

« Ça nous a fait grandir, mettre un pied dans l'âge adulte »

Propositions pour une évolution de l'enseignement de la gestion dans les *business schools*

Par Carine CHEMIN-BOUZIR
NEOMA BS, IAE Paris I
et Jean-Baptiste SUQUET
NEOMA BS, IRG - UPEMLV

L'enseignement de la théorie de la gestion dans les *business schools* est souvent envisagé comme la diffusion de connaissances théoriques que les étudiants doivent acquérir et restituer. L'expérience pédagogique que cet article décrit et discute est une tentative de dépasser ce modèle et de permettre aux étudiants d'appréhender le travail réel d'équipes de travail inscrites dans des organisations et leurs modes de régulation divers. Cette expérience met en relief la posture de l'enseignant qui accompagne plus qu'il n'évalue ses étudiants, dans un contexte où il est confronté avec eux à l'exploration du fonctionnement réel d'une équipe de travail que ni lui ni ses étudiants ne connaissent préalablement au cours.

« Quand j'étais plus jeune, que je faisais paysagiste, la première année, je n'y connaissais rien, et justement au fur et à mesure d'apprendre des choses, on a l'œil qui change (...). Là c'est exactement pareil, en fait, on est arrivé au début [dans l'organisation], (...) on savait pas trop ce que ça allait donner (...), parce que soit on comprend pas trop la façon de voir les choses, soit on n'a pas conscience de ces choses, et, en fait, quand on regarde bien (...), c'est beaucoup plus profond que ce qu'on pense, des fois on réfléchit pas, bref, comme ça c'est peut-être simple, l'organisation c'est ce qui est au-dessus, mais en fait non, c'est plus complexe... » (un étudiant). Cette réflexion d'un étudiant à l'issue d'un cours d'analyse organisationnelle, résonne particulièrement dans le contexte actuel du monde du travail et de l'économie. Soulignant la nécessité de ne pas se contenter de représentations simplistes des organisations et l'importance d'apprendre à mieux les comprendre, cet étudiant appuie les diagnostics, de plus en plus nombreux, des chercheurs en sciences de gestion. Ceux-ci dressent en effet le constat d'un risque accru d'une réduction des entreprises à l'une de leurs parties prenantes ou d'une représentation idéalisée de son fonctionnement.

Sont concernés au premier chef les dirigeants, pour les renforcer dans leur statut et leur rôle d'orchestra-

teur de contributions variées au service du développement d'un projet commun (SEGRESTIN et HATCHUEL, 2012), mais aussi pour les changer « en leur permettant de découvrir le travail réel des entreprises qu'ils dirigent » (GOMEZ, 2013, p. 226). Nous retrouvons ici notre étudiant, et son souci d'apprendre à observer et à comprendre les organisations. Celui-ci nous interpelle, nous chercheurs en sciences de gestion, en ce que celles-ci ont été à l'origine constituées « comme le socle d'un nouveau projet éducatif destiné aux patrons d'entreprise et aux hommes d'affaires ». (HATCHUEL, 2012, p.24). Il est douteux pourtant aujourd'hui, alors que les écoles de commerce ont largement convergé vers le modèle de la « *business school* », que nos pratiques pédagogiques soient à la hauteur des enjeux du management des organisations.

Cet article entend tirer profit d'une innovation pédagogique pour mettre en discussion la qualité de l'enseignement des sciences de gestion dans le contexte des *business schools*. Après avoir passé en revue un certain nombre de travaux académiques permettant de dégager les principes de la pédagogie de qualité que nous avons cherché à mettre en place dans le cours dont il est question, nous présenterons le fonctionnement de ce cours et restituerons de façon

critique sa mise en œuvre. Ceci nous permettra ensuite de discuter des enjeux de l'installation et du maintien d'une pédagogie de qualité dans le contexte actuel des *business schools*.

Retrouver une qualité pédagogique

En passant en revue les travaux critiques portant sur l'enseignement de la gestion dans les *business schools*, nous allons montrer tout d'abord le besoin de développer chez les étudiants une vision plus critique et plus complexe des organisations. Ce besoin a pour conséquence la nécessité de travailler à développer et transmettre d'autres savoirs, en particulier moins abstraits et plus contextualisés. Ceci implique de modifier les pratiques pédagogiques, en insistant plus sur le dialogue et en acceptant une certaine indétermination de leur contenu.

Des savoirs moins abstraits et plus contextualisés

Alvesson et Gabriel (2016), dans une récente critique de l'enseignement de la gestion, parlent de la « grandiosité » colonisant les discours relayés dans les écoles de commerce, adressés à des étudiants « naïfs » séduits par une « connaissance superficielle et douteuse ». Dans un autre registre, Marinetto (2012) souligne que dans les universités britanniques, on a tendance à transposer le rapport au savoir et les modalités de sa transmission des conférences académiques ou des revues scientifiques aux salles de classe, sans s'inquiéter des spécificités du public étudiant.

Prenant le cas du *leadership* comme illustration, Alvesson et Gabriel (2016) soulignent la fascination que peut exercer l'imaginaire de l'héroïsme, notamment en comparaison du management plus routinier et trivial. Ainsi, c'est le but même de l'apprentissage en *business schools* qui est questionné : s'agirait-il d'entraîner les étudiants à occuper des rôles de reproduction d'un ordre organisationnel établi ? Ne s'agit-il pas plutôt de « développer la capacité des étudiants à penser de façon critique » (DEHLER, 2009) ? Il est à noter que cette approche critique ne va pas à l'encontre de la gestion ; ainsi Paton *et al.* (2014), appuyant leur propos sur une expérience de formation continue en collaboration avec une grande entreprise, mentionnent la satisfaction de la direction. Elle entendait préparer son encadrement à évoluer dans un environnement plus turbulent, et estime avoir gagné dans la formation, plus qu'une nouvelle connaissance, « une nouvelle façon de voir le monde » (*Ibid.*, nous soulignons).

Plutôt que de se centrer uniquement sur des critères de rigueur et de précision dans les enseignements, Chia et Holt (2008) proposent ainsi de diversifier les approches, de ne pas se limiter à des connaissances scientifiques et techniques, ou *episteme*, pour s'intéresser également à la *phronesis*, un savoir de la pratique qui permet de percevoir une situation dans sa globalité et dans sa spécificité (SANDBERG et TSOUKAS, 2011 ; SCHOTTER et TSOUKAS, 2014 ; RAMSEY, 2014). On voit bien les conséquences de ces débats théoriques et épistémologiques sur le type

d'enseignement dispensé aux étudiants en gestion. Il s'agit de favoriser des savoirs plus contextualisés et respectueux de la dimension informelle d'une pratique sociale, des concepts plus ouverts et moins déterminés *a priori* par un modèle scientifique « rigoureux », des théories laissant une place à l'intuition et à la sagesse des individus. Cela suppose alors de s'interroger sur le type de pratique pédagogique à même de soutenir ces enseignements.

Des pratiques pédagogiques plus dialogiques

Derrière cet intérêt pour la sagesse managériale, c'est un mouvement plus large (que nous ne faisons qu'évoquer ici) de réflexion sur la pratique et sur l'enseignement qui est à l'œuvre. Ramsey invite à se défaire d'une compréhension de la connaissance comme *possession* (et donc comme stock) pour privilégier *l'activité* de connaissance, selon laquelle la connaissance est un « outil en interaction avec le monde » (RAMSEY, 2014 : 8). L'enseignant propose de nouvelles façons de voir et de nouvelles approches théoriques, en maintenant un équilibre entre la provocation, qui était étrangère à l'étudiant, et ce qui lui semble proche d'un contexte personnel ou social familial (HIBBERT, 2012). Mais ces propositions pratiques ou théoriques sont des aiguillons de l'activité de connaissance plutôt que des éléments supplémentaires dans le stock de connaissances de l'étudiant.

Les travaux académiques existants proposent des caractéristiques saillantes de ces pratiques pédagogiques. La première d'entre elles est le caractère dialogique de la pédagogie. En effet, comme le notent Tomkins et Ulus (2016), même dans des approches dites « expérientielles » censées prêter attention à l'expérience d'apprentissage de l'étudiant, ceux-ci peuvent se sentir isolés. Le développement d'une relation est donc particulièrement important. L'enseignant est « avec les étudiants » (HIBBERT, 2012 ; DEHLER, 2009), à travers une dynamique de classe fondée sur la responsabilité partagée des produits de l'apprentissage et l'acceptation d'un apprentissage émergent sur le vif, plus largement l'acceptation de la multiplicité des sources d'apprentissage (y compris celles ne venant pas de l'enseignant, par exemple, une expérience personnelle d'un étudiant).

Enfin, notons que les exemples de cours développant ces types de pédagogie et cherchant à développer ces savoirs chez les étudiants s'inscrivent dans le temps. Hitchin et Maksymiw (2009) décrivent ainsi un cours de théorie de la décision qui vise à sensibiliser les étudiants à l'intérêt de la sociologie des sciences et des techniques pour ce type de problématiques. Les étudiants sont engagés dans un exercice concret à réaliser, qui est accompagné sur plusieurs semaines par les enseignants, cette durée permettant d'alterner des moments de pratique pour les étudiants et des moments de discussion et d'échange avec les enseignants. C'est dans cette alternance que l'apprentissage peut se faire, et que les savoirs théoriques peuvent nourrir la pratique des étudiants (voir l'Encadré de la page suivante).

Retour sur expérience

Nous présentons l'expérience menée en trois temps : la progression du cours, son approche dialogique retenue et les apprentissages des étudiants.

De la théorie aux situations réelles : l'élaboration progressive d'un diagnostic organisationnel

Le cours débute par un séminaire de quatre jours où les enjeux du cours et les éléments d'analyse des organisations proposées, principalement des théories de sociologie des organisations, sont présentés et travaillés avec les étudiants dans des groupes de 25 étudiants environ. En tout début de séminaire, après l'énoncé des règles de fonctionnement du cours, les enjeux sont posés à partir des expériences des étudiants lors de leur tout premier stage de découverte de l'entreprise, qu'ils ont réalisé l'été d'avant, et sous la forme d'un jeu de rôle qui croise la question des interactions entre acteurs dans une organisation et la question de l'inscription de ces interactions dans un contexte organisationnel pour poser le double enjeu des positionnements d'acteurs et de l'encadrement de ces positionnements par des enjeux organisationnels. Ce lancement de la semaine est doublé par la projection d'un film, « Hippocrate » de Thomas Lilti, qui montre les aventures et mésaventures d'un interne en médecine qui fait ses premiers pas dans la vie professionnelle.

Le séminaire est lancé, et les théories des organisations sont à la fois expliquées et questionnées au travers de l'usage de films documentaires ou de fiction qui montrent des situations conformes aux théories ou qui les challengent. L'exercice proposé par Vidaillet (2012) est par exemple utilisé pour questionner des présupposés managériaux des étudiants et les amener à s'intéresser au travail réel des salariés et à la vertu de certaines transgressions. L'objectif de cette première semaine est de familiariser les étudiants avec les problématiques organisationnelles et les jeux d'acteurs dans les organisations, et de leur transmettre des cadres théoriques qui leur permettent de les analyser (structure, motivation, collectif de travail, jeux de pouvoir, outils de gestion).

Le film « Hippocrate » est utilisé en fil rouge de cet enseignement, et les situations que le film montre, qui ne laissent pas les étudiants indifférents, sont l'objet de travaux d'étudiants pour qu'ils affinent leurs impressions brutes de début de semaine en les argumentant à l'aide des théories enseignées. Ce travail, mené tout au long de la semaine, donne lieu au rendu d'un dossier constitué par groupes d'étudiants, peu après le séminaire. Ce travail vise à la fois à accroître les capacités d'observation des situations de travail développées dans le film et à outiller cette observation en la mettant en dialogue avec les théories étudiées en cours.

Méthodologie

Pour permettre un retour réflexif sur la mise en place d'une pédagogie de qualité, nous avons passé en revue des données variées collectées tout au long du processus de conception du cours, d'une part, et du déroulement du cours sur deux années consécutives (correspondant à 4 classes, 20 suivis de groupes, 66 heures de cours et 60 heures de suivi étudiants), d'autre part. Notre objectif est de permettre de décrire la pédagogie mise en place au croisement de données « objectives » (décrivant le cadre mis en place) et du point de vue des pédagogues et étudiants.

Concernant la conception, nous avons pu nous appuyer sur des échanges de *mails*, entre professeurs ou avec l'administration de l'école, et sur les documents élaborés pour cadrer le contenu thématique et le déroulement du cours (syllabus, cahier des charges, *slides*, etc.). Autres données documentaires mais visant à caractériser non pas le cadre mais le résultat pédagogique, nous avons, pour chacune des années observées, conservé l'ensemble des travaux réalisés par les étudiants.

Par ailleurs, nous avons veillé à documenter de façon ethnographique le déroulement du cours et ce qui se jouait lors des échanges entre professeurs et étudiants. Pour cela, nous avons pris des notes à l'issue de chacune de nos interactions avec les étudiants (cours, sessions d'accompagnement du travail d'observation). D'un commun accord, nous nous concentrons plus particulièrement sur les éléments suivants du cours : le rapport entre théorie et pratique (quel accueil est fait par les étudiants à la théorie ? Quelle est la place de la pratique dans le cours ?) ; le jeu autour des points de vue (quelle capacité à varier les points de vue dans la réflexion ?) ; le type de relation nouée avec les étudiants (quelle capacité à dialoguer dans la salle de classe autour d'une réflexion collective ? Quelle connaissance accrue de la vie personnelle des étudiants ?), les réactions des étudiants (Comment s'acquittent-ils du travail à réaliser ? Comment font-ils face aux aléas ?). Chacun des aspects du cours était mis en relation avec ce que nous cherchions à produire, d'un point de vue pédagogique.

Enfin, dans la perspective du travail académique entrepris sur ce cours, nous avons souhaité aller au-delà des évaluations « classiques » des cours par les étudiants (telles que proposées par l'administration de l'école) et avons approfondi avec les étudiants, lors d'un débriefing de leur travail de groupe, ce qu'ils avaient pensé du cours (satisfaction et apprentissage perçus). Nous avons considéré pertinent de nous rapprocher au plus près du processus d'apprentissage des étudiants, et de saisir sur le moment ce qu'ils pensaient comprendre, plutôt que de réaliser des entretiens avec eux hors contexte.

Dès le début de la semaine, un autre dispositif est annoncé aux étudiants : après le séminaire, ils devront aller observer une entreprise « grandeur nature », qu'ils ont la charge de contacter pour obtenir la possibilité d'interviewer un manager d'équipe et d'observer l'équipe travailler ainsi que de mener des entretiens informels avec cette équipe. Ce travail se déroulera en plusieurs étapes, sur une durée totale de 2 mois et demi environ, et sera ponctué par des « *coachings* », c'est-à-dire des rencontres régulières entre les groupes de travail constitués de 5 étudiants environ et le professeur – 5 rencontres d'une heure chacune. Ces rencontres visent à guider les étudiants à la fois dans l'exercice pratique qu'ils ont à réaliser – trouver une entreprise, prendre rendez-vous, préparer et mener les entretiens et les observations – et dans l'analyse du fonctionnement du service ou de l'équipe choisis à l'aide de leur intuition et des grilles de lecture qui leur ont été proposées. A mi-parcours, les étudiants font un exposé oral noté sur ce qu'ils ont observé, où la notation porte sur la finesse de l'observation, puis rendent un dossier étoffant ces observations par le recours aux « grilles d'analyse » théoriques.

Ce déroulement du cours visait à une progression par étape dans les compétences. Tout d'abord comprendre et apprendre les théories, avec illustrations sur des situations concrètes ; puis analyser une situation de fiction en étant complètement accompagné ; enfin, observer et analyser une situation réelle, avec un accompagnement régulier, mais en autonomie sur le terrain.

« Moi, dans le cours ce que j'ai aimé, c'était la manière avec une grosse semaine très théorique avec beaucoup d'apports, qui est quasiment impossible à tout assimiler en une semaine, l'étude du film, ça c'était super, ça montrait l'intérêt du cours en fait, vraiment, et après le côté, juste *coaching*, mais entre les séances de *coaching*, il y avait besoin de fournir un gros travail personnel, ce qui fait qu'on allait par nous-mêmes assimiler, s'approprier les théories vues dans la semaine intensive » (étudiant).

Si certains étudiants ont trouvé que la masse d'informations transmise pendant le séminaire était difficile à assimiler sur le coup, d'autres saluent le fait que celle-ci ait constitué une base à laquelle revenir postérieurement pour y puiser des ressources pour la réflexion à mener.

« En fait, la semaine intensive, au final, je pense que pour la majorité d'entre nous, on a retenu, allez, peut-être une ou deux définitions et (...) et c'est le fait que l'on doit travailler en groupe sur une entreprise, l'analyser et tout cela, au final, le travail est plus régulier. En fin de compte, le but de la semaine intensive, c'était que l'on débouche à ça, en fait » (étudiant).

La mise en place d'un dialogue avec les étudiants

La volonté de développer le dialogue avec les étudiants était un principe fondateur du cours, cohérent avec le profil des étudiants recrutés dans le cadre de ce programme, réputé peu scolaire. Il s'agissait tout

d'abord pour nous de ne pas « plaquer » des théories pendant le séminaire, car elles n'auraient pas été entendues. Nous avons donc veillé à interpeller les étudiants quant à leur avis et à leur expérience, ce qui a amené à se défaire du contenu théorique initialement prévu.

Le cours du matin [sur la motivation] a été assez animé. Je ne me suis pas privé de les solliciter en leur expliquant que dans un cours sur la motivation, il s'agissait un peu d'eux : où veulent-ils travailler ? Qu'attendent-ils d'un travail ? etc. (...) Par la suite, un débat a spontanément émergé entre eux : celui qui concerne le rôle de l'argent dans leur motivation. Clash, deux d'entre eux élèvent la voix, ça se calme vite et je ne rentre pas trop dans le sujet ; je leur rappelle simplement qu'effectivement, les profils motivationnels sont différents d'un individu à un autre. (...) Arrive le moment du schéma de Gollac et Volkoff [sur le stress au travail], qui fait réagir M. quand je mentionne les zones de forte tension : « mais s'il y a trop de pression, il faut aller voir son manager et lui dire que ce n'est pas possible »... Il a du mal à comprendre les suicides relatifs au travail. Je lui suggère, plutôt que de trouver ça bizarre, d'inverser son approche et de se dire que puisqu'il y en a parfois, il faut essayer de réfléchir à pourquoi des personnes ne réussissent pas à stopper la pression, à sortir de ces zones à risque pour eux. On en discute avec la classe. L'un dit qu'il a déjà vu un cas où la direction n'en avait explicitement rien à faire. Je parle de la distance de la direction comme facteur possible, et du manager qui ne peut rien faire, ou qui est contraint de « pourrir » la situation pour se faire entendre... Ils mentionnent les syndicats spontanément et j'explique du coup les limites du système ; et puis, certains mentionnent la question de l'employabilité (c'est moi qui reformule), j'enfonce le clou en mentionnant le risque qu'il y a à aller au clash et la nécessité d'être prêt si l'on va aux prud'hommes, à quitter l'entreprise. Le rôle du soutien familial et de la solidarité des collègues émerge également dans la discussion. Je remets tout cela en perspective avec la question, « qui [les] concernera tous », de la résistance. Belle discussion (extrait du journal de bord pédagogique).

Le *coaching* est également une modalité privilégiée du développement d'un réel dialogue au plus près des singularités de chaque groupe, par rapport à ses attentes. Ainsi, au démarrage, les étudiants sont souvent assez effrayés de la nature du travail qui leur est demandé, et notamment du savoir-faire pratique et de l'astuce qui leur est demandée pour obtenir d'une entreprise qu'elle accepte d'ouvrir ses portes. Des conseils pratiques leur sont prodigués pour les aiguiller en situation et les conforter dans leurs démarches. Ainsi, un groupe appréhendait le travail demandé, car il se pensait gêné et illégitime dans sa posture d'observateur. Une partie du premier *coaching* a été consacrée à cette appréhension.

Les exercices de l'interview et de l'observation sont également préparés en *coaching*, mais les étudiants sont seuls au moment de les réaliser et sont amenés

à faire preuve de sens pratique, et d'opportunisme. Certains se tirent mieux de l'exercice que d'autres, et leurs données sont plus riches, leur analyse souvent aussi. Ceux qui ont des difficultés à mettre ces savoir-faire et ces postures à l'œuvre sont guidés, et appliquent des « techniques » de façon plus mécanique. Tous saluent l'implication personnelle du professeur et son souci de les faire progresser.

L'enseignement s'adapte donc aux étudiants, entre ceux qui sont épaulés à la manière de débutants et obtiennent des résultats corrects et ceux, à l'autre extrémité, qui savent se saisir des conseils pour y adjoindre une dose d'intuition et collectent des données suffisamment riches pour faire une analyse très fine. Tout en s'adaptant, les enseignants cherchent à faire avancer les étudiants par rapport aux attendus de l'exercice, qui sont les mêmes pour tous les groupes, et pointent donc des pistes de progrès : ce que les étudiants attendent et que certains nomment « vrai *coaching* ».

L'étudiant : (...) Là, c'était du vrai *coaching*. J'appelle un vrai *coaching*, un *coaching* où on sort, où on nous a dit ce qui n'allait pas, si c'est bien, donc c'est-à-dire ce qu'il y a à ne pas changer, ce qu'il y a à changer (...)

Et d'ailleurs c'est pour ça qu'il y a des matières où on perce pas (...), parce que justement on n'est pas suffisamment guidés, alors que, ici, c'est le cas et c'est pour ça qu'on a abouti à des trucs plus conséquents.

Le professeur : et vous avez pas l'impression que je vous ai enlevé toute initiative ?

L'étudiant : ah, non ! Parce que dans l'organisation, on était seuls, et que l'analyse, c'est nous qui l'avons faite.

Lorsque les étudiants progressent dans leur analyse, là aussi le principe du dialogue pédagogique impose une écoute et une ouverture des enseignants vis-à-vis de la réflexion des étudiants. Ainsi, bien que les cadres théoriques du cours aient été définis avant le cours et enseignés pendant le séminaire initial, des cadres théoriques additionnels peuvent être expliqués aux étudiants, parce qu'ils prolongent leur réflexion. Surtout, la définition de leur problématique et les angles d'analyse sont réalisés en fonction de leurs observations. Le professeur peut être amené à leur dire qu'il ne connaît pas l'organisation dans laquelle ils mènent leurs investigations et que c'est eux qui vont lui apprendre des choses sur cette organisation et sur les éléments d'observation pertinents.

Le *coaching* est donc une partie essentielle du cours, au cours de laquelle l'enseignant a pour rôle de réguler tout un ensemble d'aspects du travail en groupe, souvent non anticipé et ne participant pas toujours de l'atteinte d'objectifs pédagogiques définis au départ. Ainsi, un groupe d'étudiants a choisi d'étudier une entreprise indiquée par les services de l'École. À la suite d'un malentendu sur une date et une heure de rendez-vous, le responsable de l'entreprise se plaint

des étudiants auprès de la direction de l'École. Un des enseignants a passé du temps pour aider les étudiants à régler cet incident, et ils lui ont dit que ça « les avait fait grandir, mettre un pied dans l'âge adulte ». La gestion des soucis de ce genre permet d'en faire un support pédagogique, et aussi d'instaurer une relation avec les étudiants qui voient bien que le professeur prend sa mission à cœur. Le travail en petits groupes est également le gage d'une relation pédagogique adaptée aux niveaux, mais aussi au centre de préoccupations des étudiants, dans le cadre du cours. En termes d'évaluation, ce type d'approche dialogique soulève des difficultés, car il s'agit à la fois d'être sensible au cheminement des étudiants, propre à chacun d'entre eux, et à la conformité aux objectifs pédagogiques formalisés dans le syllabus du cours. Les enseignants impliqués dans ce cours ont ainsi été amenés à une coordination intensive, à travers le partage exhaustif et qualitatif de l'avancée des groupes au fur et à mesure du travail, et en particulier à chaque séquence d'évaluation (analyse du film, soutenances, rapport écrit).

Des étudiants plus critiques et capables de penser la complexité

De façon générale, les étudiants, interrogés à la fin du cours, marquent qu'ils ont acquis des connaissances et des capacités d'analyse qui leur permettent de mieux comprendre une organisation.

Toutefois, plus qu'une compréhension générale et la plus grande familiarité avec ce qu'est une organisation, les étudiants nous semblent avoir développé des compétences d'analyse fine et de recul critique. Nous illustrons ces compétences d'analyse en restituant synthétiquement les réflexions de deux travaux de qualité, tous réalisés sur des organisations en franchise, dont les modes de coordination multiples (standardisation des résultats, des procédés...) génèrent de fortes contraintes sur la réalisation du travail des salariés.

Un groupe étudie une concession automobile. Après avoir finement analysé la complexité des modes de calcul des objectifs de vente, la standardisation par le franchiseur des espaces de travail et des processus d'accueil du client et de vente, et la supervision directe du directeur de la concession, ils s'intéressent aux répercussions de ce contexte organisationnel sur le travail et la motivation des vendeurs. Ils relèvent notamment une forte concurrence des salariés les uns avec les autres. Ils relèvent également que si les salariés sont fiers de la qualité de l'aménagement physique des locaux et des nouvelles technologies qui améliorent le prestige de la marque vis-à-vis des clients, ces NTIC permettent aux clients d'être moins dépendants du vendeur pour l'accès à l'information sur les modèles vendus, et déplacent donc la répartition du pouvoir de négociation entre les concepteurs des outils mis à disposition des clients, les vendeurs et les clients – au détriment des vendeurs.

Un autre groupe d'étudiants se penche sur le fonctionnement interne d'un hôtel franchisé, et relève une standardisation des résultats et des procédés de travail par le franchiseur. Il se penche plus particulièrement sur le mode de management de la directrice de l'hôtel, sur les astuces qu'elle met en œuvre pour contourner les prescriptions du franchiseur qui lui permettent d'adapter son travail réel à sa perception des enjeux, et sur le fait que sa supervision directe des salariés est prépondérante. Ils s'interrogent en particulier sur les raisons pour lesquelles les salariés semblent « oublier » leurs savoir-faire quand la directrice n'est pas là, et leur absence d'autonomie qui les amènent à l'appeler à son domicile dès qu'il faut prendre la moindre initiative. Outre leur analyse organisationnelle, ils associent plus particulièrement cet état de fait au style de management de la directrice : en subvertissant la grille de Hersey et Blanchard, ils avancent que si le management peut être plus explicatif et formateur quand des employés sont de bonne volonté mais ne savent pas faire le travail, à l'inverse, quand ce style de management est appliqué sans distinction à des employés qui savent ou ne savent pas faire le travail, cela amène l'ensemble des salariés à auto-limiter leur autonomie et à faire appel à la hiérarchie, alors même qu'ils ont les compétences requises pour régler une situation qui sort un peu de l'ordinaire.

De tels diagnostics organisationnels, au-delà de leur finesse, sont symptomatiques avant tout d'une prise de recul critique par rapport à de premières observations. Ainsi, les analyses des réseaux de franchise et concessions exposées ci-dessus ont supposé de la part des étudiants de quitter une posture où ils auraient pris pour argent comptant la parole des dirigeants, pour aller vers les salariés et recueillir leur point de vue sur leur travail et les conditions organisationnelles dans lequel ils le déploient. Ce souci de croiser les points de vue pour comprendre la complexité d'une situation ne va pas toujours de soi pour les étudiants. Il est fortement encouragé lors des *coachings* et d'une soutenance orale intermédiaire que les étudiants réalisent à mi-parcours.

Les étudiants en viennent ainsi à prendre en compte le niveau macro de l'entreprise (structure, politique de GRH...) et ceux micro du poste de travail et de la psychologie des individus, en articulant ces données au service de l'analyse contextualisée d'une organisation du travail. Cette analyse pousse notamment les étudiants à faire la distinction entre le prescrit – et les différentes sources de prescription – et le réel.

« Quand on a fait l'interview, ah, ben moi ça tourne comme ça, les employés pensent ça et tout, mais quand on regarde en vrai, il y a un fossé, il y a le monde si je peux dire, rose, de [la directrice de l'hôtel], c'est pas vraiment le bon terme parce qu'elle est néanmoins consciente des problèmes, mais il y a

encore beaucoup de choses qu'elle pense qui sont réglées et qui en fait ne le sont pas, et il y a beaucoup de choses qu'elles pensent ne pas être réglées et qui en fait tournent très bien quand elle n'est pas là. Donc, c'est ça sur l'écart entre comment c'est censé se passer, selon elle, et la réalité » (étudiant).

Les étudiants, en croisant les points de vue, peuvent aussi développer une compréhension de la diversité des entreprises, de la contingence des situations et processus observés, et ainsi adopter une posture plus critique, au sens d'une analyse plus fine et distanciée des types d'organisation et des modes de management. Les apports théoriques peuvent ici s'avérer utiles et les bons travaux témoignent d'une compréhension de l'utilisation qui peut être faite des théories à des fins de questionnement et d'analyse sur l'organisation.

« Moi j'ai trouvé que les théories permettaient d'aiguiller sur certaines choses... quand on étudie l'organisation, on va voir une chose, (...) par exemple, la théorie du don/contre-don, on s'est dit « c'est ça le [restaurant observé] » (étudiant).

Les étudiants notent bien que le recours à des théories organisationnelles alliées à des observations, dans une démarche abductive, développe chez eux non seulement une capacité à mobiliser des grilles théoriques, mais aussi des compétences qu'ils pourront mobiliser en organisation, lors de stages ou de leur vie professionnelle future.

Au-delà de l'évaluation formelle, le travail réel de l'enseignant et des étudiants

Un bilan pédagogique enthousiasmant et interpellant

Rares sont les groupes qui rencontrent des difficultés insurmontables dans la réalisation du travail. La très grande majorité d'entre eux fait la démonstration d'une acquisition de connaissances et de compétences que les professeurs constatent et accompagnent, et dont les étudiants se rendent également compte. Ils acquièrent des connaissances théoriques qu'ils mettent aussitôt au service de l'analyse. Plus précisément, pour affiner leurs observations et leurs analyses des situations, ils entrent dans une démarche proactive de recherche et de compréhension de grilles théoriques qui les aident à penser ce qu'ils ont observé. Le processus est itératif, et au fur et à mesure qu'ils affinent leur pensée, des questions émergent qui les poussent à retourner en organisation pour chercher des données plus précises. Nombreux sont ainsi les étudiants et les groupes qui reviennent vers un acteur de l'organisation pour poser des questions complémentaires ou demander de la documentation, ou retournent observer le travail en situation au-delà des attentes formelles du professeur

et du cahier des charges de l'observation qui leur est donné en début de cours. Ce processus itératif entre collecte de données et références aux grilles théoriques les amène non seulement à préciser leur pensée, mais aussi à prendre conscience de biais ou d'idées reçues qu'ils pouvaient avoir.

Ces progrès échappent pour partie à l'évaluation telle qu'elle est conçue dans les *business schools* pour plusieurs raisons. D'abord, au-delà de l'acquisition de connaissances et de la finesse d'une analyse qui sont notées, des évolutions plus profondes consistent à prendre en compte le « travail réel et utile » des salariés observés (GOMEZ, 2013) dans une dynamique collective et au-delà de la seule action ou pensée rationnelle du chef, ou de la supposée toute-puissance de la technocratie et des règles (voir HATCHUEL, 2012). Ces évolutions correspondent à un changement de point de vue sur l'organisation dont il est difficile de mesurer la portée. Ce changement de point de vue inclut aussi un changement de rapport aux grilles théoriques mobilisées et un parcours d'apprentissage vers ce que Dreyfus et Dreyfus (2005) définissent comme le recours à l'intuition qui distingue un expert d'un débutant. Alors que les exercices de début de cours permettent aux étudiants de comprendre et d'appliquer des grilles théoriques, ils tendent en fin de cours à en faire un usage plus créatif, en prenant appui sur elles pour développer leur propre pensée plutôt que de chercher à s'y conformer. Petit à petit, ils en viennent à considérer les grilles théoriques comme une façon de poser des questions plutôt que d'y répondre, ce qui laisse un espace à leur propre réflexion et réflexivité. Mesurer ce chemin par des notes est difficile, cela correspond pourtant à un objectif central du cours qui est de faire des étudiants des « êtres critiques » au sens de Dehler (2009).

Si la mesure du chemin parcouru est difficile, c'est aussi parce que l'activité de connaissance (RAMSEY, 2014) est collective et accompagnée par un professeur. Les interactions au sein du groupe d'étudiants sont un vecteur d'apprentissage fort, par exemple quand des désaccords s'expriment sur le bien-fondé, ou non, d'un mode de fonctionnement et que ce désaccord est l'occasion d'un approfondissement de l'analyse. Les interactions avec le professeur sont également un vecteur d'apprentissage incontournable pour baliser cette réflexion collective et individuelle et la stimuler (HIBBERT, 2012). Il est alors difficile d'évaluer formellement dans quelle mesure chaque étudiant pris individuellement sera en mesure de remobiliser les connaissances, les méthodologies, l'agilité intellectuelle et la réflexivité développées au cours du travail collectif dans des contextes (par exemple professionnels) où il n'aura plus le recours du groupe et du professeur pour asseoir sa réflexion.

La question de l'inscription dans le temps de l'acquisition de connaissances et de compétences est ainsi un dernier élément de difficulté de mesure des progrès réalisés. Au plan de l'acquisition des connaissances, les professeurs constatent ainsi que ce que les étudiants semblent avoir acquis lors de la semaine intensive qui initie le cours et le processus nécessite

d'être réactualisé et retravaillé pour être mobilisé dans l'analyse de la situation réelle que les étudiants doivent ensuite développer. Ce constat pose la question de la pérennité des apprentissages au-delà du cours, et amène aussi à marquer l'importance de l'inscription du processus pédagogique dans le temps.

Plus généralement, la méthodologie déployée pour ce dispositif pédagogique permet donc de développer des connaissances mais aussi des compétences diverses. Il s'inscrit en rupture avec des pratiques plus usuelles et plus confortables pour les enseignants et les institutions dans lesquelles se déroulent les enseignements. Les enjeux organisationnels de la pédagogie pour ces institutions ne sont donc pas neutres, et de telles pratiques pédagogiques en dépendent.

Les enjeux organisationnels dans la mise en œuvre de la pédagogie

Pour les professeurs, la posture est différente de celle qu'ils peuvent avoir lors d'un cours magistral. La relation tissée avec les étudiants est plus intime et débordante sur le registre émotionnel (voir TOMKINS et ULUS, 2016). Le travail à réaliser peut faire peur aux étudiants, ou, au contraire, ils peuvent faire part de leur enthousiasme d'une découverte qui masque le fait qu'ils ont une vision partielle du phénomène organisationnel donné. Le professeur se trouve ainsi en position d'entrer dans une relation avec les étudiants où les aspects émotionnels ne sont pas niés mais font partie intégrante du processus d'apprentissage, ce qui suppose de sa part, à lui aussi, une aptitude à accueillir ces réactions émotionnelles des étudiants et à faire preuve de réflexivité. C'est peu dire que la dominance du modèle scientifique de la formation des enseignants chercheurs et de la conception de la pédagogie (MARINETTO, 2013) prépare mal à cet exercice.

Les échanges au sein de l'équipe pédagogique du cours sont un recours essentiel pour que les enseignants prennent du recul par rapport à leurs propres émotions, élaborent des micro-approches pédagogiques en fonction des réactions et des propos des étudiants, affinent la définition des objectifs qu'ils se fixent de manière générale, mais aussi en fonction de la singularité de chaque groupe. L'aller-retour réflexif et collectif entre méthodes et objectifs recherchés est ainsi un élément de professionnalisation des enseignants, fondamental mais « invisible » pour l'institution. La stabilité, l'implication et la reconnaissance de l'équipe pédagogique deviennent également un véritable enjeu pour permettre la capitalisation et le développement d'un savoir-faire pédagogique au fur et à mesure des années et des promotions.

Cette pratique pédagogique, inscrite dans la durée du cours et dans la temporalité d'acquisition de compétences des enseignants eux-mêmes, au fur et à mesure des années, les amène à poser un regard différent sur l'enseignement et son cadre institutionnel. Ils mesurent mieux combien les relations avec les étudiants rencontrés dans des cours plus « classiques » peuvent être superficielles, et combien il y est difficile de prendre en compte la singularité de chaque

étudiant et des questions qu'il se pose. Ils perçoivent mieux combien les rencontres avec ces étudiants restent ponctuelles et combien la construction des apprentissages dans la durée reste sinon en jachère, du moins de la responsabilité seule de l'étudiant qui construit son propre parcours au fur et à mesure des années, au gré de ses rencontres plus ou moins heureuses avec un enseignant ou un autre.

Au-delà de la construction de parcours disciplinaires qui organisent l'acquisition progressive de connaissances, est alors posée la question du soutien aux étudiants dans leur parcours personnel de maturation des acquis conceptuels, de développement de leur agilité intellectuelle et de développement d'un savoir-faire pratique, où la réflexion et la réflexivité peuvent être convoquées au service d'une action contextualisée, informée, rusée et émotionnellement assumée. Ce soutien individualisé aux étudiants est plus difficile dans un contexte d'enseignement de masse, et des articulations sont à construire au plan des pratiques individuelles et collectives des enseignants et au plan des schémas organisationnels dans lesquels s'inscrivent ces pratiques d'enseignement.

Conclusion

Les Écoles de commerce françaises ont été créées par et pour des praticiens. L'adoption du modèle global de l'institution d'enseignement supérieur guidée par les enjeux de recherche présente des avantages certains. Il n'en reste pas moins à éviter les écueils pointés par Marinetto (2013) quant à l'oubli de la mission pédagogique dans les universités britanniques, ainsi que les risques de d'objectivation et d'abstraction excessives des connaissances. Cet article décrit un cours, et développe avant tout une réflexion pour une pédagogie pertinente des sciences de gestion dans le contexte actuel des *business schools*.

Mais ce cours, de par son originalité et les questionnements qu'il soulève, pose la question du modèle pédagogique des écoles de commerce, jadis écoles de praticiens, aujourd'hui écoles de chercheurs... Qu'en sera-t-il prochainement ? Notre analyse a esquissé des questions structurantes pour la réinvention du modèle des *business schools* : faut-il évaluer ou accompagner les étudiants ? Rechercher la co-création d'enseignements ou la diffusion de connais-



Photo © De Agostini Picture Library/BRIDGEMAN-IMAGES

« Faible productivité : quel gaspillage d'énergie, dit l'industriel, si vous voulez vraiment pédaler, pourquoi ne pas le faire sur une machine à coudre ? », illustration des « Fliegende Blätter », n° 2078, 1885, Milan, Veneranda Biblioteca Ambrosiana.

« La question se pose du soutien aux étudiants dans leur parcours personnel de maturation des acquis conceptuels, de développement de leur agilité et d'un savoir-faire pratique, où la réflexion et la réflexivité peuvent être convoquées au service d'une action contextualisée, informée, rusée et émotionnellement assumée. »

sances toutes prêtes et *a priori* légitimes ? Diffuser une connaissance de l'existant ou développer une capacité à appréhender l'inconnu ? Autant de questions dont nous espérons que les acteurs des écoles de commerce, administratifs comme pédagogiques, se saisiront pour sortir des impasses du modèle actuel et se donner les moyens de répondre aux enjeux actuels du management des organisations.

Bibliographie

ALVESSON M. & GABRIEL Y. (2015), "Grandiosity in contemporary management and education", *Management Learning* 47(4), pp. 464-473.

CHENE E. & SCHIEB-BIENFAIT N. (2011), « Une démarche de conception d'un dispositif de sensibilisation à l'entrepreneuriat », *Gérer et Comprendre*, n°103, pp. 60-70.

CHIAR. & HOLT R. (2008), "The nature of knowledge in business schools", *Academy of Management Learning & Education* 7 (4), pp. 471-486.

DEHLER G. E. (2009), "Prospects and possibilities of critical management education; critical beings and a pedagogy of critical action", *Management Learning* 40(1), pp. 31-49.

DREYFUS H. L. & DREYFUS S. E. (2005), "Peripheral vision: Expertise in real world contexts", *Organization Studies* 26(5), pp. 779-792.

GOMEZ P.-Y. (2013), *Le travail invisible, enquête sur une disparition*, Paris, François Bourin Éditeur.

HIBBERT P. (2012), "Approaching reflexivity through reflection: Issues for critical management education", *Journal of Management Education* 37(6), pp. 803-827.

HITCHIN L. & MAKSYMOW W. (2009), "STS in management education: Connecting theory and practice", *Organization* 16(1), pp. 57-80.

LATUSEK D. & VLAAR P. (2015), "Exploring managerial talk through metaphor: An opportunity to bridge rigour and relevance?", *Management Learning* 46(2), pp. 211-232.

MARINETTO M. (2012), "What are we to do with our "nice students"? The learning experience within the scholastic apartheid system of the research-led university", *Organization* 20(4), pp. 615-626.

MCKAY D., ZUNDEL M. & ALKIRWI M. (2014), "Exploring the practical wisdom of metis for management learning", *Management Learning* 45(4), pp. 418-436.

NONAKA I., CHIA R. & HOLT R. M. (2014), "Wisdom, management and organization", *Management Learning* 45(4), pp. 365-376.

PATON S., CHIA R. & BURT G. (2014), "Relevance or relevelate"? How university business schools can add value through reflexively learning from strategic partnerships with business", *Management Learning* 45(3), pp. 267-288.

RAMSEY C. (2008), "Managing to learn: the social poetics of a polyphonic "classroom"", *Organization Studies* 29(04), pp. 543-558.

RAMSEY C. (2014), "Management learning: A scholarship of practice centred on attention?", *Management Learning* 45(1), pp. 6-20.

SEGRESTIN B. & HATCHUEL A. (2012), *Refonder l'entreprise*, Paris, Seuil.

STATLER M. (2014), "Developing wisdom in a business school? Critical reflections on pedagogical practice", *Management Learning* 45(4), pp. 397-419.

TOMKINS L. & ULUS E. (2016), "“Oh, that was "experiential learning" ?!” Spaces, synergies and surprises with Kolb's learning circle", *Management Learning* 47(2), pp. 158-178.

VIDAILLET B. (2012), « "Jouer ce n'est pas travailler" et autres stéréotypes en management : une expérience pédagogique », *Gérer et Comprendre*, n°107, pp. 42-51.