

Construire du sens autour du changement organisationnel : l'apport des méthodes artistiques pour créer les conditions d'un apprentissage expérientiel

ST-AIMS 2 : Approches créatives et critiques de l'apprentissage et de la formation au management

Vandangeon-Derumez Isabelle

Laboratoire IRG (Institut de Recherche en gestion) – Université Paris Est Créteil

Isabelle.derumez@u-pec.fr

Johanna Habib

**Laboratoire IDP (Institut du Développement et de la Prospective) – Université de
Valenciennes**

Johanna.Habib@univ-valenciennes.fr

Résumé :

Le changement fait partie intégrante de la vie des organisations. Pour autant, les acteurs organisationnels ont du mal à s'engager dans le changement comme en témoignent les développements récents sur le « *readiness to change* ». Est-il alors possible de préparer les acteurs au changement et si oui comment ? La littérature sur le changement insiste à la fois sur la nécessité de construire du sens (Maitlis et Christianson, 2014) et sur la diversité des réponses apportées par les acteurs à une même initiative de changement (Stensaker et Falkenberg, 2007). Comment aider les managers à prendre conscience de la diversité des représentations du changement et à en construire une représentation partagée avec leur équipe pour susciter l'engagement ? Enfin, un nombre croissant d'auteurs s'intéressent aux émotions ressenties par les individus lors d'un processus de changement et à la façon dont celles-ci influencent la création de sens (Maitlis et *al.*, 2013), soulignant l'intérêt de les assumer et de

les valoriser (Vince et Broussine, 1996). Comment inclure les émotions dans une réflexion sur le changement organisationnel ?

Les méthodes artistiques, dans la mesure où elles permettent d'appréhender l'essence d'un concept, d'une situation ou d'une connaissance tacite (Taylor et Ladkin, 2009) et de susciter des émotions, peuvent être une réponse possible à ces questionnements.

Dans l'objectif d'évaluer l'intérêt des méthodes artistiques pour favoriser la construction de sens autour du changement organisationnel, nous avons élaboré une expérimentation s'appuyant sur la réalisation d'une bande dessinée pour faire vivre une expérience de changement à des étudiants en Master au sein d'un institut d'administration des entreprises. Pour s'inscrire dans un processus de création de sens, cette expérimentation est conduite en deux temps : 1) la réalisation d'une BD pour faire émerger des histoires de changement et souligner la diversité de ses représentations et 2) la réalisation d'une image du changement pour amener les étudiants à construire collectivement une représentation partagée autour de ce concept.

L'analyse des données collectées permet de comprendre l'expérience de changement vécue par les étudiants et le processus de création de sens que cette expérimentation rend possible. Principalement, les résultats montrent que le dispositif pédagogique encourage une posture réflexive des étudiants les aidant à s'ouvrir aux autres, à prendre du recul, ainsi qu'à réfléchir sur le changement et sur eux-mêmes en situation de changement. Les discussions collectives organisées autour de leurs productions artistiques facilitent l'engagement dans un processus de création de sens et la production d'une représentation partagée du changement. La discussion de ces résultats souligne l'intérêt des méthodes artistiques, par rapport à d'autres méthodes, pour apprendre et construire du sens autour du changement organisationnel. Cela nous amène à proposer d'étendre sous certaines conditions l'expérimentation auprès de managers en activité.

Mots-clés : changement organisationnel, construction de sens, méthodes artistiques, émotions, apprentissage expérientiel.

Construire du sens autour du changement organisationnel : l'apport des méthodes artistiques pour créer les conditions d'un apprentissage expérientiel

INTRODUCTION

Bien que le changement fasse partie de la vie quotidienne des organisations, les acteurs ont bien souvent du mal à s'engager dans de tels processus comme en témoigne le développement récent des travaux sur le *readiness to change* (Jones et al., 2005 ; Holt et al. 2007 ; Holt et Vardaman, 2013, Vakola, 2013). La littérature sur le changement insiste en effet à la fois sur la nécessité de construire du sens dans un processus de changement (Gioia et Chittipeddi, 1991, Maitlis, 2005 ; Maitlis et Christianson, 2014) et sur la diversité des réponses apportées par les acteurs à la même initiative de changement (Stensaker et Falkenberg, 2007). Un nombre croissant d'auteurs s'intéressent également aux émotions ressenties par les acteurs et à la façon dont celles-ci influencent la création de sens (Maitlis et *al.*, 2013). Ces travaux sur le changement et les processus de création de sens associés soulèvent plusieurs questionnements. Est-il possible de préparer les acteurs au changement et si oui, comment ? Comment aider les managers à prendre conscience de la diversité des représentations du changement et à construire, avec leur équipe, une représentation partagée du changement pour susciter l'engagement ?

Dans cette recherche, nous souhaitons évaluer l'apport des méthodes artistiques comme réponse possible à ces questionnements. Dans la mesure où les méthodes artistiques permettent aux individus d'appréhender l'essence d'un concept, d'une situation ou d'une connaissance tacite en révélant les profondeurs et les connexions du concept (Taylor et Ladkin, 2009), elles pourraient s'avérer intéressantes pour engager un processus construction de sens autour du changement organisationnel. Pour ce faire, nous avons conduit une expérimentation pédagogique visant à proposer un apprentissage expérientiel sur le changement organisationnel en mobilisant un dispositif qui repose sur la réalisation d'une planche de bande dessinée et des réflexions collectives sur les images du changement.

Pourquoi la bande dessinée ? La bande dessinée évoque une histoire (une histoire de changement par exemple), des actions ou des événements (exprimés dans des cases et entre

les cases), une temporalité et un rythme (le temps qui passe, lentement ou rapidement), ainsi que des acteurs (ceux qui racontent l'histoire ou ceux qui la vivent). L'ensemble de ces éléments agencés dans une planche de bande dessinée permet de représenter une dynamique, un mouvement (le processus de changement : un début, une fin, des ruptures, des évolutions...). En outre, les images facilitent le processus d'interprétation (Barry, 1996) et l'expression des émotions (Vince et Broussine, 1996).

Par la mobilisation de ces méthodes artistiques, plusieurs objectifs sont recherchés. Tout d'abord, il s'agit de déstabiliser les étudiants (les placer dans une situation d'apprentissage inhabituelle pour eux) en leur faisant vivre une expérience de changement. Ensuite, l'utilisation de la BD comme support pédagogique permet de faire travailler les étudiants sur les différentes dimensions du changement (acteurs, temps, rythme, etc.). Enfin, cette expérience pédagogique vise à les placer dans un processus de construction de sens avec un premier niveau de réflexion sur la diversité des représentations du changement et un second sur la construction d'une représentation partagée.

Cette expérimentation pédagogique est menée depuis plus de 3 ans par plusieurs enseignant-chercheurs au sein d'un institut d'administration des entreprises auprès d'étudiants en master 1 et 2. Les données collectées à travers ce dispositif pédagogique ont été systématiquement analysées à partir d'une grille d'analyse thématique et du logiciel Nvivo. Leur analyse montre que cette expérimentation permet de faciliter le processus de création de sens autour du changement organisationnel.

Les étudiants ont ainsi pour la plupart eu le sentiment d'être plongés dans une situation de changement. Le dispositif pédagogique leur permet de s'engager dans un exercice réflexif favorisant l'ouverture aux autres et à leurs représentations, la prise de recul, la réflexion sur le changement et sur eux-mêmes en situation de changement.

1. LES ENJEUX DU CHANGEMENT ORGANISATIONNEL ET L'APPORT DES MÉTHODES ARTISTIQUES POUR RÉPONDRE À CES ENJEUX DANS LE CADRE D'UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

Après avoir présenté les enjeux liés à la création de sens et aux émotions en situation de changement, nous exposons l'intérêt de la mobilisation des méthodes artistiques pour engager des processus d'apprentissage expérientiel sur le changement organisationnel.

1.1 LES ENJEUX LIÉS À LA CRÉATION DE SENS ET AUX ÉMOTIONS EN SITUATION DE CHANGEMENT ORGANISATIONNEL

Le changement a fait l'objet de nombreuses recherches s'intéressant aux mécanismes organisationnels à un niveau macro (approche stratégique, approche configurationnelle, écologie des populations, etc.). Aujourd'hui, ce sont davantage les mécanismes micro qui retiennent l'attention des chercheurs et en particulier la problématique de construction du sens (Dutton et *al.*, 2001; Reay et *al.*, 2006, Maitlis et Sonenschein, 2010). La construction de sens fait référence au processus de construction sociale enclenché lorsque l'activité continue des individus est perturbée et qui permet de comprendre « ce qui se passe » pour ensuite être en mesure de décider, de prévoir, de prescrire, de traiter, de planifier, de budgéter, etc. (Weick, 1995; Weick et *al.*, 2005). Créer du sens, c'est ainsi faire en sorte que les choses se présentent sous un jour rationnel pour les individus concernés. Le processus de création de sens est dès lors central dans un processus de changement dans la mesure où il est susceptible d'influencer la façon dont l'organisation va répondre à une situation perturbée ainsi que la façon dont les acteurs vont s'engager dans l'action. Ce processus permet aux destinataires du changement de l'interpréter tout d'abord en s'appuyant sur leurs schémas cognitifs existants, pour ensuite, progressivement développer de nouvelles interprétations (Balogun et Johnson, 2004; Fiske et Taylor, 1991). Lors des processus de changement de nombreux acteurs organisationnels sont amenés à réaliser ce processus de construction de sens qu'ils soient dirigeants (Gioia and Chittipeddi, 1991; Gioia and Thomas, 1996), managers intermédiaires (Balogun, 2003 ; Rouleau, 2005), ou encore employés (Bartunek et *al.*, 2006). La direction aura tendance à construire du sens autour de l'environnement externe pour ensuite formuler des stratégies. Les managers intermédiaires seront, quant à eux, amenés à construire du sens autour du changement proposé par la direction pour mobiliser leurs collaborateurs, et déployer le changement au sein de leur unité. Enfin les employés, s'ils construisent du sens autour du changement formulé, leur interprétation peut être très différente de celle des managers ou encore des dirigeants. Pour dépasser ces divergences d'interprétations autour du projet de changement, les managers doivent s'engager dans des activités de communication et de promotion du changement (Rouleau, 2005). Les approches cognitives ont souvent mis l'accent sur le processus de création de sens réalisé par les leaders ou le top management (Gioia et Chittipeddi, 1991) en laissant de côté ceux des managers intermédiaires (Balogun, 2003) ou encore ceux des acteurs opérationnels. Pour autant, comme le soulignent Maitlis et

Sonenshein (2010), le processus de création de sens des destinataires du changement est critique lors de la phase d'implémentation.

Le processus de construction de sens n'est ainsi pas unique mais bien multiple au sein d'un même processus de changement et entre groupes d'acteurs (Dawson and Buchanan, 2005). Cette diversité est, en effet, susceptible d'impacter la façon dont le changement est déployé au sein de l'organisation. Stensaker et Falkenberg (2007) montrent ainsi qu'un même changement pourra être déployé de façon très différente au sein des différentes Business Unit d'une même entreprise. Ces différences s'expliquent par des contextes distincts, mais surtout par la façon dont les individus interprètent le changement.

Pour réaliser ce processus de construction de sens collectif et arriver à une représentation partagée du changement, Stigliani et Ravasi (2012) proposent d'articuler ce processus de construction de sens autour de quatre étapes : (1) lors de la première étape les membres du groupe apportent des fragments d'expériences (« *Chunks of experience* ») à partager avec les autres membres (sous la forme d'image, de photos, etc.) ; (2) lors de la deuxième étape les membres du groupe partagent leurs expériences et le sens qu'ils en donnent ; (3) la troisième étape permet d'intégrer les différentes interprétations proposées lors de l'étape 2, pour produire une représentation partagée; (4) lors de la dernière étape les membres du groupe tentent d'influencer leur client par leur interprétation.

Dans le cadre d'un enseignement sur le changement organisationnel, il apparaît essentiel que les apprenants soient en mesure d'appréhender cette diversité d'interprétations développées autour d'un même projet de changement. Pour construire un dispositif pédagogique permettant d'engager les étudiants dans un processus de construction de sens, nous nous sommes appuyés sur les étapes proposées par Stigliani et Ravasi (2012) visant la construction progressive d'une représentation partagée.

Les récentes recherches sur la construction de sens en situation de changement insistent également sur la complexité de ce processus. Elles soulignent, l'importance des émotions dans un tel processus (Holt et Cornelissen, 2014, Sanderland et Tsoukas, 2015, Colville et al, 2016). La construction de sens implique ainsi des activités cognitives et émotionnelles dans la construction des significations attribuées aux expériences vécues (Weick et *al.*, 2012; Maitlis et Christiansen, 2014). S'intéressant aux émotions, certains chercheurs montrent que celles-ci peuvent évoluer au cours du processus de changement (Fisher, 2000), et que si les acteurs

peuvent ressentir de la peur, de la colère ou de l'anxiété (Stanley et al, 2005), ils peuvent également éprouver des émotions positives, telles que le bonheur, la fierté, le plaisir ou encore l'enthousiasme (George et Jones, 2001; Huy, 2002; Kiefer, 2002, 2005). Ces émotions, qu'elles soient positives ou négatives, peuvent également sous certaines conditions être contagieuses et se diffuser au sein des groupes et entre les groupes d'acteurs concernés. Par ces effets de contagion, les acteurs peuvent dès lors éprouver des émotions communes et collectives, lesquelles pourront influencer leurs actions (Balogun et *al.*, 2010). Ces recherches montrent que les émotions ne doivent pas être perçues comme un problème par les managers lors d'un processus de changement. Il convient au contraire de les assumer et de les valoriser (Vince et Broussine, 1996). L'activité réflexive engagée par les acteurs lors d'un processus de création de sens ne saurait donc être purement cognitive. Elle gagne au contraire à s'enrichir des émotions ressenties par les acteurs eux-mêmes (Antonacopoulou, 2017).

En synthèse pour répondre aux enjeux de la conduite du changement en entreprise, le dispositif pédagogique que nous proposons devait permettre aux étudiants de prendre conscience de la diversité des représentations du changement, de l'importance de construire collectivement une représentation partagée, et enfin de l'influence des émotions dans le processus de construction de sens autour du changement.

1.2. LA MOBILISATION DES MÉTHODES ARTISTIQUES DANS UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL SUR LE CHANGEMENT ORGANISATIONNEL

Avant de présenter les fondements théoriques des méthodes artistiques mobilisées dans le cadre de notre dispositif pédagogique, il est important de préciser que l'apprentissage n'est pas celui de la technique artistique elle-même. En effet, les méthodes artistiques sont mobilisées comme support à l'apprentissage. Si le contenu des œuvres produites permet d'appréhender la représentation que se fait l'étudiant du changement, c'est surtout la dynamique d'apprentissage portée par la méthode et son contexte d'application (l'expérience vécue par les étudiants) qui nous intéresse.

Les méthodes artistiques sont de plus en plus mobilisées par les entreprises pour développer les compétences des individus dans les entreprises, que ces compétences soient liées à un métier (comme par exemple l'utilisation du théâtre pour aider les médecins à développer l'empathie vis à vis du patient, cf. Dow, Leong, Anderson, et Wenzel, 2007) ou à des

aptitudes managériales (comme par exemple le visionnage de films pour apprendre sur le leadership, cf. Bognar, 1998). Weick (2007) explique ce recours aux méthodes artistiques par la complexité croissante des entreprises et de leur environnement, qui rend les outils d'analyse traditionnels et la logique rationnelle mobilisée par ces outils peu adaptés à cette complexité. Face à cette complexité, les méthodes artistiques seraient un moyen pour les managers d'apprendre à affronter une réalité chaotique (Adler, 2006). Il est dès lors aisé de réaliser le parallèle entre cette réalité chaotique et celle d'une situation de changement en entreprise. Enfin, les méthodes basées sur l'art permettent de développer les capacités perceptuelles des individus (Springborg, 2012) ainsi que leurs capacités réflexives (Sutherland, 2013).

Les individus dans les organisations travaillent avec des artefacts. Or, il existe une prise de conscience croissante de la signification associée à ces artefacts (Sievers, 2007), et une utilisation de plus en plus fréquente du dessin pour analyser les rôles des différents acteurs organisationnels (Newton, Long et Sievers 2005). Les artefacts sont intrinsèquement ambigus et facilitent un processus d'interprétation laissant la place à des explications ouvertes et contradictoires (Barry, 1996). En outre, l'image représentée par le dessin peut servir de vecteur entre ce qui de l'ordre de l'individu, du privé et du subjectif et ce qui relève du social, du collectif et du politique (Samuels, 1993), comme dans un processus de construction de sens.

Taylor et Ladkin (2009) ont identifié quatre contributions possibles des méthodes artistiques au développement de compétences managériales : 1) le transfert de compétences artistiques utiles dans l'exercice d'un métier (comme le théâtre pour les médecins), 2) l'usage de techniques projectives permettant de révéler des pensées ou des sentiments, 3) l'évocation de l'«essence» même d'un concept, d'une situation ou d'un savoir tacite, et 4) la création d'artefacts pour favoriser une expérience personnelle.

Le dispositif pédagogique que nous avons construit s'appuie sur les trois dernières contributions des méthodes artistiques aux développements de compétences managériales. Nous avons, en effet, choisi de mettre en avant un travail sur l'image par le dessin, suivant l'idée que toute pensée commence par une image avant même qu'elle ne devienne une pensée (Damasio, 1994, Weick, 2011). A l'instar de l'expérimentation mise en place par Vince et

Broussine (1996) reposant sur l'utilisation du dessin auprès de managers confrontés au changement, notre dispositif pédagogique visent la création d'images par le dessin dans l'objectif de faire émerger des émotions chez les étudiants afin de leur faire prendre conscience de leur importance au cours d'un processus de changement. Finalement, les images dessinées par les étudiants servent d'artefacts pour explorer leurs représentations du changement. Pour faciliter le processus créatif et l'orienter vers la construction d'histoires de changement, les dessins prennent place dans un cadre spécifique celui d'une planche de bande dessinée. La BD repose sur deux dispositifs de base que sont les mots et l'image (Eisner, 2008), ce qui facilite la caractérisation des attributs d'un phénomène organisationnel (Meyer, 1991). Pour Eisner (2008), la bande dessinée est un art séquentiel reposant sur l'image (le mot parce qu'il est composé de lettres peut être considéré comme une image) comme vecteur de communication. Dans une BD, la temporalité des actions prend tout son sens : le temps combiné à l'espace (les cases de la BD) et le son (les dialogues ou onomatopée utilisées comme boum, paf, etc.) donnent du sens aux actions et aux événements, ce qui permet de représenter une dynamique d'ensemble (Eisner, 2008). La succession de cases se lit comme une partition de musique où chaque note correspond à une case. Elle donne ainsi un rythme à l'histoire racontée en mettant l'accent sur les événements importants et en laissant imaginer au lecteur ce qui se passe entre chaque case. La BD fait en outre intervenir des personnages, humain ou non, exprimant des émotions (joie, peur, colère, etc.) et occupant une place plus ou moins importante dans l'action. La BD comme art séquentiel est le plus souvent utilisée pour divertir ou pour exposer des instructions ou des consignes comme par exemple ce qu'il convient de faire en cas d'incendie (Eisner, 2008). La BD est de plus en plus souvent utilisée à des fins pédagogiques notamment car elle permet aux apprenants de découvrir la signification et l'impact émotionnel de chaînes d'événements (Legun, 2004).

Avec l'appui des méthodes artistiques, l'objectif pédagogique est de proposer un apprentissage expérientiel (Rogers, 1969, Dewey, 1938), et cela à deux niveaux : l'expérience vécue directement en cours à savoir la situation de changement en matière d'enseignement et celle vécue et racontée par les étudiants (une histoire de changement illustrée par la BD). Le dispositif mis en place doit permettre également aux étudiants de s'engager dans un travail réflexif. Ainsi à l'instar des préconisations de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984), les

séances pédagogiques articulent l'action (réalisation de la BD) et la réflexion (échanges sur les histoires de BD et construction d'une représentation partagée). (Freire, 1973).

Le dispositif expérimental permet de se détacher d'un apprentissage appréhendé comme la transmission de contenus fixes et déterminés à l'avance pour s'orienter vers l'émergence de connaissances à travers des processus d'invention et de réinvention (Freire, 1973). Selon Martensson et al. (2008, p.3), « *L'apprentissage a lieu lorsque les étudiants créent leurs propres significations. (...) Par conséquent, le rôle de l'enseignant est d'aider les élèves à rendre le contenu mémorable et significatif pour eux-mêmes. (...) Enfin, le lien entre l'étudiant et le professeur devient le socle de l'apprentissage.* »

2. MÉTHODOLOGIE

Cette partie expose le contexte dans lequel s'est construit le dispositif pédagogique expérimenté, le type d'étudiants auquel il était destiné ainsi que le déroulement de l'expérimentation pédagogique.

2.1. LA CONCEPTION DU DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE ET LE PUBLIC CIBLÉ

Le contexte de conception du dispositif pédagogique

L'expérimentation pédagogique mise en place est le fruit d'une réflexion collective d'enseignant-chercheurs au sein d'un groupe thématique de recherche sur le changement organisationnel. Cette réflexion est partie d'un triple constat. Premièrement, il est de plus en plus difficile de capter l'attention des étudiants dans le cadre d'un cours surtout lorsque l'enseignant est en posture de dispenser un savoir théorique sous un format de cours magistral. Ensuite, cela s'avère encore plus difficile lorsque l'enseignement porte sur un concept abstrait pour les étudiants tel que le changement organisationnel car ils n'ont peu, voire pas, d'expériences professionnelles. Enfin, même si le changement organisationnel a fait l'objet de nombreux écrits et réflexions tant théoriques qu'opérationnels, très nombreux sont les projets de changement qui n'arrivent pas à atteindre leurs objectifs initiaux. Dans ce contexte, mieux préparer les étudiants à ces processus complexes n'est pas dénué d'utilité.

Pour répondre à ces enjeux nous avons choisi de faire évoluer notre pédagogie à la fois pour mieux capter l'attention des étudiants et faciliter les apprentissages fondamentaux sur le changement organisationnel et sa conduite en entreprise.

Il restait à déterminer comment y parvenir. Pour ce faire, le groupe d'enseignant-chercheurs s'est réuni à plusieurs reprises pour élaborer des séquences pédagogiques innovantes à l'aide d'une approche s'inspirant du design thinking. De ces séances de travail est ressortie l'idée d'utiliser la BD comme support pédagogique à l'expérimentation d'un changement. Comme le suggèrent Stigliani et Ravasi (2012), l'intérêt pédagogique était de faire travailler les étudiants sur des « fragments d'expériences », tout en mobilisant un outil permettant de donner du sens à la temporalité des actions. Le premier objectif était d'aider les étudiants à se « représenter le changement » et sa dynamique à travers leurs expériences personnelles, pour aborder ensuite le changement dans les organisations et les modèles théoriques associés. Le second objectif était de faire vivre en direct aux étudiants une expérience de changement en les plaçant dans une situation inhabituelle pour eux, leur permettant alors de construire du sens sur cette situation. La BD devenait ainsi à la fois un support à l'émergence de représentations sur le changement et un support à l'expérience d'une situation de changement générant surprises, interrogations voire résistances. Toutefois ce travail sur la BD servait avant tout de support à une réflexion plus générale portant sur le changement organisationnel. Il devait ainsi permettre aux étudiants de discuter les caractéristiques du changement organisationnel en soulignant leur diversité à travers ses différentes représentations exprimées pour ensuite faire le parallèle avec les divers modèles de changement issus de la littérature. Dans le cadre d'un processus de construction de sens collectif (Stigliani et Ravasi, 2012), ce support devait également permettre aux étudiants de s'engager dans la construction d'une vision partagée, élément important de la mobilisation dans un processus de changement.

Le profil des étudiants

Cette expérience a été menée dans deux formations de niveau master au sein d'un institut d'administration des entreprises au cours des trois dernières années universitaires 2014-2015, 2015-2016 et 2016-2017. Bien que le dispositif pédagogique continue à être mis en place cette année, la collecte des données n'est pas encore achevée. Les résultats ne portent donc que sur les trois premières années de l'expérimentation pédagogique.

La première formation concerne la deuxième année d'un Master en Contrôle de Gestion et Aide à la Décision. Si le groupe compte quelques adultes en formation continue, les étudiants sont principalement en apprentissage. Certains d'entre eux ont été confrontés durant leur apprentissage ou leur carrière professionnelle à un processus de changement, le plus souvent dans le cadre de l'implémentation d'un nouveau système d'information.

La seconde formation est une première année de master en comptabilité, contrôle et audit (CCA). Les étudiants de ce groupe suivent un cursus à temps plein ou en apprentissage. Pour les étudiants en formation initiale (majoritaire dans l'expérimentation), leur expérience en entreprise se limite souvent à une période de stage de quelques mois. A ce niveau d'étude, le contenu du stage porte souvent sur les outils et les techniques de comptabilité.

2.2. UNE EXPÉRIMENTATION DÉCOMPOSÉE EN DEUX SÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

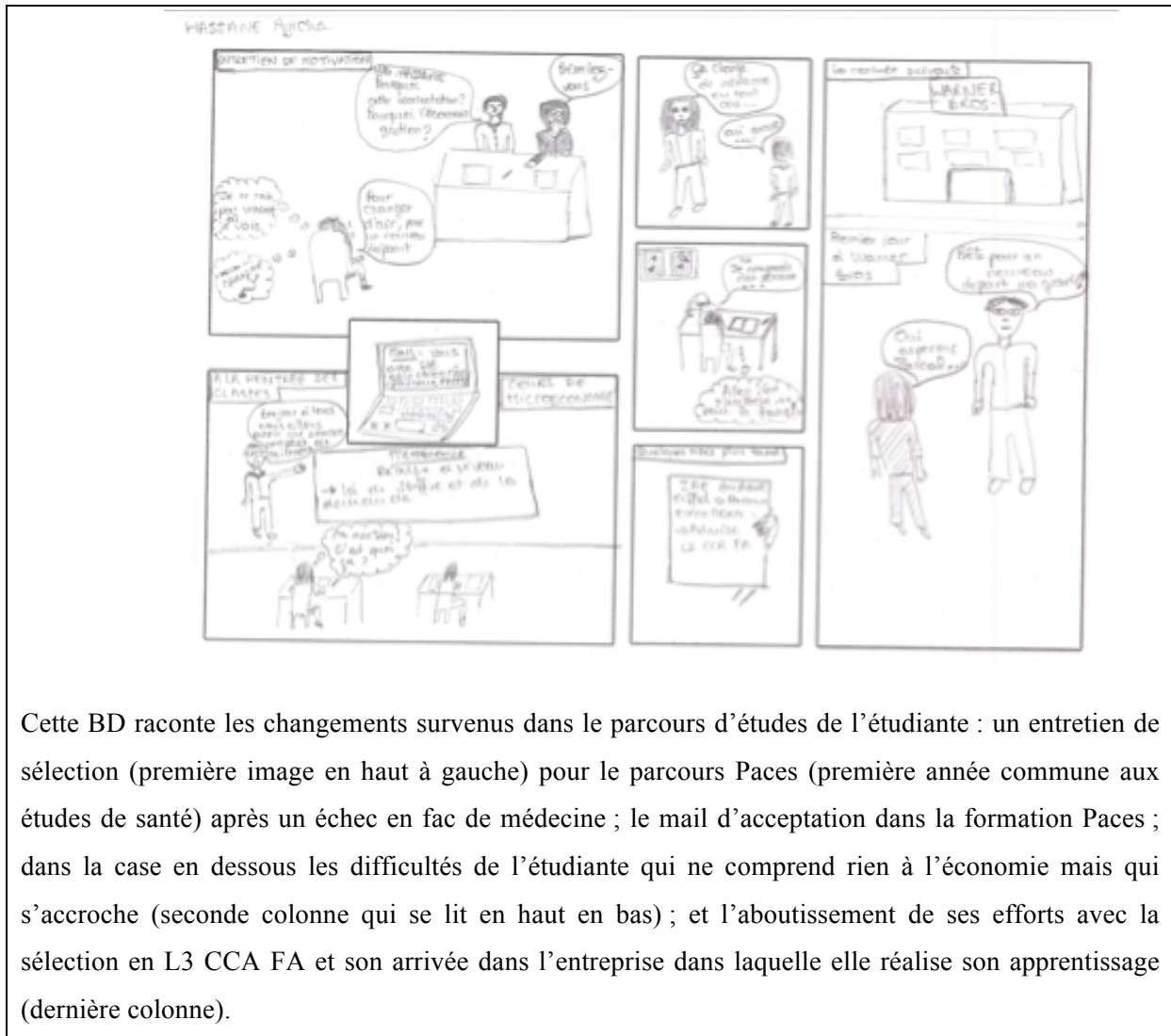
L'expérimentation se déroule sur deux séances de 3h30 chacune. La première est consacrée à la production de la BD tandis que la seconde organise des réflexions collectives sur les images du changement dans l'objectif de faire émerger une représentation partagée.

La première séance vise à introduire l'enseignement en conduite du changement. Les étudiants arrivent dans une salle où les tables sont disposées en îlots permettant de faire travailler les étudiants par groupe de 4 ou 5. Afin de déstabiliser un peu plus les étudiants et toujours dans l'idée de leur faire vivre une expérience de changement en classe, l'enseignant installe un petit déjeuner sur chaque îlot. Commence alors l'expérimentation. Il leur est demandé dans un premier temps de se remémorer 3 ou 4 situations de changement qu'ils ont vécu ou qui leur semblent être plausibles (notamment pour ceux qui pensent ne pas avoir vécu de changement), puis de décrire en quelques lignes ces situations. Il leur est proposé ensuite de discuter entre eux de ces situations. Une fois ce premier exercice réalisé, l'enseignant leur demande de choisir une de ces situations de changement et de produire une analogie (*le changement c'est comme...*) en l'expliquant en quelques lignes. Par la suite, une nouvelle consigne est donnée celle de transposer cette analogie en histoire et de la rédiger brièvement. Pour chacune de ces étapes, les étudiants peuvent discuter entre eux. A ce stade, les étudiants commencent à poser des questions sur l'intérêt et l'objectif de l'exercice. L'enseignant précise alors qu'ils en comprendront le sens progressivement mais qu'ils peuvent y réfléchir entre eux.

Une fois l'histoire rédigée, il leur demandé de la transformer en BD. L'enseignant explique alors les quelques règles relatives à la réalisation d'une BD. Il commence par expliquer aux étudiants que la BD permet de « découper » une histoire en séquence d'actions, chaque case de la BD enfermant une ou plusieurs action(s) dans un espace donné. Ils peuvent choisir le moment de l'action qu'ils souhaitent représenter, le cadrage de cette action (ce qu'ils veulent montrer au lecteur), les mots qui permettent de compléter l'image, le style de l'image et le sens de lecture de la planche. Pour rentrer un peu plus dans la technique, l'enseignant explique ensuite aux étudiants que le temps est représenté par des cases de taille et de formes différentes (la taille pouvant traduire l'importance d'une action, la forme peut varier en fonction du besoin du récit), que l'espace entre deux cases permet de sauter des événements sans importance dans le cours de l'action, et enfin que les bulles transcrivent à la fois la paroles, les pensées des personnages et le son (par exemple, une bulle en forme d'éclair peu traduire la colère, une écriture appuyée peut traduire une personne qui parle fort, les onomatopées traduisent des sons, et les idéogrammes des pensées). Nous ne rentrons pas plus dans le détail des consignes, l'objectif de l'exercice étant d'amener les étudiants à travers leur BD à représenter puis de caractériser un changement.

Des planches de BD types (5 modèles) leur sont ensuite distribuées. Les étudiants ont ainsi le choix du modèle, voir la possibilité de créer leur propre planche (Cf. figure 1 : exemple de BD). A ce stade, les étudiants manifestent leurs étonnements. Certains expliquent qu'ils ne savent pas dessiner et expriment leurs difficultés à réaliser cette BD. Pour les mettre en confiance, l'enseignant explique qu'ils n'ont pas besoin de savoir dessiner pour faire une BD et que la qualité artistique de celle-ci n'est bien évidemment pas évaluée. A nouveau, l'enseignant les incite à discuter entre eux et à s'entraider si besoin.

Figure 1. Exemple de BD réalisée par les étudiants



Cette BD raconte les changements survenus dans le parcours d'études de l'étudiante : un entretien de sélection (première image en haut à gauche) pour le parcours Paces (première année commune aux études de santé) après un échec en fac de médecine ; le mail d'acceptation dans la formation Paces ; dans la case en dessous les difficultés de l'étudiante qui ne comprend rien à l'économie mais qui s'accroche (seconde colonne qui se lit en haut en bas) ; et l'aboutissement de ses efforts avec la sélection en L3 CCA FA et son arrivée dans l'entreprise dans laquelle elle réalise son apprentissage (dernière colonne).

Une fois les BD réalisées, l'enseignant propose aux étudiants de débriefer entre eux sur l'exercice et sur leur création. Ils doivent synthétiser leurs réflexions en mettant en avant leurs étonnements par rapport à l'exercice, les similitudes et les différences entre les BD, les caractéristiques du changement ainsi que les événements importants des BD.

La fin de cette première séance est consacrée à la restitution à l'ensemble de la classe des débriefings réalisés en groupe, puis à une discussion autour de ces débriefings et de la thématique du changement. A ce stade la plupart des étudiants continuent encore à s'interroger sur le bien-fondé de l'exercice.

A l'issue de cette séance, les étudiants doivent rédiger un rapport d'étonnements et d'apprentissages sur la base de trois questions portant sur 1) l'intérêt de l'exercice, 2) les

difficultés rencontrées, et 3) ce qu'ils retiennent de l'expérience sur le thème du changement et sur la possibilité de remobiliser ce qu'ils ont appris dans un futur professionnel.

La seconde séance se déroule en général une semaine après la première. Elle vise un double objectif ; celui de faire travailler les étudiants sur une représentation partagée du changement (image du changement) et celui de faire le lien entre leurs productions (BD et image du changement) et les modèles théoriques issus de la littérature. Pour cette seconde séance, les groupes de la première séance sont reconstitués. L'introduction de la séance porte sur les grandes thématiques permettant de caractériser le changement. Une liste de ces thématiques est alors établie collectivement au tableau à partir des discussions de la séance précédente¹. Les étudiants sont ensuite invités à reprendre leur BD pour identifier les caractéristiques de leur histoire de changement et les transcrire en mots sur des post-it, puis ensuite à dessiner sur une feuille de *paperboard* une image du changement et à coller sur cette image les post-it. Il est intéressant de noter qu'un grand nombre des images produites par les étudiants retranscrivent le mouvement (avion, train, montagne russe, rond pont, etc.) et font émerger une analogie (le changement c'est comme un voyage, ...). Les images élaborées collectivement sont ensuite accrochées aux murs et présentées au reste de la classe. Il s'en suit une discussion collective sur les caractéristiques du changement ainsi que sur l'objectif de ces deux séances de cours. Au cours de ces échanges, les étudiants évoquent le thème de la créativité, les différentes représentations du changement, les difficultés liées à l'émergence d'une représentation partagée, etc.. Cette expérimentation se conclue par la présentation des modèles théoriques de changement en lien avec les caractéristiques du changement identifiées par les étudiants.

La mise en œuvre de ce dispositif pédagogique nous a permis de collecter plusieurs types de données à savoir les productions des étudiants (BD et image), des enregistrements audio des débriefings des séances 1 et 2 ainsi que des rapports individuels rendus à l'issue de la première séance. Comme le recommandent Jensen et *al.* (2007), nous avons retenu un matériel alliant à la fois des travaux individuels et des réflexions collectives. Les données collectées lors de ces différentes expérimentations ont été codées à l'aide du logiciel Nvivo à partir d'une grille d'analyse thématique (Miles et Huberman, 2003). Notre objectif n'était pas

¹ Exemples de thématiques : le contexte du changement, la nature du changement (intentionnelle, imposée, etc.),

de coder les caractéristiques du changement issues du travail des étudiants à partir des modèles existants de la littérature mais de rendre compte de l'expérience vécue par les étudiants. Ainsi, nous avons réalisé un codage ouvert suivant les principes de la théorie enracinée (Glaser et Strauss, 1967, Strauss et Corbin, 1998). Ce codage nous a permis d'identifier les codes présentés dans le tableau 1.

Tableau 1. Grille de codage ouvert

Code de premier niveau	Code de second niveau
Ce que l'expérience produit chez les étudiants	Vivre une situation de changement
	Être acteur de cette situation de changement
	Adopter une posture réflexive
	Développer une capacité à se projeter dans un avenir professionnel
Perception de l'expérience par les étudiants	Retour d'expérience sur la BD
	La place du collectif dans l'expérience
	Retour d'expérience par le groupe

3. RÉSULTATS

Dans cette partie sont présentés les effets produits par l'expérimentation sur les étudiants ainsi que leurs retours sur l'expérimentation elle-même et notamment les difficultés rencontrées.

3.1 - CE QUE CELA PRODUIT CHEZ LES ÉTUDIANTS

3.1.1. Vivre une situation de changement

Au delà de la capacité à produire une représentation personnelle du changement (production individuelle des BD) ou collective (discussion en groupe sur les différentes représentations), les étudiants se sentent eux mêmes plongés dans une expérience de changement en classe. Ils soulignent très majoritairement l'originalité de l'approche pédagogique et le fait que celle-ci soit un peu « décalée » par rapport aux enseignements traditionnels. Les extraits de verbatims issus des rapports individuels témoignent de cette expérience vécue du changement : « *Le changement était sur nos feuilles... mais aussi dans le déroulement de l'exercice lui-même* »

(un étudiant en contrôle de gestion), « *L'intérêt de l'exercice était de casser les codes classiques de la pédagogie en mettant les élèves face à une situation de changement. Cela a permis d'analyser nos propres réactions face à cet exercice nouveau.* » (une étudiante en CCA), « *Il est vrai que je n'ai jamais eu une âme d'artiste donc j'étais un peu réfractaire à l'idée de réaliser une BD. Cependant, c'était le but de cette expérience. Nous avons été confrontés à un changement des méthodes d'apprentissage..., il s'agissait d'un bon exercice qui nous a mis dans une situation de changement en expliquant ce qu'est le changement* » (une étudiante en contrôle de gestion), « *L'exercice est en soi une situation de changement dans la mesure où il est surprenant et inattendu (bande dessinée), il nous demande adaptation et imagination.* » (un étudiant en CCA). Le dispositif pédagogique produit ainsi les effets escomptés en termes de déstabilisation des étudiants et d'immersion dans une situation de changement. Il constitue donc un point d'ancrage intéressant pour introduire un enseignement en conduite du changement.

3.1.2. Être acteur de cette situation de changement

Si certains retiennent le côté ludique de l'exercice de la BD, d'autres soulignent leur posture active durant l'exercice. Le fait de les mettre en situation de production de quelque chose d'originale leur permet de s'investir davantage et ainsi de mieux appréhender le concept de changement. Leur apprentissage sur le concept de changement semble être facilité par l'analyse de situations de changement qu'ils ont eux-mêmes vécues. Cela se traduit par leur capacité à mettre des mots sur le changement ainsi que par leur capacité à se projeter dans des situations professionnelles de changement. Ces verbatims témoignent de cette posture active des acteurs qui facilite leur apprentissage sur le changement : « *Mettre des mots et des situations concrètes sur un terme aussi vague et abstrait que le changement était une expérience intéressante. Si je devais réutiliser quelque chose, ce serait les mots plus précis qui me sont venus à l'esprit pour définir le changement une fois les différents exercices effectués. Je n'y aurais pas spécialement pensé avant la séance.* » (un étudiant en CCA). « *Je ne dirais pas que je suis satisfaite de l'exercice mais plutôt surprise par sa forme. En effet, c'est bien la première fois qu'on nous demande de dessiner une BD afin d'exprimer notre vision d'un terme. L'exercice proposé était ludique et nous a permis d'être acteur du changement. Par sa forme, l'exercice nous permet de réfléchir et d'appréhender la signification du changement. La séance s'est faite dans un état actif, nous n'avons pas*

seulement été étiquetés au statut d'étudiant notant bêtement la définition d'un mot mais l'exercice nous a permis de prendre du recul sur l'idée que nous nous faisons du changement. » (Une étudiante en CCA).

3.1.3. Adopter une posture réflexive

Le dispositif pédagogique mis en place permet aux étudiants de s'engager dans un exercice réflexif qui peut prendre différentes formes susceptibles de se cumuler pour certains étudiants. En premier lieu, la prise de recul est encouragée. *« L'exercice m'a permis de prendre recul sur les situations de changement et d'analyser mon comportement envers le changement. (un étudiant en contrôle de gestion). « L'exercice était intéressant parce qu'il nous a obligé à prendre du recul par rapport à notre perception vécue du changement » (un étudiant en CCA). Les réflexions sur soi et ses propres représentations du changement sont dès lors facilitées. « De cette expérience, j'ai appris que j'étais plus réticent aux changements que je ne le pensais. En, effet, ma première réaction à l'annonce des exercices était un rejet et la volonté de ne pas les réaliser. En fin de compte, je me suis résolue à réaliser l'ensemble des exercices (un étudiant en contrôle de gestion). « L'exercice m'a permis de comprendre et d'analyser les émotions que j'ai vécues en situation de changement. Cela permet de comprendre comment j'ai réagi face au changement » (un étudiant en contrôle de gestion). « L'activité de dessin et d'introspection m'a permis de me mettre dans une situation de réflexion et ainsi de pouvoir me faire une idée de ce qu'est le changement, une sorte de définition personnelle et singulière » (une étudiante en CCA). A travers ces questionnements sur ses propres représentations du changement, le concept de changement se concrétise peu à peu pour les étudiants. « L'exercice est intéressant parce que naturellement il nous pousse à nous interroger sur différents types de changements, les causes (point de départ, le pourquoi), la manière dont les changements se font (il y en a tellement et ne sont pas identiques les uns des autres), et leurs conséquences (impacts à long terme ou à court terme parfois aussi). » (un étudiant en CCA). Cette concrétisation se retrouve dans l'image qu'ils produisent au cours de la seconde séance et sur leur capacité à discuter ensuite des caractéristiques du changement organisationnel (cf. figure 2). Enfin, les séances de travail encouragent l'ouverture d'esprit, l'ouverture aux autres expériences et visions du changement. « On a vraiment cherché à revivre l'histoire dans notre tête et à la partager avec les autres.... le*

dessin permet de toucher tout le monde. Tout le monde est capable de comprendre un dessin, alors qu'avec l'écrit parfois, on se perd un peu. » (une étudiante en contrôle de gestion)

La figure 2 présente une production réalisée par un groupe d'étudiants en master 2 contrôle de gestion lors de la seconde séance. Cette production souligne la capacité des étudiants à élaborer une représentation partagée du changement et à produire à partir de cette représentation une analogie avec le changement organisationnel.

Figure 2. Le changement c'est comme une montagne russe



« On a choisi de réaliser une montagne russe pour symboliser le changement, pourquoi la montagne russe, parce que le changement c'est quelque chose de risqué, mais au bout du compte on est quand même content de le faire quand on arrive à la fin, et la montagne russe pour schématiser le fait que dans le changement il y a des hauts et il y a des bas. Pour nous le changement commence par une rupture et un choix, on voit bien les petits bonhommes qui attendent et qui peuvent avoir le choix de faire soit la montagne russe soit d'éviter le changement. Ensuite on a matérialisé les différents types de changement par les wagons qui peuvent être volontaires, individuels, personnels, collectifs ou imposés, on a caractérisé les caractéristiques qui vont aider et soutenir le changement à travers les piliers de la montagne russe, la communication, l'accompagnement, l'apprentissage, les proches (au niveau professionnel ou personnel) s'il n'y a pas de pilier c'est la catastrophe. On a choisi de caractériser les émotions avec la météo au début on a un petit nuage, on ne sait pas à quoi s'attendre. Dedans on a mis les mots stress, doute, questions, incertitudes. Au fur et à mesure du changement le nuage grossit avec un éclair, de la pluie pour matérialiser tous les obstacles, imprévus, manque de moyens, résistances, du déni. Et à la fin du manège on arrive à la fin du changement avec un soleil, on éprouve plutôt de la joie, du soulagement, de la fierté. Tout à la fin du manège on a mis un post-it

nouveau départ parce que pour nous il y a sans cesse du changement, et donc le schéma recommence avec les petits bonhommes qui attendent encore pour monter dans le wagon. » (un groupe d'étudiants en contrôle de gestion). »

3.1.4. Développer une capacité à se projeter dans un avenir professionnel

Le travail réalisé avec la BD est également un bon moyen d'aider les étudiants à se projeter dans la vie professionnelle. Même si en majorité les étudiants estiment que la situation personnelle retranscrite dans leur BD ne peut être comparée à ce qu'ils ont ou pourraient vivre en entreprise, ils énoncent tous dans leur rapport quelques principes, actions ou comportements qu'ils seraient susceptibles de mettre en place en situation professionnelle. *« C'est différent car l'implication émotionnelle est beaucoup moins importante et que le changement est souvent subi. Néanmoins, j'ai appris certaines choses qui pourraient me servir dans le milieu professionnel comme la nécessité d'expliquer l'objectif final du changement ainsi que la méthode afin que chacun adhère au projet et en perçoive la pertinence. Enfin, la conduite du changement suppose d'être pédagogue avec l'ensemble des membres du groupe. En effet, chacun réagissant différemment, il faut pouvoir échanger et communiquer avec tous les acteurs et les convaincre de la nécessité du changement. »* (une étudiante en contrôle de gestion).

Bien que les situations ou les événements qu'ils ont illustrés dans leur BD leur semblent difficilement reproductibles en situation professionnelle, la réalisation de la BD et les réflexions qui s'en suivent leur permettent de réfléchir à la façon dont ils pourraient se positionner par rapport à une situation de changement en situation professionnelle.

3.2. PERCEPTION DES ÉTUDIANTS SUR L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE

3.2.1. Un retour d'expérience mitigé

Les avis des étudiants sur l'approche pédagogique et plus précisément sur la production d'une BD sont relativement partagés. Certains ont apprécié l'exercice, son côté ludique et sont en mesure d'expliquer les apports de ce dispositif dans un cours de conduite du changement, tandis que d'autres se focalisent davantage sur les difficultés de l'exercice.

Pour les étudiants qui ont apprécié l'exercice, la BD est appréhendée comme un support pertinent pour parler du changement : mettre des mots sur ce concept, tenter de le caractériser et de le décomposer en étapes. Elle est également considérée comme un bon moyen pour retranscrire des émotions. Ce support artistique permet de faire appel à l'imagination et à ses émotions et finalement d'apprendre autrement. *« En ce sens l'utilisation de la BD est novatrice, et amène bien le sujet du changement en modifiant notre manière d'apprendre (un étudiant en contrôle de gestion). « Je pense que ce procédé peut être utile pour décortiquer un changement que l'on a du mal à comprendre ou qui est encore trop récent. Le format de la bande dessinée permet de décomposer les étapes en donnant une « photo » de la situation initiale, de la situation finale, des autres étapes éventuelles et d'isoler l'élément déclencheur qui entraîne le changement. Cela peut ainsi être une méthode utile pour comprendre soi-même un changement. » (une étudiante en contrôle de gestion). « Grâce au dessin, on a la possibilité de s'exprimer d'une manière différente, de traduire nos ressentis par des illustrations et on se concentre alors sur l'essentiel. En effet lorsque l'on s'exprime par oral ou par écrit nous sommes à notre aise et nous pouvons donc extrapoler sans but précis alors qu'avec le dessin, le manque de compétences nous force à ne dessiner que les choses les plus marquantes. De plus les images, surtout simplistes, permettent d'illustrer notre pensée et c'est au final un moyen efficace pour communiquer ce que l'on pense à un maximum de personnes. » (un étudiant en CCA). « Source de motivation, cet exercice a permis de trouver une nouvelle manière, plus libre, d'exprimer nos idées et ressentiments face à une situation de changement. » (un étudiant en contrôle de gestion)*

A l'inverse, la réalisation de la BD a été un moment difficile pour un certain nombre d'étudiants. Pour expliquer la pénibilité de l'exercice les étudiants se réfèrent tout d'abord au fait de ne pas savoir dessiner et/ou à la difficulté de mobiliser les règles de la BD : choisir le début et la fin de l'histoire, montrer les événements importants, etc. *« La plus grande difficulté que j'ai rencontrée fut de faire passer un message dans la BD. En effet, il a fallu modéliser une histoire en image. Cependant, je ne sais pas dessiner et surtout il faut qu'en 5/6 cases, les faits pertinents et leurs déroulements soient représentés et compréhensibles par tous. Il a donc fallu choisir les actions déterminantes ainsi que le dialogue et les onomatopées pertinents. Une BD se doit d'être simple à comprendre et sympathique à lire. » (un étudiant en CCA). « La transmission des émotions ressentis lors du changement était assez difficile*

pour moi » (un étudiant en contrôle de gestion). Ensuite, certains étudiants se trouvent gênés par le côté ludique de l'exercice de la BD. *« Je n'ai pas trouvé d'intérêt particulier à cet exercice. La forme m'a même dérangée »* (un étudiant en contrôle de gestion).

L'utilisation de la BD dans un dispositif pédagogique peut donc ainsi s'avérer risqué et générer des frustrations ou des mécontentements. Il apparaît donc essentiel de coupler la production individuelle des BD à des temps de réflexion collective. Pour limiter cet inconfort et créer une dynamique autour de l'exercice, les étudiants sont positionnés sur des îlots de travail en groupe. Cela leur offre la possibilité d'échanger avec les autres membres du groupe sur la compréhension de l'exercice, les difficultés associées et les idées de situation de changement à dessiner. Le groupe permet de faire face plus facilement aux difficultés de l'exercice (*« si les autres y arrivent, je devrais pouvoir le faire... »*). *« Une des principales difficultés a été de représenter les émotions que l'on rencontre lors d'un changement à travers un dessin. Le travail en groupe nous a permis d'échanger et de nous entraider pour savoir comment représenter ses émotions par le dessin. »* (un étudiant en contrôle de gestion). *« C'était donc un travail personnel mais qui a été construit à l'aide de quelques idées de groupe. »* (un étudiant en CCA)

3.2.2. L'importance de l'espace collectif.

Le travail collectif est souvent cité comme apportant une aide à la réflexion individuelle et à la formation progressive d'une image du changement. *« Par ailleurs, les échanges avec les membres du groupe a permis d'analyser comment chacun percevait, menait et réagissait par rapport aux changements. »* (une étudiante en contrôle de gestion). *« Selon moi, l'enrichissement de cette séance vient du rassemblement des expériences de chacun »* (un étudiant en contrôle de gestion). *« Pour moi le principal intérêt de cet exercice est de prendre du recul sur un cas de changement personnel ou professionnel et d'en discuter avec l'ensemble du groupe. »* (un étudiant en contrôle de gestion)

Le travail collectif permet surtout d'appréhender la diversité des situations de changement ainsi que la diversité des perceptions. Il s'agit là d'un apport non négligeable pour mieux appréhender le changement en situation professionnelle et les difficultés inhérentes à un tel processus. *« Ce qui rend cette thématique intéressante c'est que nous avons pu voir que les personnes n'ont pas la même vision du changement et nous avons pu échanger autour de ce point. »* (un étudiant en CCA).

3.2.3. Des groupes hétérogènes en termes d'attitudes face à l'expérimentation

Il convient de souligner que les groupes d'étudiants en apprentissage intégrant des adultes en formation continue évoquent moins le côté ludique de la réalisation de la BD ou alors dans des termes plutôt négatifs (« *je n'ai pas payé 6000 euros pour faire des dessins* », un étudiant en formation continue) que les étudiants en formation initiale qui, à l'inverse, évoquent souvent dans leur rapport le caractère ludique de l'exercice comme un moyen de mobiliser leur attention et d'apprendre autrement. Ce résultat peut s'expliquer certainement par la capacité des groupes d'étudiants à « entrer » dans l'exercice de projection. Les étudiants en apprentissage ou en formation continue, déjà confrontés au monde professionnel, entrevoient rapidement un lien potentiel avec leur expérience du changement en entreprise. L'aspect ludique de la BD n'est donc pas un point sur lequel ils vont s'attarder.

Il semble également que les étudiants en master 2 sont davantage en attente d'outils et de récits de situations de changement en entreprise que les étudiants en master 1 dont la problématique du changement organisationnel semble plus éloignée de leurs préoccupations. Les étudiants du groupe en contrôle de gestion sont, pour ces deux raisons principales, plus sceptiques sur l'exercice et certains regrettent même l'absence de support théorique à la première séance. Pour autant, leurs rapports individuels montrent qu'ils apprennent sur le changement et sont en mesure à l'issue de l'exercice de prendre du recul par rapport à ces situations. Par ailleurs lorsqu'il s'agit de mettre en image le changement au cours de la seconde séance, ces groupes d'étudiants font preuve de plus de créativité dans leurs représentations du changement que les étudiants en formation initiale en master 1. A l'inverse, les groupes d'étudiants en CCA perçoivent et évoquent davantage dans leur rapport l'intérêt de la BD pour retranscrire et parler de leurs expériences personnelles et faire le lien ensuite avec le changement organisationnel.

4. DISCUSSION

Le dispositif pédagogique expérimental mis en place pour faciliter la création de sens et l'apprentissage autour de la conduite du changement souligne l'intérêt d'utiliser les méthodes artistiques, et plus particulièrement la BD, pour introduire la thématique du changement

auprès d'étudiants en master. Au-delà des images produites, les résultats montrent l'importance de mettre des mots sur les situations de changement illustrées en interagissant pour faire face notamment aux émotions susceptibles de mettre les étudiants en difficultés.

4.1. L'APPORT DU DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE EN TERMES D'APPRENTISSAGE ET DE RÉFLEXIVITÉ

L'objectif principal de ce dispositif était de faire vivre aux étudiants une expérience de changement en mobilisant des méthodes pédagogiques auxquelles ils ne sont pas habitués et d'y associer à un contexte d'enseignement différent (tables en îlot et petit déjeuner apporté par l'enseignant). Les résultats montrent qu'effectivement les étudiants ont bien vécu une situation de changement qui leur a permis de travailler différemment (manger en cours, dessiner, échanger avec les autres étudiants). Cette situation semble s'apparenter à un contexte motivant pour apprendre et s'impliquer dans l'exercice demandé. En vivant cette expérience, les étudiants ont pu élever leur niveau de conscience (Freire, 1974) en s'ouvrant à la réflexion et au questionnement (Antonacopoulou, 2010). L'exercice de la BD qui s'appuie sur l'illustration de situations de changement vécues ou plausibles est particulièrement propice à un travail d'introspection et de questionnement. Par l'entremise de ce dispositif pédagogique, l'apprentissage devient une mise en pratique d'un concept théorique (Räsänen et Korpiaho, 2007).

Le dispositif mis en place offre également une place importante au dialogue entre les étudiants. Les discussions collectives autour des BD dessinées (pour identifier les points en commun, les divergences, évoquer les difficultés qu'ils ont rencontrées et ce qu'ils pensent de l'exercice) permettent de faire évoluer leurs perceptions (Bound, 1994), de questionner leurs hypothèses sur le changement et d'en découvrir de nouvelles (Cunliffe et Easterby-Smith 2004). La grande majorité des étudiants remarquent par exemple à l'issue de la BD qu'ils n'avaient pas conscience des multiples représentations que l'on pouvait avoir du changement. Les temps de dialogue entre étudiants favorisent ainsi une interprétation différente les amenant à repenser ou ré-élaborer leur représentation initiale (Damasio 1994, Jensen et al., 2007).

Le dialogue est également un moyen de mettre des mots sur leur BD. En expliquant leur BD et les différents dessins, ce qu'ils signifient pour eux, les émotions qu'ils font ressortir ..., les étudiants engagent un processus d'explicitation et de formalisation de leurs représentations

personnelles du changement. « *Ainsi, chaque dessin individuel permettait continuellement de discuter du sujet commun et du potentiel des dessins pour inspirer et jouer avec les différentes interprétations qui émergeaient dans le groupe.* » (Jensen et al., 2007 : 363)

Il nous semble alors que le processus de discussion qui s'installe lors des deux séances de cours peut être mis en parallèle avec celui de construction de sens lors des processus de changement. Un événement extérieur vient perturber le cours de l'action et il convient de faire émerger des représentations permettant de saisir ce qui se passe. Par la production de la BD (séance 1) et les discussions qui suivent (séances 1 et 2), les étudiants s'engagent dans un processus de construction de sens pour construire collectivement une représentation partagée du changement. Ce n'est donc qu'à l'issue des deux séances que les étudiants sont en mesure de se représenter le changement d'une façon qui leur semble individuellement et collectivement plus rationnelle ainsi que de comprendre l'intérêt de l'exercice qui leur a été demandé.

Un tel dispositif pédagogique n'est toutefois pas sans risque. Tout d'abord, certains étudiants sont déstabilisés devant la nécessité de parler d'une expérience personnelle. Dans ces cas là, les étudiants estiment que le groupe a été une ressource permettant de dépasser cette difficulté. Tout d'abord, la difficulté de l'exercice peut être dépassée par simple effet de mimétisme. « *Si les autres le font, je dois être en mesure de le faire également* ». Ensuite, les discussions dans le groupe opèrent comme un moyen de distanciation par rapport à l'exercice (processus de détachement selon Jensen et al., 2007). Ce contexte de dialogue est considéré comme très important lorsqu'on utilise le dessin dans un contexte d'apprentissage en management (Vince et Broussine 1996). Il devient dès lors primordial de maintenir une atmosphère d'ouverture, d'écoute active et de rappeler les objectifs communs. En effet, lorsque l'information partagée est personnelle et véhicule des émotions, il existe des risques qu'elle soit utilisée à des fins d'humiliation ou de vulnérabilité (Darsø, 2004). Comme le soulignent Cunliffe et Easterby-Smith (2004), il est important dans un tel contexte d'apprentissage que les membres du groupe soient disposés à divulguer leurs hypothèses, leurs pensées et leur sentiments de manière ouverte et curieuse. C'est donc le rôle de l'enseignant qui anime les séances de s'assurer que le contexte soit bien favorable à cette

ouverture et cette écoute active, et éventuellement de recentrer les réflexions autour de l'objectif du cours si celles-ci s'en détachaient.

4.2. EST-CE QU'UNE AUTRE MÉTHODE PÉDAGOGIQUE AURAIT PU DONNER LE MÊME RÉSULTAT ?

Le choix de la BD comme premier média pour aborder le thème du changement n'est pas neutre. Parce qu'elle introduit les notions de mouvement, de temps, de rythme, de processus, d'action, d'acteurs, d'intensité, d'effets, de réaction... la BD nous semble un support pédagogique très intéressant pour identifier les éléments qui permettent de caractériser le changement organisationnel. Des parallèles s'opèrent très naturellement entre le langage et les règles de la BD d'un côté et les dimensions du changement au sein de la littérature managériale de l'autre. La présentation de modèles théoriques sur le changement et leur appropriation par les étudiants s'en trouvent ainsi facilitées. Il était également important pour nous de faire travailler les étudiants sur des dessins illustrant des situations personnelles afin de faire ressortir des émotions et de favoriser l'émergence d'un processus de création de sens (Maitlis et al., 2013). En effet, les émotions peuvent amener les individus confrontés au changement à « *make sense of organizational change by broadening possible alternatives to explain particular situations, as well as by maintaining an open approach to problem solving during a change process* » (Bartunek et al. 2011 ; 17). Les images produites par les étudiants s'appuient sur les interprétations individuelles (séance 1) et collectives de leurs expériences (séance 2) fondées sur des états émotionnels et corporels (Jensen et al. 2007). Néanmoins les images seules ne suffisent pas. Elles doivent être associées à des réflexions et des processus d'explicitation que le dialogue favorise (Jensen, et al., 2007).

Dès lors la question qui se pose est la suivante : est-ce que d'autres méthodes pédagogiques, artistiques ou non, permettraient de placer les étudiants dans le même type de processus d'apprentissage ?

Prenons l'exemple de la simulation. Si celle-ci place les étudiants dans une situation inspirée du réel au sein de laquelle ils ont un rôle à jouer, la simulation recherche avant tout à mettre en évidence les effets plus ou moins attendus des actions engagées. Ainsi, en engageant une action dans une simulation, l'étudiant attend un effet en retour. La simulation est donc particulièrement propice à l'évaluation des effets d'une ou plusieurs action(s) dans contexte

donnée. Dans un cours de conduite du changement, la simulation peut être utile pour faciliter un apprentissage autour des erreurs à ne pas commettre ou encore de l'influence du contexte sur le processus de changement. La simulation s'avère toutefois plus limitée lorsque l'objectif est la caractérisation du concept de changement à l'aide d'un processus de création de sens individuel puis collectif.

La méthode de l'étude de cas traditionnellement utilisée dans des enseignements en conduite du changement ne permettait pas non plus d'atteindre notre objectif pédagogique : faire vivre une situation de changement et générer des représentations sur le changement organisationnel. Bien que l'étude de cas raconte une histoire en présentant une séquence d'actions proche d'un changement réel (Watson, 2001) et puisse s'appuyer sur une expérience réelle d'apprentissage de changement (Tsoukas, 1998), celle-ci implique d'avoir des connaissances préalables pour appréhender la complexité du processus de changement retracé. Ces connaissances théoriques permettent de réaliser un tri des informations contenues dans le cas et de les analyser pour tenter de comprendre « ce qui se passe ».

La vidéo aurait davantage pu se rapprocher notre projet pédagogique. Comme le souligne Strati (2007), celle-ci est susceptible de provoquer des réactions esthétiques et émotionnelles. En tant que méthode artistique, la vidéo rend possible le travail sur des images et des émotions. Elle permet en outre aux étudiants de pouvoir s'identifier à certains personnages et donc de se projeter dans des situations. Cependant, regarder un film est avant tout une expérience personnelle et individuelle. Même si des discussions collectives s'engagent à l'issue du visionnage, elles ne reflèteront pas systématiquement les émotions ressenties. Cette méthode pédagogique ne nous aurait pas permis de faire vivre une situation de changement et de faire émerger en même temps des échanges collectifs autour de cette expérience comme l'autorise notre dispositif pédagogique.

Pour conclure cette discussion, il pourrait être intéressant de reproduire cette expérimentation auprès de managers en activité professionnelle. Le dispositif pédagogique pourrait s'orienter davantage sur les processus de construction de sens et leur analyse que sur les caractéristiques du changement en tant que telles. En effet, les échecs constatés lors du déploiement d'un changement sont souvent liés à l'interprétation du changement qu'en font les acteurs concernés et en particulier les managers (Rouleau, 2005). Notre dispositif permettrait alors de travailler avec les managers sur les multiples interprétations possibles d'un même changement

et sur la nécessité d'élaborer collectivement une vision partagée du changement. Il pourrait également être utile pour favoriser la posture réflexive des managers sur leurs expériences antérieures de conduite de changement (Reynolds et Vince 2004 ; Sievers, 2007).

CONCLUSION

Le dispositif expérimental présenté dans cet article s'appuie sur la production d'une bande dessinée et l'élaboration d'une image partagée comme méthode pédagogique. Il répond à un triple objectif : (1) celui de faire vivre aux étudiants une situation de changement et de les amener à réfléchir sur des changements qu'ils ont vécu ou qu'ils auraient pu vivre afin notamment de les impliquer dans le processus d'apprentissage ; (2) celui d'inscrire leurs réflexions dans un processus de construction de sens (Weick, 1995) pour développer leur esprit critique et leur réflexivité ; (3) celui d'être en mesure de caractériser le changement et de mettre en parallèle ces caractéristiques avec les modèles théoriques du changement.

Les résultats montrent que les étudiants ont le sentiment de vivre une expérience de changement en étant acteur de celle-ci et en adoptant une posture réflexive. La production d'une BD comme méthode pédagogique rencontre toutefois auprès des étudiants un succès mitigé. S'ils reconnaissent son intérêt pour sortir du cadre classique d'enseignement, certains trouvent l'exercice relativement difficile. Les espaces de discussion collective qui leur sont offerts au sein des différentes séquences pédagogiques constituent pour eux une ressource de premier plan pour surmonter cette difficulté et créer du sens autour de l'exercice demandé.

Cette expérimentation pourrait être étendue à des managers en poste amenés à conduire le changement au sein de leur service. Le dispositif pourrait permettre aux managers d'appréhender dans un premier temps la diversité des représentations du changement au sein de leur équipe afin de construire dans un second temps une représentation partagée favorable au processus de changement.

Le dispositif présenté comporte toutefois des risques en termes d'animation pour l'enseignant puisque celui-ci favorise l'expression des émotions des étudiants. Il convient dès lors d'être en mesure de les valoriser dans la dynamique d'apprentissage. Ces émotions peuvent être associées à la peur et à l'inconfort de l'exercice pour certains étudiants, mais également au plaisir et à l'émulation que peut générer la découverte des émotions en tant que vecteur puissant de questionnement personnel et d'apprentissage (Jensen et *al.*, 2007 : 359). Dans

l'éventualité d'une transposition du dispositif auprès de managers, ce risque serait accentué en raison des relations politiques et de pouvoir entre les participants (Jensen et *al.*, 2007).

Enfin, ce dispositif pose plus largement la question du développement de la réflexivité et d'une meilleure prise en compte des émotions dans le fonctionnement des organisations. Il questionne ainsi notre responsabilité en tant qu'enseignant amené à former de futurs managers. Cette question du rôle des enseignants et de leur responsabilité dans la formation des managers nécessite que s'engagent des discussions collectives plus larges au sein des universités ou encore des écoles de management.

BIBLIOGRAPHIE

- Adler, N. J. (2006), The arts & leadership: Now that we can do anything, what will we do?, *Academy of Management Learning & Education*, 5 : 4, 486–499.
- Antonacopoulou, E.P (2010), Making the Business School More Critical: Reflexive Critique based on Phronesis as a Foundation for Impact, *British Journal of Management*, vol. 21, 6-25.
- Avey, J., T. Wernsing et F. Luthans (2008), Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors, *Journal of Applied Behavioral Science*, 44: 1, 48–70.
- Balogun, J. (2003), From blaming the middle to harnessing its potential: creating change intermediaries, *British Journal of Management*, 14: 1, 69–83.
- Balogun, J., J. Bartunek, J. et B. Do (2010), Uncovering relationships and shared emotion beneath senior managers' resistance to strategic change, *Best Paper Proceedings of the Academy of Management*. Briarcliff Manor, NY: Academy of Management.
- Balogun, J. et G. Johnson (2004), Organizational restructuring and middle manager sensemaking, *Academy of Management Journal*, 47 : 4, 523-549.
- Barry, D. (1996), Artful Inquiry: A Symbolic Constructivist Approach to Social Science Research, *Qualitative Inquiry*, 2 : 4, 411–38.
- Bartunek, J., D.M. Rousseau, J. Rudolph, et J. DePalma (2006), On the receiving end: sensemaking, emotion, and assessments of an organizational change initiated by others, *Journal of Applied Behavioral Science*, 42 : 2, 182–206.
- Bartunek, J. M., J. Balogun et B. Do (2011), Considering Planned Change Anew—Stretching Large Group Interventions Strategically, Emotionally, and Meaningfully, *Academy of Management Annals*, 5 : 1, 1-52
- Baumeister, R. (1982), A self-presentational view of social phenomena, *Psychological Bulletin*, 91: 1, 3–26.
- Bognar, A. J. (1998), Tales from *Twelve O'Clock High*: Leadership lessons for the 21st century, *Military Review*, 78, 94–99
- Boud, D. (1994), Conceptualizing Learning from Experience: Developing a Model for Facilitation, *Proceedings of the 35th Adult Education Research Conference*. Knoxville, Tenn.
- Coleville, I.D, A.J. Pye et A.D. Brown (2016), Sensemaking processes and Wicked learning. *Management Learning*, 37 : 1, 3-13.
- Cunliffe, A. L. et M. Easterby-Smith (2004), From Reflection to Practical and Organized Reflection, in M. Reynolds et R. Vince (eds.), *Organizing Reflection*. Aldershot: Ashgate.
- Damasio, A. R. (1994), *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York, NY : G. P. Putnam's Sons.
- Darsø, L. (2004), *Innovation in the Making*. Copenhagen: Samfundslitteratur Narayana Press.
- Dawson, P. et D. Buchanan (2005), The way it really happened: competing narratives in the political process of technological change, *Human Relations*, 58 : 7, 845–65.

- Dewey, J. (1938), *Experience and education*. New York, NY: Touchstone.
- Dow, A. W., D. Leong, A. Anderson et R. Wenzel (2007), Using theater to teach clinical empathy: A pilot study. *Journal of General Internal Medicine*, 22, 1114–1118.
- Dutton, J. E., S.J. Ashford, R.M. O’Neill et K.A. Lawrence (2001), Moves that matter: issue selling and organizational change, *Academy of Management Journal*, 44 : 4, 716–36.
- Eisner, W. (2008), *Comics and Sequential Art : Principles and practices from the legendary cartoonist*. (First print 1985), New York, NY : Norton & Company Inc.
- Fisher, C. (2000), Mood and emotions while working: Missing pieces of job satisfaction? *Journal of Organizational Behavior*, 21 : 2, 185–202.
- Fiske, S. et S.Taylor (1991), *Social cognition*. New York, NY : McGraw-Hill.
- Freire, P. (1973), *Pedagogy for critical consciousness*, New York, NY : Seabury.
- Gabriel, Y., and Griffiths, D. S. (2002), Emotion, Learning and Organizing, *Learning Organization*, 9 : 5, 214–21.
- George, J., et G. Jones (2001), Towards a process model of individual change in organizations. *Human Relations*, 54 : 4, 419–444.
- Gioia, D. A. et K. Chittipeddi (1991), Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation, *Strategic Management Journal*, 12 : 6, 433-448.
- Gioia, D. A. et J.B. Thomas (1996), Identity, image, and issue interpretation: sensemaking during strategic change in academia, *Administrative Science Quarterly*, 41 : 3, 370–403.
- Glaser, B.G et A.L. Strauss, (1967), *The discovery of grounded theory*, Chicago: Aldine.
- Holt, D. T., A. A. Armenakis, H.S. Feild et S.G. Harris (2007), Readiness for Organizational Change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43 : 2, 232-255.
- Holt, R. et J. Cornelissen (2013), Sensemaking revisited, *Management Learning*, 45 : 5, 525-539.
- Holt, D. T. et J.M. Vardaman (2013), Toward a Comprehensive Understanding of Readiness for Change: The Case for an Expanded Conceptualization, *Journal of Change Management*, 13 : 1, 9-18.
- Huy, Q. (2002), Emotional balancing of organizational continuity and radical change: The contribution of middle managers, *Administrative Science Quarterly*, 47 : 1, 31–69.
- Jensen, T.S, J.R. Voigt, E.M. Piras et B.R. Thorsen (2007), Drawings as a Link to Emotional Data: A Slippery Territory, in Reynolds, M. et R. Vince, (Dir) *The Handbook of Experiential Learning & Management Education*, Oxford : Oxford University Press, 345-360.
- Jones, R. A., N.L. Jimmieson et A. Griffiths (2005), The Impact of Organizational Culture and Reshaping Capabilities on Change Implementation Success: The Mediating Role of Readiness for Change, *Journal of Management Studies*, 42 : 2, 361-386.
- Kiefer, T. (2002), Understanding the emotional experience of organizational change: Evidence from a merger, *Advances in Developing Human Resources*, 4 : 1, 39–61.
- Kiefer, T. (2005), Feeling bad: Antecedents and consequences of negative emotions in ongoing change, *Journal of Organizational Behavior*, 26 : 8, 875–897.

- Kolb, D. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Legum, E. H. (2004), Using Sequential Art in Training, *T+D*, 58 : 7, 13-15.
- Maitlis, S. (2005), The Social Processes of Organizational Sensemaking, *Academy of Management Journal*, 48 : 1, 21-49.
- Maitlis, S., T.J. Vogus et T.B. Lawrence (2013), Sensemaking and emotion in organizations, *Organizational Psychology Review*, 3 : 3, 222-247.
- Maitlis, S., et M. Christianson (2014), Sensemaking in Organizations: Taking Stock and Moving Forward, *Academy of Management Annals*, 8 : 1, 57-125.
- Maitlis, S., et S. Sonenshein (2010), Sensemaking in Crisis and Change: Inspiration and Insights From Weick (1988), *Journal of Management Studies*, 47 : 3, 551-580.
- Martensson, P., M. Bild et K Nilsson (2008), *Teaching and Learning at Business Schools: Transforming Business Education*, Burlington, UK: Gower Publishing Company.
- Meyer, A. (1991), Visual data in organization research, *Organisation Science*, 2 : 2, 218-236.
- Miles, M. B., et Huberman, M. A. (2003), *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Paris : De Boeck.
- Newton, J.F, S. Long et B. Sievers (2005), *Coaching in Depth: The Organizational Role Analysis Approach*. London: Karnac.
- Räsänen, K. et K. Korpiaho (2007), Experiential Learning without Work Experience: Reflecting on Studying as 'Practical Activity', in Reynolds, M. et R. Vince (Dir.) *The Handbook of Experiential Learning & Management Education*, Oxford: Oxford University Press, 87-104.
- Reynolds, M. et R. Vince (2004), Critical Management Education and Action-Based Learning: Synergies and Contradictions, *Academy of Management Learning & Education*, 3: 4, 442-456.
- Rogers, C. (1969), *Freedoom to learn: A view of what education might become*, Colombus, OH: Merrill.
- Rouleau, L. (2005), Micro-practices of strategic sensemaking and sensegiving: how middle managers interpret and sell change every day, *Journal of Management Studies*, 42, 1413–41.
- Samuels, A. (1993), *The political psyche*, London, UK : Routledge
- Sandberg J et H. Tsoukas (2015), Making sense of the sensemaking perspective: Its constituents, limitations, and opportunities for further development, *Journal of Organizational Behavior*, 36: S6–S32.
- Sievers, B. (2007), Pictures from below the surface of the University : The social Photomatrix as a Method for Understanding Organizations in depth, in Reynolds, M. R. Vince (Dir), *The Handbook of Experiential Learning & Management Education*, Oxford : Oxford University Press, 241-257.
- Springborg, C. (2012), Perceptual Refinement: Art-based Methods in Managerial Education, *Organizational Aesthetics*, 1: 1, 116-137.

- Stanley, D., J. Meyer et L. Topolnytsky (2005), Employee cynicism and resistance to organizational change, *Journal of Business and Psychology*, 19 : 4, 429–459.
- Stensaker, I. et J. Falkenberg (2007), Making sense of different responses to corporate change, *Human Relations*, 60 : 1, 137-177.
- Stigliani, I. et D. Ravasi (2012), Organizing Thoughts and Connecting Brains : Material and the Transition from Individual to group-level Prospective Sensemaking, *Academy of Management Journal*, 55 : 5, 1232-1259.
- Strati, A. (2007), Aesthetics in Teaching Organization Studies, in Reynolds, M. R. Vince (Dir) *The Handbook of Experiential Learning & Management Education*, Oxford : Oxford University Press, 70-84.
- Strauss, A.L. et J. Corbin (1998). *Basics of Qualitative Research* (2 ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Sutherland. I. (2012), Arts-based methods in leadership development: Affording aesthetic workspaces, reflexivity and memories with momentum, *Management Learning*, 44: 1, 25-43.
- Taylor, S. S. et D. Ladkin (2009), Understanding Arts-Based Methods in Managerial Development, *Academy of Management Learning & Education*, 8: 1, 55-69.
- Tsoukas, H. (1998), Forms of Knowledge and Forms of Life in Organised Contexts, in R. Chia (Dir.) *In the Realm of Organization: Essays for Robert Cooper*, London, UK: Routledge, 44-68.
- Vakola, M. (2013), Multilevel Readiness to Organizational Change: A Conceptual Approach, *Journal of Change Management*, 13 : 1, 96-109.
- Vince, R. et M. Broussine (1996), Paradox, Defense and Attachment: Accessing and Working with Emotions and Relations Underlying Organizational Change, *Organization Studies*, 17: 1, 1-21.
- Watson, T. J. (2001), Beyond Managism: Negotiated Narratives and Critical Management Education in Practice, *British Journal of Management*, 12: 4, 385–96.
- Weick K.E., (1995), *Sensemaking in organizations*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Weick, K. E. (2007), Drop your tools: On reconfiguring management education, *Journal of Management Education*, 31: 1, 5–16.
- Weick, K. E. (2011), Reflections: Change Agents As Change Poets - On Reconnecting Flux and Hunches, *Journal of Change Management*, 11 : 1, 7-20.
- Weick, K. E., K.M. Sutcliffe et D. Obstfeld (2005), Organizing and the process of sensemaking, *Organization Science*, 16, 409-421.