

« Nul ne peut être contre la vertu... sauf un système »

Par Sylvie CHEVRIER

Institut de recherche en gestion (IRG)

L'article de Carine Chemin-Bouzir et Jean-Baptiste Suquet démontre qu'une pédagogie qui remplace les cours magistraux abstraits par une séquence qui combine des apports théoriques denses mais brefs, une première mise en application des concepts, puis un *coaching* rapproché d'équipes d'étudiants chargés de conduire une analyse dans un contexte organisationnel réel, est bien plus pertinente. Le retour d'expérience est convaincant ; les auteurs montrent les apprentissages et l'appropriation des connaissances tout au long du cours grâce aux interactions entre enseignant et enseignés, à l'engagement émotionnel de ces derniers et à la confrontation à la complexité du monde socio-économique. Les effets touchent même les enseignants qui trouvent dans cette démarche une occasion d'échanges plus riches que dans la pédagogie traditionnelle qui suscite peu d'interactions entre enseignants. Si l'on suit le raisonnement des auteurs, on peut en effet plaider avec eux pour défendre ces changements et s'étonner que ces pratiques d'enseignement du management ou d'autres initiatives voisines restent marginales. Et ce d'autant plus que, comme le soulignent les auteurs eux-mêmes, la critique de la formation des gestionnaires est vive et l'appel à de nouvelles pratiques davantage ancrées dans la réalité des organisations est déjà ancien. On se souvient en particulier du fameux article de Mintzberg, *Managers, not MBAs*, publié voilà plus de 25 ans. Plaider pour une pédagogie alternative semble donc rallier tous les suffrages : enseignants, enseignés et futurs employeurs.

Si la cause est entendue par les principales parties prenantes, pourquoi faut-il encore la défendre ? Est-il besoin de faire à nouveau la preuve des vertus d'une pédagogie de la gestion qui met l'accent sur l'individualisation du suivi et sur le rapprochement avec la réalité des organisations ? Le problème est ailleurs. Si ces pédagogies ne sont pas devenues le cas général – et ce n'est pas faute d'avoir démontré leur pertinence –, c'est parce qu'elles mettent en cause tout un système. La théorie des organisations, justement, enseigne que convaincre les acteurs est certes une condition nécessaire au changement, mais elle n'est pas suffisante. Il faut « accompagner le changement » par la transformation du système pour établir un nouvel équilibre, sinon les forces de rappel maintiennent le système en son état initial. Dans notre cas, de quoi s'agit-il ?

Deux freins sont essentiellement en question. Le premier concerne le changement de posture requis pour les acteurs. Les auteurs évoquent rapidement en effet que les enseignants, devenus *coachs*, peuvent craindre de s'engager dans une relation nécessairement investie par les émotions, alors qu'ils ne sont guère préparés par leur propre formation académique à y faire face. Les *coachs* eux-mêmes auraient-ils besoin de formation pour être à l'aise avec leur nouveau rôle ?

Mais ce ne sont pas seulement les émotions qui sont en jeu avec cette transformation de la relation pédagogique. C'est aussi une question de temps et donc d'argent. Un suivi rapproché des allers-retours des étudiants entre théories et observations de terrain est bien plus consommateur de temps que la pédagogie traditionnelle. Les ressources humaines sont-elles disponibles pour cet accompagnement plus personnalisé ? Les établissements sont-ils prêts à comptabiliser le travail à sa juste mesure ? Si les modalités classiques de l'enseignement en gestion si critiquées persistent, c'est parce que la méthode proposée s'accommode mal de la massification de l'enseignement de la gestion et de son modèle économique. Là encore, le point est évoqué, mais éludé. Si les heures de cours entrent aisément dans une logique comptable, un *coaching* approprié est plus aléatoire et surtout plus exigeant. Les institutions d'enseignement supérieur qui accueillent toujours plus d'étudiants sont davantage portées sur le développement des cours numériques en ligne pour absorber ces flux que sur le *coaching* rapproché des étudiants. Dans quelle mesure l'engouement pour l'usage des outils numériques qui déferle dans l'enseignement peut-il s'articuler avec les modalités pédagogiques soutenues par les auteurs ? Par ailleurs, l'accent mis sur la recherche par la course aux classements incite-t-elle les enseignants, qui sont aussi des chercheurs, à investir dans des défis pédagogiques alors qu'ils tentent de préserver du temps pour la recherche ? Il serait intéressant d'étudier en quoi les évolutions qui bouleversent actuellement le paysage de l'enseignement supérieur pourraient desservir ou, au contraire, soutenir la mise en œuvre des méthodes interactives.

Enfin, être plus en prise avec le monde socio-économique suppose aussi que les entreprises acceptent de recevoir des étudiants pour ce type de

travaux appliqués. Si elles sont friandes de stagiaires et d'apprentis, elles ne sont pas nécessairement prêtes à ouvrir régulièrement leurs portes pour, d'une part, se laisser observer et, d'autre part, passer du temps à répondre aux questions des étudiants. Transparence et disponibilité vis-à-vis des étudiants ne sont pas acquises. Cela demande un bon réseau de la part des enseignants et un temps important de négociation pour que les entreprises acceptent de jouer le jeu.

Si le récit de l'expérience pédagogique emporte l'adhésion sur la nécessité de ces changements de formes d'enseignement, il laisse dans l'ombre le système dans lequel ces cours s'insèrent. Une vision plus large est donc indispensable afin d'identifier les leviers pour généraliser une telle pédagogie au-delà des expériences d'enseignants militants dévoués aux étudiants.