une théorie sur notre perception :

Certes, la théorie ou la langue, nous permet d'observer quelque chose, que sans elle, nous n'aurions pas remarqué. Si nous n'avions pas, par exemple, une théorie expliquant les lois de la gravité ou de la relativité, ces phénomènes nous seraient encore inconnus.

Cependant, la théorie limite ce que nous sommes en mesure d'observer parce que, en définissant un phénomène d'une certaine façon (dans une certaine *gestalt* ou vision d'ensemble), nous ne pouvons que difficilement l'imaginer de manière différente. Pour conclure, d'après Einstein, la théorie, dans un premier temps, nous permet de percevoir, mais aussi nous limite ou nous enferme dans cette première perception, qui pourrait s'avérer limitée.

Ainsi, pour en revenir à l'A.T., elle aussi nous permet de percevoir certains phénomènes dans notre communication avec

autrui, mais elle risque aussi de nous enfermer dans cette façon de percevoir et de communiquer ces mêmes perceptions, en privilégiant un ou quelques éclairages.

Donc, pour nous, l'A.T. peut être très simplement une langue qui, avec ses mots, décrit *une* réalité. C'est aussi une théorie qui nous permet une nouvelle perception. Enfin, nous pouvons, si nous ne sommes pas vigilants, nous enfermer dans cette perception qu'elle nous propose.

Ceci dit, l'A.T., c'est plus qu'une langue ou une théorie, et c'est plutôt ce que je me propose de développer ci-dessous : *l'A.T. est une culture*.

L'aspect « culturel » de l'Analyse Transactionnelle, des personnes qui la pratiquent, des façons de la pratiquer, etc., me paraît essentiel. En effet, si nous prenons cette analogie, comme toute culture, l'Analyse Transactionnelle a son histoire, sa langue, ses membres, ses normes, sa déontologie, ses origines lointaines et multiples, ses systèmes d'éducation, ses influences et luttes d'influences, ses rites, ses sous-groupes et sous-cultures, ses hiérarchies, etc.

Je propose cet aspect « culture » de l'Analyse Transactionnelle pour expliquer une certaine confusion la concernant.

Si vous apprenez une nouvelle langue telle que l'arabe, par exemple, par des lectures, des cours théoriques sur la grammaire, la syntaxe, etc., il ne vous sera pas facile pour autant d'aller vivre avec les bédouins du Sahara. Il vous manquera quelque chose de « pratique », de « culturel ».

La même chose est manifeste avec l'A.T. Il m'arrive de rencontrer des personnes qui ont lu plusieurs livres, et assisté à plusieurs conférences et qui, par conséquent, peuvent être considérés comme de « bons » théoriciens, capables même d'enseigner celle-ci.

Cependant, ils savent eux-mêmes qu'il leur manque quelque chose. Comment se servir de ce *savoir* ? — « C'est intéressant, mais comment appliquer tout cela à l'entreprise ? » (ou à la vie familiale, au marketing, etc.). C'est alors que la personne peut

ressentir la nécessité d'apprendre l'Analyse Transactionnelle autrement, de l'appréhender en tant que culture en la vivant de l'intérieur.

Aussi, vue de l'extérieur, il n'y a qu'une seule culture arabe, unique et générale : mais si vous allez vivre dans le Sahara, vous vous trouverez rapidement confronté à une multiplicité de cultures, toutes aussi arabes les unes que les autres.

De la même façon, lorsque l'on plonge dans la « culture » A.T. (toutes proportions gardées), on peut découvrir plusieurs écoles, une dizaine de pratiques, et une centaine d'influences différentes, toutes aussi « pertinentes » les unes que les autres.

Enfin, comme toute culture, l'A.T. a subi des influences innombrables venant de son environnement et en subit encore, puisque cet environnement est lui-même en mouvance. Venant du « chaudron » des U.S.A., les multiples influences sur la « culture » A.T. peuvent cependant être un peu précisées. L'analyse freudienne a beaucoup influencé Eric Berne, fondateur du mouvement et créateur de la théorie elle-même. Par le biais des bases théoriques, l'analyse freudienne a donc une forte influence sur la « culture » A.T. Cependant, nous trouvons aujourd'hui dans l'A.T. autant de liens au behaviorisme, à la gestaltthérapie, au mouvement du potentiel humain, à la bio-énergie, à l'approche jungienne, etc.

Ainsi, de façon analogique, nous pouvons considérer l'A.T. comme *une culture qui a eu et qui a encore des échanges fructueux avec ses voisins*, et qui en a énormément bénéficié. De ce fait, elle est en perpétuelle évolution.

Ainsi, l'importance des influences multiples sur l'A.T. peut être minimisée lorsque l'on examine seule sa théorie (la langue) ; mais pour une pratique efficace, il nous est nécessaire d'apprendre la culture, à la fois représentée et cachée par la langue, et nous trouvons une richesse qui est directement liée à la multiplicité des influences qui sont en quelque sorte, « inter-culturelles ».

Cet héritage varié donne à l'A.T. son originalité et permet en outre, une multiplicité de pratiques. Ainsi, il est possible, en A.T., d'avoir une approche « médicale » qui consistera à « soigner » des maladies psychiques, d'avoir une approche « évolutive »

qui visera à développer chez chaque individu son potentiel, ou encore d'avoir une approche « système » qui considère l'individu comme élément de l'ensemble dont il fait partie (groupe, famille, entreprise, etc.). On peut également avoir une pratique basée sur l'analyse des rêves, ou du passé, ou de l'avenir. Nous pouvons aussi aborder l'individu par sa pensée, par ses émotions, par son corps, par ses styles de relations, etc. Les approches utilisées en A.T. (ou ses pratiques) sont multiples et diffèrent selon la personne qui choisira de privilégier tel ou tel aspect, selon son héritage et sa sensibilité.

C'est d'ailleurs pourquoi nous pensons qu'une bonne formation à l'A.T. suppose, d'une part, que nous la vivions de l'intérieur, et d'autre part, que nous nous formions auprès de *plusieurs* spécialistes qui nous apprendront leurs façons d'appréhender la théorie, mais aussi leurs façons à eux d'appliquer celle-ci, en faisant appel à leurs « pratiques ».

Ceci nous permet de nous faire notre propre vision de l'outil « Analyse Transactionnelle », basé justement sur une multitude de sources différentes, notre propre héritage et notre propre sensibilité.

En fait, toutes ces variables dans les pratiques de l'A.T. ne sont pas vraiment officialisées, ni écrites, et souvent ne sont pas perçues clairement par les personnes même qui les pratiquent. Je pense pour ma part, qu'une compréhension de ces variables est essentielle pour arriver à une pratique cohérente complète et créative de l'A.T. dans le monde du travail.

L'objectif de cet ouvrage est donc de parler de certains aspects de la « culture » de l'A.T. ou plus précisément d'une de ses pratiques : la mienne (car je ne pourrais parler au nom de mes collègues, dans le domaine de la formation en entreprise). Il est important de le spécifier, car même dans ce domaine, il n'y a pas « une » pratique ou même « deux » ou « trois », mais autant de pratiques que de personnes qui la pratiquent. Si, comme l'écrit Watzlawick : « De toutes les illusions, la plus périlleuse consiste à penser qu'il

n'existe qu'une seule réalité »¹, je ne pourrais prétendre couvrir de façon exhaustive le champ de l'A.T. en formation professionnelle, mais plutôt vous proposer et vous livrer mes perceptions propres et les réflexions qu'elles m'ont inspirées, issues à la fois de mon passé inter-culturel, de mon héritage universitaire et de mon expérience professionnelle. Je souhaite sincèrement qu'elles vous soient utiles pour définir les vôtres.

1. Watzlawick : « la Réalité de la Réalité », Le Seuil, p. 7.

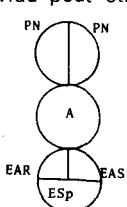
PREMIÈRE PARTIE

QUATRE EXERCICES PEDAGOGIQUES

Dans cette première partie (Chapitres I à IV), nous vous présentons, dans le détail, la mise en place et l'exploitation de quatre « jeux pédagogiques ». Nous avons depuis plusieurs années, dans une multitude d'entreprises différentes, et face à des populations variées (vendeurs, formateurs, responsables hiérarchiques, etc., pratiqué ces jeux en liaison étroite avec l'utilisation de l'Analyse Transactionnelle.

Notre expérience dans le domaine de la formation professionnelle nous a confirmé, qu'abordée par le biais de tels « jeux » pédagogiques, l'A.T. peut être un excellent outil qui permet d'amorcer des changements importants chez les individus et dans leurs organisations de façon « douce » et efficace, faisant appel à la fois au potentiel du Parent, de l'Adulte et surtout, dans la tradition d'Eric Berne, de l'Enfant Spontané et Créateur qui ne demande qu'à s'exprimer¹.

D'après le concept des Etats du Moi (à un niveau fonctionnel), le comportement d'un individu peut être révélateur des états suivants :



Le Parent, qui est soit Normatif, attentif aux règles, aux limites, aux normes, etc.

soit Nourricier, protecteur permissif et enveloppant, etc.

L'Adulte, qui est à l'écoute, s'informe, pose des questions, réalise des objectifs, etc.

L'Enfant, qui est soit Adapté, soumis ou rebelle par rapport à un Parent,
soit Spontané, à l'écoute de ses propres besoins immédiats et évolutifs.

Tout individu a, en lui, ne serait-ce qu'en potentiel, l'ensemble de ces états du moi.

1. Concepts des Etats du Moi. Cf. Cardon, Lenhardt, Nicolas : « L'analyse transactionnelle, outil de communication et d'évolution », les Editions d'Organisation.

Des jeux de ce genre permettent à l'animateur d'exercer son intuition par rapport à sa connaissance des hommes et des entreprises, et permettent aux participants d'aborder des situations personnelles de façon à la fois vivante, amusante et bien sûr concrète. Il deviendra toutefois évident au lecteur qui ne connaît pas ces jeux par ailleurs, que ceux-ci gagneront à être vécus plutôt que lus.

Aussi, nous vous présentons ici ces jeux comme des situations ou des « cas » par ordre de complexité, allant du plus simple et facile à exploiter, au plus complexe. Cet ordre peut, bien sûr, être bouleversé en fonction des objectifs du séminaire, des participants, et bien sûr, de l'animateur .

CHAPITRE I

Le jeu des baguettes

PHASE I :	Pages
I. L'Exercice	27
II. Réflexions générales	28
A. Réflexions concernant ce type d'exercice et son exploitation	28
B. Réflexions concernant l'exercice	29
C. La parole : un lubrifiant social	30
D. D'autres moyens de fuite des relations impliquantes	32
III. Exploitations Personnelles	34
A. La structuration des exploitations personnelles	34
B. Le choix du partenaire — Pourquoi et comment ?	36
C. Les réalités physiques	37
D. L'influence des gestes	39
E. Les différences interpersonnelles de seuils	40
F. La prise de risque	42

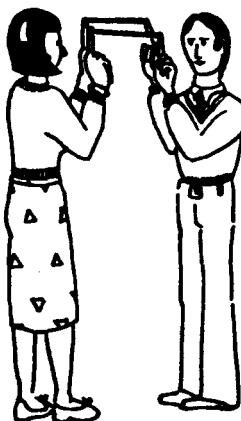
PHASE II :

I. L'Exercice	45
II. Réflexions Générales	47
A. La tâche et la relation	47
B. La coopération et la compétition	48
III. Exploitations personnelles	49
A. Les choix d'objectifs	49
B. Le symbolisme dans les objectifs	52
C. Le pouvoir	52

Le jeu des baguettes

Imaginez deux personnes debout, face à face et silencieuses, tenant entre elles, à hauteur d'épaule et du bout de leurs index, deux baguettes de bois, longues de 20 centimètres (identiques à des baguettes chinoises).

position
de
départ¹



Cette position est la position de départ du « jeu des baguettes », jeu pédagogique dont nous ne connaissons pas l'origine².

Ce jeu permet de mettre à jour les règles qui régissent les relations interpersonnelles. Chaque individu, sans l'avoir vraiment décidé, et souvent sans même en être conscient, respecte plus ou moins ces règles qui sont d'origine personnelle ou socio-culturelle.

1. Dessins par Rafik Chawarby.

2. Ce jeu m'a été présenté lors d'un séminaire animé par MM. Vincent Lenhardt et Pierre Nicolas, en 1976.

Dans les pages qui suivent, cet exercice vous sera présenté tel qu'il a été utilisé dans diverses situations de développement personnel et de formation en entreprise, ainsi que diverses exploitations qui peuvent en être faites, et ceci en utilisant parfois l'éclairage de l'Analyse Transactionnelle.

En effet, cet exercice comprend plusieurs étapes qui illustrent entre autres les facteurs suivants qui influencent les relations inter-individuelles :

- Les différents aspects d'une personnalité (les états du moi).
- Les relations entre individus (les transactions et la symbiose).
- Les éléments de coopération et de compétition (les positions de vie).
- Les phénomènes de répétition (le scénario, les miniscénarios, les jeux).
- Le facteur temps dans une relation (la structuration du temps).

Je vous propose ci-dessous un exercice en deux phases.

La première est structurée pour mettre à jour les attitudes et les comportements de chacun des participants dans leurs relations interpersonnelles et ceci d'une façon générale.

La deuxième phase est structurée pour mettre à jour les attitudes et comportements individuels dans des relations professionnelles et ceci par l'introduction d'éléments de coopération, de compétition, de fixation et de réalisation d'objectifs.

Cette deuxième phase apportera davantage de réflexion et de thèmes de discussion aux participants si elle suit la première qui peut faire office d'introduction.

PHASE I

I. — L'EXERCICE.

Pour mettre en place la première phase du jeu des baguettes dont il est question ici, il suffit de donner les directives suivantes, après avoir donné une baguette à chaque participant.

Dans un groupe de participants de nombre impair, l'animateur pourra aussi jouer afin que tous participent.

L'animateur prend la position de départ décrite ci-dessus, avec un des participants et précise que l'objectif du jeu, à partir de cette position, est **d'explorer la relation avec l'autre individu, par le biais des baguettes**, pendant trois minutes (ce temps est minimum, mais il pourrait être plus long). Tout est possible pendant ces trois minutes, mais il est demandé que chacun reste en relation avec son interlocuteur pendant toute cette durée, et surtout que **personne ne communique par la parole**. Cet exercice se fait en silence.

L'animateur peut aussi préciser que la situation proposée par le jeu est difficile à supporter et qu'il sera intéressant pour chacun de voir ce qu'il pense et ce qu'il ressent pendant son déroulement.

L'animateur demande ensuite que chaque participant choisisse un partenaire et qu'ils se préparent à commencer dès son signal.

Au bout de trois minutes, l'animateur donne le signal de la fin du jeu et demande l'attention de tout le monde pour l'étape suivante qui doit être enchaînée aussitôt.

Pour cette deuxième étape, il demande à chacun de changer de partenaire, pour explorer une deuxième relation, afin de pouvoir faire des comparaisons entre les deux relations.

Si le groupe est mixte (hommes et femmes), l'animateur peut suggérer que les participants choisissent un partenaire de sexe différent de celui du partenaire de la première partie.

Quand tout le monde a choisi son deuxième partenaire, l'animateur donne le signal de départ, attend trois minutes, et donne le signal de la fin du jeu comme pour la première partie.

Ensuite, l'animateur propose au groupe de passer à l'exploitation de l'exercice.

Des possibilités d'exploitation vous sont proposées ci-après, qui peuvent être d'ordre général (dues à la situation proposée par l'exercice) ou personnel (se référant surtout au comportement d'un participant).

II. — RÉFLEXIONS GÉNÉRALES.

A. — Réflexions concernant ce type d'exercice et son exploitation.

Avant de nous lancer dans les différentes exploitations qui peuvent suivre cet exercice, il est important de mettre en perspective la nature des jeux pédagogiques de ce genre et les pièges à éviter lors de leurs exploitations.

L'hypothèse sous-jacente d'un jeu pédagogique est qu'a priori, le participant réagira dans la situation proposée de la même façon ou avec les mêmes stratégies que lorsqu'il se trouve dans des situations réelles. Cette hypothèse permet de supposer que l'on peut tirer quelques conclusions sur les comportements habituels d'un participant à partir d'un comportement déclenché dans une situation de laboratoire observée avec précision. Cela permet de rattacher les réflexions et les conclusions concernant un comportement à une situation vécue et bien documentée.

Cette hypothèse est celle qui est sous-jacente dans l'utilisation de jeux pédagogiques, avec toutefois, les considérations suivantes :

Premièrement, toutes les interprétations concernant un comportement observé ne sont rien de plus que des perceptions, et la perception n'est qu'une interprétation de la réalité.

Dans cette optique, et pour chaque situation vécue, le rôle de l'animateur sera de faire en sorte que toutes les perceptions ou interprétations soient exprimées, y compris la sienne, mais qu'aucune ne soit définie comme « la bonne » ou « la meilleure » interprétation.

Dans chaque cas précis, ce sera au participant de tirer sa propre conclusion et de la partager ou pas, selon ses désirs. Cette attitude de la part de l'animateur et des participants, implique un profond respect d'autrui et le droit à chacun **de se définir comme il l'entend.**

En conséquence, lors de ces interprétations, il sera utile aux participants concernés de se rappeler que les perceptions qui leur seront renvoyées (en feedback) ne les définissent pas en tant qu'individus, mais plutôt sont des interprétations possibles de leur personnalité qu'il leur serait utile de considérer.

Deuxièmement, les interprétations concernant un vécu qui se sera produit dans une relation, doivent tenir compte de ce que l'on appelle l'**effet de système**.

Lorsqu'un individu entre en relation avec un autre, ou plusieurs autres, il y a création d'un **système**. Les conclusions qui pourraient être tirées concernant le déroulement de la relation, décrivent plus le **système**, ou la **relation**, que les individus qui en font partie.

Il est tout à fait concevable, par exemple, qu'une personne agisse d'une manière totalement différente dans une situation similaire mais dans un autre lieu, ou avec un autre partenaire.

Ces considérations, cependant, ne remettent pas en question l'hypothèse de base, qui doit être appliquée avec réserve, qu'une grande partie des comportements que nous pouvons observer chez autrui, ou que nous avons dans notre vie courante, sont des stratégies personnelles, automatiques et répétitives, qui méritent réflexion et qui, si nous le souhaitons, peuvent être revues et changées¹.

B. — Réflexions concernant l'exercice.

La nature de l'exercice :

Cet exercice met les participants dans une situation nouvelle qui est souvent ressentie comme extrêmement inconfortable, surtout lors de la première expérience de relation par le biais des baguettes.

1. Ceci rejoint la notion de scénario en A.T.

En effet, le face-à-face silencieux et prolongé n'est pas une situation à laquelle nous sommes habituellement confrontés, surtout avec des gens que l'on connaît peu.

Socialement, et même dans le monde animal (cf. Konrad Lorenz, Robert Ardrey), le face-à-face est le plus souvent au départ, issu d'une relation soit de **conflit**, soit **d'intimité**, or, lorsque les partenaires ne se connaissent pas, l'intimité est a priori exclue, donc le conflit sous-jacent.

C'est d'ailleurs pour cette raison, par exemple, que pour les vendeurs ou les commerciaux, il est souvent plus efficace de se mettre côté à côté avec un client, faisant face à un objectif commun (un prospectus ou le produit), plutôt que directement en face à face.

Il est évident que dans le monde social, nous nous trouvons souvent dans des situations de face-à-face qui ne sont ni de conflit, ni d'intimité, mais l'usage de la parole nous permet d'aménager la situation ou d'en amoindrir les effets impliquants en rassurant l'interlocuteur, ou en parlant d'autre chose (du temps ou d'un point commun).

Ceci permet de détourner ou de désamorcer l'énergie potentiellement conflictuelle créée par la situation.

Or, dans le jeu des baguettes, l'usage des mots est interdit, du moins au niveau formel. De plus, les participants se trouvent face à face avec les bras levés jusqu'au niveau des épaules, ce qui peut ressembler à une position de lutte.

C. — La parole : un lubrifiant social.

En allant plus loin dans la comparaison entre la situation de départ du jeu des baguettes où chaque participant se trouve dans un face-à-face sans la possibilité de parler et les relations qu'il entretient habituellement en société, avec l'usage des mots, nous pouvons nous permettre de tirer plusieurs conclusions sur la nature de la parole en tant que « lubrifiant social ».

En effet, dans ce jeu, où l'usage de la communication par la parole est interdite, nous pouvons nous trouver presque paralysés par une gêne due à une situation inhabituelle, mais aussi due à un manque de moyens nous permettant de structurer la relation.

L'Adulte de chaque personne qui, d'habitude, a recours aux mots et aux concepts pour traiter de telles situations inconfortables, se trouve subitement limité dans ses moyens.

Dans cette situation, certains ne pourront pas accepter les consignes et commenceront rapidement à chuchoter ou rire pour éviter de faire face aux sentiments qu'ils vivent dans leur Enfant.

Avant de continuer plus loin dans ces stratégies de « fuite » de la situation telle qu'elle est proposée par les consignes du jeu, nous vous proposons quelques réflexions concernant l'usage de la parole comme moyen de structurer les relations :

En effet, les mots ou le langage, ont pour but précis de faciliter la communication et, de ce fait, de la structurer.

Mais, il est aussi évident que les mots peuvent, par là même, servir à éviter d'autres façons de structurer les relations inter-personnelles. Dans notre vie sociale, lorsque nous nous trouvons dans un groupe, le silence est souvent ressenti comme une gêne.

« Un ange passe », dira quelqu'un, ce qui provoquera des rires et peut-être une discussion sur le silence.

Mais, en tout cas, du bruit pour le meubler.

A l'inverse, dans des groupes de rencontre ou en « dynamique de groupe », le silence est utilisé pour justement faire remonter des émotions et des sentiments jamais permis ou exprimés. Cette stratégie, bien utilisée par un commercial, pourra aussi bien lui être utile pour permettre aux sentiments profonds d'un client de remonter à la surface.

La communication par la parole, ou par les mots, peut donc aussi bien être informative : c'est-à-dire qu'elle fera évoluer la relation (en meilleur ou en pire) ou au contraire, elle fera office de « brouillard » ou de « bruitage » pour empêcher de faire évoluer cette même relation.

Pour en revenir au jeu des baguettes qui se déroule en silence pendant un minimum de trois minutes, l'impossibilité de communiquer verbalement met à jour l'importance que prend ce mode de communication dans notre société et, de ce fait, nous met en contact avec d'autres moyens moins conscients mais tout aussi importants, à savoir :

- le toucher (par l'intermédiaire des baguettes),
- le regard,
- le geste,
- l'expression du visage,
- etc.

Par ailleurs, cette situation qui nous défend d'utiliser l'outil rationnel ou logique qu'est la parole, nous force presque à prendre conscience

de tout le domaine du senti, de l'émotionnel, que nous avons habituellement tendance à cacher derrière un flot de mots et d'idées.

D. — D'autres moyens de fuite des relations impliquantes.

La fuite de la situation proposée par le jeu des baguettes qui consiste à parler malgré les consignes, doit être comprise comme une stratégie de protection que la personne met en place pour se prévenir de dangers réels ou imaginaires qu'elle ressent (dans son Enfant).

Une autre fuite, ou une stratégie de protection plus directe, serait de refuser de jouer dès le départ, ou d'arrêter avant la fin des trois minutes.

Ceci est un franc rejet ou refus de la situation. (Cette stratégie qui consiste à laisser tomber les baguettes sera approfondie par la suite.)

Mais, la plupart des rejets ou stratégies de protection sont plus subtils et plus détournés. Il se produit dans ce jeu comme dans la relation professionnelle ou commerciale, une multitude de comportements qui peuvent être interprétés comme stratégies de protection. Ce sera au participant de faire le tri par lui-même, avec sa conscience pour témoin, et d'en faire des parallèles avec sa vie professionnelle.

L'animateur, toutefois, pourra proposer les possibilités d'interprétation suivantes :

Le premier genre de rejet se manifeste assez rapidement par des jugements de valeur dirigés contre le jeu ou, indirectement, contre l'animateur (peut-être une manifestation du Parent). « Ce jeu est ridicule », ou « imbécile », « je ne vois pas où vous voulez en venir », etc.

Cette première réaction, qui est d'intellectualiser et de faire des jugements de valeur sur l'objectif du jeu et de l'animateur, plutôt que de se concentrer sur le vécu, le senti, ou la personne en face de soi, peut occuper les trois minutes et, en fin de course, en effet, le participant n'aura rien ressenti.

Une deuxième stratégie de protection permettant de ne pas se confronter à la personne en face de soi, est de se fabriquer un objectif à atteindre (une activité)¹ qui comblera les trois minutes difficiles à passer. « Nous avons dérangé les voisins pour faire passer le temps. »

1. Ceci rejoint la notion de structuration du temps : nous passons notre vie entre les six façons de structurer notre temps : le retrait (physique ou intellectuel), le rituel, le passe-temps (parler « chiffons » ou « le mauvais temps »), l'activité (orienté vers un but, comme le travail), les jeux pervers (de manipulation ou de conflit) et l'intimité (la rencontre réelle).

« Nous avons mimé différentes choses pour nous amuser : un train, puis des oiseaux, etc. »

L'humour, que ce soit un amusement réel ou des rires générés, permet aussi de détendre l'atmosphère ou d'y prétendre. C'est une façon de mettre l'autre à l'aise, parce que l'on suppose qu'il est aussi mal à l'aise que soi-même.

Une troisième stratégie de protection serait de fuir à l'intérieur de soi-même (le retrait).

Certaines personnes passent ainsi carrément dans un monde de rêve, regardant le plafond ou fixant le front ou les cheveux de leur partenaire, évitant tout contact oculaire. Il est aussi courant de voir deux personnes se préoccuper pendant les trois minutes de tout ce qui se passe ailleurs dans la salle, sans une seule fois se regarder ou faire quelque chose ensemble.

Enfin, il nous est arrivé, avec un groupe d'une même entreprise, que les couples en face-à-face se défassent spontanément pour faire une farandole où personne n'était face à personne; chacun était en relation avec un voisin de droite et un voisin de gauche. La relation de groupe remplaça donc la relation à deux, et tout le monde joua pendant les trois minutes.

En d'autres termes, l'intimité d'un dîner en tête-à-tête avait été remplacée par un banquet de quinze personnes qui ont pu ainsi éviter de se rencontrer plus intimement.



Il faut cependant prendre une certaine distance par rapport à ces propositions d'exploitation. Si les comportements cités ci-dessus sont interprétés comme des stratégies de protection ou de fuite, on pourra se poser la question suivante :

« Quel est le comportement souhaité ou considéré comme « normal » dans ce jeu (ou dans la vie) ? »

La réponse, en fait, est moins exclusive que le suggère la question :

« Il est souhaitable d'avoir expérimenté une multitude de comportements différents. »

Il n'est pas de notre propos de suggérer qu'il y a des comportements à éviter et d'autres à valoriser, mais plutôt qu'il est important de ne pas s'enfermer dans un seul schéma.

Dans la mesure où la consigne du jeu est d'explorer une relation avec un autre individu, une relation complète aura eu, par exemple, un temps d'embarras, un temps de conflit, un temps d'intimité, un temps d'humour, un temps d'ouverture vers l'extérieur, etc.

Par rapport à cette consigne, un individu qui s'enfermera dans un seul comportement, pourra tirer quelques conclusions intéressantes sur ses stratégies, ses choix de comportements, ses peurs, ses attitudes, ses demandes, etc.

Par rapport à l'Analyse Transactionnelle, s'enfermer dans un seul schéma de comportement pourrait donc être une indication de sur-investissement dans un seul état du moi, dans une seule façon de structurer le temps, dans une seule émotion-racket, etc.

Par contre, une facilité de changement de comportements indiquera une bonne fluidité de l'énergie de la personne dans ses relations (d'un état du moi vers un autre), lui permettant un plus grand potentiel dans ses rapports sociaux et professionnels.

III. — EXPLOITATIONS PERSONNELLES.

A. — La structuration des exploitations personnelles.

A la fin de la deuxième partie, et avant la phase suivante du jeu, l'animateur propose de structurer une première exploitation personnelle pendant laquelle chacun des participants partagera ce qu'il a ressenti au cours des deux relations.

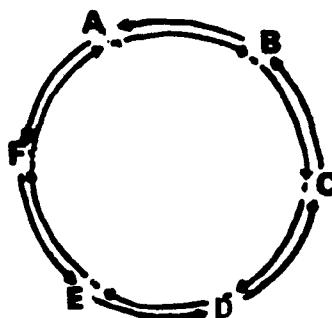
Il demandera que le reste des participants écoutent attentivement afin de préciser leurs propres réactions.

L'exploitation peut se faire en chaîne, ce qui fait souvent ressortir des perceptions différentes d'une même relation. Par exemple, le participant A parlera de sa relation avec B. Ensuite, B parlera de sa relation avec A, en soulignant les différences et les similitudes de perception de cette même relation.

B parlera ensuite de sa relation avec C, et là aussi en soulignant les différences entre celle-ci et celle qu'il a vécue avec A.

Ensuite, C parlera de sa relation avec B, et puis de celle qu'il a eue avec D.

Et ainsi de suite, jusqu'au dernier participant qui parlera, en dernier, de sa relation avec A.



Pendant ou après les descriptions du vécu de chacun des participants, l'animateur pourra intervenir pour préciser différents points en fonction des exploitations proposées dans les pages qui suivent.

Ce qui est recherché dans cette exploitation de groupe, au cours de laquelle chaque participant partage son expérience personnelle, c'est d'une part que chaque participant prenne conscience personnellement de son propre comportement et d'autre part, qu'il réalise qu'il existe d'autres options de comportements possibles, ou encore d'autres stratégies relationnelles qu'il pourrait avoir dans ses rencontres avec autrui.

La première de ces prises de conscience se produira lorsque le participant écoutera ce qui s'est passé en lui, et la deuxième lorsqu'il écoutera ce que chacun des autres participants aura ressenti.

B. — Le choix du partenaire — Pourquoi et comment ?

Au début du jeu, quand l'animateur demande à chaque participant de choisir un partenaire, toute une série de réflexes se mettent en route à l'intérieur de chaque participant, chacun suivant sa stratégie personnelle, et probablement habituelle.

Pour certains, par exemple, le réflexe automatique sera d'attendre un peu en retrait qu'un autre les choisisse.

D'autres, au contraire, choisiront d'emblée une personne envers laquelle ils se sentent attirés.

Certains hommes, pour mentionner les stéréotypes, choisiront une femme, d'autres choisiront un homme contre lequel ils voudront se mesurer.

Certaines femmes, par contre, ne choisiront pas, attendant qu'on les choisisse, ou alors se choisiront entre elles plutôt que de faire une avance vers une personne de sexe masculin.

Il est intéressant d'écouter les phrases d'invitation :

« A nous deux », supposera un combat alors que : « Voulez-vous bien ? » sera plus attentif aux besoins de l'autre, et

« Il ne reste plus que nous deux », définit plus cette rencontre comme une fatalité que comme un choix propre.

Les quelques pistes de réflexions personnelles suivantes, peuvent être ouvertes par l'animateur à la fin du jeu et pour entamer une discussion lors de l'exploitation :

Quelles sont vos attitudes de rencontre dans la vie de tous les jours ?

Irez-vous vers la personne que vous désirez rencontrer, ou attendez-vous qu'elle vienne à vous, quitte à être déçu si elle ne le fait pas ?

Prenez-vous la responsabilité d'initiatives, ou laissez-vous les choses se faire sans vous ? (ce n'est pas de ma faute).

Sur quel genre d'attributs votre attirance vers une autre personne est-elle basée ?

Sur son physique, ses yeux, sa soumission, sa force, sa douceur, son humour, sa vivacité... ?

Qu'est-ce que vous cherchez dans une relation avec les autres ?

A quel besoin personnel espérez-vous, par là même, répondre ?

Quels étaient les sentiments ou les émotions que vous ressentiez ?

La timidité, la peur, la gêne, la joie, la honte ?

Avez-vous, dès lors, mis en place des systèmes de protection ? (le retrait, l'humour, l'intellectualisation...).

Avez-vous eu du mal à rester silencieux ?

Ces questions sont tout aussi pertinentes pour le jeu des baguettes que pour les relations personnelles et professionnelles de chaque participant. Peut-il faire des parallèles avec son comportement de tous les jours ? Se retrouve-t-il dans ce type de jeu ?

Dans la mesure où le jeu des baguettes a été joué deux fois de suite, il est souvent intéressant de comparer les stratégies et les comportements entre les deux expériences.

Y a-t-il eu une répétition du même comportement ou plutôt une évolution ? Est-ce que le participant a pris plus de risques la deuxième fois, se sentant un peu plus à l'aise dans la situation, grâce à son expérience précédente ?

Cette comparaison entre la première relation et la deuxième est à proposer pour les aperçus qui suivent afin de mettre à jour les différentes possibilités de relations de chaque participant, sans toutefois oublier le fait de l'accoutumance aux règles du jeu.

C. — Les réalités physiques.

Il arrive souvent que deux personnes dans le jeu des baguettes n'aient pas la même perception de la relation qui s'est établie entre elles. Une des personnes dira qu'elle a senti l'autre comme très agressive par exemple, alors que l'autre dira qu'elle ne l'était pas, et ne conçoit pas du tout d'où peut venir cette impression.

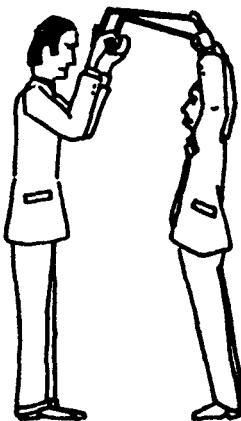
Rien de plus normal, en fait, et nous en reparlerons par la suite lorsque nous aborderons les différents « seuils » relationnels.

Mais, quelquefois, la raison de cette différence de perceptions est tout de suite évidente lorsqu'on regarde les différences corporelles.

Une personne imposante, pesant 90 kilos, avec une taille d'un mètre quatre-vingts, et une carrure de rugbyman, sans être agressive, le sera facilement ressentie par un partenaire de moindre taille.

Lorsqu'elle mettra ses mains à hauteur d'épaule, son partenaire, pour suivre, les aura au-dessus de la tête.

Le plus petit devra lever les yeux pour rencontrer son regard, etc.



Un directeur d'usine, qui ne comprenait pas pourquoi il était toujours perçu comme agressif et autoritaire, a découvert par le jeu des baguettes que sa taille et sa carrure faisaient de lui une « surface de transfert » assez importante.

Il s'est rendu compte que pour mettre ses collaborateurs à l'aise et pour promouvoir une politique de plus grande participation, il allait devoir être plus conscient de l'importance de sa présence physique dans ses relations avec son personnel.

Cet exemple peut être inversé et approfondi. C'est-à-dire qu'une petite personne peut paraître plus fragile et susciter de la protection de la part de son partenaire, ou elle ressentira plus facilement des invasions de son territoire personnel.

Mais, mis à part ces deux catégories stéréotypées, il y a une multitude d'attributs corporels qui influencent les participants. Un participant un peu voûté peut paraître sans confiance ou terre-à-terre; un homme corpulent comme bon vivant.

Quelqu'un qui porte des lunettes peut être ressenti comme « secret » ou « intellectuel »; un barbu comme « bonhomme »; une personne qui se tient très droite comme sûre d'elle, rigide, ou « militaire ».

Quelle est la part d'influence que jouent vos attributs physiques sur la perception que les autres ont de vous ?

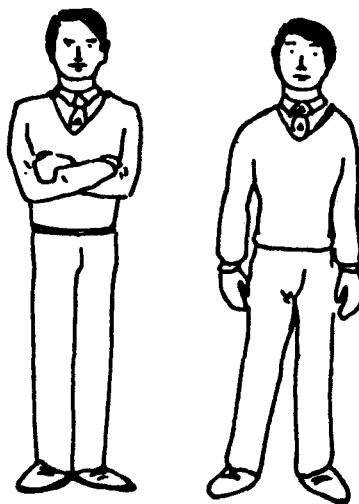
Considérez-vous que ces interprétations correspondent à votre image de vous-même ?

Pensez-vous que votre perception de ces attributs physiques correspondent à une réalité ?

Ces questions concernant le physique peuvent éclairer les motivations implicites dans les choix des participants ainsi qu'expliquer les raisons des perceptions de la relation.

D. — L'influence des gestes.

Par ailleurs, les participants, à moins d'être complètement immobiles, sont influencés par tous les mouvements qui peuvent se produire entre eux. Comme dans les interprétations du langage corporel, il peut y avoir, dans le jeu des baguettes, des interprétations basées sur les gestes d'ouverture et les gestes de fermeture.



Les participants sentiront souvent la différence entre une personne qui garde les bras devant elle, protégeant son corps, et une autre qui ouvrira les bras, ou les baissera, prenant ainsi ce qui sera ressenti comme un certain risque.

Si un participant met les bras en l'air, cela peut être ressenti comme un mouvement agressif, surtout lorsqu'il y a pression sur les baguettes. Le mouvement peut être lent ou brusque, fait en douceur ou avec affirmation, être répétitif ou imprévisible.

Toutes ces variations peuvent influencer la perception intuitive (Enfant Créateur) de chacun des participants.

Par rapport au mouvement dans la salle, certaines interprétations peuvent surgir.

Un participant a-t-il reculé pour faire avancer l'autre ? Ou a-t-il poussé sur les baguettes pour faire reculer l'autre ?

Comment se sont effectués ces déplacements ?

Y avait-il des objectifs précis chez l'un des participants, ou étaient-ils partagés implicitement par les deux ?

E. — Les différences interpersonnelles de seuils.

Il existe des différences interculturelles concernant la distance considérée comme « acceptable » entre deux individus dans une relation.

Quelques études intéressantes sur ce sujet concernant les stratégies « géographiques » dans les ascenseurs plus ou moins pleins, par exemple, nous font voir que l'être humain respecte instinctivement, dans la mesure du possible, un rayon territorial autour de ses semblables (cf. D. Morris, K. Lorenz).

Une anecdote illustre bien le genre de malentendu qui peut surgir dans le cadre d'une relation entre deux individus appartenant à deux cultures différentes.

Un Américain blanc, anglo-saxon et protestant, rencontre un latin d'Amérique centrale dans un cocktail à Washington.

Le Latin, habitué à une distance d'environ quarante centimètres entre son visage et celui de son interlocuteur, avance, tout en discutant, pour établir un contact avec son interlocuteur.

L'Américain, habitué dans son environnement à une distance plus proche d'un mètre, se sent envahi par la présence de l'autre, recule pour rétablir une distance qu'il ressent comme convenable entre deux hommes.

Le Latin ajoutera à ses avances des gestes d'ouvertures, alors que l'Américain risque, pour mettre un obstacle entre eux, de croiser les bras ou alors de se tourner vers l'extérieur.

A la fin de ce manège, ressenti comme insatisfaisant par les deux personnes, l'Américain aura confirmé que ce Latin, comme les autres, est extrêmement agressif, ou encore « collant ».

Le Latin, de son côté, confirmara que les Américains sont froids et distants.

Ces interprétations, quoique vécues comme « réelles » par les deux personnes concernées, ne tiennent pas compte de la réalité interculturelle. Le problème peut être vu comme une rencontre de deux personnes ayant différents « seuils » en ce qui concerne la distance interpersonnelle en face-à-face.

Si le seuil de distance auquel l'Américain est habitué est franchi, il se sentira mal à l'aise, de même si le seuil du Latin n'est pas atteint. On peut d'ailleurs imaginer que le Latin aura la même réaction que l'Américain s'il rencontrait une personne habituée à une distance de dix centimètres, de même pour l'Américain s'il rencontrait une personne habituée à une distance de deux mètres (un Lord anglais par exemple).

Pour en revenir au jeu des baguettes, une partie importante des différences de perception peuvent être éclairées par la notion de seuils confortables.

Certains n'auront pas atteint leur seuil, ou auront fait un effort pour l'atteindre, d'autres auront plutôt ressenti que leur seuil était franchi et dépassé, et se seront appliqués à le rétablir.

Dans le jeu des baguettes, un seuil concernera bien entendu la distance entre les deux participants.

Un autre malentendu qui peut reposer sur des différences interpersonnelles de seuils concerne la pression effectuée sur les baguettes.

Imaginez, par exemple, qu'un participant se sent à l'aise avec une très légère pression sur les baguettes; par contre, son partenaire sent qu'à tout moment, les baguettes risquent de tomber par manque de pression, et cherche donc une relation plus sûre en appuyant sur celles-ci.

Le premier participant, face à la pression de son partenaire qu'il juge élevée, pourra le juger agressif, alors que son partenaire, lui, ne se sent pas du tout agressif mais cherche une relation plus solide pour des raisons de sécurité. De plus, il jugera peut-être son partenaire « fuyant ».

Cette différence de seuils est très présente dans nos relations habituelles avec autrui.

Nous avons tous des seuils de joie, d'intimité, de fatigue, de proximité, etc.

Nous en sommes quelquefois conscients. Aussi, nous pouvons

être plus ou moins conscients des seuils recherchés par nos interlocuteurs et développer quelques stratégies par rapport à leurs demandes : nous pouvons nous adapter aux seuils de l'autre, ou alors chercher à la faire s'adapter aux nôtres, ou encore, rechercher une adaptation intermédiaire.

Le jeu des baguettes peut faire ressortir certaines habitudes et stratégies par rapport à nos seuils et, pour chacun des participants, augmenter sa connaissance de lui-même, et de lui face à autrui.

F. — La prise de risque.

Dans toute relation, il peut exister une variété de comportements et de stratégies relative au pouvoir, ou du moins, qui peut être interprétée dans ce cadre de référence.

Dans cette phase d'exploitation du jeu des baguettes, cet élément relationnel peut aussi être abordé.

Nous vous suggérons toutefois de l'aborder dans la deuxième phase du jeu et nous ne mentionnerons ici que la notion de risque de rupture de la relation.

Le participant peut réagir de plusieurs façons aux consignes du jeu concernant le maintien de la relation par le biais des baguettes pendant trois minutes.

Il peut, par exemple, les prendre comme loi impérative et s'appliquer à maintenir la relation pendant les trois minutes, prenant le minimum de risques susceptibles de faire tomber les baguettes.

Il peut aussi prendre quelques risques, tout en acceptant les directives. Si les baguettes tombent, suite à une manœuvre difficile, il les ramasse et continue.

Il peut aussi refuser de jouer (ne jamais établir une relation) ou s'arrêter en cours de route, parce qu'il en a assez.

Tous les participants pourront se positionner quelque part sur ce continuum par rapport aux risques interpersonnels qu'ils auront pris dans le jeu et par rapport à la possibilité que les baguettes tombent.

Il est intéressant de souligner que si les baguettes tombent, il y a rupture de communication et que cette rupture peut être vécue de bien des manières.

On peut supposer que certaines personnes sont plus prêtes à accepter une rupture de communication que d'autres qui feront tout leur

possible pour maintenir la relation (symbiose)¹. Ceci influencera la nature de la relation.

L'animateur peut amener une certaine prise de conscience par chacun des participants vis-à-vis de la nécessité de garder une relation avec autrui et par rapport à l'influence de cette nécessité sur le déroulement de la relation.

Cette phase du jeu des baguettes souligne l'importance de ce que l'on peut appeler le domaine du « non dit », du « langage silencieux », ou encore ce que les commerciaux appellent le « flair » dans les relations inter-personnelles. En effet, il devient évident pour le vendeur à la suite d'une expérience dans le jeu des baguettes, qu'il doit ses réussites professionnelles non seulement à une bonne connaissance de son produit, son argumentation, ou sa technique de communication verbale, mais aussi à toute une « écoute » corporelle et instinctive qu'il utilise souvent sans le savoir. Ceci est vrai pour tous les métiers dans lesquels il y a une part importante de communication inter-individuelle.

Ceci termine la phase I du jeu des baguettes.

Nous vous proposerons d'aborder la phase II dans laquelle un élément professionnel (la détermination et la réalisation d'objectifs) sera introduit.

1. La symbiose en A.T. se réfère à une relation de dépendance (généralement à deux) dans laquelle chacune des personnes concernées n'imagine aucunement la vie sans l'autre. La rupture est vécue comme impossible.

PHASE II

I. — L'EXERCICE.

La mise en place de la deuxième phase du jeu des baguettes est identique à celle de la première phase, à l'exception d'une consigne supplémentaire qui en modifie le déroulement ainsi que les exploitations qui peuvent en être tirées.

La position de départ ne change donc pas, et le temps proposé de trois minutes est maintenu.

Cette phase peut être jouée deux fois de suite aussi, avec un changement de partenaire permettant une comparaison entre les deux expériences. Comme pour la première phase, l'usage de la parole est interdit.

La consigne supplémentaire est que chaque participant se fixera un objectif qu'il devra atteindre dans le cadre du jeu.

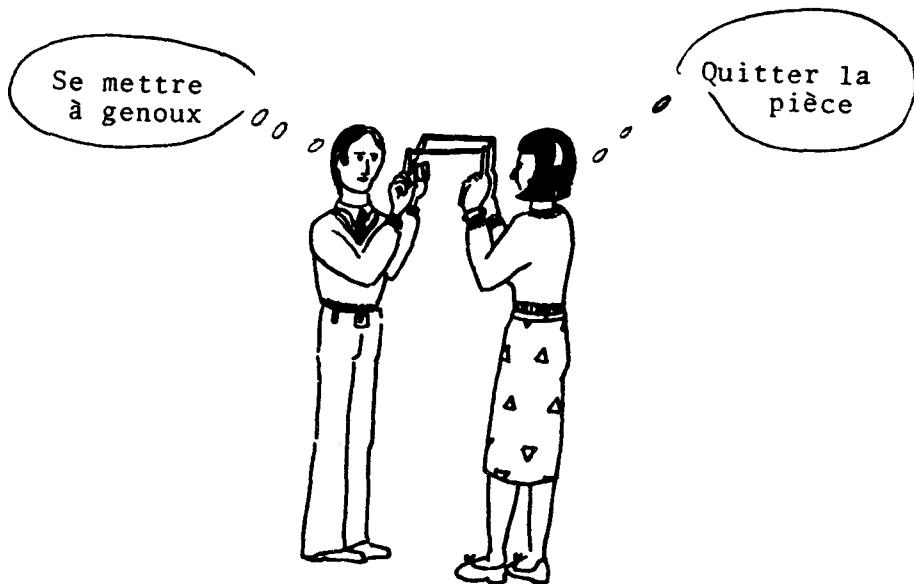
Avant le jeu, et après avoir distribué les baguettes, l'animateur demande à chaque participant de se fixer un objectif centré sur une tâche qu'il devra réaliser dans les trois minutes.

Les participants ne devront pas se communiquer leurs objectifs. Chaque partenaire aura ainsi un objectif personnel à atteindre.

Comme pour la première phase, la seule communication prévue passe par l'intermédiaire des baguettes et du langage non verbal.

L'animateur peut donner l'exemple de deux participants dont un

aurait comme objectif de faire en sorte que les deux se trouvent à genoux, et dont son partenaire aurait l'objectif de quitter la pièce.



Ensuite, l'animateur coupe toute discussion ou question qui n'est pas liée à la bonne compréhension des consignes, afin que les échanges entre les participants ne les influencent pas dans leurs attitudes et leurs comportements.

Enfin, l'animateur demande à chaque participant de choisir un partenaire (en remarquant sa stratégie et ses critères de choix) et donne le signal de départ du jeu.

Au bout de trois minutes, il annonce la fin du jeu. S'il a prévu de jouer le jeu une seule fois, il passe directement à l'exploitation, écoutant d'abord un participant, puis son partenaire.

S'il a prévu de faire le jeu en deux fois, ce qui fera surgir des phénomènes de répétition (scénario), il fera un premier recueil d'impressions auprès de chaque participant, en inscrivant celles-ci sur un tableau.

Il pourra poser des questions concernant ce qui s'est passé : les choix d'objectifs, le déroulement de la relation, les sentiments d'échec ou de réussite, les perceptions de l'autre, les modifications qu'il pourrait envisager si c'était à refaire et tout ce qui paraîtra intéressant.

Une fois le recueil terminé pour chacun des participants, et sans se lancer dans des exploitations ou des commentaires, l'animateur demandera aux participants de choisir, pour un deuxième jeu, un partenaire et un objectif différent.

Une fois tout le monde prêt, il lance la deuxième expérience. A la fin de celle-ci, il fera un recueil oral des impressions, en les comparant à celles qui sont déjà écrites pour chaque participant et en cherchant les différences et similitudes entre les deux jeux, en matière d'objectifs, d'attitudes, de relations, de comportements, etc.

II. — RÉFLEXIONS GÉNÉRALES.

A. — La tâche et la relation.

De prime abord, il est évident que cette deuxième phase comprend toutes les possibilités d'exploitation que nous avons mentionnées dans la Phase I.

Les critères de choix des partenaires, le langage corporel, les différences de seuils, l'interdiction de la parole, etc. permettent tous un rappel des exploitations précédentes.

Mais, les relations vécues par les participants auront probablement eu une différence très nette de qualité.

En effet, le nouvel élément — avoir un objectif — fera que dans l'ensemble, les participants se seront moins tournés vers leurs partenaires ou moins enfermés en eux-mêmes.

Ils se seront probablement sentis plus à l'aise, dans une situation plus habituelle, dans la mesure où ils se seront trouvés réunis avec un objectif à atteindre (activité).

Cette situation ressemble plus à la vie de tous les jours, où nous rencontrons d'abord pour faire quelque chose ensemble, plutôt que simplement pour être ensemble.

L'activité orientée vers un but, commun ou pas, facilite en effet la mobilisation de l'énergie de chaque personne.

Celle-ci sait ce qu'elle doit faire et cela sera ressenti comme beaucoup plus rassurant que de se trouver face à quelqu'un sans rien à faire ou à dire, comme dans la première phase du jeu.

B. — La coopération et la compétition.

Une autre réflexion générale qui apparaît dans cette deuxième phase du jeu des baguettes concerne la coopération et la compétition.

Certains couples de participants auront tous les deux atteint leurs objectifs, ensemble ou l'un après l'autre en coopérant (position de vie +, +)¹ car il y a en effet suffisamment de temps, en trois minutes, pour atteindre plusieurs fois deux objectifs différents.

D'autres participants, au contraire, auront passé les trois minutes à mutuellement s'empêcher l'un/l'autre d'atteindre son but, chacun essayant de passer le premier, ou encore il n'y aura parfois qu'un seul satisfait qui aura atteint son but, l'autre s'étant soumis.

Ces deux attitudes, l'une de coopération ou d'entente, l'autre de compétition ou de conflit, peuvent être dues à la volonté d'un participant de s'imposer, ou au choix d'un partenaire compétitif, ou encore au choix d'un objectif dont la nature élimine la possibilité d'entente.

Les cas de figures concernant les objectifs seront approfondis par la suite, mais les **attitudes** des participants par rapport au jeu et à leurs partenaires, influenceront profondément le déroulement du jeu (position de vie).

Les partenaires pourront débattre de la responsabilité **réciproque** qu'ils portent quant aux résultats qu'ils auront atteints.

En effet, la responsabilité est a priori partagée entre les deux partenaires qui jouent chacun un rôle complémentaire dans un ensemble, ou un système (symbiose, jeu).

Ce thème central d'attitudes sera sous-jacent dans les exploitations qui suivent, qui concernent surtout les différentes façons de ne pas coopérer.

1. La notion de position de vie illustre bien les attitudes possibles par rapport à autrui :

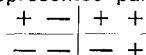
Je suis + tu es +
(+ = bien, O.K., valable, etc.).

Je suis + tu es — (— = pas bien, pas O.K., minable, pas à la hauteur, etc.).

Je suis — tu es +

Je suis — tu es —

Cette notion est généralement représentée par le quadrangle suivant (O.K. corral) :



III. — EXPLOITATIONS PERSONNELLES.

A. — Les choix d'objectifs.

Les choix de l'objectif, comme le choix du participant lors de la Phase I, mérite réflexion.

Ceci sera d'autant plus vrai pour chaque participant s'il y a similitude dans le genre d'objectifs entre les deux jeux, ce qui pourrait indiquer un schéma général ou répétitif.

Il sera, d'une manière générale, intéressant de savoir si l'objectif a été consciemment choisi en fonction du partenaire, ou le partenaire en fonction de l'objectif.

Certains participants auront peut-être changé leur objectif en fonction de leur partenaire avant ou pendant le jeu.

Ces modifications selon le cas, peuvent être considérées comme réalistes, optimistes, ou défaitistes.

Nous vous proposons ici quelques catégories d'objectifs qui sont toutes implicitement non coopératives, tout en étant conscient que cette liste n'est pas exhaustive et ne peut que servir de guide pour l'exploitation du jeu.

Par ailleurs, il est important d'avoir en mémoire que tout comportement « négatif » comporte une part positive.

La compétition peut être utile dans certains cas, la souplesse comportementale permettant seule un épanouissement du potentiel d'un individu.

De même, il est important pour l'animateur, à un premier niveau de la motivation au changement, de souligner les comportements positifs.

1. Les objectifs relationnels.

Il peut y avoir dès le départ un choix d'objectifs qui sera plus relationnel qu'opérationnel, comme par exemple, « atteindre l'objectif de l'autre » (Enfant Adapté Soumis), ou à l'inverse, « Empêcher l'autre d'atteindre son objectif (Enfant Adapté Rebelle).

Dans ce cas, l'objectif conscient n'est pas un but opérationnel — lié à une tâche — mais relationnel — lié au partenaire.

Pour ces participants, la tâche n'est importante que dans la mesure où elle est un terrain sur lequel il sera possible d'avoir une relation qui répondra à leurs besoins affectifs et relationnels.

— L'objectif flou.

Dans le même genre que le cas précédent, cette situation indique un objectif relationnel, mais moins conscient.

Le participant ne se donne pas le droit de réfléchir (Adulte exclu), mais démarre le jeu par une période d'attente, sans savoir ce qu'il veut, mais attend de voir ce que son partenaire va faire.

Il se choisira ensuite un objectif, en fonction de l'autre, en coopérant ou en empêchant l'autre de réussir.

Un comportement similaire peut apparaître lorsqu'une personne laisse complètement tomber son objectif, ou le change en cours de route, pour un autre plus accessible.

Dans tous les cas, l'influence du partenaire semble prédominer, amenant une soumission ou une rébellion, mais de toute façon un glissement ou un oubli du premier objectif personnel et opérationnel.

En somme, nous pourrions conclure que ces participants se définissent surtout par rapport à leurs partenaires (Enfant Adapté, « Fais-moi plaisir », etc.).

2. Les objectifs compétitifs (sans fin, exclusif, répétitif).

Il arrive souvent qu'un participant ait un objectif qui ne comporte pas de fin précise.

C'est-à-dire qu'il ne pensera pas à un moment précis : « Ça y est ! j'y suis arrivé. »

Le genre d'objectif sans fin ressemble plus à une manière de passer le temps (passe-temps) qu'à une tâche bien déterminée qui sera accomplie ou pas (activité) en trois minutes.

Ce type d'objectif est aussi exclusif parce que le participant ne l'aura jamais vraiment atteint.

Son partenaire, à moins de passer le premier, n'aura donc pas l'occasion d'atteindre le sien.

Certains objectifs tels que de « tourner sur place » ou de « se mettre à genoux et d'y rester » ou de « s'asseoir », peuvent être de ce genre, exclusif et sans fin.

Le participant ne précise pas une limite, telle qu'un nombre de tours ou un temps limité.

Dans l'exemple de « tourner sur place », le participant risque d'être satisfait tant que « ça tourne », mais dès que son partenaire voudra l'arrêter ou faire autre chose pour atteindre son objectif à lui, il se sentira insatisfait puisque « ça ne tourne plus ».

En fait, presque tous les objectifs peuvent être de ce genre (sans fin).

S'asseoir par terre ou sur une chaise peut être accompli et la personne satisfaite (auto-stimulation positive), sera disponible pour faire autre chose, ou alors elle se sentira insatisfaite chaque fois que son partenaire fera des efforts pour la remettre debout.

Dans les objectifs « sans fin » et « exclusifs », ce que cherche le participant semble souvent être lié au contrôle de la situation ou de son partenaire plutôt qu'à l'accomplissement d'une tâche précise.

Nous pouvons trouver ce même genre de situation lorsqu'une personne, imaginant beaucoup de difficultés, se fixe un objectif très facile à réaliser, par exemple « lever les bras ».

En prenant l'initiative, elle l'atteint rapidement, mais se sent déçue d'arriver à ses fins avec si peu de difficultés.

Alors, elle se fixe un autre objectif. Si son partenaire est coopératif, ce manège pourra continuer longtemps, jusqu'à ce qu'elle ressente une certaine lassitude et déception.

C'est que, plutôt qu'un objectif précis, elle cherche la difficulté, le conflit, ou l'échec, et elle ne sent que de l'insatisfaction lorsqu'elle atteint les buts successifs qu'elle se fixe.

Ce genre de comportement cyclique ou répétitif par rapport aux objectifs que l'on se fixe en série est aussi exclusif que les objectifs « sans fin » dans la mesure où le partenaire, sauf réaction, n'aura jamais l'occasion de se préoccuper de son objectif à lui.

Nous pouvons supposer que dans tous les genres d'objectifs exclusifs, il y a une grande part de volonté de contrôle de la situation ou du partenaire par le participant.

Cet objectif caché, ou ce glissement d'objectif est très courant dans le monde de l'entreprise d'aujourd'hui.

Un exemple universel est celui du contrôle de qualité qui, dans presque toutes les unités de production, se traduit par le contrôle des personnes.

La volonté de départ, qui est un objectif lié à une tâche, à la production ou à la limitation des déchets, est souvent traduite dans son application, en termes de règlement intérieur, et sera perçue comme un système de contrôle des personnes et des relations.

D'une manière plus limitée, dans le jeu des baguettes, il sera intéressant pour chacun des participants de voir s'il poursuit son objectif en tant que tâche, ou s'il s'en sert pour atteindre des objectifs relationnels ou de contrôle.

B. — Le symbolisme dans les objectifs.

La différence entre l'objectif « me mettre dos au mur » et « mettre l'autre dos au mur » ou entre « me mettre à genoux » et « mettre l'autre à genoux » est minime si l'on ne regarde pas la valeur symbolique que chacun des participants peut donner à ces différentes positions.

Il est possible de trouver dans la différence entre « faire » et « faire faire », plusieurs indications sur le but caché du participant quant à sa relation avec son partenaire ou quant à son contrôle de la situation.

Comme dans la Phase I du jeu, non seulement chaque mouvement peut avoir une valeur symbolique aux yeux du participant, mais son partenaire peut avoir une vision totalement différente du symbolisme de ces gestes ou de ces positions.

Il sera, ici aussi, important pour l'animateur de proposer des interprétations, plutôt que de tenter de définir la « réalité ».

C. — Le pouvoir.

Dans la mesure où les objectifs sont incompatibles ou si la situation est vécue comme conflictuelle, ou compétitive, l'utilisation du pouvoir peut se manifester.

Il devient rapidement évident qu'il existe plusieurs façons de faire en sorte que le partenaire se déplace :

- par la force (en poussant sur les baguettes),
- par la souplesse (en tirant sur les baguettes).

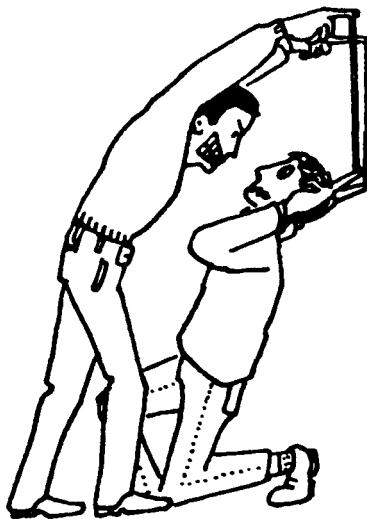
Ces deux stratégies se rapprochent de la lutte, d'une part, et du judo, d'autre part, et ressemblent à la différence entre la technique d'argumentation et les techniques de recherche des besoins (écoute) dans la relation commerciale.

Il sera intéressant pour chaque participant de réfléchir au moyen

qu'il a utilisé et d'en tirer ses conclusions quant aux parallèles à faire avec son comportement habituel.

La réaction au pouvoir, que celui-ci manifeste par la force ou par la souplesse, est aussi un point intéressant.

Certains participants sentent ou disent qu'ils étaient obligés de faire quelque chose : « Il m'a forcé, je n'ai pas pu faire autrement », ou : « Il m'a mis dans (telle position). »



Ce genre de proposition ne tient pas compte du fait que dans ce jeu, il est toujours possible de laisser tomber les baguettes si le partenaire est trop brutal ou non coopératif.

En fait, le participant **décide** de rester dans la relation improductive ou insatisfaisante, et choisit de se mettre dans des positions difficiles : il se soumet à la force de son partenaire, n'imaginant pas une seule fois qu'il a un pouvoir : celui de la rupture de la relation.

Cette exploitation pourra amener les participants à réfléchir aux prix de rupture qu'ils ne sont pas prêts à payer quant aux relations négatives qu'ils entretiennent, et à leur part de responsabilité quant au fait que ces relations continuent.

Dans le monde de l'entreprise, dans les relations hiérarchiques, ou vendeur/client, il arrive souvent qu'une relation soit sentie comme extrêmement déplaisante pour une des personnes concernées, et qu'elle ne conçoive que rarement la possibilité de rupture (symbiose).

Ces quelques pistes de réflexion sur la deuxième partie du jeu des baguettes terminent cet exposé.

Nos attitudes et comportements par rapport aux objectifs que nous nous fixons, que ce soit dans la vie personnelle ou professionnelle, structurent nos relations interpersonnelles de manière indirecte mais précise.

Le jeu des baguettes permet de mettre à jour certaines stratégies personnelles ainsi que les motivations cachées que nous entretenons dans nos rapports avec autrui.

Le travail qui suit cette prise de conscience dans le domaine de la fixation d'objectifs nécessite un choix de changement précis (contrat) ou général (redécision).

CHAPITRE II

Le synergomètre

	Pages
I. Le jeu :	
A. La préparation	58
B. La présentation	59
C. La solution	62
D. Les possibilités de variantes (spécificités)	62
II. Les explorations psychologiques :	
A. L'automanipulation	63
B. Le recueil du vécu	65
C. Le synergomètre et l'Analyse Transactionnelle	65
III. Les exploitations techniques :	
A. L'analyse quantitative	69
B. L'analyse qualitative	70
C. Les dernières minutes	71
Conclusion	71

LE SYNERGOMETRE¹

En entreprise, et dans le domaine de la relation clientèle en particulier, la communication inter-personnelle, inter-service ou inter-départementale, est une source de problèmes journaliers difficiles à maîtriser. Ces problèmes de communication ont une multitude d'origines à la fois **techniques** et **psychologiques**. Ces deux dimensions sont en effet, intimement liées, quant à l'efficacité et aux résultats de la communication entre deux entités.

Le jeu du synergomètre est un exercice de simulation qui permet à six participants (plus ou moins, selon la conception du jeu), de vivre et d'étudier ces deux aspects fondamentaux de la communication, et ceci d'une façon tout à fait individualisée. Plus précisément, chaque participant peut, par ce jeu, premièrement, découvrir ses capacités techniques dans le traitement d'informations, c'est-à-dire qu'il pourra étudier ses facultés d'émission, de réception, d'organisation, de déduction, etc., d'information, et se comparer par rapport au reste du groupe quant à ses conclusions.

Deuxièmement, chaque participant peut, par ce jeu, découvrir ses stratégies personnelles et psychologiques par rapport à la communication. C'est-à-dire qu'il découvrira comment il se sert des échanges d'information comme un moyen de communication existentiel et psychologique avec ses collaborateurs. Comment par exemple, il dit indirectement : « tenez compte de moi », « je suis indispensable », « je me sens incapable », « nous y arriverons ensemble », « aimez-moi », etc.

1. Quoique l'origine de ce jeu nous soit inconnu, il existe en une présentation dans la collection « Muchielli » E.M.E.-Communication et réseaux de communication 1978.

Le lien qui est fait entre ces deux aspects, d'une part les capacités techniques quant au traitement d'informations, et d'autre part, l'élément affectif et existentiel qui résulte en des stratégies souvent répétitives¹, est en fait tout à fait personnel pour chacun des participants.

En effet, chacun d'entre nous a élaboré une série de stratégies affectives quant à nos relations avec autrui, et souvent, sans le savoir, nous médiatisons des demandes personnelles par le biais de nos échanges d'informations dans notre vie professionnelle.

L'intérêt du jeu du synergomètre, qui en même temps mesure la « synergie » entre les membres d'un groupe, est donc de permettre à chacun de prendre conscience de ses points forts et de ses points faibles quant aux éléments techniques et psychologiques de la communication interpersonnelle ou intergroupe.

Ces rapports peuvent être utiles à un participant, quel que soit son rôle ou ses fonctions au sein d'une entreprise. Pour un représentant par exemple, cet exercice permet de mettre en valeur la nécessité d'une bonne communication tant à un niveau relationnel avec sa propre entreprise (collègues, supérieurs hiérarchiques et autres services : après-vente, livraison, facturation, fabrication, etc.).

Nous proposons à l'animateur d'exploiter ce jeu en utilisant le langage d'Analyse Transactionnelle, ou de s'en servir comme tremplin pour présenter certains éléments théoriques. Entre autres, la théorie des jeux, les Rackets, le Scénario, les Positions de Vie et les Stimulations, sont des concepts qui peuvent servir de révélateurs quant aux différents comportements dans cet exercice.

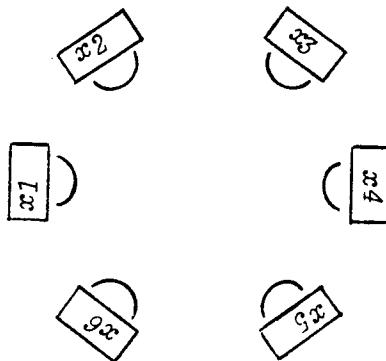
I. — LE JEU.

A. — La préparation.

Demander six volontaires qui joueront le jeu, le reste des participants seront soit des « facteurs », soit des observateurs.

Placez six tables de façon à ce qu'elles forment un hexagone, avec des chaises disposées à l'intérieur afin que les participants ne se regardent pas. Se tournant le dos, ils n'auront aucun contact direct entre eux, verbal ou non verbal.

1. Voir la notion de scénario.



Chacun de ces volontaires aura un nom de code : X_1 , X_2 , X_3 , X_4 , X_5 , X_6 ,

et disposera d'une trentaine de feuilles de papier d'environ 11×14 cm (un quart d'une page $21 \times 29,7$).

Les facteurs circuleront à l'extérieur de l'hexagone, et porteront les messages envoyés par les participants volontaires (X_1 à X_6).

B. — Représentation.

Vous pouvez lire le texte suivant : « Je suis (l'animateur) responsable du service vente d'une fabrique de machines d'emballage et vous (les six participants) devez me fournir LE PLUS RAPIDEMENT POSSIBLE, un prix pour un de nos clients, en Allemagne. D'autres concurrents sont sur ce coup, et sont prêts à fournir leurs renseignements. »

« Bien sûr, ce prix doit être rigoureusement exact, les conséquences d'une erreur pourraient être catastrophiques pour notre entreprise (sans parler des responsables de l'erreur). »

« Chacun d'entre vous représente un service particulier de l'entreprise (expédition, production, emballage, etc.) et possède des renseignements utiles pour déterminer ce prix. »

« Ainsi, le participant X_1 disposera du message X_1 , le participant X_2 disposera du message X_2 , et ainsi de suite. »

« Le jeu sera terminé lorsque l'un d'entre vous au moins me communiquera le prix exact... »

« Le but du jeu n'est pas de gagner seul, mais d'arriver le plus vite possible à un prix. Nous sommes une seule et même entreprise... »

« Pour communiquer entre vous, vous ne pouvez que vous envoyer

des messages ou « télex » par l'intermédiaire des facteurs. Le contenu des messages est libre. »

« Afin que les facteurs puissent livrer les messages, en haut de chaque papier, devra figurer l'émetteur et le destinataire du message, sous la forme suivante :

$$X_1 \rightarrow X_4$$

« Chaque message ne pourra servir qu'une fois, et devra être conservé par le destinataire. »

« La réponse, le cas échéant, devra constituer un nouveau message, sur un autre papier, avec en-tête, par exemple :

$$X_4 \rightarrow X_1$$

« Toute autre forme de communication, par geste ou orale, est interdite, même avec les facteurs, qui sont sourds et muets. »

Ensuite, vous distribuez à chacun des participants, d'une part, son message personnel X_1 , X_2 , X_3 , etc. (voir pages suivantes), et d'autre part, l'énoncé suivant du problème (ou alors vous l'inscrivez au tableau) :

PROBLÈME

A quel prix en deutschmark, pouvez-vous fournir cinq machines type SY2 ?

- a) Le prix sera calculé les machines étant livrées à l'usine Réception en pièces détachées. Emballage en caisses.
- b) Les directives nécessaires au montage seront données à l'Usine Réception par un technicien de l'usine qui fabrique.
- c) Les frais de douane seront à la charge de l'acheteur.
- d) Nous sommes en 1970.

Chaque joueur, à chaque table, disposera par conséquent d'un énoncé du problème, et d'un message particulier.

Ensuite, vous commencez le jeu.

Laissez jouer 45 minutes, maximum (à moins que le groupe n'arrive à la solution en moins de temps).

Si la solution n'est pas trouvée, réunir les gens en séance plénière, en déclarant : « Messieurs, tous les messages que vous vous êtes envoyés étaient des télex, et devant le coût important de l'opéra-

tion, j'ai décidé de vous réunir ensemble. Vous payer l'avion reviendra certainement moins cher à notre société. Vous êtes donc réunis tous ensemble, et j'attends toujours la réponse au problème. »

N'intervenez plus et observez la façon dont les six participants (sans facteurs) s'y prennent pour trouver la solution.

MESSAGES A DÉCOUPER

X ₁	X ₂
PRIX BRUT D'UNE MACHINE TYPE SY2 EN PIÈCES DÉTACHÉES, DÉPART USINE : 46 000 F. UNE MACHINE SE MONTE EN CINQ JOURS.	COURS DU CHANGE DEUTSCHMARK (100) = 122,5. ASSURANCE DE L'ENSEMBLE (MATÉRIEL ET TECHNICIEN) : 1 600 F.
X ₃	X ₄
IL FAUT CINQ CAISSES DE 4 M ³ POUR EMBALLER UNE MACHINE. LE PRIX DE L'EMBALLAGE (Matière et main-d'œuvre) EST DE 200 F PAR CAISSE).	PRIX DU TRANSPORT DE L'USINE QUI FABRIQUE À LA GARE D'ARRIVÉE : 2 500 F POUR 50 M ³ .
X ₅	X ₆
PRIX DU TRANSPORT DE LA GARE D'ARRIVÉE À L'USINE R DE RÉCEPTION : 10 F LE M ³ .	DÉPLACEMENT DU TECHNICIEN : VOYAGE : 1 750 F, FRAIS : 65 F PAR JOUR. DEUX MACHINES SEULEMENT SERONT MONTÉES COMPLÈTEMENT SOUS LA DIRECTION ET EN PRÉSENCE DU TECHNICIEN. LES TROIS AUTRES SERONT MONTÉES PAR L'USINE R.

C. — La solution.

La solution du problème est bien évidemment la somme des renseignements contenus dans chacun des six messages et de l'énoncé du problème, soit :

X_1	• Prix total brut en pièces détachées, départ en usine, $46\ 000\ F \times 5$ machines	230 000 F
X_2	• Assurance de l'ensemble	1 600 F
X_3	• Emballage $200\ F \times 25$ caisses	5 000 F
X_3, X_4	• Transport usine à gare d'arrivée : $2\ 500 : 50 \times 100\ m^3$	5 000 F
X_5, X_3	• Transport gare à usine R, $10\ F \times 100\ m^3$	1 000 F
X_6	• Voyage du technicien	1 750 F
X_1, X_6	• Frais du technicien, $5\ j \times 2 \times 65\ F$	650 F
	Total en francs	245 000 F
X_2	Change en Deutschmark au cours de 122,5 :	
	$245\ 000 : 122,5$	200 000 F

D. — Les possibilités de variantes.

Grâce à son caractère technique, le jeu tel qu'il a été présenté ici convient à une population d'agent de maîtrise ou de cadres d'unités de production industrielle. Il est généralement ressenti comme concret et les exploitations qui peuvent en être faites sont facilement acceptées.

Mais il est important de percevoir les possibilités d'adaptation de ce jeu à d'autres secteurs d'entreprise ou même pour une formation générale. Une forme connue et beaucoup plus simple, par exemple, est celle de l'âge du capitaine. Les messages des participants ont la forme suivante :

X_1 — Le Capitaine a 6 ans de plus que Paul.

X_2 — Pierre et Paul ont le même âge.

X_3 — Pierre a exactement dix ans de moins que son frère, etc.

Quel est l'âge du Capitaine ?

Une autre variante utilise des formes géométriques (cube, triangle, cercle, etc.). Chaque message en a cinq ou six différents, et il faut trouver la forme qui est commune aux six messages, ou la forme qui n'existe que dans un des messages, etc.

Mais, en entreprise, la force de cet exercice est qu'il peut être adapté à une population spécifique en utilisant des problèmes de synergie entre différentes personnes ou différentes unités. Il peut pour cela être conçu en utilisant les services rendus ou produits, dans les secteurs présents dans le stage. Ce genre de spécificité concrète marque souvent les participants de façon durable.

Mais quelles que soient les différentes variantes du contenu du jeu, ou même de sa forme (il est possible de construire un jeu avec huit messages différents, etc.), chacun des participants réagira probablement d'une façon qui lui est personnelle. C'est pour chacun d'entre eux la possibilité d'une prise de conscience de moyens techniques qu'il aura mis en œuvre pour résoudre le problème, d'une part, et de ses stratégies psychologiques et relationnelles d'autre part, qui fait la force et l'intérêt de ce jeu. Dans les pages suivantes, nous vous proposons quelques réflexions psychologiques et techniques qui peuvent être mises en relief par le synergomètre.

II. — LES EXPLOITATIONS PSYCHOLOGIQUES.

Dès le départ du jeu, il devient évident que chaque participant se différencie dans son action et dans la réflexion. Ils sont tous dépendant les uns des autres quant aux informations, et ne doivent communiquer que par les messages inscrits sur des papiers et cela, le plus rapidement possible (gestion du temps et de l'espace).

Certains envoient tout de suite des questions aux autres, ou plutôt des informations, d'autres encore attendent pour réagir aux questions qu'ils espèrent recevoir. Certains sont ordonnés, d'autres rapides, d'autres méticuleux et d'autres encore efficaces.

Ces différences peuvent être étudiées dans le détail, mais ce qui sera intéressant dans ce jeu et qui doit être découvert « à chaud », avant l'oubli des détails, concerne l'aspect des stratégies psychologiques. Nous vous proposons de les explorer en premier.

A. — L'automanipulation.

Il est possible, en structurant la discussion à la suite du jeu, de découvrir de véritables systèmes d'interaction, ou stratégies relationnelles chez chacun des participants. Ces stratégies auront un début, un déroulement et une fin, souvent avec un but « caché ».

Voici quelques exemples de ces systèmes :

- a) 1. Je veux coopérer et aider les autres à travailler, alors,
 - 2. Je donne mes informations à l'autre, et je m'attends à ce qu'il m'envoie les siennes,
 - 3. Il ne m'envoie pas les siennes, je suis déçu (mais je m'y attendais),
 - 4. Je ne coopère avec plus personne, ce sont tous des salauds.
- b) 1. Certains risquent d'être compétitifs, il faut faire attention, alors,
 - 2. Je ne donnerai mes informations qu'à ceux qui me donnent les leurs,
 - 3. L'autre ne m'envoie pas d'informations donc il est compétitif ! (J'en étais sûr),
 - 4. Comment voulez-vous arriver à des résultats avec une telle équipe !
- c) 1. C'est trop complexe, je n'y comprends rien, mais,
 - 2. Je vais faire de mon mieux et répondre dans le détail à toutes les questions,
 - 3. En voulant bien faire, j'ai pris beaucoup trop de temps, et je me suis embrouillé (j'en étais sûr),
 - 4. Je n'étais pas à la hauteur et d'ailleurs, ce genre de jeu est idiot.
- d) 1. J'ai tout compris, c'est simple, il faut tout centraliser ! Alors,
 - 2. J'envoie à chacun des demandes d'informations (en bref, car je suis pressé),
 - 3. J'ai des réponses incomplètes, illisibles, et certaines personnes n'ont même pas répondu ! Je laisse tomber.
 - 4. Quelle bande d'idiots ! Comment voulez-vous travailler avec eux ?
- e) etc.

Ces quelques caricatures de déroulement du jeu ont toutes des points communs :

- les participants partent avec un principe plus ou moins négatif les concernant ou concernant leurs co-équipiers,
- ils se débrouillent au cours du jeu pour se prouver la validité de leur principe de départ,
- chacun termine le jeu :
 - avec une confirmation du bien-fondé de ce qu'il pensait,
 - avec un sentiment négatif par rapport à lui-même et/ou par rapport à ses collaborateurs,
 - sans être vraiment conscient de s'être lui-même manipulé,

- se disant probablement « jamais plus... » ou « une fois de plus... »,
ce qui lui permettra de recommencer dans un autre lieu.

La théorie de l'Analyse Transactionnelle explicite dans le détail ces phénomène de manipulation de soi-même et d'autrui. Nous vous proposons, pour approfondir ces systèmes théoriques, de vous y référer (jeux, rackets, timbres, miniscénarios, stimulations, etc.).

Ce qui importe surtout, dans le jeu du synergomètre et l'exploitation que nous vous proposons, est de faire en sorte que chaque participant s'y reconnaîsse bien, c'est-à-dire que la théorie présentée par l'animateur serve à éclairer le vécu du participant plutôt que l'inverse.

B. — Le recueil du vécu

Afin d'arriver à ce résultat, nous vous proposons donc de recueillir auprès de chaque participant, ses perceptions et ses sentiments concernant sa perception du jeu et de son déroulement, et ceci, avant toute exploitation technique, ou explication théorique.

Pour cela, l'animateur demandera à chacun, tour à tour, de dire ce qui s'est passé, pour lui, pendant le jeu. Il cherchera des informations, si possible dans l'ordre chronologique du jeu, et concernant les réflexions, les sentiments, les messages, les stratégies, etc. de chacun. Il inscrira le plus fidèlement possible ces informations sur le tableau. Il est important de chercher des liens entre chaque phase du jeu du participant — c'est-à-dire ses raisons, ses déductions, ses choix stratégiques, ses changements de comportements, etc. Pour cela, l'animateur posera à chaque participant des questions du style :

- qu'as-tu fait au départ ?
- que s'est-il passé ?
- alors qu'as-tu fait ?
- et puis, qu'as-tu décidé ?
- qu'est-ce qui s'est passé ensuite ?

C. — Le synergomètre et l'analyse transactionnelle.

Afin de pouvoir suivre le déroulement de la pensée et du comportement du participant, nous proposons à l'animateur d'avoir dans l'esprit les concepts d'Analyse Transactionnelle suivants :

Les positions de vie.

Le participant commence par une position de vie négative en général (—, + ou +, —) pour faire un cycle complet, finissant par la position (—, —) ou (+, +).

Dans l'exemple c) ci-dessus où le participant a peur d'échouer, il va de (—, +) (je n'y arriverai pas) à (+, —) (je vais être parfait), à (—, —) (ce jeu est mal conçu et je ne suis pas à la hauteur).

Le triangle dramatique¹.

Le participant passe d'un rôle à l'autre dans le triangle de Sauveteur à Victime ou à Persécuteur. Dans le même exemple (c), il va de Victime à Sauveteur (bien répondre aux questions des autres), à Victime (je n'y arrive pas).

Les miniscénarios.

Le participant répond à un (ou plus) des cinq messages contraints qu'il se donne :

- sois parfait,
- dépêche-toi,
- sois fort
- fais-moi plaisir,
- essaie encore mieux,

et enclenche un système de comportement allant vers un sentiment d'insatisfaction sinon d'échec. Dans le cas cité ci-dessus, il entend le « sois parfait (mais n'y arrive pas) », et il échoue.

Les stimulations².

Le premier réflexe du participant dans ce jeu peut être assez révélateur.

- Certains **envoient** spontanément leurs informations sans en demander.

1. Le Triangle Dramatique est un concept qui peut servir à décrypter les relations conflictuelles ou manipulatrices. Les trois rôles principaux dans ce triangle sont persécuteur (le loup), Sauveteur (le bûcheron), Victime (le Petit Chaperon Rouge). Il est apparent généralement, que les acteurs échangent leurs rôles.

2. La notion de stimulations concerne les signes de reconnaissance positifs ou négatifs que l'on échange avec notre environnement, et avec soi-même.

Il est bon de savoir donner | accepter
 demander | refuser des stimulations positives et négatives.

- D'autres **demandent** des informations sans donner les leurs.
- D'autres encore **attendent** et prennent une position périphérique par rapport au réseau de communication.
- D'autres enfin **envoient** leurs informations et en **demandent** en retour.

Ces comportements peuvent rappeler les « permissions » relatives aux signes de reconnaissance ou stimulations en A.T. :

Donner	Accepter
Demander	Refuser
(Se donner)	

En effet, il existe une relation évidente entre la stratégie d'une personne par rapport aux circuits d'échanges de stimulation et ses stratégies dans les échanges d'information.

L'animateur pourra susciter des discussions générales et des exploitations plus personnelles sur les implications de stratégies telle que :

- la rétention d'information (demander sans donner);
- donner en espérant recevoir (mais sans demander);
- la passivité,
- donner et demander,

et leur relation à des stratégies pour obtenir des signes de reconnaissances existentiels positifs et négatifs.

Par exemple, un participant a décidé, à la suite d'un séminaire, de **donner** à son patron plus d'informations qu'il obtenait personnellement, celui-ci ayant tout intérêt à les recevoir. Après une discussion sur sa façon de procéder, il est apparu qu'il ne voulait pas simplement laisser ces informations sur le bureau de son patron, mais plutôt qu'il voulait que son patron sache qu'elles viennent de lui. De plus, il voulait que celui-ci lui donne d'autres informations en retour. Il devient évident alors que ce participant était **demandeur** d'informations ou de signes de reconnaissance, et que pour recevoir celles-ci, il **donnait**, plutôt que risquer de **demandeur**.

Cet exemple parmi des centaines, démontre l'importance de la notion de « signes de reconnaissance existentiels » dans les circuits d'information en entreprise, et le jeu de synergomètre peut permettre à chaque participant de prendre conscience de ses demandes, de ses stratégies par rapport à celles-ci et des résultats positifs et négatifs qu'il obtient, sans parler de l'entreprise.

Conclusion.

Ces descriptions sont volontairement schématiques. Une formation complète à ces systèmes est nécessaire à leur bonne compréhension.

D'autres exploitations de l'Analyse Transactionnelle seront aussi possibles pour l'animateur connaissant bien les concepts de structuration du temps, des rackets (ne pas demander, mais donner en espérant recevoir, dans l'exemple précédent) de dévalorisations, etc.

La Tâche et la Relation.

Le participant qui obtiendra les meilleurs résultats **à long terme**, sera celui qui aura établi un bon équilibre entre la **tâche** et la **relation**.

L'exemple suivant démontre la notion de long terme : un participant intelligent qui avait compris la nécessité de centraliser les informations envoya aux autres volontaires le message suivant, par télex :

« J'ai été désigné comme centralisateur » (ce qui n'était évidemment pas vrai).

« envoyez-moi vos informations. »

Les recevant toutes rapidement, il fit les calculs seul alors que passivement les autres attendaient. Le résultat trouvé, le jeu se termina en cinq minutes.

Le résultat de sa prise de pouvoir (certes efficace **une seule fois**), fit qu'il perdit toute crédibilité par rapport aux autres participants qui ne lui ont plus fait confiance pour le restant de la durée du séminaire.

En terme de **tâche**, il a atteint l'objectif avec une rapidité fulgurante, mais en terme de **relation** à long terme, la stratégie qu'il a choisie s'est avérée plutôt suicidaire quant à l'**efficacité** du travail en équipe.

En conclusion de cette partie sur les exploitations psychologiques du jeu du synergomètre, nous pensons que le problème sera, pour l'animateur, de choisir (et limiter) les domaines d'exploitations, afin de limiter les apports didactiques, plutôt que l'inverse. Ses choix dépendront de la place de ce jeu dans le déroulement du séminaire : s'il a lieu dès le début, les apports devront être limités, simples et surtout techniques. Par contre, si l'exercice a lieu vers la fin du séminaire, les apports pourront toucher à des systèmes plus complexes, et les exploitations pourront être plus personnelles et psychologiques.

III. — LES EXPLOITATIONS TECHNIQUES.

En ce qui concerne des exploitations plus techniques, la première question que l'on peut poser est :

« Combien faut-il de messages pour arriver de façon logique à la solution ? »

Logiquement, cinq messages pour six participants, soit trente messages.

A. — L'Analyse quantitative.

Cette question amène à une réflexion sur le temps et l'énergie perdue entre l'optimum de trente messages, et ce qui s'est en fait produit dans le jeu. Nous proposons à l'animateur de recopier la matrice suivante sur le tableau et de le remplir, pour faire une étude comparative des messages envoyés et reçus par chacun des participants.

— « Combien avez-vous reçu de messages ? de qui ? »

Envoyés	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	X ₅	X ₆	TOTAL
Reçus							
X ₁							
X ₂							
X ₃							
X ₄							
X ₅							
X ₆							
TOTAL							

Ce qui donne le nombre envoyé par chacun.

Ce tableau permet aux participants d'entamer une réflexion comparative et de répondre aux questions d'ordre quantitatif et ceci, avant de se pencher sur les contenus qualitatifs des messages.

— « **Avez-vous été plus récepteurs, ou plus émetteurs ?** »

— « **Avec qui avez-vous été le plus résolutoire ?** »

Avec ceux avec lesquels vous avez beaucoup échangé en nombre ? Ou bien, ceux avec lesquels vous avez peu échangé ? »

Quels rapprochements peut-on faire avec le résultat du jeu ?

S'il est apparent qu'un des participants était plus ou moins hors de la course, recevant et envoyant peu de message, qui porte la responsabilité de cette distance entre le groupe et un de ses membres ?

B. — L'analyse qualitative.

D'autres réflexions s'imposent qui sont d'ordre plus qualitatif, et qui peuvent faire l'objet de discussions entre les participants :

- quelles sont les différentes formes de questions qui ont été posées et quelles en sont les conséquences ?
 - ouvertes : « Quelles informations avez-vous ? »
 - fermées : « Quel est le prix d'une machine ? »
- y a-t-il eu une réflexion par un des participants concernant une quelconque organisation de son travail et de son temps personnels ? (signer les billets auxquels il a déjà répondu, faire des tas différents, établir des ordres de priorité, etc.);
- y a-t-il eu une réflexion sur l'organisation du travail du groupe ? (centraliser les informations, accepter un leader, et lors de la réunion plénière l'utilisation du tableau, etc.);
- ces différentes organisations du travail et du temps ont-elles été communiquées aux autres ?
- quels participants ont été surtout conduits par les événements ? ont-ils surtout répondu au coup par coup aux questions qui leur ont été posées ? etc.;
- certains participants ont-ils adopté une stratégie de travail ? (ne pas répondre, mais faire des calculs, envoyer d'abord, répondre au plus vite, etc.);
- les messages étaient-ils clairs, écrits lisiblement, avec des références évidentes (un « non » sans autre indication ne veut pas dire grand-chose), etc.

C. — Les dernières minutes.

Une exploitation des dernières minutes du jeu est possible si le groupe, n'ayant pas réussi à trouver la solution, s'est réuni en réunion plénière :

Quelle a été l'organisation de cette réunion ?

Y a-t-il eu un chef ou un animateur de réunion, des participants en retrait, déçus, des gens furieux, etc.

Quel était le but du groupe ? trouver la solution ?, rechercher « à qui la faute » ?, parler d'autre chose ?, etc.

Quels étaient les moyens mis en œuvre par ce groupe ? Utilisation du paperboard ? Animation du temps de la parole de chacun ? etc.

CONCLUSION.

Le synergomètre est, à notre connaissance, un des meilleurs outils de formation en entreprise pour plusieurs raisons qui nous paraissent essentielles.

Premièrement, il permet une excellente intégration des problèmes techniques et psychologiques de communication.

Deuxièmement, il est adaptable à toutes sortes de problèmes spécifiques, et à des populations très différentes.

Troisièmement, ses différents niveaux d'exploitations permettent à l'animateur de facilement s'adapter, soit au degré de réceptivité de son public, soit aux objectifs de la formation, soit à ses propres compétences.

Enfin, avec une bonne utilisation des concepts d'analyse transactionnelle, ce jeu permet à chacun des participants de s'engager dans une processus de découverte et d'évolution qui intègre les dimensions personnelles et professionnelles de son existence.

CHAPITRE III

Le jeu des cubes

	Pages
I. LE JEU	76
A. La présentation	76
B. Phase I	78
C. Phase II	80
D. Phase III	81
E. Récapitulation du déroulement du jeu	83
II. LES EXPLOITATIONS	83
A. Le rôle motivant ou démotivant des objectifs	84
B. Les bruitages ou parasitages	84
C. Le risque et la sécurité	85
D. La compétition	86
E. Les comportements répétitifs	86
F. Le tout ou rien	87
G. L'influence de groupe	88
H. Les stratégies collectives	89
I. La réussite et l'échec	90

LE JEU DES CUBES

Le jeu des cubes¹ est centré sur les phénomènes de fixation et de réalisation d'objectifs individuels et de groupe.

Premièrement, ce jeu permettra aux participants, avec l'aide de l'animateur, d'explorer les diverses façons de déterminer des objectifs, ainsi que les divers résultats qui en découlent. Par ailleurs, nous aborderons les différences qui peuvent exister pour chacun entre le travail individuel et le travail en groupe, toujours concernant la fixation et réalisation d'objectifs.

Ce premier niveau d'exploitation du jeu des cubes est d'une importance capitale dans les entreprises où l'on attend de chacun qu'il se fixe des buts à court, moyen et long termes et où l'on attend de lui **qu'il les réalise**. Cela est surtout vrai pour des équipes commerciales qui, depuis longtemps, pensent et travaillent en termes d'objectifs (soit élaborés par eux-mêmes, soit « parachutés » par la direction); mais c'est vrai aussi pour tous les autres secteurs de l'entreprise qui s'intéressent de plus en plus à toutes formes de G.P.O. ou D.P.O. (Gestion par Objectifs ou Direction par Objectifs). Le jeu des cubes apportera aux participants une réflexion et une prise de conscience qui leur permettront d'améliorer leur efficacité dans ce cadre de référence professionnel.

Mais la fonction de fixation et de réalisation d'objectifs est en fait beaucoup plus qu'un concept strictement technique et opérationnel.

1. Vous pouvez-vous procurer ce jeu, avec un manuel d'animation, à Bordas-Développement.

En effet, cette notion peut beaucoup apporter au développement global d'un individu et d'un groupe. Lorsque Maslow parle de « Meta-besoins » ou de « réalisation de soi », il s'agit aussi de réalisation d'objectifs de développement personnel, et lorsqu'en analyse transactionnelle, l'on parle de « contrat de changement », de « redécision » et de « plan de vie », il s'agit aussi de fixation et de réalisation d'objectifs de carrière, de développement personnel, voire de style de vie.

Nietzsche disait qu'autant que le passé, **l'avenir structure le présent**¹. Ceci illustre l'importance que peut avoir pour chacun, en terme de développement personnel et professionnel, la vision de son avenir qu'il a élaborée. Une vision à laquelle il n'a souvent pas réfléchi et qu'il n'a pas réellement et consciemment choisi. En effet, lorsque nous avons dans notre esprit, de manière consciente ou inconsciente et positive ou négative, une image ou « gestalt » de notre avenir, nous avons généralement tendance à faire en sorte que cette image se réalise.

Le jeu des cubes, là aussi, peut permettre à l'animateur et aux participants d'explorer les différents processus de fixation et de réalisation d'objectifs d'avenir, qui sont un reflet de ce que nous sommes à l'instant présent. Suite à une première prise de conscience par chacun des participants, de nouveaux choix, de nouvelles stratégies, voire de nouvelles options d'avenir, pourront être décidés, et même explorés par ceux qui le souhaitent.

I. — LE JEU.

A. — La présentation.

Ce jeu peut être joué simultanément par tous les participants d'un séminaire (de 10 à 16 par animateur).

Pendant les premières phases du jeu, les participants joueront individuellement mais l'animateur peut, dès le départ, organiser leur positionnement pour la troisième phase de travail « en équipe », en leur demandant de s'installer autour de plusieurs tables de trois ou quatre participants.

Lorsque les participants sont installés, n'ayant devant eux qu'une feuille de papier et un crayon, il procédera à l'explication suivante :

« Ce jeu a pour but de vous exercer à fixer vos objectifs de manière réaliste. Il sera joué en plusieurs phases, et je vous demande de

1. Voir chapitre V.

bien suivre les instructions à chaque étape afin de ne pas fausser les résultats. »

« Je vais vous distribuer à chacun un petit tas de cubes, que je vous demande **de ne pas toucher** (il pose devant chaque participant une poignée d'environ 25 à 30 cubes). »

« Je vous demande d'estimer, de la façon la plus **précise** et **réaliste** possible, et d'inscrire sur votre papier, sans communiquer avec les autres participants, et sans toucher au matériel, le nombre maximum de cubes que vous pensez pouvoir empiler en une colonne dont la base est formée par un seul cube, et ceci, **en une minute** seulement. Le temps est donc limité. »

« Mais attention, vous serez notés sur les résultats que vous obtiendrez, en tenant compte de la différence entre vos objectifs et vos résultats, de la façon suivante :

« 1. Vous aurez deux points pour chaque cube empilé dans votre objectif. Ainsi, si votre objectif est de 100 cubes, et votre réalisation en une minute est de 100 cubes, votre score sera de 200 points. »

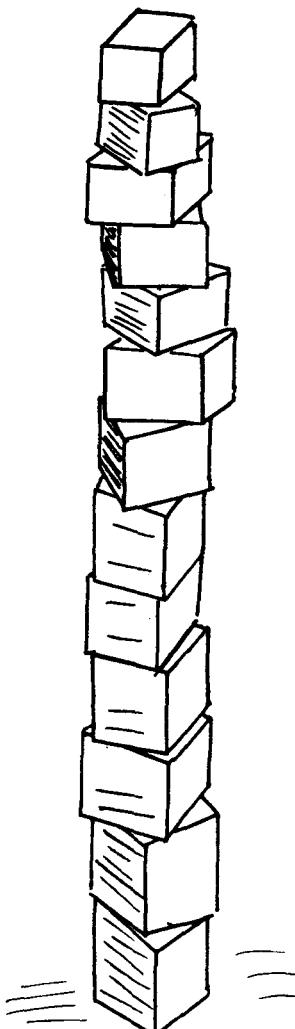
« 2. Vous serez pénalisés d'un point par cube au-dessous de votre objectif. Ainsi, si pour un objectif de 100 cubes, vous en réalisez 99, votre score sera donc de 197 points, soit $2 \times 99 = 198 - 1$ point de pénalisation = 197 points. »

« 3. Pour chaque cube au-delà de votre objectif, vous n'aurez qu'un seul point supplémentaire. Ainsi, toujours pour un objectif de 100 cubes, si vous en empilez en une minute 101, vous aurez 201 points soit $2 \times 100 = 200 + 1$ point pour le cube au-delà de l'objectif = 201 points. »

« Ce système de notation récompense l'exactitude, ou l'objectif fixé de façon ni **optimiste**, ni **pessimiste**, mais **réaliste**. »

Objectif	Réalisation	Score
100	100	200
100	99	197
100	101	201

« Toutefois, si vous voyez que vous pouvez dépasser votre objectif, cela vous sera tout de même intérê-



sant, car vous gagnerez ainsi un point par cube supplémentaire. »

Lorsque le système de notation est bien compris, l'animateur demande aux participants de noter sur la feuille de papier, et sans se concerter entre eux, ni toucher aux cubes, l'objectif **réaliste** qu'ils pensent pouvoir atteindre dans la première phase.

Il dessine alors sur le paper-board le tableau ci-dessous sur lequel seront recueillis les scores, et recueille les premiers objectifs des participants sur le tableau, dans la première colonne « objectifs ».

	Phase I	Phase II	Phase III
Participants	objectifs réali- ation score	objectifs réali- ation score	objectifs réali- ation score
A			
B			
C			
D			
E			
F			
...			

B. — Phase I.

1. Démarrage.

Dès ce relevé d'objectifs, l'animateur peut faire un premier « tour de table », demandant à chacun des participants comment ils ont choisi leur premier objectif. Les paramètres pris en considération varieront de personne en personne, et sont intéressants à noter et à discuter. Quelques paramètres habituels sont les suivants :

- le temps (3 secondes par cube, soixante secondes = 20 cubes ou 2 secondes par cube, soixante secondes = 30 cubes);
- la hauteur (au-dessus de 20 cm, ça ne tiendra plus, l'arête d'un cube étant de 1 cm);
- la limite du possible (je pense que 15 doit être possible, alors je dis 20);

- la marge de sécurité (je pense que 20 est possible, alors je dis 15);
- « je me connais » (mes mains tremblent, alors je me limite);
- une expérience passée (« lorsque j'étais jeune... » ou « mon fils... »);
- etc.

L'animateur souligne alors les différences de stratégies de risque ou de protection qui peuvent apparaître, ainsi que les différents paramètres (Adulte) pris en considération, en mettant l'accent sur la difficulté de se fixer un objectif réaliste dans une situation que l'on ne connaît pas.

Il peut faire des parallèles avec des situations semblables dans le monde de l'entreprise, comme lorsque nous nous trouvons face à un nouveau projet, un nouveau marché, un nouveau produit, etc.

2. Réalisation.

Il lance ensuite la première phase de réalisation, en donnant le top de départ et de fin de cette phase, en annonçant le passage des quarts de minute (15, 30, 45 secondes).

Il fait ensuite le relevé des réalisations de chacun des participants, les notant dans la deuxième colonne face aux objectifs, et calcule les scores respectifs.

Ensuite, il demande aux participants de détruire leurs colonnes, de faire un tas de leurs cubes et de ne plus y toucher pendant la phase d'exploitation.

3. Exploitation.

L'animateur procède ensuite à un tour de table demandant à chacun des participants ce qui s'est passé lors de la réalisation. Les thèmes suivants peuvent apparaître :

a) Si la colonne ne s'est pas écroulée :

- j'ai atteint mon objectif et me suis arrêté ou j'ai ralenti (démotivation);
- j'ai dépassé mon objectif (je fais de mon mieux);
- je n'ai pas atteint mon objectif qui était trop élevé, le risque étant trop grand (réalisme).

b) Si la colonne s'est écroulée :

- je suis allé trop loin (irréalisme, pris trop de risques);
- ça s'est écroulé, alors j'ai abandonné (entre « tout ou rien », si je n'arrive pas « tout », c'est « rien »);
- ça s'est écroulé, puis j'ai recommencé, en faisant attention (l'expérience m'a appris à me méfier);
- ça s'est écroulé deux fois (je n'ai rien tiré de la première expérience);
- etc.

En fonction de ce qui apparaît dans le comportement des participants lors de cette phase de réalisation, l'animateur pourra proposer quelques réflexions exposées dans le détail dans la partie IV de ce chapitre (par exemple : le rôle motivant ou démotivant des objectifs).

C. — Phase II.

1. Démarrage.

Après avoir souligné aux participants qu'ils ont à présent une expérience concrète dans le domaine, l'animateur leur demande de se fixer à nouveau un objectif réaliste pour une deuxième phase de réalisation : donc de se fixer un objectif qui sera le plus proche possible de la réalisation dont ils se croient capables compte tenu de leur expérience. Ces objectifs pourront être donnés verbalement.

Avant de passer dans la phase de réalisation, il propose un tour de table, demandant une fois de plus comment ils ont choisi leur objectif. Les paramètres suivants peuvent apparaître :

- j'ai de l'expérience donc je prends plus de marge de sécurité;
- j'ai de l'expérience donc je prends plus de risques;
- un autre participant a fait 18, alors je dis 18 (compétition et dévalorisation de mes capacités);
- etc.

Il cherchera à démasquer quelques objectifs « secrets » tels que :

- je dis 15 mais je me satisfais de 12 (« crâneur »);
- je dis 12 mais j'essaierai de pousser jusqu'à 15 (cache son jeu).

L'animateur fait aussi remarquer, le cas échéant (probable) que la fourchette entre l'objectif le plus élevé et le plus bas s'est rétrécie par rapport à la première phase.

2. Réalisation.

Comme pour la première phase et après avoir demandé aux participants de se préparer à la deuxième phase de réalisation, l'animateur donne le top de départ, de chaque quart de minute, et de fin de minute, et procède ensuite au relevé des réalisations et au calcul des scores.

Il demande ensuite aux participants de détruire leurs colonnes de cubes, d'en faire un tas, et de ne plus y toucher pendant l'exploitation.

3. Exploitation.

Une fois de plus l'animateur procède à un « tour de table » demandant à chacun ce qui s'est passé lors de la réalisation. Les mêmes thèmes apparaissent que lors de l'exploitation de la première phase, avec quelques variantes dues à la prise en considération par chacun des participants de son expérience. Ainsi, cette deuxième phase devra être exploitée en la comparant à la première en recherchant des continuités, des contradictions, des évolutions, etc. Voici quelques thèmes qui peuvent apparaître :

- répétition du comportement précédent;
- changement de comportement dû à une nouvelle stratégie ou à de nouveaux moyens (échec plutôt que réussite ou réussite plutôt qu'échec);
- évolution positive des résultats;
- difficultés dues à la tension (excitation, implication, compétition);
- etc.

En fonction des comportements d'évolution ou de répétition qui apparaissent lors de cette phase, en la comparant à la phase précédente, l'animateur peut proposer quelques réflexions d'ordre général exposées dans la partie IV de ce chapitre (par exemple : la compétition, les « bruitages » ou « parasitages », la prise de risque, les comportements répétitifs, etc.).

D. — Phase III.

1. Démarrage.

Cette phase est différente des deux premières dans la mesure où l'animateur fait intervenir un nouvel élément : celui du groupe.

En effet, dans cette phase, il demande aux participants à chaque

table de se fixer un objectif collectif correspondant à la somme des réalisations individuelles de chacun d'entre eux. Chaque participant construira sa propre colonne, mais ce qui importe pour le calcul du score final sera la **somme** des cubes empilés dans toutes les colonnes, par rapport à un objectif d'équipe.

Ainsi, à une table de quatre, l'objectif de 60 pourra être atteint si le participant A empile 18 cubes, B empile 14, C empile 15 et D empile 13.

L'animateur laisse quelques minutes de concertation pour que chaque équipe arrive à un objectif réaliste, en leur demandant d'inscrire leur objectif sur un bout de papier.

Après avoir recueilli et inscrit ces objectifs de groupe sur le tableau, il demande à chaque équipe de dire pourquoi et comment ils les ont élaborés en demandant et inscrivant sur le tableau les sous-objectifs individuels, le cas échéant (18, 14, 15 et 13 dans l'exemple ci-dessus).

Dans cette discussion, les paramètres suivants pourront apparaître :

- le rôle d'un leader;
- divers phénomènes de pression sur des individus, pour qu'ils se limitent ou se dépassent;
- je suis plus en sécurité dans un groupe, alors je prends plus de risques;
- je ne peux pas mettre le groupe en danger, alors je prends moins de risques;
- j'ai la même stratégie en groupe que lorsque je suis seul;
- etc.

2. Réalisation.

Comme pour les phases précédentes, l'animateur donne le signal de départ, des quarts de minute et d'arrêt de la période de réalisation, relève les résultats individuels et de groupe sur le tableau, et passe à l'exploitation.

3. L'exploitation.

Lors de cette table, et pour chaque participant, l'animateur cherche à faire ressortir les similitudes, les inversions et les changements de comportement, en les comparant aux phases précédentes. Il lance la discussion et propose des exposés sur l'influence du groupe quant au comportement personnel dans la fixation et réalisation d'objectifs (voir exploitations).

E. — RÉCAPITULATION DE L'ANIMATION DU JEU

- A. — Explication et préparation du jeu.
- B. — Phase I :
 - 1. Fixation d'objectifs personnels (sur papier).
 - 2. Tour de table « comment et pourquoi ».
 - 3. Réalisation.
 - 4. Tour de table « que s'est-il passé ? » et exploitation.
- C. — Phase II :
 - 1. Fixation d'objectifs personnels (oralement).
 - 2. Tour de table « comment et pourquoi ».
 - 3. Réalisation.
 - 4. Tour de table « que s'est-il passé ? » et exploitation.
- D. — Phase III :
 - 1. Fixation d'objectifs de groupe (sur papier).
 - 2. Tour de table « comment et pourquoi ».
 - 3. Réalisation.
 - 4. Tour de table « que s'est-il passé ? » et exploitation.

II. — EXPLOITATIONS.

Comme dans tout exercice pédagogique, le comportement de chaque stagiaire dans sa participation au jeu des cubes peut être un reflet de son comportement habituel dans d'autres situations. L'exploitation qu'engagera l'animateur au cours de ce jeu sera donc un tremplin qui permettra à chacun d'entre eux de prendre conscience des comportements qu'il adopte dans sa vie personnelle et professionnelle, par rapport à ses façons de se fixer et de réaliser ses objectifs, ainsi que ses façons de travailler seul ou en groupe, sa compétitivité, etc.

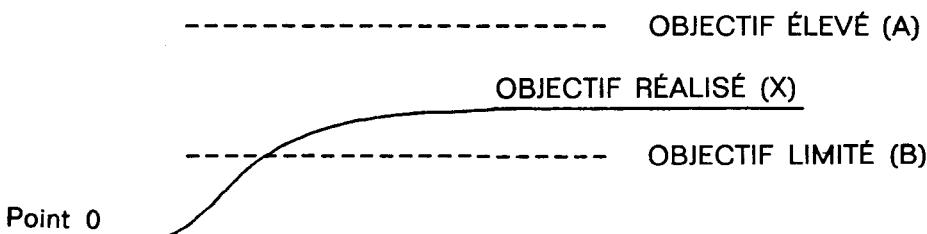
Les pages suivantes détaillent quelques pistes de réflexion qui pourraient amener à une prise de conscience dans ce domaine, et le cas échéant, à une décision de modification d'une stratégie ou d'un comportement personnel.

A. — Le rôle motivant et démotivant des objectifs.

D'une façon générale, lorsqu'une personne atteint l'objectif qu'elle s'est fixée, elle ressent une satisfaction personnelle due à cette réalisation. Si cette personne n'atteint pas son objectif, elle ressentira plutôt un sentiment négatif de déception ou de culpabilité, ou encore de frustration, etc.

Ce genre de phénomène intervient dans chaque phase du jeu, avec quelques modifications au fur et à mesure que le jeu se déroule, dues, d'une part, à l'accroissement de l'expérience personnelle et d'autre part, aux réalisations des autres participants qui offrent des points de comparaison quant à la réalisation de chacun.

Il faut savoir que l'objectif fixé par un participant (optimiste, pessimiste ou réaliste) influence son comportement par rapport à la prise de risque d'une part, et sa motivation et satisfaction, d'autre part, lors de la phase de réalisation.



Dans le schéma ci-dessus par exemple, pour la réalisation (X), un participant ayant choisi un objectif élevé (A) sera peut-être insatisfait de son résultat, et aura, lors de la phase de réalisation, tendance à essayer de faire mieux, en prenant plus de risques. Pour la même réalisation (X), un autre participant ayant choisi un objectif limité (B) risquera plutôt de s'arrêter lorsqu'il l'aura atteint ou alors de le dépasser mais avec moins de motivation.

L'importance, pour certains individus, de savoir se fixer des objectifs réalistes, devient alors évidente, surtout lorsque l'on fait ces rapprochements avec la satisfaction et l'insatisfaction, et avec la motivation et la démotivation.

B. — Bruitages ou parasitages.

D'autres participants, pour donner une autre stratégie, ne seront pas ou peu influencés par leurs objectifs, qu'ils soient élevés ou limités, et essaieront plutôt de « faire de leur mieux », sans même savoir préci-

sément, lors de la construction de la colonne, où ils en sont par rapport à leur objectif ou par rapport au temps qu'il leur reste. Ils termineront plutôt la phase de réalisation, conscients d'avoir fait du mieux possible, sans prendre de risques dangereux pour la stabilité de l'ensemble.

Ce type de participant n'est souvent pas en compétition avec les autres, il ne se préoccupe pas trop du temps qui passe, ni de ce que font les autres participants dans la salle. Son attention est entièrement concentrée sur sa tâche.

Ceci mène à penser qu'il existe plusieurs genres de « parasitages » ou « bruitages » qui peuvent énerver, paniquer, ou déconcerter certains participants. Les bruits environnants, les soupirs ou réflexions, les colonnes qui s'écroulent (ceci se passe souvent en série), l'animateur qui annonce le temps qui passe, etc. peuvent avoir cet effet parasitant. Nous pouvons aussi mentionner les « bruitages » ou « parasitages » internes chez certains participants qui se disent, ou « savent » que « ça ne va pas tenir », qu'ils « n'y arriveront pas », qu'ils « ne sont pas faits pour ça », « untel en a plus que moi », etc., ce qui a pour effet de mal les préparer et de les déconcentrer de leur tâche.

L'objectif lui-même est pour certains un genre de parasitage parce que ces participants-là y pensent trop, plutôt que de concentrer sur ce qu'ils font ou sur la stabilité de leur pile au fur et à mesure de sa construction.

C. — Le risque et la sécurité.

Lors des divers « tours de table » pendant le déroulement du jeu, il deviendra évident pour tous que chacun possède sa propre stratégie par rapport à la sécurité et au risque.

Lorsqu'ils devront se fixer des objectifs, certains participants se fixeront des marges de sécurité plus ou moins grandes par rapport à ce qu'ils pensent être la limite de leurs possibilités. D'autres au contraire auront tendance à essayer d'aller plus loin que ce qu'ils pensent et ceci avec divers degrés d'importance. La comparaison entre ces différentes stratégies lors de la discussion, sera intéressante et permettra à chacun de se situer par rapport aux autres.

Aussi, pendant la phase de réalisation, différents comportements sont observables par rapport au risque et à la sécurité. Certains s'arrêteront, pensant que leur colonne est déjà trop haute et instable, alors qu'elle pourrait paraître à d'autres comme suffisamment stable pour ajouter encore quelques cubes. Ces différences de « seuils » de risque

ou de sécurité entre individus pourront amener une discussion et quelques prises de conscience.

D. — La compétition.

Il est évident que ce jeu peut être compétitif, et que rapidement, surtout si l'animateur fait remarquer les meilleurs scores à chaque phase, quelques participants seront très pris par cet aspect du jeu.

Sans vouloir dire que la compétition en tant que telle est à encourager ou à proscrire, il y a quelques glissements qui risquent de se produire, intéressants à souligner.

Il arrive par exemple que certains se fixent comme objectif personnel le nombre de cubes, soit qu'un autre s'est fixé, soit qu'un autre a réalisé. Dans certains cas, si le chiffre choisi est loin de la réalisation précédente du participant, cet objectif ne peut pas être considéré comme **réaliste**. Son esprit de compétition lui fait perdre conscience de ses propres possibilités.

En effet, ce n'est pas parce qu'un des participants peut empiler 20 cubes en une minute, que c'est à la portée de tout le monde. D'autre part, il arrive que cet esprit de compétition n'ait pas un effet « mobilisateur » chez cette personne, lui permettant de se dépasser (en prenant toutefois quelques risques supplémentaires), mais plutôt « parasite », le rendant plus nerveux, et donc moins capable d'agir avec efficacité.

E. — Les comportements répétitifs.

Le jeu des cubes tel qu'il est présenté se déroule en plusieurs phases. Chaque participant s'est par trois fois fixé des objectifs et a participé trois fois de suite à une phase de réalisation. Ce déroulement du jeu donne donc la possibilité de chercher des ressemblances et des différences entre les comportements successifs que chaque participant aura adopté en comparant ses objectifs et ses résultats dans chaque phase.

Nous pouvons ainsi noter quelques comportements répétitifs, « types » :

Participants	Objec-tifs	I		II		III	
		Réalisation	Objec-tifs	Réalisation	Objec-tifs	Réalisation	Objec-tifs
A	10	14	14	15	15	16	
B	20	2	18	10	15	14	
C	18	4	10	14	16	13	

Par exemple, dans le tableau ci-dessus (duquel nous avons éliminé la colonne « score »), le premier participant a procédé à petit pas, assurant une certaine sécurité. Son résultat final de 16 est non seulement comparativement élevé, mais pouvait presque être prévisible. A chaque étape, il a probablement ressenti des sentiments positifs, et doit se sentir assez sûr de ses capacités.

Pour le participant B, le déroulement du jeu était plutôt négatif. Il a pris trop de risques lors de la première phase et a vu sa colonne s'écrouler. De même dans la deuxième phase, mais il a eu le temps de remonter jusqu'à 10. Dans la troisième phase, en groupe, il a pris moins de risques, a commencé à obtenir un résultat intéressant. Nous pouvons supposer que lorsqu'il agit pour son propre compte, il prend trop de risques et réussit peu, alors qu'en groupe, pour ne pas faire subir ses échecs aux autres membres du groupe, il se limite et réussit mieux. D'autres participants peuvent avoir le même comportement sans toutefois inverser leur stratégie lorsqu'ils sont en groupe.

Le participant C paraît moins constant dans sa stratégie, allant d'une trop grande prise de risque (Objectif I : 18) à une trop grande sécurité (Objectif II : 10), pour ensuite reprendre des risques élevés. Cet exemple peut illustrer le cas d'une personne qui a du mal à juger des risques dans une nouvelle situation et à trouver son juste milieu.

Ces aspects répétitifs (scénariques en A.T.) dans le jeu des cubes, peuvent être des reflets d'autres situations de fixation et de réalisation d'objectifs pour chacun des participants et à l'extérieur du séminaire. Une prise de conscience de certaines stratégies négatives pourra amener certains d'entre eux à réfléchir deux fois et à prévoir une plus grande marge de sécurité, ou plutôt à prendre plus de risques, dans leur vie professionnelle.

F. — Le tout ou rien.

Dans certains cas où l'on constate que le participant vise trop haut, et arrive à un écroulement de sa colonne, il s'arrête, n'essayant pas de se reprendre. Quelquefois, il observe un temps d'hésitation, puis recommence, mais sans grande conviction. Nous pouvons formuler alors l'hypothèse qu'il est dans un genre de « tout ou rien » qui pourra être éclairé par la matrice du scénario en Analyse Transactionnelle. En effet, il semblerait qu'une partie de lui-même (Parent) fixe l'objectif de façon excessivement élevée, alors qu'une autre partie de lui-même (soit Enfant, soit Enfant dans le Parent) s'arrange pour éviter la réussite. Ce genre de contradiction interne peut être considérée

comme structurelle et venant d'une personne influente qui lui aurait donné une sorte de « double contrainte » pendant sa jeunesse. Cette « double contrainte » formulée simplement, peut être une des situations suivantes :

Parent de son Père	Enfant de son Père
Réussis ! mais	ne me dépasse pas ne me quitte pas ne réussis pas pas tout le temps etc.

Face à quoi la personne se fixe des objectifs (trop) élevés, pour plaire à son père (dans son Parent), mais échoue dans la réalisation, pour plaire aussi à son père (dans son Enfant).

Nous avons constaté un grand nombre de schémas de ce genre surtout dans des populations de jeunes et de chômeurs qui, encore sous une influence scénarique importante cherchent à se mesurer à des situations au-delà de leur potentiel, pour ensuite échouer, mais avec honneur : « J'ai **essayé** d'aller très loin. »

G. — L'influence de groupe.

La dernière phase du jeu des cubes est jouée en groupe, et les résultats sont collectifs. Cette phase est importante car elle fait souvent ressortir, hormis différents éléments de prise de décision et de travail en groupe, quelques changements voire **inversions** de stratégie individuelle.

Certains participants qui prennent énormément de risques lorsqu'ils sont seuls, se modèrent lorsqu'ils partagent le risque avec d'autres. D'autres en prennent plutôt plus, se sentant plus sécurisés.

Certains aussi, lors de la phase de réalisation, sont plus efficaces que lorsqu'ils travaillaient seuls. Ils ont moins peur, se sentant en sécurité. Pour d'autres, c'est le contraire.

Nous avons formulé l'hypothèse que ces différences aussi ont une origine structurelle¹, celle-ci remontant au milieu familial : la première situation de groupe. Il apparaît en effet que les participants qui travaillent mieux hors du groupe ressentaient souvent dans leur enfance, le besoin de quitter leur famille, celle-ci représentant un milieu trop

1. Liée au passé de la personne.

restrictif pour diverses raisons. Pour ceux qui travaillent mieux en groupe, il semblerait que leur milieu familial offrait une sécurité qu'ils ne trouvaient pas dans l'environnement. Ces hypothèses sont cependant toujours à confirmer.

H. — Les stratégies collectives.

Lors de séminaires intra-entreprise¹, il arrive souvent de voir une certaine homogénéité dans les stratégies des individus, que l'on peut supposer être caractéristiques de la profession des membres du groupe sinon de l'entreprise ou du secteur d'activité de celle-ci. Afin d'illustrer ce point, voici quelques exemples :

Dans plusieurs séminaires avec des groupes différents, les commerciaux d'une même entreprise se fixèrent régulièrement comme objectif de groupe (lors de la troisième phase du jeu), un chiffre correspondant à un multiple de 4 correspondant au nombre des équipiers. Par exemple, 48, 52, 56, etc. Il est apparu qu'en effet, dans chaque équipe, et sans concertation, les vendeurs se fixaient des objectifs identiques, sous-entendu **que personne ne devait le dépasser** : ce qui équivaudrait à une trahison. De plus, le nombre de cubes choisi comme objectif était celui que pouvait atteindre le participant **le moins** performant dans l'équipe. Il est évident que les résultats des phases de travail en groupe étaient bien moins performants que lorsque les commerciaux travaillaient seuls.

Après discussion, il devint évident que le type abusif de « direction par objectifs » de la direction commerciale de cette entreprise avait suscité de la part des commerciaux des stratégies collectives de défense. Ils se fixaient et réalisaient « comme un seul homme », les mêmes objectifs, pour ne pas donner à la direction les moyens de pression et de sélection qu'elle cherchait.

Ce jeu a ainsi permis de servir de révélateur d'un « système » qui s'était détérioré dans le temps et qui a heureusement pu être redressé par la suite.

Dans une autre entreprise, de la profession bancaire, et cette fois lors de la deuxième phase du jeu (en individuel), plusieurs des directeurs d'agence se fixaient des objectifs correspondant à la moyenne des résultats obtenus par l'ensemble des participants, lors de la phase précédente. Il est apparu que dans leur entreprise, où la mauvaise ges-

1. Voir chapitre VI sur les types d'interventions.

tion de risques pouvait facilement leur coûter leur poste sinon leur carrière, ces directeurs avaient pris l'habitude de ne pas dépasser la moyenne nationale ou régionale du mois précédent. Ils avaient, sans réfléchir, appliqué cette stratégie de « survie » originaire d'un secteur d'activité où la mauvaise gestion du risque pouvait coûter très cher, au jeu des cubes. Dans cette entreprise, ce genre de stratégie professionnelle pourrait donner à réfléchir.

Ainsi, nous voyons souvent, dans des séminaires avec des populations homogènes — chômeurs, jeunes, secteurs spécifiques, etc. — des comportements caractéristiques à ces populations, et qui peuvent susciter des changements importants allant de l'individu à l'organisation toute entière.

I. — La réussite et l'échec.

Nous vous proposons, après l'exploitation du jeu des cubes, d'aborder divers thèmes sous le chapeau général « La Réussite ou l'Echec ». Quelques-uns de ces thèmes peuvent être abordés par les notions de gagnant-perdant si chers à Eric Berne qui était un joueur de poker averti. C'est sans doute en pensant à ce jeu qu'il a établi la définition suivante :

- Le Gagnant sait ce qu'il fera s'il perd et le garde pour lui.
- Le Perdant sait ce qu'il fera s'il gagne et le dit à tout le monde.

A celles-ci, nous pouvons ajouter :

- Le Gagnant prend continuellement des risques calculés.
- Le Perdant ne prend pas de risques sauf quand il risque tout (tout ou rien), et le perd.
- La Gagnant perd souvent des batailles mais gagne la guerre (long terme).
- Le Perdant met tout pour gagner une bataille (court terme) et perd la guerre.

Les différentes stratégies concernant la réussite et l'échec, ont sans doute déjà été aperçues lors du jeu des cubes. Nous proposons de les approfondir ici en les abordant par les thèmes suivants :

- le droit à l'erreur,
- la délégation du risque et des objectifs,
- le triangle des permissions.

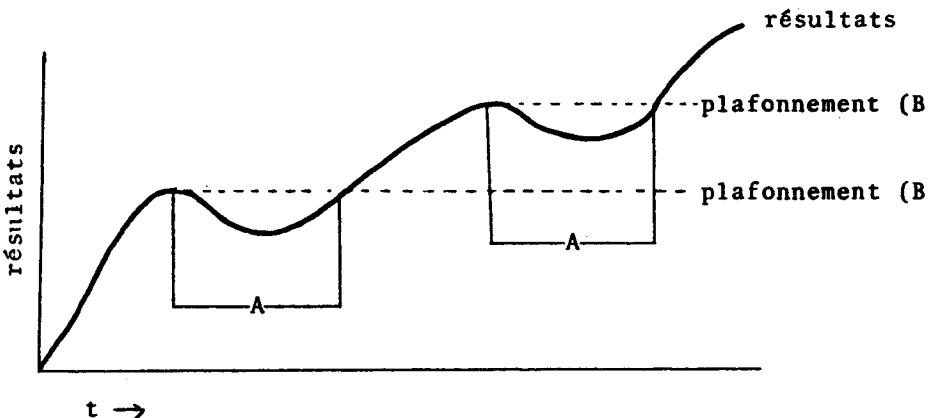
Le droit à l'erreur est un des indicateurs principaux qui permettent de déterminer le genre de relation qu'entretient un chef avec ses collaborateurs. Le droit à l'erreur (et non pas à l'échec) est une des permissions les plus importantes que l'on puisse donner à une personne que l'on souhaite voir évoluer.

En terme de stratégie de gagnant, le droit à l'erreur correspond au droit de perdre une bataille pour mieux gagner une guerre. Or, souvent, en entreprise, une erreur est plutôt considérée comme un échec. Cela aboutit souvent à un état d'esprit où le personnel préfère ne rien faire plutôt que de prendre des risques même limités.

Par rapport à cela, nous proposons le principe de management suivant : il vaut mieux prendre une mauvaise décision que pas de décision du tout¹ (la mauvaise décision nous permet d'avoir des informations en retour, qui nous permettent de redresser la barre avec une meilleure décision, alors que si nous ne prenons pas de décision, nous n'en saurons pas plus quelque temps plus tard).

Un des rôles principaux de l'encadrement est d'assurer, surtout lors d'une période d'apprentissage par rapport à un nouveau problème, un nouveau collaborateur, une nouvelle procédure, **la permission et la protection** nécessaires pour assurer l'efficacité de cet apprentissage.

Cette période d'apprentissage est une période d'investissement (A), qui permettra de meilleurs résultats dans l'avenir. Si cette période d'apprentissage n'est pas acceptée, la progression des résultats plafonnera rapidement.

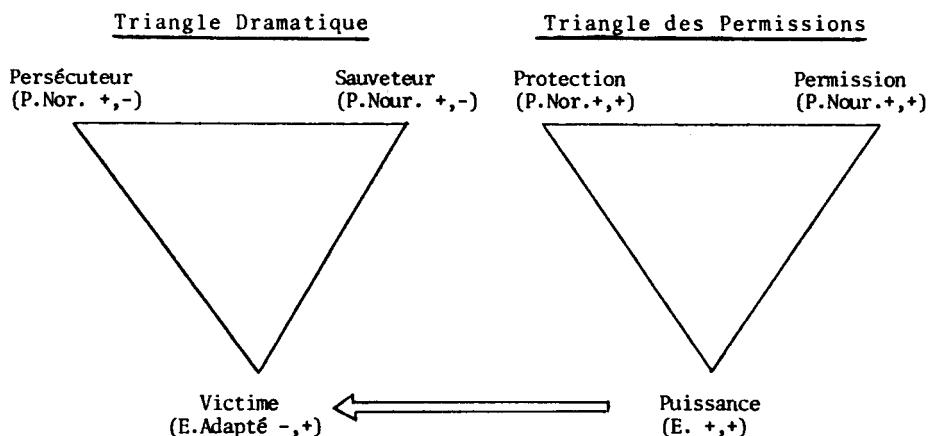


1. Voir chapitre V.

- Dans la mesure où ce processus est continu, il s'agit là d'un style de direction à assurer de façon régulière, plutôt que de façon ponctuelle pour des problèmes précis.
- Le Directeur qui sait assurer ce droit à l'erreur pour ses collaborateurs, saura se l'assurer pour lui-même, alors que celui qui ne le fait pas pour les autres, ne le fait pas pour lui-même.
- Dans certains secteurs d'activité spécialisés dans la gestion de risques importants de façon régulière (telle la profession bancaire), il est important pour le personnel dirigeant de savoir :
 1. évaluer l'élément humain concernant le risque, chez lui-même et chez ses interlocuteurs (clients ou collaborateurs);
 2. déléguer la gestion du risque de façon régulière et calculée, à ses collaborateurs (pas de tout ou rien);
 3. conseiller ses collaborateurs sur les stratégies psychologiques en gestion de risque, pour qu'ils les comprennent mieux et en évitent les pièges.

Par rapport à la gestion du risque, le droit à l'erreur, et les situations d'apprentissage, nous vous proposons de présenter ce que l'on peut appeler le « triangle des permissions »¹ (triangle pédagogique). Ce triangle des permissions peut être présenté comme la version « positive » du triangle dramatique.

Le triangle ci-dessous à gauche représente les différents rôles que peut avoir une ou plusieurs personnes dans toute situation conflictuelle, à plus forte raison lorsque un « risque est ressenti » :



1. Notion que je trouve très utile qui m'a été présentée par Meyer Ifrah.

Une personne ayant des responsabilités de direction d'une équipe peut le faire d'une façon efficace pour le développement personnel et professionnel de ses collaborateurs (et de lui-même) dans la mesure où :

- Son Enfant +, + est suffisamment sûr ou **puissant** (confiant en lui-même et en les autres, n'a pas peur, se sent solide, etc.) pour ne pas se sentir victime, et permettre à
- son Parent Nourricier +, + de donner et de se donner la **permission** de penser, agir, dire, réussir, et faire des erreurs, et ceci avec
- un Parent Normatif +, + qui assure la **protection** nécessaire en établissant des limites claires et suffisamment souples, pour éviter les excès tout en favorisant le développement de chacun.

La flèche entre le triangle des permissions (droite) et le triangle dramatique indique que le glissement qui se fait du premier vers le deuxième, est généralement dû à un Enfant qui a eu un manque de puissance par rapport à un problème (point faible qui permet l'amorce du jeu). Ce manque de puissance ne permet généralement plus d'assurer suffisamment de Permission ou de Protection.

Ainsi, l'attitude rendue possible par un Enfant suffisamment « Puissant » permet un plus grand épanouissement professionnel et personnel, surtout pour les collaborateurs « en maturation ».

Ceci termine cet exposé du jeu des cubes et de ces quelques pistes d'exploitation qui peuvent suivre ou ponctuer son déroulement. Il est certain toutefois que ces pistes ne sont que **quelques** indications qui peuvent servir à l'animateur pour commencer à structurer les multiples leçons que l'on peut tirer de cet exercice.

CHAPITRE IV

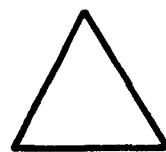
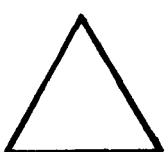
Les rouges et les verts

	Pages
I. LE JEU	99
A. Les moyens	99
B. Les consignes	99
C. Le déroulement	104
D. Les options	105
II. L'EXPLOITATION	105
A. L'exploitation par les participants	105
B. Les thèmes de discussion	107
1. les porte-parole	107
2. les objectifs	107
3. les moyens	108
4. l'Analyse Transactionnelle	109
5. le long terme	110
6. l'option de prolongation	111
7. l'animation	111
8. conclusion	112

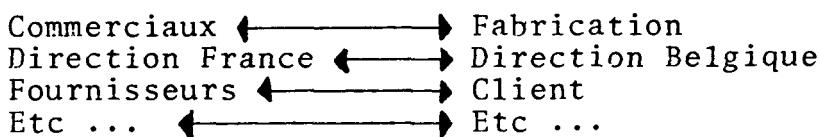
« LES ROUGES ET LES VERTS »¹

(AXBY)

Ce jeu, joué entre deux équipes (les « rouges » et les « verts »), est conçu pour mettre en relief les phénomènes de communication inter-groupes dans le cadre d'une relation suivie. Ces groupes peuvent, symboliquement, faire partie de la même entreprise (commerciaux ou fabrication par exemple), de deux filiales, ou encore de deux entreprises différentes.



"rouges"



"verts"

En termes d'Analyse Transactionnelle, cet exercice pédagogique est par excellence celui qui permet le mieux de présenter les notions de positions de vie, de jeux pervers et de gagnant/perdant, etc.

1. Lire le chapitre sur une version de ce jeu dans Paul Watzlawick : « La réalité de la Réalité », Le Seuil, p. 108, 1978.

Suivant le déroulement du jeu, et en utilisant ces éléments théoriques, plusieurs thèmes d'actualité peuvent aussi être développés et exploités par l'animateur, dont les suivants :

- La négociation (commerciale, inter-groupe, etc.).
- La relation de confiance/méfiance.
- La compétition et la coopération (l'escalade, la discussion, etc.).
- La relation à court et à long terme (la relation commerciale, par exemple).
- Les objectifs (les moyens pour les atteindre, les glissements d'objectifs, etc.).
- Les phénomènes de travail en groupe (la gestion du temps, la prise de décision, le leadership, etc.).
- Les individus et leurs « habitudes » de comportements répétitifs.
- La prise de risque dans les relations interpersonnelles et inter-groupes.
- la relation animateur/participant (formation de formateur).

Ce jeu, assez complexe, est élaboré à partir de la situation dite « dilemme du prisonnier » illustré ci-dessous :

Deux malfaiteurs écroués sont interrogés par la police dans deux salles différentes. Ils n'ont pas la possibilité de communiquer entre eux. Les policiers n'ayant pas suffisamment de preuves, offrent à chacun d'eux, séparément, la possibilité d'avoir une peine de prison réduite s'il consent à témoigner contre son collègue : si l'un d'entre eux accepte, son collègue en fait les frais; si les deux témoignent, ils sont tous deux bons pour une peine moyenne; s'ils gardent tous deux le silence, ils ont la liberté, faute de preuves. Il est évident que la relation de confiance (le silence par rapport aux policiers) est la meilleure façon pour les deux de se sortir d'affaire, mais le risque d'une peine de prison peut amener l'un d'entre eux (ou les deux) à parler, et ainsi trahir son ami.

Cette situation est aménagée, dans « les rouges et les verts » pour simuler une relation de compétition plus courante. En effet, ce jeu a l'avantage de proposer une situation plus proche de la réalité du monde des organisations. Nous vous proposons de détailler sa mise en place ci-dessous, ainsi que quelques-unes des exploitations qui peuvent en découler.

I. — LE JEU.

A. — Les moyens.

Ce jeu est perçu comme relativement complexe au départ et nécessite de la part de l'animateur et des participants une bonne concentration pour assurer la compréhension de ses règles de fonctionnement.

Pour sa mise en place, les moyens suivants seront nécessaires :

- deux équipes de 3 à 6 personnes (douze participants);
- deux salles (une pour chaque équipe) ou une très grande salle qui peut permettre une séparation efficace (visuelle et auditive) des deux groupes;
- un tableau de papier ou paper-board, pour permettre à l'animateur de noter les résultats du jeu au fur et à mesure de son déroulement,
- une feuille de résultats par participant (ou un participant dans chaque groupe) telle celle qui figure sur la page suivante;
- deux à trois heures, suivant les exploitations que veut en tirer l'animateur, le jeu lui-même se déroulant en environ 30 minutes;
- un magnétoscope, ou un observateur « neutre » par groupe qui relèvera des points intéressants pouvant susciter une discussion (ou arrêter celle-ci, preuves à l'appui);
- une montre afin de minuter le temps qui est limité pour chaque phase;
- deux cartons sur lesquels sont inscrits les objectifs de chacune des équipes, et qui leur seront donnés lorsqu'ils seront séparés dans leurs salles respectives (pas avant).

B. — Les consignes.

Après avoir distribué les feuilles de notation individuelles, et constitué deux équipes (les rouges et les verts) et — optionnel — désigné deux observateurs (un par équipe), l'animateur explique le jeu à l'ensemble des participants de la façon suivante :

« Les deux équipes, Rouges d'un côté, et Verts de l'autre, représentent deux groupes dans une même entreprise, ou éventuellement deux filiales d'une même société : les Rouges représentent par exemple, la filiale Belgique, et les Verts, la filiale Italie. Je (l'animateur) représente la Direction Générale de la société en France. »

	ROUGES	VERTS	BILAN
1			
2			
3 (X 2)			
4			
5			
6 (X 3)			
7			
8			
9 (X 4)			
10			

ROUGES

	Y	X
A	R = +3	R = +3
	V = -6	V = +3
B	R = -3	R = -6
	V = -3	V = +3

VERTS

« Ces deux équipes seront séparées (dans deux salles différentes) et n'auront plus qu'une possibilité limitée de communication entre elles. »

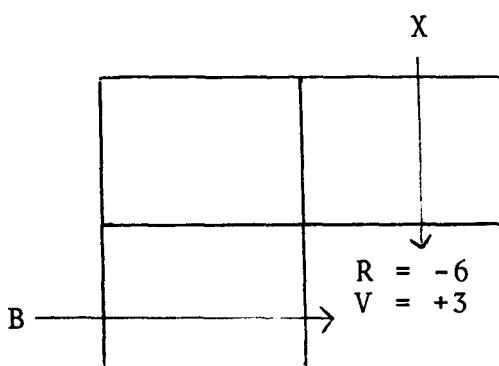
« Elles devront, chacune de leur côté, prendre une série de décisions qui consisteront à faire un choix dans une alternative de la façon suivante :

« Les Rouges, en se référant à la matrice sur la feuille-réponse, et sans consulter les Verts, choisiront entre les colonnes Y et X. »

« Les Verts, sans consulter les Rouges, choisiront de leur côté entre la ligne A et la ligne B. »

« Je (l'animateur) réunirai ces décisions et en les croisant comme une « bataille navale », j'obtiendrai une case fournissant les résultats du coup. »

« Pour le premier coup, par exemple, si les Rouges choisissent la colonne X et les Verts, la ligne B, la case de résultats sera celle du bas à droite. »



Dans cette case, les résultats pour chaque équipe sont :

+ 3 points ($V = + 3$) pour les Verts.

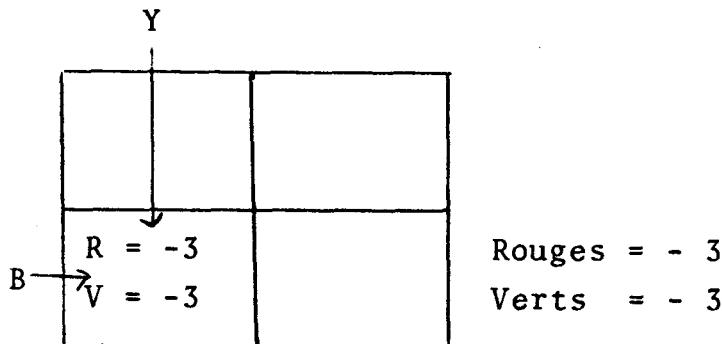
— 6 points ($R = — 6$) pour les Rouges.

« Ces résultats peuvent être considérés comme bons ou mauvais pour les Rouges ou pour les Verts, en fonction de leurs **objectifs**. Chacune des équipes pourrait être satisfaite de ces résultats si elle constate qu'ils la rapprochent de ses objectifs. »

« Bien entendu, **vous n'avez pas encore vos objectifs**, ils vous seront donnés par la Direction Générale lorsque les deux équipes seront séparées. »

« Le coup suivant, si ces résultats vous semblent satisfaisants, vous pouvez décider de garder la même décision (X pour les Rouges

par exemple), s'ils ne vous semblent pas satisfaisants, vous pouvez changer votre choix (Y par exemple). Si nous supposons que pour le coup suivant, les Rouges décident de choisir Y, et les Verts décident de garder la décision B, la case ainsi désignée sera celle du bas à gauche. »



« Enfin, les résultats de ce deuxième coup, de — 3 pour les Rouges et pour les Verts, seront à ajouter aux résultats précédents pour arriver à un cumul :

$$\begin{aligned}
 R : (-6) + (-3) &= -9 \\
 V : (+3) + (-3) &= 0
 \end{aligned}$$

« Sur la feuille-réponse, les résultats pour ces deux premiers coups seront reportés de la façon suivante :

	ROUGES	VERTS	BILAN
1	- 6	+ 3	- 3
2	- 3 - 9	- 3 0	- 6 - 9

« Les résultats de chaque coup seront communiqués aux deux équipes simultanément au fur et à mesure du déroulement du jeu. »

« Dans la colonne « bilan », vous pouvez faire la somme horizontale de chaque coup et des cumuls. Par exemple pour le coup 1, — 6 (Rouges) + 3 (Verts) = — 3 (Bilan), pour le coup 2, — 3 (Rouges) — 3 (Verts) = — 6 (Bilan), et en cumul — 9 (Rouges) 0 (Verts) = — 9 (Bilan). Et ainsi de suite, pendant dix coups, en faisant le maximum pour atteindre vos objectifs. »

« Je vous répète que vous n'avez pas encore vos objectifs, et qu'ils vous seront donnés par écrit, lorsque les deux équipes seront séparées. »

L'animateur s'assure que ces règles sont bien comprises avant de donner les consignes supplémentaires suivantes :

« 1. Lorsque vous serez séparés, et que je vous aurai donné vos objectifs, vous aurez droit à 3 minutes de réflexion qui vous permettront de discuter de stratégie de moyens, et de votre processus de décision. »

« 2. Après ces 3 minutes, vous aurez deux minutes pour arriver à une décision pour votre premier choix (coup n° 1) et deux minutes pour chaque coup par la suite. Votre temps est donc limité et sera géré par l'animateur. »

« 3. Les résultats du coup n° 3 sont multipliés par deux, ceux du coup n° 6 par trois et ceux du coup n° 9 par quatre. Il sera important de bien calculer vos risques lors de ces coups. »

« 4. **Après le coup n° 3**, vous aurez droit à trois négociations dont vous pouvez vous servir avant la fin du jeu, en procédant de la façon suivante : N'importe quelle équipe peut demander une négociation en s'adressant à l'animateur. Il demandera à l'autre équipe si celle-ci accepte ou refuse. Si elle accepte, chaque équipe désigne un négociateur, et ils négocieront dans un troisième lieu pendant un temps limité à trois minutes. **Le contenu de la négociation est entièrement libre.** »

5. A la fin des trois minutes, ils reviendront au sein de leurs équipes et celles-ci auront de nouveau deux minutes pour décider de leur choix pour le coup suivant (A ou B, X ou Y). »

« 5. Les négociations seront les seuls moyens de communication directe entre les équipes. »

6. Optionnel. — (Pour préparer option 1 : voir pages suivantes).
« La Direction se réserve le droit de changer quelques règles de détail en cours de jeu. Rassurez-vous, les nouvelles règles ne concerteront pas les objectifs qui restent inchangés, et elles seront communiquées aux deux équipes simultanément. Ce pourrait être, par exemple, que vous avez droit à une négociation supplémentaire, ou un rajout de ce genre. »

C. — Le déroulement.

L'animateur s'assure que ces points sont bien compris, et procède ensuite à la séparation des deux équipes dans deux salles différentes.

Il leur laisse les trois minutes d'organisation et de réflexion et puis donne à chacune ses objectifs, par écrit et sous la forme suivante :

VERTS

Votre objectif :

Gagnez le plus de points
positifs possible.

ROUGES

Votre objectif :

Gagnez le plus
de points
positifs
possible

En effet, les deux équipes ont, sans le savoir, exactement le même objectif.

Pendant la suite du jeu, l'animateur :

1. écoute (ou enregistre) ce qui se passe dans chaque groupe;
2. écoute (ou enregistre) ce qui est dit lors des négociations;
3. gère le temps : 2 minutes par coup, 3 minutes pour les négociations;
4. recueille les décisions des équipes toutes les 2 minutes et les note sur un tableau, sur lequel il aura dessiné une feuille-réponse géante;

5. suit le déroulement du jeu pour préparer les exploitations;
6. intervient avec les « options » détaillées ci-dessous.

D. — Les options.

Lors du déroulement du jeu, l'animateur peut influencer celui-ci de plusieurs façons, soit pour ajouter à la difficulté, soit pour permettre aux participants de terminer le jeu de façon satisfaisante.

Pour ajouter aux difficultés :

- l'animateur peut souligner le temps qui passe :
« Vous n'avez plus qu'une minute pour vous décider », et « plus que trente secondes », etc.;
- il peut souligner les risques, « les résultats de ce coup sont multipliés par trois »;
- il peut lancer des hypothèses nouvelles en disant : « vous avez toujours le droit de négocier » au milieu d'une discussion sur autre chose;
- etc.

Ce genre d'intervention ne fait qu'ajouter aux doutes, à la pression du temps et à la panique des participants. Nous suggérons que l'animateur n'intervienne pas dans d'autres cas. Par exemple, lorsque des questions sont posées dans l'une des équipes sur leurs objectifs : « Doit-on s'occuper du bilan ? », etc., l'animateur ne doit surtout pas répondre, laissant là aussi un doute chez les participants.

Vers la fin du jeu, s'il a l'air de bien dérouler, et pour permettre aux participants de terminer le jeu de façon satisfaisante, l'animateur peut déclarer qu'il change les règles du jeu, et ajouter un coup numéro 11 et 12, avec des facteurs de multiplication importants (multiplié par 4 ou 5). Ce genre de manœuvre sera utile dans certains cas, mais désastreuse dans d'autres. Nous vous proposons de bien en calculer les effets avant d'intervenir de cette façon. Des détails supplémentaires sur ce sujet sont proposés dans les exploitations.

II. — L'EXPLOITATION.

A. — L'organisation de l'exploitation par les participants.

Dès la fin du jeu, l'animateur propose aux participants de se regrouper et de procéder à une première phase d'exploitation, « sur le vif ». Il est important de bien structurer cette phase, afin d'éviter les réac-

tions en chaîne, et une sorte de continuation du jeu. L'animateur pourra d'ailleurs laisser les choses se faire dans cette direction (éventuellement en proposant une pause avant l'exploitation), afin de faire prendre conscience que le jeu continue après sa « fin » officielle, et que chaque équipe essaie de se dégager de ses responsabilités ou de redéfinir la situation (voir « redéfinition » en A.T.).

Dès lors, il sépare les deux groupes et propose qu'un groupe se taise et écoute l'autre, sans intervenir (sauf pour demander des clarifications). Dans le groupe qui exposera sa perception, il demande un **porte-parole** qui dira ce qui s'est passé dans le groupe et aux autres du même groupe d'ajouter des détails ou d'exprimer des avis contraires à la fin de cet exposé seulement. L'animateur demandera au porte-parole de s'exprimer sur les différentes phases du jeu, le processus interne au groupe (décision, coopération, écoute, le rôle de chacun, etc.), l'évolution de la relation à l'autre groupe, et enfin les sentiments qu'il ressent, par rapport à lui-même, ses collègues, l'autre groupe, le jeu et l'animateur.

L'animateur demandera ensuite s'il y a des détails à ajouter ou des perceptions différentes parmi les participants du même groupe, et leur permettra ainsi de s'exprimer sur ce qu'ils pensent et ressentent.

Ensuite, il demandera une fois de plus si ce groupe a quelque chose à ajouter, avant de donner officiellement la parole à l'autre groupe resté jusque-là silencieux.

Comme pour le premier groupe, un porte-parole s'exprimera sur sa vision du déroulement du jeu. Ensuite, ses coéquipiers ajouteront ou infirmeront à ce qui a été dit.

Pour toute cette phase, l'animateur notera au tableau les différents thèmes, les points de conflits, et éventuellement les différences de perception entre les deux groupes.

Ensuite (le cas échéant), l'animateur demandera aux observateurs dans chaque groupe, de faire part de ses observations, surtout pour éclaircir divers points de conflit. Il peut faire appel aux enregistrements sur magnétoscope pour revoir certaines phases critiques (la première négociation, par exemple, est souvent très importante).

Pendant toute cette phase, l'animateur sera vigilant de ne pas laisser l'exploitation devenir une recherche du genre « à qui la faute ? ». Il cherchera plutôt à faire ressortir le partage des responsabilités entre les deux groupes quant aux résultats du jeu.

Aussi, en fonction des thèmes abordés, il peut apporter les développements théoriques proposés dans la partie suivante, soit petit à petit, soit en une seule intervention (en guise de synthèse) à la fin de l'exploitation faite par les participants.

B. — Les thèmes de discussion.

1. — Les porte-parole.

Une première question que l'animateur peut poser concerne le choix des porte-parole des équipes lors de la première phase de discussion. Après la fin du jeu, en effet, une personne dans chaque groupe a été désignée ou s'est sentie comme plus apte à représenter le groupe lors de l'exploitation. Pourquoi cette personne ? Etait-ce celle qui a joué un rôle prédominant ou justement celle qui était restée en marge de l'action ? Etait-ce celle qui avait bien compris le jeu et a mené les autres ? Ou alors (ce qui arrive quelquefois), était-ce plutôt une personne qui s'est peu exprimée lors du jeu, mais qui avait finalement une vue plus juste et qui veut maintenant se désolidariser ? Les cas de figure sont nombreux et utiles à explorer. Comment la position de porte-parole est-elle une position de prise de responsabilité par les uns, ou de rejet de responsabilité par les autres ? A quoi cela correspond-il dans chaque groupe ? Une première prise de conscience à ce niveau permettra à certains d'avoir rapidement un nouveau regard sur ce qui s'est passé et sur ce que l'on peut en tirer.

2. Les objectifs.

Sur le jeu proprement dit, plusieurs thèmes peuvent être centraux. Un parmi ceux-ci est le thème d'objectifs. Chaque groupe avait en effet des objectifs à atteindre et plusieurs comportements sont à souligner par rapport à ceux-ci.

Premièrement, il se produit généralement plusieurs glissements d'objectifs. Chaque équipe a un objectif précis qui la concerne : gagner le plus de points positifs possible, un objectif de **maximisation des gains**. Celui-ci est souvent inversé, de façon instinctive à un objectif de **minimisation des pertes**; en perdre le moins possible. Ce glissement peut être justifié ponctuellement lorsqu'une des équipes n'a pas les informations nécessaires pour jouer sans prendre trop de risques, mais il est courant de voir la minimisation des pertes devenir la stratégie principale d'une ou des deux équipes.

Il arrive quelquefois qu'une des équipes joue le « bilan » ou même aide l'autre équipe, quitte à perdre des points. Elle se préoccupe plus des résultats de l'ensemble ou des autres que de ce qui se passe dans son propre domaine de responsabilisation. Ce genre de glissement se produit généralement dans les équipes qui n'arrivent pas à atteindre leur objectif, et qui ressentent le besoin de justification « **a posteriori** » (voir redéfinition en A.T.) de leur stratégie improductive.

Un autre glissement d'objectif plus courant, sinon systématique, consiste à jouer **par rapport à l'autre équipe** : gagner plus qu'eux, les empêcher d'obtenir ce qu'ils souhaitent, refuser de négocier avec eux s'ils en font la demande, etc. Par rapport aux données du jeu (« vous êtes de la même entreprise »), ce glissement d'objectif a pour résultat habituel de faire perdre des points aux **deux équipes**, et donc de mettre l'ensemble de l'entreprise en difficulté.

3. Les moyens.

Pour atteindre l'objectif de gagner le plus de points possible, il est rapidement évident que chaque équipe devra coopérer avec l'autre, cela parce que les résultats de chaque équipe dépendent aussi des décisions de l'autre. Pour arriver à cette coopération, il existe plusieurs moyens que les équipes ont à leur disposition. Le moyen le plus important est celui des négociations. Les phases de négociation sont par excellence les moments où les équipes peuvent échanger les informations qu'elles détiennent, et prendre les décisions de coopération. Au mieux, ces négociations peuvent servir à assurer un jeu rationnel et efficace (adulte) aboutissant à des résultats positifs. Au pire, ce qui arrive plus souvent, ces négociations sont plutôt des moments de non-communication qui alimentent les phantasmes, les peurs, et les préjugés des joueurs qui y trouvent encore plus de raisons d'être méfiants, voire compétitifs.

Le choix des négociateurs sera important — le résultat sera différent si l'on envoie le participant le plus coopératif — et leur préparation sera fondamentale. Les négociateurs n'ont souvent aucune délégation de responsabilité, et viennent souvent sans les supports — feuille de réponse, carte des objectifs — qui leur permettront de travailler avec efficacité.

Aussi leur dynamisme sera important dans la mesure où ils seront tournés vers l'avenir (que pouvons-nous faire à partir de maintenant ?) que vers le passé (à qui la faute ?)¹.

1. Voir chapitre V.

Enfin, lorsque le négociateur revient dans son équipe après une phase de négociation, il peut ne pas savoir faire passer son message clairement, ou ne pas être écouté. Il a en fait plus de connaissances de l'autre équipe, et ses collaborateurs peuvent, pour plusieurs raisons, ne pas vouloir les écouter.

Un autre moyen bien important dans la bonne marche du jeu, se trouve dans un travail en groupe efficace. Il apparaît que les participants compétitifs savent mieux s'affirmer, et entraîner la décision que ceux qui penchent vers une approche coopérative. Ainsi, une bonne gestion du groupe fera apparaître des avis moins virulents, mais souvent intéressants, voire résolutoires. Dans le potentiel d'un groupe de quatre personnes, la démarche à suivre la plus efficace pour ce jeu (coopération avec l'autre équipe) est généralement présente, voire exprimée, mais pas entendue.

4. L'Analyse Transactionnelle.

Plusieurs concepts d'A.T. peuvent être utiles pour exploiter ce jeu. Le plus évident est celui de position de vie. Un regard rapide sur le OK-Corral fait voir la correspondance entre ce schéma conceptuel, la notion de coopération/compétition, et la matrice de décision du jeu Rouges/Verts.

Je suis OK Tu n'es pas OK + —	Je suis OK Tu es OK — +	Rouges = + 3 Vert = - 6	Rouges = + 3 Vert = + 3
— — Je ne suis pas OK Tu n'es pas OK	— + Je ne suis pas OK Tu es OK	Rouges = - 3 Vert = - 3	Rouges = - 6 Vert = + 3

Un jeu de compétition se déroule généralement entre les cases +, — et —, +, chaque équipe cherchant à avoir plus de points que l'autre. Cette dynamique finit généralement mal à long terme, les deux équipes se retrouvant dans la case —, — (nous coulerons ensemble).

Il est courant, par contre, de voir une coopération s'établir à partir d'un passage dans cette dernière case (—, —) qui peut servir de dissuasion, servant à amener l'autre équipe à la coopération.

Partant du concept de position de vie, il est souvent clair que le jeu se joue entre un Persécuteur et une victime : le Persécuteur justifiant sa démarche comme une façon d'éviter de se retrouver Victime, la Victime cherchant à renverser la situation, quitte à redéfinir l'ensemble de la situation.

Aussi, par rapport aux stimulations, ou signes de reconnaissance, il est évident qu'un jeu, même joué de façon négative, permet à l'Enfant de chacun des participants de **vivre** quelque chose de très excitant et de retrouver ainsi un bénéfice existentiel important.

Pour l'animateur averti, ce jeu est aussi ponctué de passivités diverses, de dévalorisations et de survalorisations de soi et des autres, et de toute une série de comportements de redéfinition — tous révélateurs d'une situation symbiotique en manque d'Adulte.

A partir de ces quelques concepts, il est en fait possible d'exploiter ce jeu de façon très approfondie, en reliant ceux-ci au profil des participants, de leur fonction et de leur entreprise (voire de l'animateur).

5. Le long terme.

Le jeu des Rouges et des Verts est un jeu de relation qui se déroule sur dix coups. Cet élément est important dans la mesure où il sert de révélateur quant à la différence entre des réactions au coup par coup et une stratégie à long terme. Le participant jouant au coup par coup aura tendance à tirer un maximum de profit à chaque étape du jeu, quitte à trahir l'autre équipe, sans se rendre réellement compte qu'à long terme, il en fera aussi les frais. Il est évident en effet, que l'autre équipe lui fera payer la trahison pendant les coups suivants. Même si elle n'est pas mise en pratique, cette tentation de marquer quelques points faciles à court terme est généralement présente dans les deux équipes, sans qu'elles se rendent compte du prix que coûteront ces quelques points dans le reste du jeu.

Le parallèle est évident, en entreprise et dans la relation commerciale, où il vaut quelquefois mieux ne pas vendre, à court terme, pour préserver une bonne relation à long terme, avec un client.

La tentation de jouer à court terme fait généralement l'objet de discussions virulentes lors du coup n° 9 dont les résultats sont multipliés par quatre. La fin du jeu arrivant, il est encore plus tentant de faire un coup « d'arnaque ». Cela peut ressembler à la pression pour faire du chiffre, à la fin de l'année, pour arrondir le bilan. L'ennui, c'est que généralement, l'entreprise paie cette vente forcenée lors de l'exercice suivant, sa clientèle ayant perdu confiance.

La même chose se produit dans le jeu des Rouges et des Verts : si une des équipes profite du dernier coup pour faire un coup d'arnaque, la relation de conflit et de méfiance continuera hors du cadre de ce jeu, pendant la suite du séminaire. La croyance que la fin du jeu

arrêtera tout, ou que la fin de l'exercice effacera le passé, ne tient pas compte de la réalité qui nous montre que les relations de confiance sont des relations à long terme.

6. L'option de prolongation.

Dans la mesure où l'animateur s'est réservé le droit de changer quelques règles de détail du jeu, il pourra, s'il le sent opportun, ajouter un onzième, douzième, voire treizième coup avec multiplicateurs. Ceci est utile dans au moins deux cas :

- si une des équipes a joué un coup d'arnaque vers la fin, afin d'illustrer le fait que le jeu ne se termine pas forcément quand on veut le croire;
- si les deux équipes arrivent enfin à une collaboration, afin de leur permettre d'arriver à des résultats plus satisfaisants et de renforcer leur dynamique positivante.

Il faudrait éviter d'ajouter des coups supplémentaires si les possibilités d'une fin positive pour les deux équipes sont trop minimes. Les coups supplémentaires risquent de ne faire qu'enfoncer encore plus les deux équipes dans une dynamique négative avec encore plus d'intensité, et l'animateur qui en sera responsable (Persécuteur) en fera les frais (se retrouvera Victime).

7. L'animation.

Il devient évident que, malgré son apparence technique, voire banale, ce jeu est souvent ressenti comme extrêmement impliquant. L'énergie que mettent les participants dans son déroulement, la tension émotionnelle qui s'accumule du début à sa fin, et la quantité des éléments relationnels qui entrent en compte en font un outil puissant à manier avec clarté et précision.

En termes de styles d'animation, ce jeu est par excellence un jeu +, —. En abordant le concept de position de vie négative, l'animateur peut facilement, par le biais de ce jeu, dire aux participants « voyez, vous n'êtes pas OK, vous avez échoué », ou être perçu comme tenant ce discours. De nombreux animateurs utilisent la technique qui consiste à proposer des situations impossibles aux participants pour ensuite leur montrer à quel point ils sont nuls. Le jeu des Rouges et des Verts peut trop facilement entrer dans cette catégorie. Il est donc à manier avec prudence.

Malgré cette dimension négative, toutefois, ce jeu peut être utile pour permettre aux participants de vivre une situation négative, de la regarder de près, et de voir l'ensemble des processus impliqués dans ce genre de système. Ils seront mieux outillés pour les reconnaître et les comprendre par la suite dans leur vie quotidienne, surtout dans le monde du travail.

Ainsi, pour toutes ces raisons, nous pensons ce jeu utile en formation où il permet de concrétiser une bonne part des systèmes négatifs implicites dans une relation basée sur une approche relationnelle négative, que cela soit dans une situation commerciale, hiérarchique ou pédagogique.

Conclusion.

Cet exercice tel qu'il est présenté ici est un jeu généralement révélateur d'attitudes et de comportements de coopération/compétition, de confiance/méfiance et de stratégie long terme/court terme. Cela en fait un jeu réaliste quant à une multitude de situations d'entreprise aussi bien dans les relations hiérarchiques, que les conflits sociaux, les négociations commerciales, voir les situations de formations. Par rapport à ce dernier point, il est évident que l'animateur saura exploiter d'autant plus efficacement ce jeu dans la mesure où il sera lui-même relativement clair par rapport à ses options pédagogiques et sa relation au conflit, au pouvoir, aux participants et enfin, à lui-même.

DEUXIÈME PARTIE

SIX QUESTIONS COURAMMENT POSÉES

Suite aux exposés que nous avons voulu « terre à terre » dans la première partie de cet ouvrage, nous vous proposons ici des réponses à des questions plus larges qui nous sont fréquemment posées par rapport à notre pratique d'Analyse Transactionnelle en entreprise.

Nous vous présentons ces questions en deux chapitres : le premier répond à des questions à la fois « chargées de sens » ou de jugements de valeurs, et qui cachent souvent certaines peurs concernant l'A.T., voire la psychologie en général.

Le deuxième répond à des questions plus pratiques, voire pragmatiques concernant l'approche du formateur analyste transactionnel.

CHAPITRE V

- A) « L'inconvénient n'existe-t-il pas, avec l'Analyse Transactionnelle, de se mettre à cataloguer — mettre les gens dans des cases — de façon trop simpliste ? »

Oui, bien sûr, cet inconvénient existe et surtout en formation. Une première connaissance théorique de l'Analyse Transactionnelle donne au débutant une multitude de catégories différentes qui pourraient l'inciter à cataloguer les membres de son entourage professionnel. D'autant plus que ces catégories sont souvent présentées de façon amusante, voire caricaturale, et de plus en bandes dessinées (trois petits ronds, avec des bulles). Comme un enfant avec une nouvelle trompette, le néophyte en analyse transactionnelle a naturellement tendance à « casser les oreilles de ses voisins », en pensant faire de la musique. Nous avons souvent remarqué, qu'après la lecture d'un livre, la tentation de se mettre à analyser et cataloguer (les autres) gratuitement, est très forte pour bon nombre des lecteurs; et cela peut représenter un danger réel.

Pour permettre aux débutants de dépasser ce stade d'initiation, il devient rapidement important de donner, avec la théorie, une ou plusieurs pratiques. Il reste en effet, comme dans bon nombre de théories, un grand pas à faire entre la connaissance théorique des concepts d'analyse transactionnelle, et une connaissance intégrée de leur pratique.

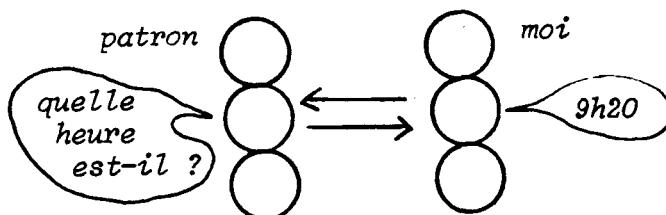
Prenons par exemple les Etats du Moi (au niveau fonctionnel), le concept clé de l'A.T. : nous avons tous, en nous, trois « Etats » principaux : le Parent, l'Adulte et l'Enfant, qui se manifestent chacun de façon différente.

Une première connaissance de ces catégories n'indique aucunement la ou les façons de s'en servir. Quel est le « mode d'emploi » ? Je serais peut-être tenté, après observation, d'aller dire à mon patron par exemple, que son Parent Normatif devrait être mis en sourdine, que son Parent Nourricier est sérieusement atrophié, que son Adulte manque de moyens, etc. ou même sans le lui dire, le penser.

Mais imaginons la séquence suivante : j'arrive au bureau un matin en retard de vingt minutes. A l'entrée du service, mon patron me dit d'une voix relativement neutre : « Quelle heure est-il monsieur Cardon ? »

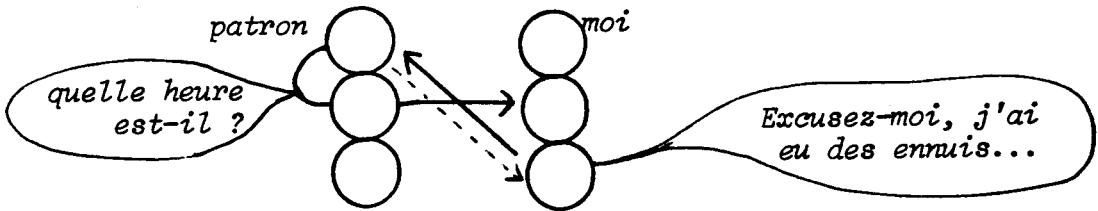
Quelles sont quelques-unes de mes options quant à la réponse que je peux envisager ?

A) S'il n'est jamais question d'horaires dans notre service, où règne une confiance totale entre tous les individus, je n'aurai pas de raison de chercher un message caché et répondrai en adulte : « Il est neuf heures vingt. »

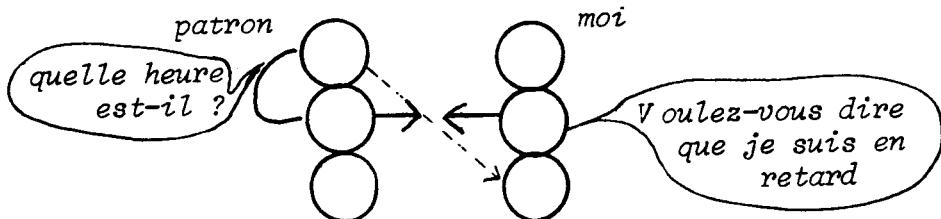


B) Si mon patron est plutôt du style « contrôleur », et surtout si je me sens coupable d'être en retard, m'attendant à une remarque de sa part, je verrai derrière sa question « neutre » un Parent Normatif qui me dit en fait : « Vous êtes en retard ! Expliquez-vous. » Je répondrai peut-être alors en enfant adapté soumis :

« Excusez-moi, j'ai eu des ennuis de transport », répondant ainsi directement à son parent.

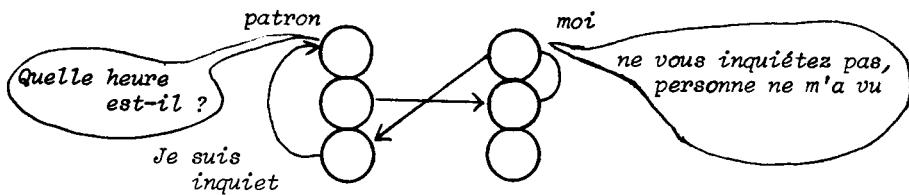


Je peux aussi clarifier et lui demander de façon neutre : « Voulez-vous dire que je suis en retard », en intégrant ainsi mon adulte.



Ou encore, être enfant adapté rebelle et lui dire : « il est neuf heures vingt, pourquoi ? (vous me cherchez ?), etc.

C) Si je remarque que mon patron est mal à l'aise, voire inquiet, je peux aussi imaginer qu'il a eu peur que l'**« on »** me voit arriver en retard, que l'**« on »** risque de penser qu'il tient mal son service et qu'il n'a pas d'autorité, etc. Je pourrais alors répondre à son Enfant, qui est à l'origine de ses doutes sur lui-même : « ne vous inquiétez pas, j'ai de bonnes raisons » ou « personne ne m'a vu ». Ceci pourrait le rassurer et ainsi désamorcer son inquiétude.



Je prends cet exemple dans le détail parce qu'il met en relief plusieurs points importants :

Premièrement, je ne peux savoir vraiment, à partir d'une transaction, dans quel état du moi se trouve mon interlocuteur. Je peux avoir des perceptions, formuler des hypothèses, mais fina-

lement je ne peux jamais être *sûr* de mon diagnostic. Seul, lui-même, après analyse, saurait dire où il se situe (et encore !...). D'une façon générale, la bonne réponse à ce genre de diagnostic est complexe, et inclut les trois Etats du Moi. Dans le cas ci-dessus, le patron a peut-être envie de faire une remarque pour s'affirmer (Enfant), mais sans vouloir laisser paraître son côté autoritaire (Parent), il se manifeste en Adulte et pose une question « neutre ».

Deuxièmement, le diagnostic que je ferai de mon patron en dira souvent plus long sur moi : si je pense que mon patron est Adulte, c'est sans doute parce que je le suis aussi, et que notre relation est habituellement directe et franche. Si je perçois mon Patron comme Parent Normatif, c'est sans doute que je me sens coupable d'être en retard, de n'avoir pas respecté les normes, et je suis donc Enfant adapté soumis ou rebelle. Si je perçois les peurs et les angoisses de son Enfant, c'est peut-être parce que je suis dans un Parent Nourricier qui peut sentir et compatir. Je vois ainsi que ma façon de percevoir les autres et de réagir par rapport à certains de leurs comportements, reflète souvent plutôt *mes* Etats du Moi ou *mes* façons de vivre les situations que les leurs. Ainsi, par l'analyse de ma perception des autres, je peux arriver à mieux me connaître. Là, je suis plus directement touché, j'ai plus d'informations, et j'opère dans le champ de mes responsabilités. Ceci devient une pratique plus efficace de l'Analyse Transactionnelle.

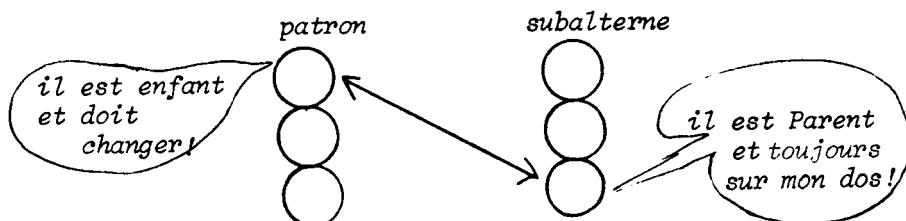
Nous mettons ainsi le doigt sur le point central quant aux réactions habituelles lors de l'apprentissage de l'A.T. : L'apprenti (sorcier ?) pense automatiquement à quelqu'un (d'autre) à qui l'A.T. pourrait « faire du bien » et, sans lui demander son avis, ni avoir les compétences, il ira prestement le « soigner ».

« C'est tout à fait mon patron » dira un participant; « il est le type même du Parent Normatif, toujours sur mon dos, le vrai pion. Que peut-on faire avec des gens comme ça ? Comment le changer ? »

J'imagine aussitôt ledit patron qui, parlant de ce subalterne, dirait probablement : « il ne prend aucune responsabilité, aucune initiative. C'est le type même de l'administratif Enfant Adapté soumis, planqué, irresponsable et sans volonté. Je dois constamment le pousser. Comment faire pour le changer ? »

Chacun, en pensant que l'autre est responsable du problème, pense aussi que celui-ci est responsable de la solution : c'est à lui de changer.

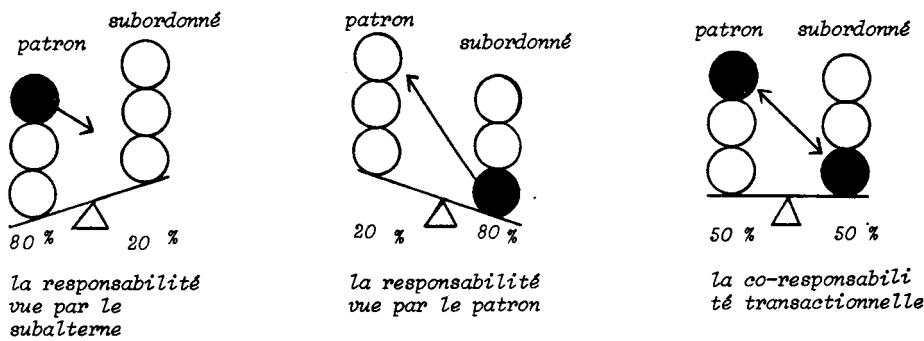
Rarement, le subalterne se dira que s'il perçoit son patron comme Parent, c'est un signe qu'il se conduit lui-même en Enfant. Rarement, aussi, le Patron verra dans sa perception d'un collaborateur « Enfant », un reflet de son propre comportement « Parent ».



Ainsi, ils se regardent, sans bouger, chacun évitant de prendre la responsabilité d'amorcer un changement, attendant que l'autre fasse le premier pas, sinon tout le chemin.

Les positions de chacun des acteurs dans cette relation reflètent une des incompréhensions de la finalité de l'A.T. L'Analyse Transactionnelle est (entre autres) l'analyse des transactions, et une transaction est un échange complet entre deux personnes, c'est-à-dire un aller-retour complet. Or, lorsque le patron parle de ce que dit ou fait son subordonné, il ne parle que d'une moitié de la transaction, sans mentionner le retour, c'est-à-dire la réponse qu'il renvoie à celui-ci. De même pour le subordonné, qui passe sous silence « sa » moitié de la transaction avec son patron.

L'analyse complète d'une transaction, l'aller et le retour, permet souvent d'avoir une vision assez différente de la relation. Il apparaît généralement une co-responsabilité équilibrée quant à la situation relationnelle.

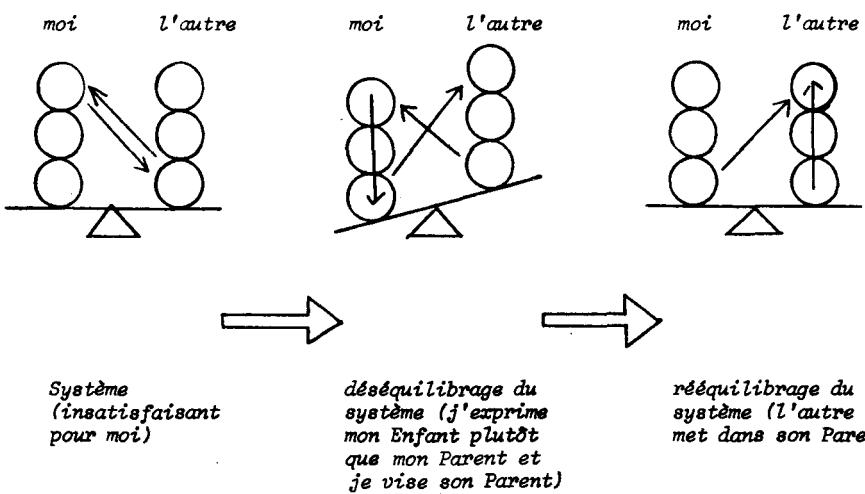


Dans cette optique, dans la pratique de l'A.T. en formation, un des objectifs principaux pour l'animateur devient d'amener le participant, qu'il soit patron ou subalterne, à une prise de conscience de *sa part* de responsabilité (50 % dans une relation à deux, 33 % dans une relation à trois, etc.) dans une relation qu'il juge insatisfaisante.

A partir de ce point, si quelqu'un se sent responsable à 50 % par rapport à une relation problématique, il découvrira aussi qu'il a 50 % des moyens de la changer.

La question pour le subalterne face à un patron « Normatif » ou « Parent » n'est plus comment *le* changer, mais comment changer l'ensemble de la relation : la façon la plus efficace de changer quelque chose dans un système relationnel dont on fait partie est de changer quelque chose dans *son* propre comportement. Si, face à son patron, le subordonné est Enfant soumis, quelles sont ses autres options (ses autres Etats du Moi) ? Comment les mettre en application ? Quels seront les résultats probables ?, etc. On remarquera très souvent qu'un changement chez soi amène souvent, dans un nouvel équilibre, un changement chez l'autre.

Ceci correspond à la théorie des systèmes : toutes les parties d'un système sont co-responsables à parts égales, de l'ensemble du système. Un changement dans une partie d'un système (si infime soit-elle) amène un ré-équilibre dans le reste du système (tendance à l'homéostasie).



Cette compréhension de la pratique de l'Analyse Transactionnelle est fondamentale lors d'une initiation à cette technique. Elle permettra aux débutants de comprendre qu'il ne s'agit pas de se déresponsabiliser par rapport aux raisons d'une situation négative (à l'autre la faute), mais plutôt de prendre les responsabilités par rapport à l'évolution positive dudit système; il ne s'agit pas d'attendre que les autres agissent mais plutôt de prendre l'initiative de l'action, vers un but relationnel positif.

Ainsi, l'objectif de l'animateur et du formateur — qui est de responsabiliser, de motiver et de donner les moyens aux participants afin qu'ils puissent *eux-mêmes* amorcer le ou les changements qu'ils jugent utiles ou nécessaires — sera accompli.

Cette approche « système » ne concerne pas seulement la notion des états du moi, mais peut être appliquée à tous les concepts d'Analyse Transactionnelle et fait partie intégrante de sa pratique en formation professionnelle.

Aussi, cette approche, lorsqu'elle est comprise et intégrée par le participant, lui permet de voir qu'il ne s'agit pas, avec l'A.T., de cataloguer les autres mais surtout de mieux *se* comprendre dans des situations où les autres lui serviront de miroir, et d'amorcer des changements efficaces de comportement dans le système relationnel dont il fait partie intégrante.

B) Ne pensez-vous pas que les techniques psychologiques telles que l'Analyse Transactionnelle ont tendance à enfermer les gens dans un schéma plutôt déterministe, où l'on accorde trop d'importance au passé ?

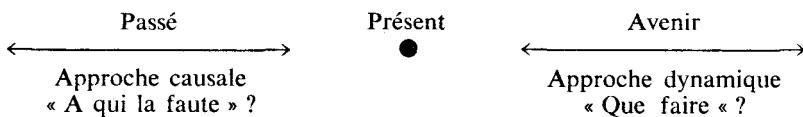
Pour répondre à cette question, très pertinente, je vous propose d'aborder l'exemple d'un service dans lequel un problème important vient faire surface et sur lequel tout le personnel se penche. En observateur extérieur, nous verrons très rapidement qu'il y a deux options principales, par rapport au problème, que peuvent prendre les personnes concernées de façon plus ou moins précise :

1. « A qui la faute » ? Cette première option est caricaturée par un titre qui sous-entend une déculpabilisation ou justification causale de la personne, ou alors de tout le groupe qui tient le discours, si la faute est attribuée à un autre service. Cette option peut aussi sous-entendre une approche analytique assez poussée sur les *causes* du problème, donc sur son histoire ou son passé.
2. « Que faire » ? Cette option sous-entend de par son appellation plus dynamique, une recherche d'options pour faire évoluer ce même problème vers un *avenir* plus satisfaisant.

Ces deux approches tout à fait rationnelles et en tout cas assez généralisées dans le monde du travail sont aussi très présentes de façon implicite ou explicite dans la plupart des pratiques psychologiques modernes, dont l'Analyse Transactionnelle.

Mais avant de prendre quelques exemples dans notre application de l'Analyse Transactionnelle en formation, je vous propose quelques réflexions supplémentaires sur ces deux façons d'aborder sinon de résoudre un problème présent.

Un problème important se pose généralement dans le temps présent. Nietzsche (parmi d'autres) disait à ce sujet « autant que le passé, notre avenir structure le présent ». Nous voyons dans cette citation qu'il accorde autant de poids aux deux façons de regarder un problème :

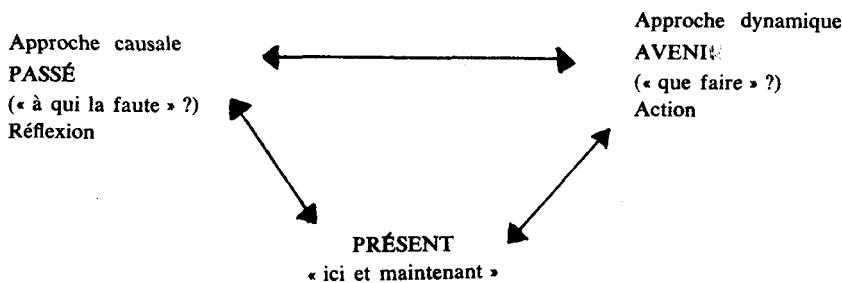


Dans cette citation, il souligne encore l'importance que nous devrions donner à l'avenir de la situation présente, dynamique que nous pourrions oublier, lorsque nous sommes dans la phase d'analyse des causes.

Il est certain que si nous percevons de façon claire l'avenir d'un groupe, d'une société, d'un problème ou de la carrière d'un individu, cet avenir — qui n'existe que dans notre esprit — influencera de façon très précise notre façon d'agir aujourd'hui.

La fixation d'objectifs devient ainsi un outil efficace pour structurer le présent, tel par exemple les plans à cinq, dix ou quinze ans, la direction par objectifs et en Analyse Transactionnelle, le « contrat » d'application ou de changement.

Il faut toutefois souligner que le passé d'une personne physique ou morale influence sa façon de percevoir son avenir, et ceci souvent de façon généralement inconsciente. Un individu imagine difficilement de changer radicalement une trajectoire de carrière qu'il a décidée lors de sa formation initiale, souvent avec l'« appui » de ses parents; de même, une société sort difficilement d'une gamme de produits (diversification) ou d'un marché (petite ou grande exportation) qu'elle est délimitée lors de ses premières années. Ainsi, le passé structure l'avenir et le schéma linéaire ci-dessus peut paraître incomplet, à moins qu'on ne le rectifie de la façon suivante :



Pour aller un peu plus loin dans cette réflexion, il faut savoir que l'« histoire » est souvent aussi écrite pour justifier le présent. En fait, dans une société qui évolue, elle est constamment ré-écrite pour « expliquer » les choses différemment. Un exemple dans ce sens concernant le président Nixon au sujet duquel un journaliste avait dit « l'histoire prouvera que Nixon était un grand président » m'avait particulièrement frappé. On peut supposer que si cela avait été dit, c'est justement parce que l'on ne le considérait pas comme *si grand*. Or, si on le redéfinit plus tard comme un *grand* président, ce sera probablement pour expliquer des phénomènes qui se passeront dans un *autre* temps « présent ». Ainsi, pour l'individu et même l'entreprise, nous ré-écrivons constamment notre passé, ou plutôt *nos* passés, en fonction des problèmes d'actualité. Cela est tout à fait évident lorsque nous voyons certaines personnes aborder des problèmes, lors d'une période difficile de leur vie, et découv-

vrant ainsi leur histoire. Si nous les revoyons quelques années plus tard, les problèmes d'actualité sont souvent très différents, et les « causes » sont aussi tout à fait nouvelles. Ainsi, le présent structure l'importance que nous accordons à nos différents passés. Dans la mesure où nous évoluons, notre histoire, même ancienne, n'est jamais écrite pour toujours.

L'important dans l'utilisation de techniques telles que l'Analyse Transactionnelle dans tous ses domaines d'application est donc de se méfier de ce qui peut paraître comme un « déterminisme » basé sur le passé, trop important par rapport à la recherche de nouvelles options d'avenir. Il est utile de chercher les causes d'un problème, sans penser que c'est l'*« Histoire »* mais *une histoire* qui correspond à *ce présent*, et il est utile, de façon complémentaire, de se tourner vers les options de changement, sans penser que c'est l'*« Avenir »* mais une option d'avenir qui correspond à *ce présent*. L'homme, ainsi que son histoire, est en perpétuel devenir.

Pour en revenir au premier exemple du problème qui apparaît au sein d'un service, nous pouvons voir en œuvre ces différents mécanismes. D'une part, dans une recherche des causes du problème, les employés risquent d'écrire l'histoire du problème, et opérer le glissement qui consiste à penser qu'il s'agit de l'*« Histoire »* du service, à laquelle on ne peut rien changer. Ils auront alors tendance à s'enfermer dans un schéma déterministe qui aura comme effet de les limiter à une seule des définitions possibles de ce problème : une définition basée sur *un* de leurs passés. D'autre part, ils risquent sans trop réfléchir au passé, de chercher rapidement et mettre en œuvre des options d'avenir, sans une seule fois se douter qu'inconsciemment, ils s'enferment dans un schéma influencé par leur passé, et dont les résultats risquent d'être répétitifs et tout aussi insatisfaisants.

Il faut enfin souligner que la « recherche des causes » semble être une approche plutôt basée sur la *réflexion* — système que nous trouvons bien trop souvent à notre goût en France — (*« je pense donc je suis »*). La recherche d'options d'avenir semble être davantage tournée vers l'action, approche qui serait plus chère aux Américains dont un des principes de managements s'exprime ainsi :

« mieux vaut une mauvaise décision que pas de décision du tout, elle au moins pourra être corrigée »¹.

La pratique de l'Analyse Transactionnelle n'offre pas une réponse systématique dans ce dilemme entre la réflexion et l'action, le passé et l'avenir, la recherche des causes, ou d'options d'évolution, mais intègre plutôt ce dualisme dans une approche globale qui donne à chacun de ces pôles une place dans un ensemble cohérent. Il me paraît toutefois, personnellement souhaitable que dans les entreprises françaises, dans les années à venir, une plus grande place soit accordée à l'action même imparfaite, à la résolution de problèmes même avec peu d'analyse et à la recherche d'options d'avenir même si l'histoire n'est pas toujours écrite de façon pleinement satisfaisante.

Pour en revenir à l'Analyse Transactionnelle, ses outils sont cohérents dans leur application, avec une vision des influences du passé et de l'avenir que peut accepter un individu sur lui-même, au temps présent. Je vous propose, à titre d'exemple, les « états du moi » ou le Parent, l'Adulte et l'Enfant (au niveau du comportement) abordés par l'égogramme.

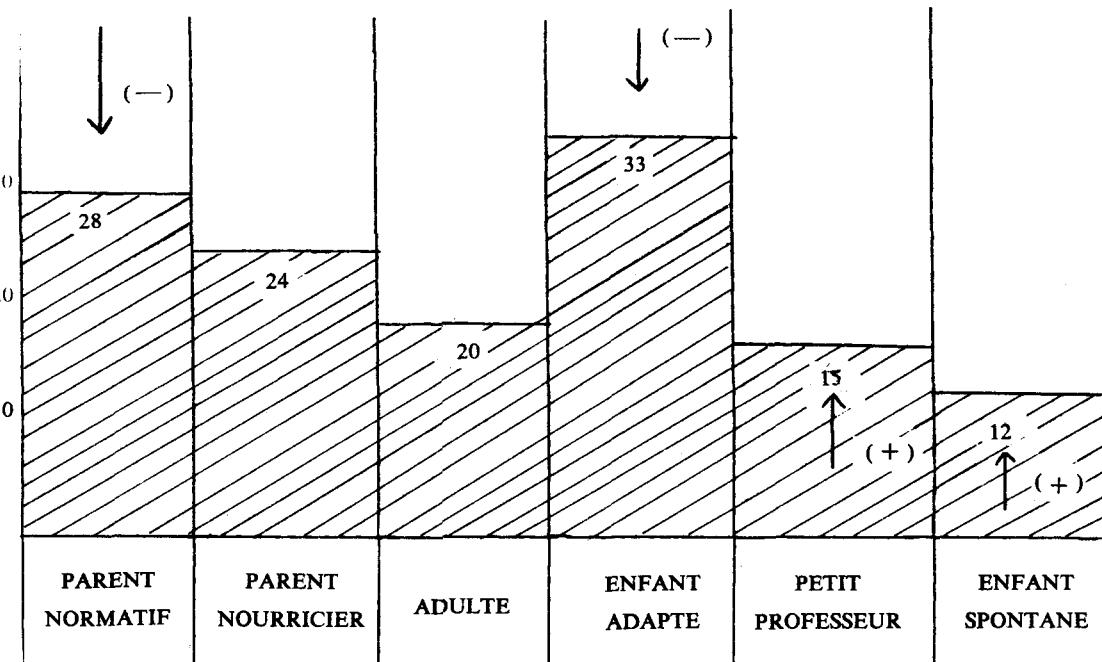
En reprenant les états du moi présentés succinctement dans le chapitre I, nous pouvons, par un questionnaire² subjectif, apprécier la perception qu'un individu a de lui-même ou de son comportement, en termes de poids respectif qu'il accorde à chacun de ces états. Graphiquement, pour donner un exemple des réponses données par un employé administratif, le résultat pourrait être celui illustré sur la page suivante.

Nous apercevons, comparant les colonnes les unes aux autres, « beaucoup » de Parent Normatif et d'Enfant Adapté, et « peu » de Petit Professeur et d'Enfant spontané.

Quels commentaires peut-on fournir à cette personne ? (à supposer qu'elle le demande).

1. Cette discussion suppose le « droit à l'erreur » qui semble être interdit chez nous, et qui est détaillé dans le jeu des cubes, dans la 1^{re} partie de cet ouvrage.

2. Un de ces questionnaires est proposé en annexe du livre « L.A.T., outil de communication et d'évolution », Cardon, Lenhardt, Nicolas. Les Editions d'Organisation, 1979, p. 135.



Une approche consiste à aborder les « problèmes », voire en chercher les causes, soit dans son passé familial ou professionnel, soit dans l'organisation dans laquelle cet individu travaille :

« J'ai trop de Normatif, je l'ai toujours su. Je devrais faire attention, être moins directif, intervenir moins auprès de mes subordonnés, leur accorder plus de confiance. Je suis aussi très adapté, mais dans mon entreprise, vous savez, les choses ne changent pas comme ça. Vous devriez voir mon patron ! », etc.¹.

Nous pouvons appeler cette vision l'approche « médicale » par le fait même que l'on se penche sur *ce qui ne va pas* de façon manifeste et que l'on cherche à en déterminer les causes. En A.T., nous nous servirons pour ce faire de l'outil des états du moi (analyse structurale), qui permet de mieux analyser la « structure » de l'individu.

La deuxième approche, par rapport au changement, consisterait à chercher le potentiel inutilisé et à le développer.

1. Ce discours, en tant que tel est à la fois Normatif et Adapté. Ainsi, la personne continue à faire ce que justement elle prétend vouloir changer.

« Je constate en effet que je pourrais être plus imaginatif. J'ai souvent un flair que je n'exploite pas. Ma créativité est un atout important, et puis ça me plaît de travailler quand je me permets d'avoir de l'humour, et un contact plus sympa avec mes collaborateurs. Cela pourrait changer beaucoup de choses dans le climat de mon service ! »

Ce deuxième discours, qui pourrait être taxé « d'optimiste » tient en effet moins compte des causes originelles des problèmes, et considère davantage les options de développement au niveau du comportement. Quoique la mise en application d'une ou de plusieurs de ces options de changement de comportement ne soit pas réellement possible sans une compréhension et une intégration du système personnel et professionnel dans lequel évolue la personne, ce discours est plus centré sur des options d'action et de changement qui apparaissent comme positifs à la personne. Il faut savoir que ces options seront peut-être remises en question plus tard pour un autre équilibre nouvellement souhaité, mais ce n'est qu'en passant à l'acte que la personne le saura.

Pour conclure, par rapport au déterminisme, je vois au moins deux types d'attitude, l'une et l'autre inappropriée : celle consistant à s'enfermer dans l'histoire que l'on a écrite et à laquelle on a choisi de croire, et celle consistant à agir sans réfléchir, sans tirer parti des résultats de ses actes et « corriger son tir ».

Le parallèle s'impose avec l'archer qui vise sans tirer, restant immobile, des heures durant, de peur de rater sa cible, et l'autre qui tire des centaines de flèches, trop rapidement, sans prendre le temps de s'analyser et de se sentir dans son acte, face à son objectif.

L'Analyse Transactionnelle, dans sa théorie peut épouser l'approche causale (tournée vers le passé) comme l'approche dynamique (tournée vers le futur) sans difficulté. Dans sa pratique, elle s'applique plutôt à vivre les deux axes dans un équilibre satisfaisant. Comme le disait si bien Sartre : « L'essentiel n'est pas seulement ce que l'on a fait de l'homme, mais ce qu'il fait de ce qu'on a fait de lui. »

C) Quelles sont les garanties que l'A.T. ne devienne pas un dangereux outil de manipulation, sans discrimination, entre n'importe quelles mains ?

Il est évident que ce danger existe, surtout par rapport à l'apprentissage de l'Analyse Transactionnelle qui, de par sa simplicité apparente, peut être rapidement appréhendée et intégrée par pratiquement toutes les personnes qui exercent une activité professionnelle.

Mais, pour répondre à cette question de façon plus complète, je vous propose les quelques réflexions qui suivent. L'Analyse Transactionnelle peut être considérée comme d'abord une langue ou un outil, et ensuite, nous l'avons vu, une culture ou une façon de vivre. Ces deux façons de voir l'A.T. comportent leurs dangers, et quelques éléments de réponse par rapport à ceux-ci.

Si l'on considère, en néophyte dans cette approche, que l'A.T. est un outil séparé de nous-mêmes, que l'on « applique » ou pas, il est intéressant de le comparer à d'autres outils que nous utilisons pour améliorer notre cadre de vie — par exemple, un ordinateur ou un marteau.

Un marteau, dans sa conception, est fait pour enfoncer un clou, éventuellement le détordre, ou le sortir d'un objet, si toutefois la tête du clou est suffisamment apparente. Aussi, un marteau peut être mal utilisé, par un néophyte qui par exemple ne saurait le tenir par le bout du manche pour une bonne démultiplication du pouvoir de levier ou de frappe, ou qui ne saurait viser juste et tornerait le clou, ou se taperait sur les doigts, ou encore qui s'en servirait dans un mouvement de colère pour taper sur les voisins qui viendraient le déranger. L'artisan, face au marteau, le tient bien, vise juste et sait dépenser une énergie minimum pour un résultat maximum. Aussi, il n'hésite pas à changer d'outil lorsque celui-ci n'est plus adapté à son travail.

Tel le marteau, l'Analyse Transactionnelle est un outil de conception précise. Utilisée par un artisan, elle sera respectée et maniée de façon à maximiser avec efficacité son énergie démultiplicatrice par rapport aux objectifs. Tel le marteau, aussi, l'A.T. peut être utilisée de façon moins efficace, pour faire du bruit, atti-

rer l'attention, jouer, entrer en compétition, comme outil qui sert à tout, etc.

Cette comparaison entre outils nous fait voir rapidement que bien souvent, plus encore que les outils dont nous nous servons, ce sont les *utilisateurs* qui sont responsables de ce qu'ils en font et des résultats qu'ils obtiennent. L'A.T. en tant qu'outil ne peut être tenue responsable d'une utilisation mal adaptée à un problème, d'une pratique inefficace, ou d'un détournement de l'utilisation pour laquelle elle a été conçue — à savoir, l'amélioration des relations des personnes physiques ou morales (à elles-mêmes et à leur environnement).

Ainsi, nous voyons que l'A.T. peut effectivement être consciemment utilisée à des fins détournées — à savoir, devenir un outil de pouvoir, de manipulation, etc. Mais il s'agit là de la responsabilité de l'utilisateur qui, de par son choix, s'est servi d'un outil de plus pour faire ce qu'il a probablement toujours fait. Cette responsabilisation, toutefois, n'élimine pas la nécessité de souligner, lors de l'apprentissage de l'outil, les dangers et les limites inhérentes à l'outil et à sa mauvaise situation, et de conseiller la prudence lors de ses premières applications. Cette responsabilisation de l'apprenti est essentielle quant à son développement d'une part, et quant à sa protection ainsi que celle de son environnement personnel et professionnel, d'autre part.

Cette question de responsabilité peut nous permettre de continuer notre réflexion analogique et peut être bénéfique dans la classification des contrats de formation et de conseil. Il est utile, par exemple, d'avoir un objectif avant de vouloir se servir d'un outil. A quoi servirait un marteau, une scie, un tournevis, sans matière à travailler, à savoir un clou, une planche, une vis. Or, il arrive que la demande du client de « faire de l'A.T. » soit sans objectif bien précis. Dès lors, comment savoir si l'outil est efficace ou s'il sert à quelque chose si dès le départ, nous n'avons pas d'objectifs qui puissent servir de barème : la planche est bien sciée, ou les vendeurs ont de meilleurs résultats, ou il y a maintenant un bon climat dans le service export, etc.

Ainsi, il sera à la fois plus facile et plus difficile de faire une « démonstration » quant à l'utilité ou l'efficacité de l'outil A.T.,

s'il n'est pas question d'en faire un usage précis par rapport à un objectif délimité. « A quoi peut-il servir ? » diront les observateurs venus « pour voir », et qui l'auront trouvé astucieux, nouveau, intéressant, etc. De fait, nous ne pourrons réellement juger de l'efficacité de l'A.T. ou de la personne qui l'applique si nous n'avons pas clairement délimité le champ d'application dans lequel nous attendons une amélioration.

Cette dynamique peut, sous forme logique, amener le client à :

- 1) définir clairement ses objectifs,
- 2) choisir un outil d'intervention adapté aux objectifs,
- 3) choisir un intervenant efficace
 - a) avec l'outil,
 - b) dans le domaine délimité par les objectifs.

Bien entendu, toutes formes de variantes dans cet ordre « logique » existent dans le monde du conseil et de la formation, la majorité des clients choisissent d'abord l'intervenant qui, dans le cadre d'une relation privilégiée, aura participé à la définition des objectifs, lesquels seront, nous l'espérons, cohérents avec les points forts et les limites de sa pratique.

Cette façon habituelle pour la clientèle de procéder souligne le fait que l'A.T. ou une autre approche peut être perçue comme davantage qu'un simple outil. En effet, l'A.T. est aussi pour moi une culture : une façon de voir et de vivre. Il semblerait ainsi que le client recherche le plus souvent un intervenant *vivant* une approche relationnelle positive tout en sachant en être le pédagogue (le medium *est* le message). Il devient bien souvent difficile de savoir où s'arrête la technique et où commence le bonhomme. Dans ce cas, il devient aussi difficile de ne parler que de l'outil, ou que de l'intervenant, le premier ayant pris un visage humain, le deuxième étant modifié par son outil.

Aussi, pour en revenir à la question initiale concernant la possibilité de manipulation en formation professionnelle utilisant l'A.T. ou d'autres techniques équivalentes, je vous propose la réflexion suivante.

Cette question cache souvent certaines peurs de « normalisation » ou de « changer les gens malgré eux » en les « modélanter » d'après un « bon » comportement. Ce problème peut exister et permet de souligner quelques points importants concernant notre pratique de l'A.T.

En prenant certains concepts d'A.T. tels les états du moi ou la structuration du temps, nous pourrions décréter plus ou moins implicitement qu'il faut être adulte, ou que la meilleure façon de structurer son temps est d'être continuellement en intimité avec autrui¹.

Une pratique complète de l'A.T. soulignera qu'il n'y a pas de modèle mais plutôt qu'il s'agit d'être présent et à l'écoute de chaque situation. En effet, à certains moments, j'attendrai de mon patron un comportement Parent Normatif, me donnant des limites précises à mon travail, et à d'autres, j'attendrai autre chose. Plutôt qu'un style, il lui sera souhaitable de savoir *changer* de style, et ceci en fonction de ses besoins et de ceux de son environnement. De même, par moments, nous structurons notre temps une activité bien définie, et par d'autres, nous nous engageons dans des passe-temps tout aussi utiles. La difficulté n'apparaîtra que lorsque je sentirai que mon patron *ne peut* ou plutôt *ne veut*, se permettre de s'engager face à moi dans certains comportements, et ceci sans tenir compte de mes besoins (ou des siens !).

Ainsi, en A.T., il ne s'agit de modèles fixes, mais plutôt de modèles souples :

Quel sera le comportement le plus adapté à la situation et à mes besoins ? Suis-je capable de le vivre ? Si non, quelle est la partie de mon potentiel que je n'utilise pas et comment faire pour m'en servir ?

Ces questions sont fondamentales et les réponses varient d'individu à individu. Le « bon » style de direction, de vendeur, de commercial, de membre d'une équipe, ne dépend pas de l'A.T. ou de l'animateur mais du participant, qui, face à une situation donnée, utilisera pleinement son potentiel. Ce participant ne le fera

1. La personne qui tiendra ce discours sera probablement dans son Parent et dans un Racket.

que s'il le veut. Ainsi, il ne s'agit pas de changer quelqu'un malgré lui, ni de lui faire perdre son identité pour un « profil » modèle, mais plutôt de l'aider à prendre conscience et à utiliser la totalité du potentiel unique qu'il détient.

Cette approche réellement appliquée dépasse tout discours sur la manipulation ou sur le pouvoir. Elle vise en fait à faciliter, pour chacun, la prise de conscience de la totalité de sa puissance personnelle.

CHAPITRE VI

A) Comment « faites-vous » de l'Analyse Transactionnelle en formation professionnelle ou en conseil ?

De plusieurs façons différentes. Cela dépend de l'entreprise, de la demande du client (interlocuteur), du domaine ou du problème qu'il s'agit de résoudre, des moyens (temps, budget) disponibles, du profil des participants, etc. L'approche sera différente s'il s'agit d'une intervention de résolution d'un problème d'équipe, par exemple, ou d'une formation destinée à des commerciaux, ou encore d'une étude d'image ou de produit.

D'une manière générale, toutefois, il est important de souligner que nous ne « faisons » pas de l'*Analyse Transactionnelle*. Une entreprise qui fait appel à nous désire généralement soit résoudre un problème spécifique, soit arriver à une plus grande efficacité dans un certain secteur. Sauf exceptions dues à des politiques « produits » de formation, l'entreprise ne cherchera pas à « faire » de l'A.T., pas plus que de « faire » du Blake et Mouton¹. Son problème est plutôt posé dans ses propres termes. Celui-ci peut être par exemple, d'améliorer la relation clientèle ou de faire évoluer ses « instructeurs » vers un style d'« animateur » ou de donner aux directeurs d'agences les moyens pour mieux animer leurs équipes, ou encore de faire évoluer le style de direction vers une plus grande concertation, etc. Face à cette demande et dans le cadre

1. Approche de styles de direction et styles de vente. Voir « Les deux dimensions du management ». Les Editions d'Organisation.

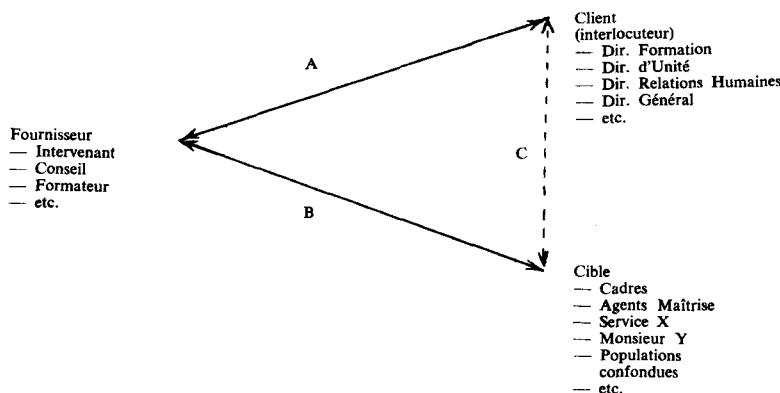
d'un programme de formation ou d'intervention, nous utilisons plusieurs moyens *implicitement et/ou explicitement* dont certains concepts d'Analyse Transactionnelle.

Nous avons parlé ci-dessus de l'« outil » A.T. mais il faudra ici développer plutôt la notion de « caisse à outils ». Il existe en effet dans la théorie de l'A.T. une gamme d'outils qui peuvent être utilisés, au choix. La notion de position de vie, par exemple (la perception de soi par rapport aux autres et au monde), peut paraître indispensable dans certains cas (la formation commerciale, par exemple) et tout à fait superflue dans d'autres. De plus, l'approche pédagogique et le rôle de l'animateur seront différents qu'il s'agisse d'ingénieurs en informatique ou de directeurs d'unités d'hôtellerie. Il faudra par ailleurs prendre en compte les facteurs de temps et de budget lors de la détermination des objectifs à atteindre pour augmenter ou limiter l'utilisation explicite de certains des concepts théoriques.

Ces considérations sont abordées en A.T. par le schéma du contrat dit « triangulaire »¹ dont il s'agit généralement en conseil et en formation. Un contrat inclut généralement un échange entre deux parties : le fournisseur et le client.

Fournisseur ↔ Client

En conseil et en formation, ce schéma linéaire devient plus complexe (au minimum triangulaire) et permet quelquefois aux différentes parties prenantes de s'y perdre.



1. Élément théorique élaboré par Fanita English.

Lorsque l'intervenant, à la suite d'un contrat passé avec un client (relation A) se retrouve face à son groupe (relation B), il découvrira probablement qu'il s'est placé quelque part à mi-chemin dans la relation C. Dans la mesure où cette relation est pleine de sous-entendus, ou même conflictuelle, il se verra obligé de prendre parti dans le conflit.

- Alors, quelle est la ligne du parti ?
- Que veut-on nous faire faire ?
- Etes-vous l'oreille de la direction ?
- Faites-vous des rapports (nominatifs) après chaque séminaire ?

Une vigilance déontologique personnelle sera nécessaire à l'intervenant, afin d'éviter de prendre part dans un conflit duquel justement, au bénéfice de l'entreprise (toutes les parties, ainsi que l'ensemble du système), il est censé faciliter une solution.

Le cas ci-dessus peut être encore plus extrême si, par exemple, le client ne détient pas les budgets, etc. Toutefois, il arrive plus souvent que les intérêts de l'interlocuteur, de la cible et de l'entreprise entière peuvent se rejoindre à 80 %, mais que les parties intéressées, en raison d'un malentendu, n'en ont pas encore pris conscience. Ce sera à l'intervenant de permettre cette clarification lors de la négociation du contrat avec le client, lors des phases d'étude et de préparation sur le terrain¹, et lors des animations proprement dites, avec le groupe concerné. Là réside le but de son action.

* *

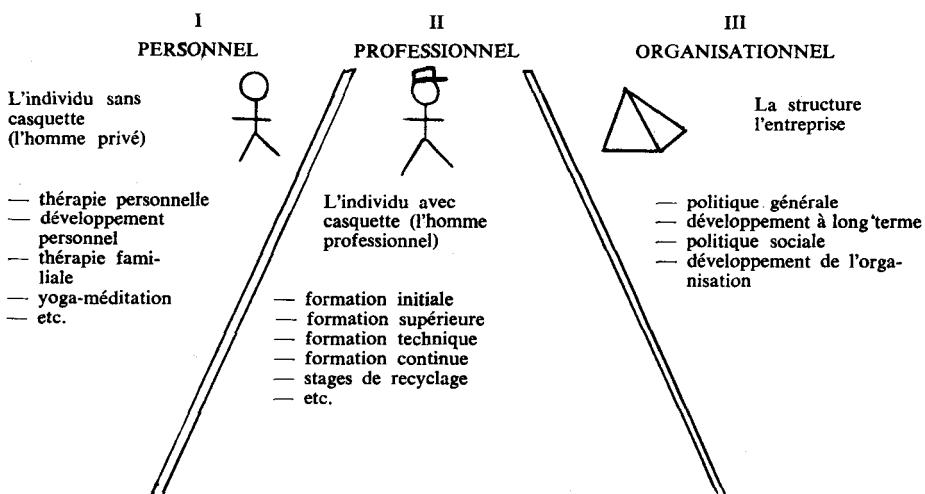
Ces considérations concernant le « contrat triangulaire » sont généralement à propos dans toute action menée par un conseil extérieur à une entreprise. Si elles sont bien comprises par l'intervenant, elles peuvent faire la différence entre une intervention brillamment réussie et le « bide » le plus parfait. Cela dit, aussi bien lors de la phase de clarification du contrat que lors de l'animation

1. Ces phases sont souvent d'une utilité primordiale par rapport à la clarification du contrat triangulaire.

properment dite, l'utilisation de l'Analyse Transactionnelle, plus qu'une autre technique, demande de la part de l'animateur d'être bien conscient des limites du domaine de la formation professionnelle, quelle que soit son envie ou sa compétence. En effet, l'outil A.T., dans sa polyvalence, permet avec facilité, des glissements vers des domaines adjacents. Nous pouvons facilement délimiter trois principaux domaines d'intervention dans lesquels l'A.T. est appliquée avec succès :

- I. — le développement personnel,
- II. — le développement professionnel,
- III. — le développement organisationnel¹.

Les trois domaines du développement



En formation à la communication en entreprise (domaine II), dans la mesure où l'outil A.T. peut être appliqué à ces trois domaines, il exerce une polyvalence qui est à la fois son point fort, et permet de multiples glissements d'objectifs du stage vers le domaine I ou le domaine III.

1. Les « trois domaines de développement », thème développé par Vincent Lenhardt.

Prenons le cas d'un groupe, ou d'un animateur qui aurait une nette préférence à aborder des problèmes d'ordre plus personnels ou psychologiques : l'Analyse Transactionnelle, de par son origine thérapeutique ou psychologique permettra facilement des glissements dans cette direction, surtout lors de la présentation ou de l'utilisation de certains concepts tels la symbiose (la relation de dépendance issue de la relation aux parents) ou le scénario (plan de vie basé sur des décisions prises dans l'enfance).

Dans d'autres cas, l'outil A.T. peut mettre en évidence des problèmes plus « structurels » qui relèvent plutôt du domaine III, le développement organisationnel. La politique sociale, les systèmes d'informations, la politique à moyen ou à long terme, celle du marketing, ou commerciale, sont de ce genre et peuvent être analysés avec efficacité par l'outil A.T., les participants aidant. Si l'animateur et/ou les participants entendent résoudre les problèmes qui peuvent se poser dans ce secteur lors de séminaire de formation professionnelle, le résultat sera plus souvent frustrant que résolutoire, et l'objectif de *formation* pourra être sensiblement détourné.

* * *

Cette réflexion permet dans notre pratique de l'Analyse Transactionnelle une certaine vigilance par rapport au contrat triangulaire, et concernant les trois domaines cités ci-dessus :

Premièrement, la formation professionnelle est pour nous un temps *d'apprentissage de techniques* qui pourront servir, par la suite, à résoudre des problèmes d'ordre professionnel précis. Afin d'assurer cet apprentissage dans les domaines délimités, il est important que l'approche pédagogique et l'énergie du groupe et de l'animation soit cadrée vers cet objectif

Deuxièmement, la période de formation professionnelle à proprement parler, n'est pas un temps de résolution de problèmes personnels (thérapie) ou organisationnels (conseil) spécifiques à l'organisation (domaine III).

Toutefois, il est évident que ces limites (gardes « fous ») sont d'ordre général surtout dans la mesure où un bon apprentissage

de techniques relatives au domaine professionnel (par exemple un meilleur style de direction) amènera très probablement des changements dans le domaine personnel (telle une meilleure relation à sa famille) et dans le domaine organisationnel (telle une remise en question graduelle de certaines procédures périmées).

Ainsi, nous pensons que lors d'une animation d'une formation professionnelle, le formateur¹ ou l'animateur doit être capable de sentir, prévenir et même approfondir certaines demandes dans les domaines personnels (I) et organisationnels (III) de façon efficace et ponctuelle en prenant les mesures de protection nécessaires à ces interventions. Ceci nécessite bien sûr une compétence approfondie dans le domaine thérapeutique et dans sa connaissance des organisations.

Ainsi, nous pensons qu'un animateur de formation professionnelle doit à la fois bien connaître les limites du champ dans lequel il lui est demandé d'intervenir, et savoir de façon précise répondre à des besoins dans les domaines annexes, à savoir le développement personnel et le développement institutionnel.

Il est utile de constater que la demande d'une entreprise formulée à un formateur peut, elle aussi, glisser entre les trois domaines d'intervention. En effet, une entreprise envoie quelquefois un individu en formation, en demandant à demi-mot à ce qu'il soit « changé » ou « soigné », ou fait appel à la formation pour résoudre un problème plutôt structurel. Dans ces cas, et dans le cadre du contrat triangulaire, il sera important pour l'animateur de s'assurer *avant* un travail dans cette direction qui corresponde *aussi* à la demande du ou des participants, et/ou du client.

L'essentiel est en fait d'éviter les contrats « secrets » avec une des parties concernées (le client ou le groupe), et de savoir accepter le refus d'un participant de jouer le jeu, lorsqu'il sent le besoin de se protéger (pour lui ce besoin est réel).

Pour conclure, afin de réellement prendre les moyens de réussir une action de formation, il semble important de souligner la nécessité pour l'intervenant d'être vigilant par rapport au contrat triangulaire. La nature de ce contrat lui permettra, moyennant cette

1. Fort Mâleur pour certains (dresseur ou voyeur ?).

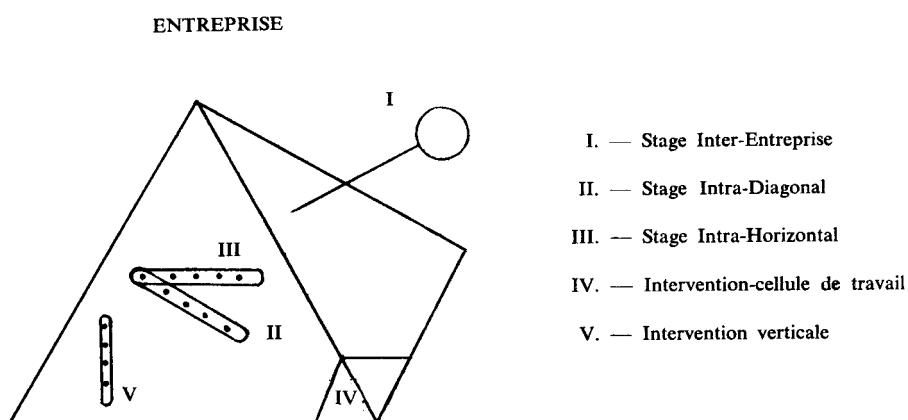
vigilance, de réussir sa mission d'agent de changement au sein de l'entreprise contractante. Cette vigilance nécessitera une grande clarté de sa part et bien sûr, par rapport à lui-même.

B) Comment une action de formation ou de conseil avec l'Analyse Transactionnelle peut-elle s'inscrire dans le cadre le plus général d'une entreprise ?

Cette question est très importante parce qu'elle fait allusion aux « systèmes » ou « ensembles ». L'entreprise ou l'organisation constitue en effet un système qui contient des sous-systèmes (directions, services, unités, etc.) et qui, elle-même, évolue dans les métasystèmes (marchés, hexagone, Europe, etc.).

Une entreprise peut, par le biais du conseil ou de la formation plus ou moins s'impliquer dans une action de changement ou d'évolution, et cette implication se manifestera souvent à travers le type d'actions de formation ou d'intervention qu'elle demande, accepte ou refuse.

Ainsi, pour répondre à votre question, je vous propose de considérer les formes suivantes d'intervention¹ :



1. Catégories proposées par Vincent Lenhardt.

Le séminaire inter-entreprise.

Ce genre de séminaire, par sa nature, permet à une entreprise de venir voir sans, dans un premier temps, prendre de grands risques institutionnels. Elle enverra (ou l'un de ses employés le demandera) un participant qui passera une semaine dans un « bain » d'Analyse Transactionnelle à l'extérieur de l'entreprise et qui en tirera ses propres conclusions. Rien, dans la nature du choix de ce genre de stage, ne lui assurera qu'il est souhaitable qu'il applique dans son milieu professionnel ce qu'il aura appris, ou qu'il aura un relais en rentrant dans son service, ou encore que l'entreprise a intégré ce genre d'approche dans sa politique sociale.

Il faut toutefois préciser que ces séminaires peuvent être utiles pour préparer une opération de plus grande envergure en testant d'abord l'efficacité de l'outil et la confiance que l'on peut accorder à l'animateur. Ainsi, ce genre de séminaire permet à l'entreprise de « voir » sans acheter, avec les frustrations que cela peut comporter pour le participant qui risque fort de se sentir seul lorsqu'il réintègre son unité.

Le séminaire intra-diagonal.

Ce genre de stage reflète une plus grande implication politique de l'entreprise contractante. Elle a en effet choisi d'intégrer dans son sein, et par le biais d'un nombre plus ou moins critique, les notions d'évolutions techniques et humaines implicites dans la méthode qu'elle a choisie. Il est important toutefois de signaler qu'il s'agit toujours de *formation* plutôt que *d'intervention* dans la mesure où il n'y a aucun lien hiérarchique direct entre les participants. Ils viennent de niveaux *et* de services, directions, unités, secteurs, voire régions différents. Venant de ces horizons différents, leurs préoccupations sont multiples, tout en venant de la même organisation. Accessoirement, cela permet généralement à chacun d'entre eux d'acquérir une meilleure connaissance de la taille et de la richesse de l'organisation et de ses membres, et d'affirmer la cohésion de l'ensemble.

Le séminaire intra-horizontal.

Par sa nature, ce séminaire ressemble plus à une intervention

dans la mesure où les participants sont membres d'une population précise ayant des préoccupations similaires. Il peut être plus proche du stage « diagonal » si les participants ne se connaissent pas ou peu (par exemple des commerciaux venant de différentes régions) ou plus proche du genre « intervention » si les participants se connaissent bien et travaillent régulièrement ensemble (par exemple, les directeurs d'unités sud-ouest qui se voient tous les mois lors de réunions de travail). Les préoccupations communes des participants permettent un travail plus approfondi dans des domaines spécifiques et leur connaissance les uns des autres permettra de mieux aborder des problèmes relationnels précis. Ainsi, les résultats de ce genre d'action seront à la fois plus performants et pourront être plus facilement partagés.

L'intervention-cellule de travail.

Réunissant dix participants par animateur, ce genre d'intervention est encore plus spécifique dans la mesure où il permet aux participants de définir et de traiter des problèmes d'actualité dans leur activité journalière à l'intérieur de leur cellule de travail et dans la relation de celle-ci avec son environnement. L'Analyse Transactionnelle peut être utilisée implicitement, si l'animateur l'intègre de façon souple, pour gérer les échanges entre participants, ou explicitement, en apports théoriques lorsque nécessaire.

L'intervention verticale.

Moins courant, ce genre d'intervention est toutefois utile dans certains cas problématiques concernant par exemple la circulation d'information ou la délégation, ou dans la mise en place de nouveaux systèmes tels la direction participative par objectifs.

Par rapport à ces différents genres de stages ou d'interventions, nous constatons qu'ils ont tous leurs avantages et leurs inconvénients. Les premiers sont moins impliquants à la fois pour l'organisation et le participant (voire le formateur) et suscitent donc moins de blocages. Les derniers sont plus spécifiques et obtiennent des résultats plus rapides, mais peuvent être vécus comme plus dangereux. L'efficacité du stage et l'amplitude des résultats sont, comme ailleurs, à la mesure des risques (réels ou imaginaires).

Ayant pris en compte la diversité des possibilités d'interventions, et en prenant appui sur une expérience variée, il me reste toutefois à souligner que l'Analyse Transactionnelle, à la fois en tant qu'outil, et en tant que culture, gagne à être diffusée dans les systèmes (entreprises) et/ou sous-systèmes (services) de façon à ce qu'elle permette à la fois un langage commun et une façon de vivre créatrice de synergie.

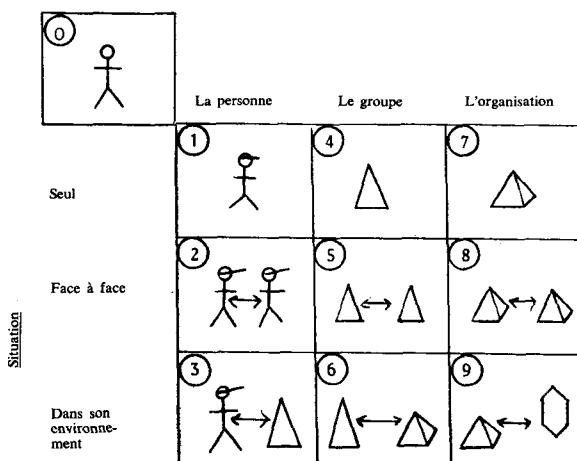
En tenant compte de cette même diversité d'approches, et afin de ne pas brûler d'étapes importantes tout en s'assurant de la bonne compréhension de la demande de l'entreprise, il existe un schéma clarificateur¹ que je vous propose ci-dessous. Dans ce schéma, nous faisons la différence entre trois principaux « niveaux de réalité » :

- 1) la personne,
- 2) le groupe,
- 3) l'organisation,

et entre trois genres de relation :

- 1) avec « soi-même »,
- 2) en face à face,
- 3) avec l'environnement.

Niveau de réalité



1. Pour plus de précisions sur ce schéma, voir « Entreprises en Eveil », Raphaël Benayoun, Entreprise Moderne d'édition, 1980.

En prenant un individu travaillant dans une entreprise en France par exemple, nous pouvons décrire les cases 0 à 9 de la façon suivante :

CASE	DOMAINES
0 Individu privé • moi	Vie familiale, sport, amis, etc. Thérapie, psychologie, développement personnel
1 Individu professionnel • directeur d'agence • employé • délégué • attaché commercial	Style de direction, d'animation, formations professionnelles diverses, gestion du temps, de carrière, résolution de problème, etc.
2 Individu en face à face • directeur-employé • employé-client • employé-employé • directeur-délégué syndical	Négociation, entretien de vente, d'évaluation, techniques de communication, délégation, motivation, etc.
3 Individu dans un groupe • la personne dans son service • le chef dans le bureau • l'employé dans la banque	Travail dans le groupe, coopération, motivation, rôle dans le groupe, synergie, intégration, conflits d'intérêts, etc.
4 Le groupe • l'agence • la filiale • le service	Rôle, identité, valeurs, méthodes, systèmes de décision, objectifs, climat, circuits d'information, produits, etc.
5 Le groupe en face à face Service → Siège Service → autre service	Images respectives, relation fournisseur-client, négociation, coopération/compétition, circulation d'information.
6 Le groupement dans son environnement • le bureau dans le service • Le service dans l'agence • l'agence dans la filiale	Son rôle dans l'entreprise, son poids, ses objectifs, son intégration, synergie, conflits d'intérêts, etc.
7 L'entreprise (ou l'organisation) • l'unité • le syndicat • le groupe	Politique générale, sociale, objectif, style de management, climat, valeurs, méthodes, produits, circuits d'information, systèmes de décision, etc.
8 L'entreprise en face à face • entreprise ↔ syndicat • entreprise ↔ banques • entreprise ↔ concurrent	Images respectives, relation fournisseur/client, collaboration, compétition, négociations, etc.
9 L'entreprise dans son environnement • entreprise ↔ consommateur • entreprise ↔ C.E.E. • entreprise ↔ gouvernement	Son rôle dans l'hexagone, son poids sur le marché, son adaptabilité, ses conflits, sa publicité, ses intérêts, son intégration, etc.

A partir de ce schéma synthétique, il est possible de souligner plusieurs points par rapport aux interventions avec l'Analyse Transactionnelle dans une entreprise, dont les suivants :

— Les concepts de l'Analyse Transactionnelle permettent de clarifier les échanges et les relations à tous ces niveaux, chacun de ses concepts s'appliquant à toutes ces cases. Cela nous permet d'avoir une vision d'ensemble et une compréhension des parties de l'ensemble *avec le même outil*.

— La possibilité qui nous est donnée par l'A.T. d'avoir une vision d'ensemble, nous permet de mesurer les contradictions d'une action dans l'une de ces cases, avec la nature des autres et de l'ensemble.

— L'influence de l'environnement de l'entreprise agissant surtout sur les cases 1 (0) et 9 (et au-delà) exerce une pression constante sur l'ensemble du système, qui, tendant à la stabilité, se voit souvent obligé non seulement de s'adapter, mais d'apprendre à s'adapter.

— Il est important de savoir, lors d'une analyse ou de la résolution d'un problème, à quel niveau de réalité nous faisons référence, et à quelle situation dans chaque niveau. Aussi, il est important, lors d'une intervention, de prévoir les conséquences dans les cases adjacentes.

— Pour amorcer un changement dans un système, il est possible de commencer n'importe où. Le changement dans une partie d'un système entraîne un rééquilibrage dans le reste du système (tendance à l'homéostasie).

— L'objectif d'une formation complète qui vise à responsabiliser les participants en leur donnant les moyens d'assumer cette responsabilité, est de leur donner des outils d'analyse applicables à tous ces niveaux. La polyvalence de l'Analyse Transactionnelle permet d'atteindre cet objectif avec efficacité.

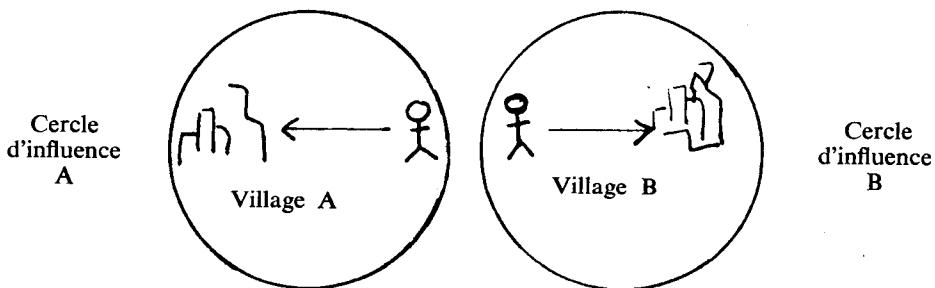
C) Comment l'A.T. peut-elle servir à mieux concevoir une formation de commerciaux ?

La réponse à cette question est délicate dans la mesure où il existe autant de catégories de commerciaux que d'entreprises, voire

de produits. Il n'y a donc pas de recette miracle applicable à toutes les situations, chaque cas devant être abordé de façon unique. Je vous propose toutefois quelques réflexions sur ce que l'on pourrait appeler une approche « globale » de la formation commerciale, réflexions qui donnent un aperçu des phénomènes que doit comprendre le formateur de commerciaux en France.

Pour lancer le débat, nous constatons que le vendeur vit souvent profondément les conséquences d'une position d'« interface ». Mais qu'est-ce qu'une « interface » ?

« Dans une petite île comme Malte, on trouve des dialectes différents dans des villages séparés les uns des autres de moins d'un demi-kilomètres. Ceci paraît très étrange pour la bonne raison qu'un demi-kilomètre est une courte distance à parcourir et qu'il n'y a pas de frontières naturelles pour séparer les indigènes. Le schéma montre comment il peut exister deux centres d'influence, peut-être des villes commerçantes, attirant les individus vers elles. »



« Les gens de la campagne vont à l'une ou à l'autre. À un certain moment les cercles d'influence doivent en fait se toucher. À ce moment-là, une personne située dans un des cercles d'influence sera très proche physiquement d'une personne dans un autre cercle mais très éloignée en ce qui concerne son influence. Bien que ces personnes soient « dos à dos », nous pouvons considérer ce point comme une interface entre les deux sphères d'influence. »

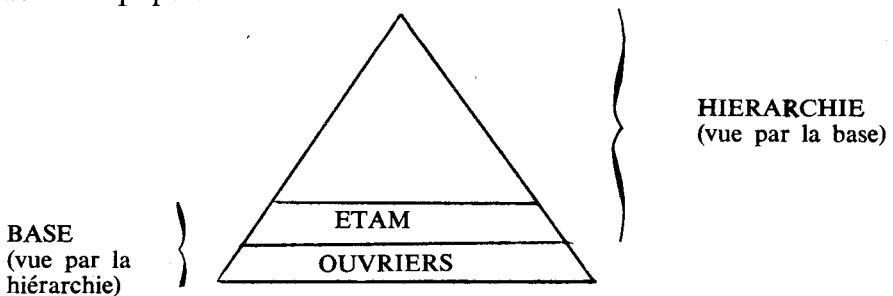
« Une interface se produit là où un système rencontre un autre. L'interface entre une importante compagnie internationale et le public peut se situer dans une série de petits magasins où les individus décident ou non d'acheter la marchandise offerte... »

... L'interface entre deux systèmes est ordinairement à son extrémité *plutôt qu'à son centre.* »

« C'est surprenant de constater le peu d'intérêt, de soin et de préparation accordés aux interfaces¹. »

En sociologie aussi, il existe une réflexion sur le rôle particulièrement ingrat des interfaces : un individu en situation d'interface peut appartenir simultanément à deux populations. De plus, chacune de ces populations considère que cette personne appartient à *l'autre* camp, avec, comme résultat pour lui de ne jamais se sentir vraiment accepté.

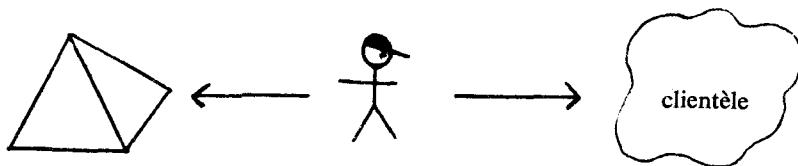
Un exemple courant d'interface en entreprise est le poste de l'agent de maîtrise : les cadres les considèrent comme faisant partie de la « base » ouvrière de laquelle il est originaire, mais celle-ci le considère comme faisant partie de la « hiérarchie ». Ainsi, il n'est souvent compris ou accepté ni par ses supérieurs, ni par ses subordonnés, et doit souvent servir de « coussin » dans les conflits entre ces populations.



La situation du commercial est dans bien des cas assimilable à une position d'interface : en relation clientèle, son devoir est de représenter l'entreprise dont il fait partie intégrante, et dans l'entreprise, son rôle est de présenter et éventuellement défendre les intérêts de la clientèle, surtout lorsque ceux-ci évoluent.

Les conséquences de cette position qui est à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de deux groupes différents est une des origines de ce qui pourrait être appelé le « malaise du vendeur ».

1. E. de Bonno « Word Power » Penguin Books 1979 Harmondsworth England P. 138. Traduit par Sophie Cardon.



Dans son entreprise, le vendeur est souvent considéré comme plus ou moins « extérieur », jouissant de divers avantages exceptionnels qui soulignent sa différence avec les autres employés de la société. De plus, son absence physique contribue bien des fois à ce phénomène d'exclusion de la vie du groupe. Lorsqu'il se trouve en clientèle, par contre, il est à juste titre assimilé à la société qu'il « représente ».

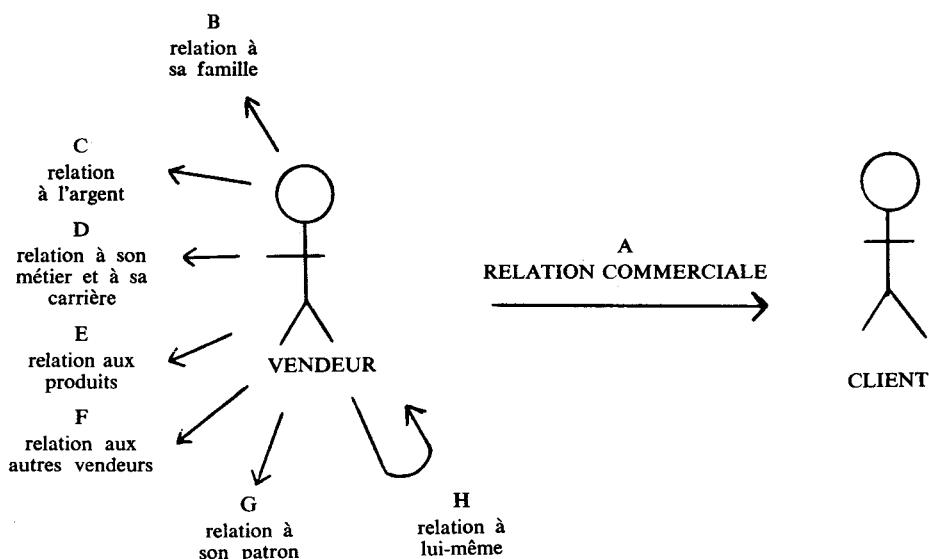
Nous avons observé sur diverses populations de commerciaux que cette situation est souvent génératrice de « doubles contraintes ». Le vendeur, afin de bien remplir ses objectifs, doit satisfaire les demandes des deux groupes auxquels il n'appartient pas et celles-ci sont souvent exclusives sinon contradictoires. Ceci se manifeste tant sur la qualité des produits, que les services « annexes » rendus par l'entreprise, ou encore que les conditions financières proposées par celle-ci.

Ces deux caractéristiques principales du vendeur — la non-appartenance à un groupe géographiquement précis, et les doubles contraintes issues de conflits d'intérêts des deux groupes auxquels il appartient — ont souvent des conséquences plus ou moins dramatiques dans la psychologie personnelle du commercial. La première de ces caractéristiques a des conséquences dans le domaine de l'identité : l'homme a généralement besoin, pour son identité, d'appartenir à un groupe précis, mais plus que qui-conque dans l'organisation, le vendeur se sent dans un flou quant à son appartenance à une entité sociale ou géographique telle une entreprise. Tel le « juif errant », il n'obtient généralement des repères d'identification qu'en se comparant à d'autres commerciaux, salariés d'autres entreprises, qui vendent d'autres produits. La deuxième de ces caractéristiques a des conséquences dans le domaine de l'intégrité de sa personnalité. Le vendeur se divise, une partie de lui servant ou niant sa servitude aux besoins des clients, et l'autre partie servant ou niant sa servitude à l'entreprise qu'il

représente. Ces deux parties, souvent en conflit sur un même problème, se manifestent quelquefois simultanément et de façon caricaturale dans le discours qu'il tiendra soit en clientèle, soit dans l'entreprise même qui loue ses services.

Ces quelques paramètres concernant la position institutionnelle du vendeur dans sa société varient d'entreprise à entreprise et doivent être étudiés avec soin lors de la préparation d'un séminaire. L'objectif de l'animateur sera de faciliter la compréhension des systèmes sociaux complexes entre lesquels les commerciaux font office de « go between » tout en leur étant intimement liés.

Mais ceci ne constitue souvent que la partie la plus apparente de « l'iceberg ». Je pense personnellement que les malaises dans la profession de vendeur en France aujourd'hui servent de révélateur quant à une multitude de problèmes dits « de société ». Lorsque nous regardons de près la relation vendeur/client, nous faisons abstraction d'une multitude d'autres relations qu'entretient un commercial, et qui peuvent nous éclairer davantage. En simplifiant et dans le désordre, cela donnerait le schéma suivant :



A) La relation commerciale.

La formation commerciale, de façon traditionnelle, traite en profondeur la relation vendeur/client, et ceci surtout dans sa manifestation au niveau du comportement. Elle offre au vendeur, par le biais de techniques de communication verbale et corporelle, de formation technique (produit), de plans de vente détaillés, etc., toute une gamme de réponses à la question : comment faire ? Cette approche est indispensable au vendeur quant à la connaissance de son métier, mais l'éclaire malheureusement trop peu sur la multiplicité et la diversité des éléments que bien trop souvent il subit, et par rapport auxquels il se culpabilise. Certains de ces éléments se situent en fait en amont de la relation vendeur/client.

B) La relation à sa famille.

L'entreprise locale devient régionale, l'entreprise française devient européenne, voire internationale, et c'est le représentant et sa famille qui en font les frais. Pour avoir côtoyé bon nombre de représentants (et, soit dit en passant, d'animateurs de formation) qui n'ont ni horaires fixes, ni limites raisonnables à leurs déplacements géographiques, nous avons souvent constaté que le coût humain et psychologique en terme de vie familiale dépasse largement les mesures du supportable. Ces commerciaux reçoivent certes une multitude de compensations financières mais celles-ci n'éliminent aucunement le déséquilibre affectif ressenti par leurs épouses, leurs enfants et enfin, par eux-mêmes. En effet, si nous constatons, dans la société occidentale, de nombreux problèmes qui apparaissent avec la plus grande mobilité des individus, nous constatons aussi que les représentants sont souvent parmi les plus mobiles, et en subissent les conséquences les plus graves, à un niveau personnel aussi bien que familial.

C-D) La relation à l'argent et au métier.

« Commercial », « Vendeur », « Représentant », autant de termes qui ont souvent dans notre culture générale française, des

connnotations négatives. Dans *Le Mal Français*¹, Peyrefitte cherche les origines de cette attitude par rapport à l'acte de vente dans notre héritage catholique qui nous a appris à regarder avec mépris ceux qui manipulent l'argent et font du commerce. Nous avons en effet toujours du mal à accepter les nombreux intermédiaires qui se situent entre les producteurs et les consommateurs et qui se font payer (ou se payent) pour leurs services. Cette hypothèse est peut-être la bonne. Toujours est-il que de nombreuses entreprises cherchent des termes plus subtils que « vendeur » pour qualifier les membres de leur réseau commercial, et que bon nombre de représentants n'avaient pas décidé à quatorze ans ou dix-huit ans, qu'ils voulaient être des vendeurs lorsqu'ils deviendraient adultes. Ainsi, j'en arrive à des confidences de certains commerciaux disant que jamais ils ne voudraient que leur fils ne devienne vendeur, que leur femme hésite à parler de leur profession à de nouveaux amis et que, vraiment, être vendeur est un métier ingrat.

E) La relation au produit.

On dit de certains vendeurs, et certains d'ailleurs le disent d'eux-mêmes, qu'ils pourraient vendre « n'importe quoi ». D'autres considèrent qu'il y a une hiérarchie de vendeurs basée surtout sur les produits qu'ils vendent. Ce n'est pas la même chose en effet de vendre des voitures que des produits financiers, des assurances que des tonnes de matières premières. Ceci nous indique que bon nombre de commerciaux s'identifient à leur produit, en bien ou en mal, et nous voyons souvent cette dynamique apparaître dans leur attitude par rapport au métier et face au client.

F-G) La relation aux autres.

Lorsque nous observons un groupe de vendeurs entre eux, que ce soit dans un hôtel, en attendant d'être reçus par un acheteur ou lors de leurs passages à leur bureau, un comportement stéréotypé devient rapidement apparent. Les blagues, les récits d'aventures, la visite du client à qui « j'en ai mis plein la vue », etc.

1. Ed. Laffond.

sont des passe-temps pratiquement prédominants. Comme avec l'humour des salles de garde des hôpitaux, ou l'humour noir assez courant dans les professions dangereuses, nous pouvons nous poser la question de ce que dirait le vendeur de sa vie journalière s'il parlait sérieusement. Il est souvent évident que l'humour et la frime sont des mécanismes de défense qui permettent d'éviter de parler de sujets trop impliquants, voire douloureux. Heureusement, en comité réduit et avec des amis de longue date, certains commerciaux partagent quelquefois les quelques difficultés personnelles qu'ils arrivent à mettre en parole.

H) La relation à lui-même.

Tous les paramètres ci-dessus font partie des éléments qui influencent la relation d'un vendeur à lui-même, ou sa façon d'être plus ou moins bien dans sa peau par rapport à son environnement, en termes de position de vie.

Nous faisons en Analyse Transactionnelle, l'hypothèse que ces paramètres influencent de façon capitale la relation qu'un vendeur pourra établir avec son client, et ainsi devraient faire l'objet d'un travail approfondi lors de séances de formation commerciale. Afin de mener avec efficacité l'animation d'un groupe de commerciaux, il deviendra nécessaire que l'animateur comprenne bien ces paramètres éventuellement pour les avoir vécus lui-même. En animation, il n'hésitera pas à suivre ses participants dans une réflexion en *amont* de la relation vendeur/client proprement dite, afin de permettre à chacun la prise de conscience des paramètres qui influencent la perception que le vendeur a de lui-même d'une part, et les conséquences de celle-ci sur ses résultats d'autre part.

C'est avec une telle approche que l'animateur de formation commerciale pourra le mieux aider le vendeur à travailler sur l'ensemble de sa problématique et arriver à une connaissance de lui-même et à un équilibre personnel lui permettant de tirer profit de son outil professionnel principal — sa propre personnalité.

Plus concrètement, le travail en séminaire permettant d'atteindre ces objectifs peut se faire à partir de jeux pédagogiques col-

lectifs tels ceux présentés dans la première partie de cet ouvrage, ainsi qu'à partir de situations pédagogiques plus traditionnelles tels des jeux de rôles, ou des cas personnels et vécus apportés par les participants eux-mêmes.

Par rapport à ceux-ci, il est intéressant de noter que le travail approfondi et personnel que fait un participant lors d'un séminaire touche de façon très personnelle et presque systématiquement les autres commerciaux de la même entreprise, qui ont souvent eux aussi vécu des situations analogues.

Cette approche nécessite l'utilisation des concepts d'Analyse Transactionnelle, dans la mesure où cette technique peut être rapidement utilisée par le participant pour analyser plus clairement *l'ensemble* des relations qu'il entretient avec son environnement familial, professionnel et culturel. Bien loin d'exclure la nécessité d'un apprentissage de techniques pratiques de communication ou de connaissances approfondies d'un produit, cette approche permet au commercial de prendre conscience et d'utiliser une plus grande part de son potentiel personnel dans le métier difficile de vendeur.

CONCLUSION

En guise de conclusion, je vous propose quelques réflexions concernant ce que l'A.T. peut apporter au formateur et à ses relations avec son environnement.

Il est évident que l'ensemble de cet ouvrage concerne la formation de formateurs, surtout dans le domaine des formations à la « relation » dans le sens le plus large de ce terme. Mais même pour des formations techniques, assurées par des instructeurs spécialisés dans des domaines très spécifiques (assurances, informatique, etc.), l'Analyse Transactionnelle peut apporter une amélioration importante quant aux résultats de l'enseignement dispensé. A titre d'exemple de la dimension humaine sous-jacente dans *toutes* les formations, y compris celles qui n'ont pas comme objet spécifique la dimension humaine d'une population ou de son rôle, nous citons l'effet Pygmalion.

« *Pygmalion, roi légendaire de Chypre, créa une statue d'ivoire dont il tomba amoureux. Il est devenu le symbole du créateur auquel sa « chose » échappe.*

« *Deux chercheurs américains, P.A. Rosenthal et L. Jacobson¹ ont démontré par une série d'expériences, que les résultats pédagogiques étaient largement dépendants de l'opinion a priori du maître sur ses élèves : présentés comme de brillants sujets, ils*

1. R.-A. Rosenthal et L. Jacobson, « Pygmalion à l'école » (Paris, Casterman, 1971).

apprennent vite; supposés « cancres », ils piétinent lamentablement.

« L'effet Pygmalion s'expliquerait par un comportement inconscient du pédagogue, tendant à confirmer son jugement a priori, par convenance sociale, hypothèse d'école, ou sentiment personnel d'infériorité¹. »

Cette citation met en relief le rôle que pourrait avoir l'Analyse Transactionnelle dans la formation d'instructeurs, même très techniques. Dans ce genre de formation de formateurs, l'objectif n'est pas que l'instructeur puisse lui-même dispenser par la suite une formation à la communication ou aux relations humaines en utilisant l'A.T., mais plutôt qu'il améliore son approche pédagogique, qu'il remette en question ses *a priori* par rapport à ses participants, et qu'il refléchisse à sa façon de vivre la relation formateur-formé, quel que soit son domaine d'intervention.

Ainsi, d'une façon générale, une formation de formateurs utilisant les concepts d'Analyse Transactionnelle visera, quel que soit le système éducatif et la matière à enseigner, à fonder la relation animateur-participant sur les préceptes suivants.

Le participant, même s'il n'a que peu de connaissances,

- *est capable de prendre une grande part de la responsabilité de sa propre formation, et à terme, est capable de tout comprendre,*
- *s'il lui est donné l'occasion, peut établir lui-même ses buts de formation de manière réaliste,*
- *appréciera ensuite les signes de confiance et de respect que représente cette approche, et l'attitude sous-jacente positive,*
- *intégrera ensuite ce processus d'apprentissage dans sa vie personnelle et professionnelle, à l'extérieur du milieu de formation.*

Plus concrètement, les concepts d'Analyse Transactionnelle, en intégrant les points ci-dessus, peuvent être directement appli-

1. « Psychologie », août 1980.

qués à la relation formateur-participant pour leur permettre de tendre vers une situation idéale dans laquelle :

- chacun assume la *responsabilité* de sa propre instruction,
- chacun est traité comme une personne responsable dotée d'un penchant naturel pour l'instruction et d'un *désir de se développer* et de réussir,
- chacun considère que l'enseignement correspond à ses besoins *et* à ceux de son environnement personnel et professionnel (entreprise, organisation, métier, etc.),
- chacun prend part à *la découverte* du savoir plutôt que d'être relégué à mémoriser consciencieusement ce que quelqu'un d'autre a découvert,
- chacun identifie *ses propres conceptions* plutôt que de mémoriser celles des autres (en fait, pour lui, il n'y a pas de conception réelle, autre que la sienne),
- le sujet étudié ou relaté peut être comparé à une *expérience* personnelle du participant ou de l'animateur,
- chacun apprend par *la pratique*... Une implication active est beaucoup plus efficace qu'une implication passive dans le processus instructif... surtout lorsqu'il y a une place pour les sentiments, les émotions et une implication personnelle plutôt que simplement pour des activités intellectuelles et impersonnelles,
- chacun tente de résoudre un problème qui lui est propre ou cherche à satisfaire sa propre curiosité,
- chacun a la possibilité de donner son avis personnel, de faire des choix et de prendre des décisions, quand il n'est pas conseillé mais encouragé à *explorer* des alternatives, et surtout lorsque l'animateur n'est pas perçu comme une autorité suprême à prendre ou à laisser,
- sont encouragés la *créativité* dans la résolution de problèmes, les questions et les problèmes ouverts, l'exploration d'alternatives, la recherche de nouvelles idées et solutions, la *prévision* de conséquences et la responsabilité de décider,

- chacun « apprend à apprendre » plutôt qu'apprend contraint et forcé, de façon inhibante pour l'apprentissage réel qui correspond aux besoins de notre époque,
- l'accent est mis sur le *procédé instructif* plutôt que sur la transmission d'information actuelle,
- s'il y a évaluation, elle est personnelle, et celle d'autrui sert de support à l'enseigné pour sa propre évaluation. L'évaluation est faite selon l'atteinte d'objectifs spécifiques et personnels, et non selon la place de l'individu par rapport à d'autres,
- le feedback sur l'évaluation est *descriptif* et non fondé sur des jugements, et il est donné à partir d'une considération sincère pour le développement et l'instruction de la personne,
- il n'y a pas de « brimades » ou punitions et chacun *assume la responsabilité* de la conséquence de ses actes, de la correction de ses erreurs et d'apprendre en se trompant,
- chacun traite *avec ses pairs* de la résolution de problème, de la recherche d'information et de l'évaluation d'autrui et de soi ceci implique des groupes de pairs ou « Balint » pour l'animateur aussi),
- en utilisant la *communication ouverte*, l'échange d'idées, la confrontation, la remise en question générale et les questions plutôt que la communication à un seul sens de la formation traditionnelle (travail sur le P.A.E. de l'animateur et du groupe),
- lorsque le personnel d'animation et de formation prend en considération les idées, opinions, suggestions, critiques et sentiments des participants et ceci, pour se *remettre en question lui-même* de façon spontanée et sincère.

Il devient clair que ce style de formation demande de la part du formateur à la fois un *savoir*, un *savoir-faire* et un *savoir-être*. Ceci est encore plus évident lorsqu'il s'agit de formateurs spécialisés dans les domaines humains (relation, communication, etc.), plutôt que techniques.

Dans ce cas, en effet, nous sommes convaincus que l'animateur doit faire partie *lui-même* du message qu'il propose de faire

passer, sans quoi cela aboutirait à l'aberration du « faites ce que je dis et pas ce que je fais »¹.

Ainsi, par l'Analyse Transactionnelle et ses *conceptions théoriques*, il devient possible de donner à l'animateur un *savoir* sur la relation formateur-formé, formateur-groupe, formateur-entreprise, etc. Par l'Analyse Transactionnelle et ses *modalités pratiques*, il est possible de donner à l'animateur un *savoir-faire* quant à une meilleure gestion de son groupe, une pédagogie appropriée à sa cible, et à la réalisation des objectifs de formation. Enfin, par l'Analyse Transactionnelle et sa *puissance intégratrice de l'individu*, il est possible d'amener à l'animateur un *savoir-être* qui lui permettra ainsi qu'à ses participants, de *vivre* une expérience réelle, sincère et continue de développement personnel et professionnel.

1. Mac Luhan : « Le médium **est** le message ».

BIBLIOGRAPHIE

EN ANGLAIS

- BERNE (Eric). — *Transactional Analysis in Psychotherapy*, New York, Grove Press, 1961, London, Souvenir (Candor Books), 1975.
— *The Structure and Dynamics of Organizations and Groups*, Philadelphia, J.B. Lippincott, 1963, New York, Grove Press, 1966, 260 p.
— *Games People Play. The Psychologie of Human Relations*, New York, Grove Press, 1964, Penguin Books, 1973, 268 p.
— *Sex in Human Loving*, New York, Simon et Schuster, 1971, London, Penguin Books, 1973, 268 p.
— *What Do You Say After You Say Hello?* New York, Grove Press, 1972, London, Gorgi-Books, 1975, 456 p.
- DUSAY (John) et STEINER (Claude). — *Transactional Analysis in Group*, in *Comprehensive Group Psychotherapy* (Harold. J. Kplan, ed.), Baltimore, Williams et Wilkins, 1971, pp. 198-240.
- DUSAY (John). — *Egograms. How I See You and You See Me*, New York, Harper et Row, 1977, 210 p.
- HARRIS (Thomas). — *I'M O.K. - You'RE O.K. A practical Guide to T.A.*, New York, Harper et Row, 1967.
- JAMES (Muriel) et JONGEWARD (Dorothy). — *Born to Win: T.A. with Gestalt Experiments*, Reading, Addison-Wesley, 1971, 298 p.
— *Winning with People: Group Exercises in T.A.*, Reading, Addison-Wesley, 1974, 118 p.
- JAMES (Muriel). — *The O.K. Boss*, Reading, Addison-Wesley, 1975, 164 p.
- JONGEWARD (Dorothy). — *Everybody Wins. T.A. Applied to Organizations*, Reading, Addison-Wesley, 1973, 324 p.
- JONGEWARD (Dorothy) et SCOTT (Dru). — *Affirmative Action for Women: A Practical Guide for Women and Management*, Reading, Addison-Wesley, 1975.
- MEININGER (Jut). — *Success through Transactional Analysis*. New York, Grosset et Dunlap, 1973, New York, Signet Books, 1974, 212 p.

NOVEY (Théodore). — *Marking Life Work, T.A. for Management*. Sacramento, Jalmar Press, 1973, 196 p.

SCHIFF (Jacqui Lee). — *All my Children*, New York, Pyramid, 1972, 240 p.
— *The Cathectis-Reader: T.A. Treatment of Psychosis*, New York, Harper et Row, 1975, 100 p.

EN FRANÇAIS

BERNE (Eric). — *Analyse transactionnelle et psychothérapie*, Paris, Payot, 1971, 282 p.

- *Des jeux et des hommes. Psychologie des relations humaines*, Paris, Stock, 1966, 212 p.
- *Que dites-vous après avoir dit bonjour !* Paris, Tchou, Laffont, 1977, 374 p.

DUSAY (John) et STEINER (Claude). — *L'Analyse transactionnelle en Thérapie de Groupe*, Paris, Ed. Universitaires J.-P. Delarge, 1976, 134 p.

JAoui (Gysa). — *Le Triple Moi*, Robert Laffont, Paris, 1979, 246 p.

HARRIS (Thomas). — *D'accord avec soi et avec les autres*, Guide pratique d'A.T., Paris, Epi, 1973, 244 p.

HAWKES (Laurie). — *Introduction à l'Analyse transactionnelle*, distribué par l'I.F.A.T., 84, quai de Jemmapes, Paris, 1976.

JAMES (Muriel) et JONGEWARD (Dorothy). — *Naître Gagnant*, Inter Editions, Paris, 1978, 320 p.

JONGEWARD (D.) et SCOTT (D.). — *Gagner au féminin*, Inter Editions, 1979, Paris, 321 p.

JONGEWARD et SEYER. — *Gagner dans l'entreprise*, Inter Editions, 1980, Paris, 342 p.

BENAYOUM (Raphaël). — *Entreprises en éveil, Techniques et cas de maîtrises du changement*, E.M.E., Paris, 1979, 230 p.

CEGOS. — *Analyse Transactionnelle et relations de Travail*, E.M.E., Paris, 1979, 190 p.

LENHARDT (Vincent). — « *L'Analyse Transactionnelle, Concepts et procédures, bio-scénarios, perspectives spirituelles...* », Retz, Paris, 1980, 192 p.

*Achevé d'imprimer
sur les presses des Etablissements Dalex
le 28 février 1981
à Montrouge (92120)
N° d'éditeur : 471
N° d'imprimeur : 1542
Dépôt légal : 1^{er} trimestre 1981
Imprimé en France*