

Enseigner la théorie des organisations dans une perspective critique : un questionnement pédagogique et identitaire

Louise Gautheron, Caroline Ruiller, Christophe Vignon

IAE de Rennes

Univ Rennes, CNRS, CREM - UMR 6211, F-35000 Rennes, France

christophe.vignon@univ-rennes1.fr

Résumé :

Alors que l'enseignement du management est de plus en plus critiqué pour sa déconnexion croissante entre l'expérience vécue par les étudiants et les pratiques réelles des organisations, cette communication vise à présenter le processus d'innovation suivi par une enseignante en IAE dans le cadre d'un cours de théorie des organisations en troisième année de Licence. Le processus narratif s'appuie sur une description autoethnographique permettant de comprendre de l'intérieur les enjeux individuels et organisationnels de l'évolution du cours. Cette élaboration montre l'imbrication étroite entre la maturation psychique de l'enseignante et l'évolution du dispositif pédagogique et des contenus de l'enseignement. Elle pose la question de l'engagement du corps de l'enseignant dans sa pratique pédagogique. Le processus d'accompagnement des étudiants dans l'analyse d'organisations ouvre sur trois positionnements identitaires : l'identification rationnelle, la dés-identification, l'identification affective.

Mots clés : Autoethnographie, études critiques, pédagogie hybridée, théorie des organisations,

Enseigner la théorie des organisations dans une perspective critique : un questionnement pédagogique et identitaire

1. INTRODUCTION

L'enseignement dispensé par les Business Schools (BS) est de plus en plus critiqué en raison de ses effets délétères sur les comportements des managers et leurs conséquences pour la société toute entière (Parker, 2018). Comme le souligne l'appel à communication le changement de paradigme actuel du management invite à repenser nos pratiques pédagogiques, pour aller vers des enseignements plus éthiques (Jones, Parker & Ten Bos, 2005 ; Parker, 2018 ; Chanlat, 2015 ; Jaotombo et Vignon, 2018). Si les réflexions critiques en matière d'enseignement du management sont assez nombreuses depuis le milieu des années 90 (French & Grey, 1996 ; Burgoyne & Reynolds, 1997), les chercheurs y décrivent souvent leurs postulats philosophiques (Chia, 2009), leurs projets politiques (Kallifatides, 2011) et leurs intentions éducatives mais, assez peu proposent des dispositifs alternatifs concrets. Quand de telles descriptions existent, elles présentent toutes la particularité de s'arrimer sur une pédagogie réflexive visant à amener les étudiants à poser un regard critique sur leurs expériences organisationnelles (Antonacopoulou, 2010 ; Auger, Mirvis et Woodman, 2018 ; Hahn et Vignon, 2019).

Dans un tel projet, l'enseignant chercheur se confronte à la difficulté d'une demande, souvent plus instrumentale que politique, de la part des étudiants en management. Ces étudiants, soucieux de leur employabilité, se montrent davantage intéressés par l'apprentissage de techniques immédiatement opérationnalisables que par des réflexions plus abstraites et critiques sur leurs environnements organisationnels. Toutefois, ces logiques pédagogiques conduisent les étudiants à adopter des réflexes comportementaux qui ne répondent pas nécessairement aux attentes de leur profession (De Geuser & Fiol, 2003). Ces attentes et les formations qui y répondent les conduisent à avoir des réactions trop analytiques, réductrices, focalisées sur le court-terme, hyper-techniques et peu préoccupées par le long-terme (Raelin, 1990 ; Nodoushani & Nodoushani, 1996 ; Mintzberg, 2005). De telles approches pédagogiques dégradent également le niveau de moralité des futurs managers (Aspen Institute, 2003 ; Zahra, Priem et Rasheed., 2007 ; Krishnan, 2008 ; Knights & Tullberg, 2012 ;

Knights, 2015) en renforçant l'individualisme plutôt qu'en favorisant une coopération effective entre les étudiants (Roberts, 1996).

Dans un tel contexte, comment amener des étudiants de 3^{ème} année (L3) en management à s'intéresser à un cours de théorie de organisations, qui par essence n'est pas instrumental ? Comment faire en sorte que les étudiants s'approprient les apprentissages de ce cours ? C'est ce processus qu'a réalisé l'une d'entre nous en faisant évoluer le cours de théorie des organisations qui lui a été proposé. Une telle innovation ne va pas sans un travail réflexif éthique, sur le sens de son engagement pédagogique affectant les dispositifs et les finalités de l'enseignement. Nous envisageons ainsi les développements parallèles de l'enseignant par son travail réflexif et du processus pédagogique tant en termes de contenu que d'organisation et d'animation. Ceci nous permet d'explicitier ce qui constitue notre problématique : comment un enseignant passe d'une posture transmissive à une posture réflexive critique, dans l'enseignement d'un cours en théories des organisations ? En filigrane de notre problématique de recherche s'élabore, la mise en dialogue du travail réflexif de l'enseignant et l'évolution du processus de cours. Plus largement, notre réflexion nous conduit à prendre conscience que le contenu de l'innovation pédagogique s'imbrique totalement dans les processus de maturation psychique de l'enseignant.

La présente contribution s'articule autour de trois parties. Premièrement, nous appréhendons deux postures pédagogiques « Education » vs. « Training » comme dilemme de la formation des futurs managers. La compréhension des postures idéologiques sous-jacentes permet de problématiser l'évolution pédagogique d'un cours en théorie des organisations en licence 3 en école de management. Deuxièmement, une mise en récit auto-ethnographique caractérise dix années d'épiphanyes d'un enseignant-chercheur, le conduisant à adapter ses objectifs et sa posture pédagogiques. Troisièmement, l'innovation pédagogique vue comme une « hybridation » est exposée. Dans cette visée, l'articulation entre le cours magistral, les travaux dirigés et la classe inversée ainsi que l'évaluation du dispositif est précisée.

2. LE DILEMME DE LA FORMATION DES FUTURS MANAGERS : EDUCATION VS TRAINING

L'essentiel des enseignements en théories des organisations est souvent envisagé sous l'angle de la transmission descendante de connaissances théoriques (Chemin-Bouzir & Suquet, 2018) présentées comme objectives. Pourtant l'essence de ces théories n'est pas neutre si l'on

s'intéresse par exemple aux protocoles de recherche, voir par exemple l'imposture scientifique d'Elton Mayo. Ou encore, comme le montrent Bridgman, Cummings et Ballard à propos de ce que l'on a voulu faire dire à Maslow. Ils soulignent particulièrement les intentions idéologiques sous-jacentes à de tels enseignements (Bridgman et al., 2019). Les chercheurs qui se sont succédés dans le temps ont, pour certains encore, une influence majeure sur les modes de fonctionnement des dirigeants, entrepreneurs et managers (pour ne citer que l'importance de Taylor dans les vocabulaires des dirigeants, ou encore du *lean*, voire de l'agilité aujourd'hui).

L'enseignement transmissif tel qu'il est pratiqué dans la plupart des BS ne favorise pas l'émancipation des étudiants car il conçoit le manager comme un technicien neutre et l'enseignement du management comme un apprentissage objectif. Cette posture conduit à confondre, derrière le terme formation, entraînement et éducation (Thomas et Anthony, 1996). Le manager y est considéré comme un technicien neutre, agissant comme un acteur rationnel, pour l'intérêt économique de l'organisation. La *subjectivité* n'est pas appréhendée.

Les futurs managers reçoivent alors surtout une formation de type entraînement plutôt qu'une véritable éducation. La formation de type "entraînement" concerne l'expertise de contenu alors que l'"éducation" concerne la culture, l'attitude, le "style" et les dispositions générales d'un individu (Chia, 2009). De plus, la déconnexion entre les théories enseignées et les expériences pratiques des managers conduisent à ce que l'on propose aux jeunes managers des idées trop simples pour appréhender toute la complexité des problèmes qu'ils vont rencontrer (Raelin, 2007).

Aussi anodin que puisse paraître un cours de théorie des organisations, puisqu'il ne vise pas à développer une expertise technique telle que l'on pourrait la trouver dans l'apprentissage de la comptabilité ou de la gestion de la paie. Un tel cours, s'il est enseigné dans une perspective moins transmissive peut laisser des « traces », peut-être plus indélébiles, que l'apprentissage des outils de gestion. C'est par exemple ce que montre l'expérience décrite par (Auger et al., 2018) qui s'appuient sur la pratique de la grounded theory pour amener les étudiants à prendre conscience de l'expérience quotidienne de travail de différents acteurs organisationnels.

De fait, derrière l'apparence de rationalité du management, un ensemble complexe de dynamiques apparaissent dans l'expérience de travail. Ces dimensions politiques et idéologiques pourraient être davantage développées dans les formations classiques. Faute de quoi, l'apprentissage du management risque de devenir une « idéologie appliquée »

(Burgoyne et Reynolds, 1997) basée sur une conception optimiste et utopique de l'être humain : l'humanisme. Cette idéologie repose sur des notions telles que l'ouverture, la confiance et l'honnêteté masquant ainsi que le management concerne viscéralement l'exercice du pouvoir et la défense des détenteurs de ressources (Alvesson et Willmott, 2003), dans le système politique complexe qu'est l'organisation (Willmott, 1994). De ce fait, la question de la *subjectivité* n'est pas appréhendée.

La position critique repose sur l'argument que *le management n'est ni neutre, ni désintéressé*. Les managers, à travers leur pouvoir et leurs positions, affectent la vie des autres personnes et leur futur. Dans cette perspective, l'éducation au management devrait permettre aux étudiants d'aller au-delà des questions pragmatiques pour évaluer les origines et structures de leur discipline, ses fonctions sociales et ses idéologies sous-jacentes (Barnett, 1997 ; Reynolds, 1999).

L'objectif de la perspective critique vise le développement de la capacité critique des futurs managers (Barnett, 1997). Cette posture demande aux enseignants d'assumer la responsabilité de poser des questions sérieuses et critiques au management plutôt que d'adhérer obséquieusement aux valeurs des managers (Grey et Mitev, 1995). Elle ne considère plus les étudiants comme des "*techniciens neutres*" (Willmott, 1997) ; leur construction de la réalité organisationnelle questionne l'exercice d'un pouvoir qui produit et reproduit l'inégalité. Quand ils deviennent des producteurs actifs de savoir, ils commencent à créer leurs propres compréhensions (critiques) du travail managérial. Cet apprentissage comporte nécessairement une dimension politique (Dehler, Welsh et Lewis, 2001). En effet, comme la réalité sociale organisationnelle est multidimensionnelle, contradictoire et arbitraire (Golsorkhi et Huault, 2009) il n'est pas possible de prétendre produire une connaissance neutre capable de reproduire celle-ci.

L'identification contribue à notre développement. C'est ainsi que le petit enfant, après la phase œdipienne, apprend ses rôles sociaux en s'identifiant à ceux du parent de son sexe (Freud, 1997). Pourtant, cette identification à autrui, ou à des modèles sociaux extérieurs contribue également à notre aliénation, en ce qu'elle nous rend inconscients de ce qui nous pousse à agir (Zizek, 2016). C'est pour cela qu'un travail critique sur nos processus d'identification/désidentification peut nous procurer une certaine émancipation des modèles dans lesquels, inconsciemment, nous nous inscrivons. Permettre à des étudiants en

management de se désidentifier à des normes organisationnelles transmises lors de leur formation contribue ainsi à leur processus émancipatoire.

L'enseignement transmissif, dominant dans les formations au management, favorise la reproduction de savoirs et non pas la production de savoirs par l'étudiant (Martineau et Calcei, 2019). Dans la suite de cet article, nous décrivons une trajectoire, ayant permis de passer d'une posture transmissive à un enseignement réflexif critique. Cette transformation est autant celle de l'enseignante qui a élaboré le cours que celle du contenu du cours qui s'est fait parallèlement. Il ne s'agit pas nécessairement d'un lien de causalité, mais d'une cooccurrence de prises de conscience personnelles et d'évolution d'un dispositif pédagogique.

Cette narration prend la forme d'un récit auto-ethnographique de la part d'une enseignante-chercheuse qui a été confrontée à un épuisement professionnel dont le paroxysme s'est manifesté lors de ce cours de théorie des organisations. Plutôt que d'abandonner ce cours, considéré par l'équipe pédagogique comme fondamental pour les étudiants de licence, mais également réputé difficile pour les enseignants et les étudiants, elle a décidé de le conserver. Elle a choisi de radicalement changer l'approche pédagogique jusque-là mise en œuvre.

Traiter le sujet sous l'angle autoethnographique nous permet de montrer que la logique d'innovation, pas seulement en matière de pédagogie, s'ancre dans les processus psychiques de l'innovateur. Etudier les innovations avec une telle approche contribue ainsi à éclairer l'interaction profonde entre les systèmes organisationnels et les histoires personnelles. Nous présentons ce dispositif en deux temps. Tout d'abord nous exposons certaines caractéristiques de la démarche autoethnographique puis nous décrivons les spécificités du dispositif pédagogique concerné.

3. QUAND LE CORPS POUSSE A INNOVER

L'approche autoethnographique permet d'entrer en profondeur dans l'analyse de l'expérience du narrateur. Elle est souvent utilisée en pédagogie pour comprendre des remaniements conceptuels ou des dispositifs d'enseignement (Rondeau, 2011). Dans cette contribution, les élaborations psychiques de l'enseignante concernée ont permis de faire émerger une innovation qui a radicalement changé la dynamique du cours de théorie des organisations.

La littérature sur l'innovation pédagogique, telle qu'on la trouve dans les revues scientifiques qui s'y consacrent, insiste souvent sur l'engagement des enseignants-chercheurs dans une

dimension réflexive de nature politique, par exemple la conviction de l'importance de l'émancipation des apprenants (Antonacopoulou, 2010) ou une conviction théorique qui pousse certains collègues à développer un nouveau paradigme pédagogique (Hahn & Vignon, 2019). Pourtant, il est une source d'innovation, non contradictoire avec les deux motifs évoqués ci-dessus, souvent négligée, ou en tout cas peu documentée, qui est l'expérience de souffrance psychique vécue par l'enseignante en cours d'action qui la conduit à remanier son approche. Ce vécu douloureux peut devenir le réorganisateur essentiel d'une pratique pédagogique. Il importe en effet de reconnaître l'importance sociale de nos élaborations psychiques et d'avoir à l'esprit qu'elles donnent du sens à notre vie. Comme l'indique Bellahsen, (2014, pp. 97-98) : « les épreuves de la vie, les souffrances, les folies, les moments de décompensation et d'effondrement peuvent agir comme des réorganiseurs de vie ». Cette souffrance intense, vécue en direct lors d'un cours a constitué un réorganisateur, si ce n'est de vie, au moins de dynamique psychique et pédagogique.

Comme l'a montré Dejours (2017), le corps, entendu au sens subjectif que lui donne la psychanalyse (Arnaud, Fugier et Vidaillet, 2018), est affecté par le travail. Il joue un rôle central dans les élaborations innovantes car « c'est dans le corps que sont ressenties l'impuissance du sujet et la souffrance pathique qui résultent de cette interruption. Enfin, le corps sera mobilisé pour répondre à cette interruption et reprendre le mouvement qui permet au sujet, par le travail, de se sentir vivant et capable de s'inscrire dans le monde. » (*ibidem*, p.334).

Le recours à l'autoethnographie nous permet de comprendre comment la souffrance du corps a conduit à l'innovation. Pour cela nous commençons par présenter quelques caractéristiques de l'autoethnographie.

3.1. L'AUTOETHNOGRAPHIE : UN MIROIR REFLEXIF INFORMANT

Commençons par une définition : « L'autoethnographie consiste à décrire en première personne et réfléchir l'expérience de sa propre culture, d'une condition ou d'une trajectoire, telle qu'elle s'imprime en nous, telle que nous la rencontrons. Elle part d'une description dense de l'expérience vécue, voulant la retracer dans son entièreté, dévoilant en son sein l'éthique, le politique et le culturel. Elle y ajoute un parti pris de réflexivité afin de donner sens et enjeu à cette expérience, d'en comprendre la portée. Si elle part d'une expérience

singulière, elle est une manière ancrée et humaniste de conter et penser le monde des organisations » (Moriceau, 2019, p.55).

Développée depuis les années 70 (Ellis & Bochner 2000), cette façon d’aborder la recherche en sciences humaines connaît un intérêt croissant dans la mesure où elle permet la narration de l’intérieur de l’expérience vécue. Pour preuve, le chapitre qui lui a été consacré dans le récent ouvrage méthodologique coordonné par Soparnot et Moriceau (2019). Elle ne doit pas être confondue avec une narration neutre des faits. Elle est tout autant porteuse de la vérité du sujet que de la réalité historique (Ellis & Bochner, 2000). Elle est encore peu utilisée dans les sciences de gestion (Flamme, 2020). Elle permet pourtant d’apporter un éclairage différent sur des questions essentielles telles que le lien entre individu et organisation (Boyle & Parry, 2007) ou encore la violence institutionnelle (Flamme, 2020).

L’autoethnographie n’est pas sans risque. Pour son auteur(e), elle peut être douloureuse car elle le/la conduit à dévoiler des parties de son histoire, peu agréables à exposer. Inversement, elle court le risque du nombrilisme, voire de l’exhibitionnisme. Elle demande donc à l’auteur de s’imposer des critères contre soi-même (Bochner, 2000). Mais sa grande force est d’éclairer les parts d’ombres, les vérités locales, les sous-textes (Spry, 2011), qu’occultent les récits officiels ou dominants.

Dans le présent article, nous nous efforçons d’éviter ces risques. Nous pensons que la co-écriture que nous avons choisie permet de lever certains de ces écueils dans la mesure où, l’auteur qui n’a pas vécu l’histoire, peut la réorganiser avec une certaine distance pour qu’elle soit moins narcissisante.

Notre travail s’est originellement élaboré de façon relativement technique : nous souhaitions présenter une innovation pédagogique qui fonctionne bien dans notre institut. Nous avons eu de nombreux entretiens pour clarifier le dispositif pédagogique. Lors du premier entretien, la focale était mise sur le contenu de l’innovation, pas sur le processus. Toutefois, au fur et à mesure de nos discussions sur le contenu, le processus d’élaboration de l’innovation a émergé. Un peu comme dans la maïeutique socratique, les questionnements réitérés et évolutifs ont progressivement conduit l’auteure de l’innovation à exprimer son expérience subjective et à prendre conscience que cette innovation résultait principalement d’une maturation personnelle liée à un épisode de vie difficile. Chaque entretien a fait l’objet de prise de notes que nous reprenions et précisions lors de l’entretien suivant. Progressivement, un récit a émergé.

3.2. MISE EN CONTEXTE : UNE EXPERIENCE DOULOUREUSE

Le récit autoethnographique de l'enseignante a d'abord été rédigé par l'auteure ayant vécu l'expérience. Il a ensuite été remanié par le deuxième auteur de l'article, qui a conduit les entretiens. Les éléments les plus importants du récit sont présentés sous forme de verbatim. Les paragraphes rédigés entre les *verbatim* visent à la fois à rendre ceux-ci plus accessibles aux lecteurs et à rendre le texte plus cohérent, car nous savons tous, si nous avons pratiqué les entretiens de recherche non-directifs, que la production du discours oral n'a pas la linéarité ni la cohérence d'un texte écrit.

3.2.1. Le moment de crise

Nous commençons cette narration par le moment paroxystique qui prend la forme d'une crise vécue par Maria pendant un cours. Toute crise comporte une dimension subjective. C'est une expérience dans laquelle les conflits sont exacerbés, qui suscite de la confusion et un déferlement d'angoisses. Les personnes traversant une crise « vivent un passage à vide, subissent ce qu'ils n'ont plus le sentiment de maîtriser ». (Barus-Michel Giust-Desprairies et Ridet, 2014, p.41). La situation qui a conduit à l'épuisement de Maria a lieu environ dix-huit mois après la soutenance de sa thèse :

« En mars 2010, pendant un cours magistral de théorie des organisations devant un amphithéâtre de 150 étudiants, je suis prise d'un malaise. C'était la troisième séquence de deux heures d'un cours de quatorze heures. L'objectif du cours est, de permettre à des étudiants qui n'ont aucune connaissance des organisations, de comprendre la vie et le fonctionnement de celles-ci. Ce cours est alors organisé autour de quatre thèmes : la dimension rationnelle (rationalisation du temps de travail et organisation scientifique du travail), sociale (école des relations humaines), politique (analyse des rapports de pouvoir) et culturelle (avec ses prolongements récents autour de la RSE). Le modèle de Scott sert de point d'appui à l'organisation du plan de cours. »

« Alors que j'aborde la dimension du politique dans les organisations, mon regard se brouille, j'ai le souffle coupé, je suis en sueur. Je suis incapable d'évoquer la notion de pouvoir. Je suis littéralement en stress post-traumatique. Le sentiment d'un déni par le monde politique du vécu et du rôle de chercheur. Livide, je dois m'asseoir pour reprendre mes esprits. Je suis « à bout ». Je regarde mes notes, je ne retrouve plus l'ordre de mes feuilles. J'arrête mon cours. Certains étudiants s'amuse de cet arrêt. Ils rient me voir ne plus avancer. Quel cynisme ! Je suis écoeuvée. J'ai envie de tout arrêter alors qu'ils s'empressent de quitter l'amphithéâtre sans même me demander comment je vais. »

« Je vis la période la plus difficile de ma vie de jeune femme : le refus d'accepter mon burnout. Épuisée physiquement, émotionnellement et éprouvant un manque d'accomplissement professionnel suite à une expérience post-doctorale aussi épanouissante fût-elle que questionnante par les conflits de valeurs que j'ai pu expérimenter, j'éprouve une grande « dépersonnalisation », une dés-identification vis-à-vis des figures symboliques du pouvoir politique. »

3.2.2. Le processus avant-crise

Après sa soutenance, ses activités professionnelles se sont accélérées. Pour comprendre cette accélération, il est nécessaire de revenir sur quelques éléments saillants de son parcours. La recherche l'attirait depuis longtemps :

« Dès le Lycée, je voulais devenir CHERCHEUSE, mais pas enseignante. Après un baccalauréat scientifique, j'ai entrepris des études en Sciences Economiques pour devenir Economiste de la Santé en ayant le projet d'intégrer le DEA de Santé Publique de la Faculté de médecine du Kremlin-Bicêtre. Ma vie de famille a déterminé des réorientations à la fois géographique et disciplinaire. J'ai réalisé un DEA en Sciences de Gestion et fait la rencontre de mon directeur de mémoire, devenu par la suite Directeur de ma thèse. Au démarrage de cette nouvelle orientation universitaire, le choix d'un enracinement théorique sur le conflit travail / hors travail a fait sens au regard de ce que j'avais rétrospectivement, à comprendre de cette situation transitoire.

Plusieurs conflits ont jalonné mon développement identitaire d'enseignante. Ce métier dont je ne voulais pas et qui s'est imposé à moi lorsqu'allocataire de recherche en 2004, je reçus l'appel de l'assistante de direction m'annonçant avec joie que je devenais monitrice. A l'époque cela ne se refusait pas. C'était se tirer une balle dans le pied en vue des qualifications aux fonctions de Maître de Conférences. J'étais pourtant très mal à l'aise dans ma prise de parole en public, je ne savais pas respirer, je me trouvais moche... Bref, je n'aimais pas du tout être exposée au regard des étudiants qui par ailleurs, ne pouvaient pas comprendre ce que signifie être happé par une revue de littérature en 1^{ère} année de thèse. Pour ma part, je devais m'acculturer au langage et à la pensée gestionnaire tout en devenant spécialiste de travaux d'épidémiologistes, d'économistes, de sociologues, de psychologues organisationnels et en sciences du management sur mon objet de recherche. Je me souviens encore rédiger des tableaux synoptiques à 00H00 avec un cours à préparer en innovation sociale pour le lendemain après-midi, thématique qui m'intéressait mais qui nécessitait un travail de fond pour comprendre les politiques RSE...

Il est bien connu qu'au début de leur carrière les jeunes enseignants chercheurs éprouvent un profond sentiment d'isolement (Belkhir *et al.*, 2019). C'est ce qu'a vécu Maria, mais, la tension s'est accrue pour elle, en raison du double positionnement de la recherche et de l'enseignement, tout en étant dès le départ dans un profond dilemme face aux méthodes pédagogiques usuelles.

J'ai souvent observé via les fenêtres des salles de cours que les étudiants « baillaient » lors des cours transmissifs. Le conflit fût pour moi de mettre en mots l'ennui des étudiants face aux cours de collègues que j'observais en situation d'enseignements et par ailleurs, ces mises en discussions se heurtaient à des positionnements très technicistes de la gestion : fournir des outils et non des cadres de pensées philosophiques ou encore épistémologiques, voir plus simplement des cadres pour analyser les pratiques de management, les pratiques professionnelles, les prises de décisions...

3.2.3. La thèse

Sa thèse lui a ouvert des opportunités de carrière qui répondaient à des aspirations antérieures à son entrée dans la recherche. Comme nous le verrons par la suite, les résonances allaient bien au-delà de l'intérêt scientifique.

J'ai réalisé une thèse soutenue en 2008 sur la qualité de vie au travail dans un secteur sous tension. Ce premier travail a donné lieu à des communications dans des congrès francophones à comité de lecture, à des publications françaises dans des revues à comité de lecture, puis dans une revue internationale à comité de lecture. La fin de thèse a suscité un stress intense. En fin de rédaction, malgré le soutien de mon directeur, je devais faire des modifications structurelles sur un document que je trouvais suffisamment « organisé ». Des injonctions qui m'arrivaient très tardivement, trop tardivement pour moi au regard de l'effort fourni. Mon directeur de thèse, accaparé par ses propres enjeux de carrière m'avait laissé beaucoup d'autonomie. La soutenance s'est finalement très bien passé ce qui m'a donné l'opportunité de postes dans trois établissements attractifs. De plus, quatre mois après cette soutenance j'ai eu l'opportunité de travailler dans la sphère politique. Pour moi, c'était le rêve, une concrétisation des souhaits depuis le démarrage la thèse. J'avais eu pendant la thèse la chance de bénéficier d'un monitorat pour enseigner. Je n'aimais pas du tout cette facette du métier. Ce n'était pas pour cela que je faisais de la recherche. Peu formés, les allocataires-moniteurs apprennent par essai-erreur. Je n'aimais pas tellement enseigner car je trouvais cela très éprouvant au plan cognitif (passer de la thèse à la formation des étudiants sur des thèmes d'enseignement très peu en liens avec mes

domaines de recherche) et au plan relationnel, une proximité en âge notamment me mettait mal à l'aise et me faisait me sentir souvent, peu légitime.

Prendre le tournant d'une visée transformationnelle des travaux de recherche en actions concrètes (politiques et pratiques RH) constituait donc de mon point de vue la voie royale post-thèse. J'eus ainsi l'opportunité de bénéficier d'un CDD au sein d'une Institution politique. La négociation d'un budget pour me proposer un CDD impliquait des perspectives de carrières induites tacitement... Ce contrat m'ouvrait des perspectives de carrière politique. J'ai alors fait la demande d'un cumul de contrats (ATER + CDD) pour prendre le temps du recul alors que j'étais dans l'organisation de mon mariage. Ce cumul de contrats m'a été refusé par la DRH de l'Université. J'ai perçu cette demande comme une injustice. J'ai très mal digéré l'affaire. Face à l'impossibilité contractuelle, j'ai décidé de continuer à œuvrer gracieusement pour l'Institution politique parce que j'avais l'intuition que j'allais apprendre beaucoup. J'étais en effet recrutée pour un rôle de coordinateur permanent visant le repérage de résultats scientifiques. Au-delà de ce travail de repérage, j'avais la possibilité d'assister à différentes instances et de comprendre les tenants et les aboutissants du travail de chercheur s'inscrivant dans la « recherche – intervention » sur les institutions. Rapidement, j'ai été intégrée dans l'équipe de l'Institution politique. L'absence de contrat entre nous constituait une réelle distance organisationnelle de mon point de vue. Alors que j'allais dans l'Institution politique pour apprendre, rapidement j'ai senti que les demandes devenaient « hors propos » et démesurées. Je vivais cette expérience professionnelle comme un paradoxe entre une fonction symbolique très prestigieuse et une grande précarité (absence de contrat, de rémunération, déséquilibre contributions-rétribution). A titre d'exemple, alors que j'étais partie en week-end prolongé pour préparer mon mariage et que j'en avais informé la responsable du pôle de l'Institution politique, elle n'a pas arrêté de m'appeler. Au bout de 10 appels en absence, j'ai consenti à écouter ses messages. Elle me laissait entendre que je loupais une réunion et que ça jouait en ma défaveur ! Par la suite, alors que j'étais arrivée en retard à une réunion, on me passait le « sac » de macarons Ladurée sous le nez en me signalant « dommage, on les a dégustés à 8h ».

Un épisode a particulièrement marqué la vision que je portais à l'époque sur mon engagement au sein de l'Institution politique. Alors que je me sentais pleinement intégrée au sein de ce microcosme car je me sentais fortement reconnue, nous dégustions une coupe de champagne pour « célébrer collégialement la joie de mon union » tout en assistant au 7^{ème} étage du bâtiment en terrasse, à la manifestation de la CGT – CFDT – FO pour l'amélioration de conditions de travail sur un secteur d'activité. Je me suis prise en pleine figure une remarque acide d'un membre de l'équipe sur « c'est dur d'être transfuge ! » alors que dans mon esprit, défilaient tous les accidents de travail de ma mère aide-soignante – syndiquée - pendant plus de 30 ans de sa vie. Observant la manifestation, je voyais défiler tous ces événements pénibles au plan physique

pour ma mère, les épisodes de risques psychosociaux racines de la thèse pour laquelle j'avais laborieusement œuvré pendant 4 ans... Des souvenirs de petite fille d'une maman épuisée par sa journée de travail à 21H (après sa journée d'après-midi) qui pourtant conservait de l'énergie pour vérifier mes devoirs le soir dans mon lit ... En bref, trop c'était trop ! Entendre les propos insultants de « mon équipe » vis-à-vis des syndicats et de leurs revendications réveillait chez moi, des épisodes de vie tristes, usants. On me taxait de vouloir toujours voir les choses en rose alors que de mon point de vue, justement, je décidais de voir les choses en rose car je n'avais pas vraiment eu la chance de voir la vie de cette couleur là avant de devenir Docteur... Réveillant par ailleurs ma fatigue d'être partout sans avoir le poste que je désirais tant. Alors que je proposais des suites de mission sur les conditions de travail des ouvriers.ères., ma « cheffe » me signalait que si je voulais faire carrière rapidement au plan politique, il fallait que je sois plus intelligente politiquement et que je mette un temps, mes valeurs de côté. Que cela viendrait avec le temps : pouvoir faire passer mes idées et mes visions. Autant dire que faire parler les conditions de travail et la souffrance des soignants était un acte de Don Quichotte. Je percevais *in fine*, l'inutilité de mes travaux.

En conflit de valeurs total, je me suis démise de l'Institution politique en quittant le groupe de travail grâce aux conseils d'un collègue doctorant à l'époque : « profite, tu as tous les atouts pour faire carrière et vivre ton rêve de transformation des organisations ». J'ai longuement hésité car je savais que cette démission de ce projet constamment présenté comme une opportunité fabuleuse par ses membres à une jeune chercheuse, j'allais le payer. Et j'ai payé. Ma démission fût très mal vue. De « tu es géniale », je suis devenue « celle qui était gentille, celle qui avait de bonnes idées mais... Au départ. ».

Recrutée en tant que MCF, j'ai démarré mon année avec 350 heures de cours CM dans ma fiche de poste. J'étais crevée en prenant mes fonctions alors que le temps d'après-thèse est le parcours du combattant pour trouver un poste ! Bien que j'ai eu conscience d'être nantie avec trois propositions de postes, j'étais usée de ne pas avoir pris de repos, de ne pas avoir pu apprécier le temps du titre de docteur, le temps du mariage et la qualification aux fonctions de Maître de Conférences alors que le centre de ma vie était devenue cinq mois durant, ce rôle de coordinatrice de la revue de littérature sur le métier de cadre hospitalier au sein de la mission pour l'Institution politique.

Fin septembre 2009 j'étais usée. Mes cours avaient très bien débuté. Mais c'était trop, les pressions à la publication et la responsabilité administrative d'un parcours hors cursus destiné à faciliter l'intégration professionnelle de tous les étudiants en formation initiale. C'était trop ! Des collègues se sont mis à faire des remarques déplacées : « On dirait un enfant de 4 ans qui

démolit son gâteau d'anniversaire ! Tout se met en place autour de toi à 29 ans alors que j'ai mis 20 ans à faire cela. Tu es navrante ! Pourrie gâtée ! ».

Les processus par lesquels notre jeune enseignante-chercheuse est passée, correspondent bien au diagnostic que l'on peut faire des risques pour la santé de l'évolution actuelle du contexte de travail pour les enseignants-chercheurs en gestion (Vidaillet Chemin-Bouzir et Vignon, 2019).

3.2.4. La reconstruction : Résister à l'institution

Heureusement pour elle, elle a bénéficié de soutiens politiques à l'intérieur de l'université qui lui ont permis de résister dans cette situation de crise personnelle et d'étayer ses choix.

Malgré ma famille qui considère que faire appel à un psy, ça veut dire « être fada », j'ai pris rendez-vous chez une psychiatre. Cette dernière m'a suivie pendant trois mois en me proposant de faire appel à un avocat. Ce suivi m'a donné des ailes. Désocialisée totalement de l'IAE, puisque j'ai été mise en arrêt de maladie en octobre 2009, et en réflexion pour me réorienter professionnellement. Cette psychiatre m'a proposé d'arrêter les séances au bout de 3 mois, une réassurance sur mon statut de « je ne suis pas folle » au profit d'une prise de conscience : « lisez sur la précocité, vous êtes surdouée. Je suis là pour vous épauler. Vous avez un dossier solide pour attaquer votre employeur. Je suis là ». Soutenue moralement, j'ai alors repris mes cours en octobre 2010 avec une ligne de conduite : ne faire passer que les messages clé, me sentir en situation de confort d'enseignement, reprendre confiance, ne pas faire passer toute la complexité de ma pensée. J'ai abandonné l'idée de me venger au profit de me pardonner d'avoir laissé autant de personnes me maltraiter. J'ai retrouvé l'estime de moi.

Début 2011, le cours se passe moyennement. Je n'ai aucun plaisir à enseigner. Je ressens un sentiment de manque d'accomplissement personnel qui n'est pas seulement lié aux cours. Je viens de me faire virer du labo. Je prends néanmoins conscience que je suis à bout de souffle dans mon cours. Diffuser 300 slides en 14h CM est impossible. Je comprends qu'il faille faire des coupes dans l'animation des 4 parties du modèle de Scott. Je me suis alors repositionnée dans mon rôle d'enseignant tout en mettant les bouchées doubles pour être réintégrée au labo. A l'époque je n'avais plus aucun sentiment d'appartenance car je ne gérais aucun diplôme. J'ai eu l'impression de n'avoir qu'un rôle de chargée de cours. Je perçois aussi que l'ennui que je ressens à transmettre les théories en organisations dans une perspective historique et transmissive, est contagieux ! J'ai l'impression de réciter un livre et par ailleurs, d'avoir peu d'ancrage au terrain, peu d'exemples, des difficultés à illustrer, à faire des liens pour rendre opératoire ce cours... Opératoire car c'est une attente exprimée par les étudiant.e.s : à quoi cela

va nous servir concrètement ? La demande faite par les étudiants concerne notamment l'illustration de cas d'organisations où une remise en question de la gouvernance a induit des changements sur la division, la coordination du travail, les positionnements des managers, le leadership organisationnel, la manière de conduire des changements.... Une demande à laquelle je me sens incapable d'apporter des réponses.

En 2012, je suis enceinte de 6 mois et il me faut adapter mon cours. Les regards des étudiants et des collègues changent au fur et à mesure que mon corps évolue. Plus de bienveillance, d'empathie. Je dois protéger mon ventre et mon bébé quand j'arrive dans l'arène. Alors je commence à m'appuyer sur l'interaction en amphî. Il s'agit d'une part de retrouver du sens dans l'activité d'enseignement au plan personnel et d'autre part, de mieux saisir ce que les étudiants attendent, ce qu'ils comprennent des théories des organisations. Et là, je retrouve une nouvelle énergie dans le cours : aux questions, qu'est-ce qu'une organisation ? Qu'est-ce que le management ? Qu'est-ce-que la division du travail ? Que veut dire la coordination interprofessionnelle ? Les étudiants réagissent... De théories des organisations, j'oriente peu à peu le cours vers la notion de politique des organisations sous l'angle des politistes (au sens de Bezes et Le Lidec, 2016) « *Des « techniques rationalisées de gouvernement » d'organisation. Elles constituent un instrument de redistribution : du pouvoir, des fonctions, des hiérarchies* » mais également dans une logique SHS, le concept de "politique" renvoyant à l'ensemble des règles et des institutions que s'impose à elle-même une collectivité pour vivre en sécurité. Plutôt que de retracer les organisations sous le registre de l'évolution de la pensée en sciences du management, j'essaie d'accompagner les étudiants à comprendre ce que pourraient répondre les scientifiques de l'organisation par la mise en perspective des 4 écoles (selon le modèle de Scott) sur des questions qu'ils se posent comme par exemple « Peut-on être heureux dans l'entreprise ? ». Il s'agit dans le positionnement de l'enseignement tel que je l'envisage de me saisir de ce que les étudiants ne comprennent pas plutôt que de diffuser ce qui me paraît être fondamental pour comprendre l'organisation. Je commence à hybrider en demandant aux étudiants de préparer des exposés à partir de recherche sur les 4 écoles de pensées, des recherches d'exemples de bonnes et de mauvaises pratiques. Ils prennent ma place sur des séquences de cours en amphî. J'apprends beaucoup par ces interactions, notamment sur leurs difficultés d'abstraction. A titre d'exemple car c'est celui qui me semble être le plus parlant, lorsque j'évoque la notion de « supervision directe » ou des outils de gestion « comme infrastructure de contrôle », j'essaie de mettre en perspective les effets induits comme la possible déconnexion des indicateurs du contrôle de gestion à l'activité réelle du salarié, et des risques potentiels (santé et sécurité au travail). Un autre exemple, quand j'évoque la notion « d'adhocratie », j'essaie de nuancer les propos que les étudiants peuvent trouver sur la toile lorsqu'ils réalisent leurs exposés sur le caractère éphémère de cette organisation lorsqu'elle

grandit et qu'elle doit mettre en œuvre des procédures objectivantes. J'essaie d'illustrer des cas d'organisations qui demeurent adhocratiques, indépendamment de l'effet taille, et dont les procédures peuvent être individualisées. En définitive, je mesure que la mise en dialogue des notions autorise des analyses que le CM de départ ne permettait pas, si l'objectif est de retracer – sans viser l'exhaustivité – les 4 écoles de pensées.

Ceci étant, à mon retour de congé maternité j'entre en conflit avec deux collègues très attachés au modèle traditionnel transmissif. Ils considèrent que ce que je fais en cours, est intolérable... Donner la place du prof aux étudiants, leur demander de co-constituer leur savoir... Ces deux collègues se représentent ma posture pédagogique comme celle d'un enseignant « fainéant », refusant de partager mes savoirs avec les étudiants. Ce sont les arguments qu'ils invoquent conjointement. Je ressens que le changement de posture que j'opère pour enseigner leur fait violence et qu'ils me la renvoient sans être en mesure d'exprimer ce qui les gêne vraiment. Je perçois aussi dans leurs mots qu'eux-mêmes ne savent pas bien ce que recouvrent les sciences de l'organisation qu'ils voient comme un cours « fourre-tout » comparativement aux disciplines qu'ils jugent être « sérieuses » (la finance, le contrôle de gestion, la stratégie et le marketing quantitatif).

2013 et 2014. Après ce conflit... J'obtiens le soutien du directeur de l'IAE, qui m'aide à afficher mes choix pédagogiques en me soutenant de façon informelle en me disant par exemple : « dis leur que si ton approche ne plaît pas, ils se démerdent à trouver un intervenant qui fera ton cours sachant que personne n'aime faire d'amphi ! ». Grâce à son soutien je renégocie le nombre de d'heures de cours. Aux 14h CM viennent s'ajouter 4H de TD par groupe de TD. Le cours est ré-intitulé « Politique des Organisations » en 2014. Les 14h de CM me permettent alors structurer 8h avant le premier TD. Au cours de ces 8h, je démarre par une présentation du modèle de Scott et demande aux étudiants de réaliser des mémos individuellement (qu'ils déposent sur Moodle) à partir d'une bibliographie que je leur propose. A la fin des 8 heures, nous réalisons un vote thématique pour étudier un thème appliqué à l'organisation (à titre d'exemple en 2014, le thème voté en amphithéâtre était l'égalité professionnelle). Les TD (2 au total) sont ensuite structurés autour de questions posées dans un guide et correspondant aux 4 écoles du modèle de Scott. Ainsi, lors du TD1, les étudiants débattent sur le choix d'une organisation qu'ils vont étudier comme cas. Ils prennent ensuite connaissance du guide intégrant une dizaine de questions par école de pensée, divisent et discutent la coordination du travail. Le TD1 permet ainsi de travailler sur les écoles classiques et des relations humaines, mais également de sensibiliser les étudiants à la crédibilité des sources et à la nécessaire triangulation des données pour étudier leur cas (issues des sites d'organisation, d'entretiens qu'ils réalisent auprès de salariés et d'article de spécialistes). Le TD2 conduit à travailler les écoles de la contingence, politique, sociologique et économiques. Le travail

d'accompagnement en TD vise par ailleurs à préparer les étudiants à une prise de parole en public pour présenter leurs études de cas en amphithéâtre sur les 6 heures de CM en aval des TD.

Informellement j'ai toujours été très soutenue au plan politique sur mes choix pédagogiques, par le Président de l'université. Son soutien informel et consultatif m'a permis de bénéficier de conseils d'ingénieurs en pédagogie. Je bénéficie d'un suivi de projet de janvier (CM1) à avril (classes inversées) par la cellule d'ingénierie pédagogique de l'Université pour améliorer le dispositif. En 2013-2014, si le cours restructuré semble faire sens pour les étudiants et pour moi, les 6 heures de classe inversées font ressortir des redondances dans les questions. Aussi, m'apparaît-il que les étudiants soient tellement stressés par leur prise de parole, qu'ils sont moins à l'écoute des oraux des autres groupes. Je me questionne par ailleurs sur la pertinence de traiter un thème pour l'ensemble des groupes. Outre le bénéfice perçu de tous les conseils reçus pour maintenir une dynamique, un rythme pour stimuler la motivation des étudiants, je retiens de ce suivi deux choses : (1) l'importance du challenge à mettre en œuvre dans la classe inversée en plus du feedback (par exemple : imaginer des bonus ou encore des goodies pour inciter à la participation) ; (2) prendre le temps du *debriefing* à l'issue des cours avec chaque groupe, ce qui me conduit à mieux penser la gestion du temps de cours.

2015, enceinte de ma seconde fille, je transmets mon cours à une doctorante. Pour cela, je dois formaliser mon approche pédagogique : supports + TD + objectifs pédagogiques. Cette formalisation et cette transmission me permettent de prendre de la distance et de bénéficier d'un point de vue extérieur sur les difficultés des étudiants. Les étudiants éprouvent des difficultés réelles à imaginer ce que les concepts des théories des organisations apportent au positionnement du manager dans sa vie quotidienne. Lorsque l'enseignante qui me relaie pendant le congé maternité se met à générer de l'interaction en cours, elle a l'impression que le cours se transforme en « café du commerce » où chacun y va de son expérience de stage, de l'expérience d'un membre de sa famille. Elle met en lumière toute la difficulté de structurer le cours tant les objectifs des 4 écoles (au sens de Scott) paraissent inatteignables si l'on donne la parole aux étudiants, que dans l'assurance que les étudiants retiennent des apports pour leur vie future de responsable de projet en management. Je capitalise sur ce retour d'expérience l'année suivante pour innover. En 2016 j'imagine un effet « entonnoir » dans le cours en démarrant par un brainstorming en amphithéâtre sur le premier cours pour saisir les attentes des étudiants, suivi d'un test de prérequis pour demander aux étudiants de répondre à quelques questions à choix multiples du type : qu'est-ce qu'une entreprise ? Qu'est-ce qu'une organisation ? Qu'est-ce qu'un politique d'organisation ? Partant de cette première séance où je présente le modèle de Scott comme posture classique de cours en prenant l'exemple d'une entreprise sur les 4 axes, je les interrogerai sur « qu'est-ce qui au sens large, fait qu'ils peuvent s'identifier ou non à une

politique d'organisation ? ». Je réorganise mon cours en 3 strates « 1. Identité des organisations ; 2. Idéologie : vision, valeurs, culture et 3. Organisation (division horizontale et verticale, structure) » pour aborder les 4 écoles du modèle de Scott. Je demande aux étudiants d'opérationnaliser ces trois strates par un travail d'étude de cas.

Fin 2015, je fais la connaissance d'un prestataire extérieur qui intervient sur « la digitalisation des organisations » dans le Master en apprentissage dont je suis responsable. Il expérimente l'utilisation des téléphones dans les cours avec ces étudiants. Les retours d'évaluation cette année-là l'encensent. Il écoute les étudiants et d'autre part, il utilise leurs comportements en cours (usage des téléphones et notamment, leur « ultra-connexion » aux réseaux sociaux, à internet) comme un levier, et non comme un blocage. Cela me donne l'idée d'utiliser ce besoin de connexion dans mes cours pour orienter les étudiants vers les documents produits par les organisations (rapports RSE, données du contrôle de gestion sociale, vidéos où les dirigeants se mettent en récit ou en scène, vidéos caractérisant la vie quotidienne de l'entreprise pour illustrer la culture, les rituels ...) ainsi qu'un affinement de ce qu'ils savent utiliser de leur environnement numérique (ENT universitaire pour aller chercher des articles de chercheurs sur des thèmes et plus largement, de google scholar). Cette idée me libère d'un élément de blocage important dans les cours en amphithéâtre. Je prends conscience que plutôt que de m'obstiner à interdire les téléphones en cours, je peux les utiliser comme support à la construction des savoirs et au partage des expériences. Je démarre alors systématiquement mes cours par des tests de connaissances sur les organisations via *kahoot* par exemple. J'y apprend beaucoup par cet intervenant des techniques de communication interpersonnelle (notamment dans la vente, ce qui me permet de faire du marketing de la politique des organisations) ou encore sur les rapports à des étudiants « ados nés avec le numérique ». Cela me conduit à réorganiser mes enseignements et à mieux assumer le positionnement pédagogique socio-constructiviste qui avait tant heurté mon institution.

2015-16 : un nouveau collègue prend la responsabilité de la Licence. Il me fait un retour très positif sur le cours sur la base des évaluations des étudiants en conseil de perfectionnement. Cette évaluation extérieure me donne une vision de ce que perçoivent les étudiants du cours et que je n'avais jamais eu l'occasion d'appréhender. « *Ce que les étudiants apprécient dans ton cours, c'est le fait que tu rendes attractif un cours qu'ils ont perçu la plupart du temps en 1^{ère} ou 2^{ème} année comme ardu en « introduction à la pensée en gestion ». Le cadrage et l'autonomie dans le travail fait que ça leur donne le temps de s'approprier des notions qui ne sont pas évidentes à faire passer en cours* ». Le retour de ce collègue me "booste", on échange beaucoup sur la pédagogie. En 2016, j'ajoute à l'exercice la proposition en classe inversée (dans la préparation de leurs exposés en TD 2) d'opérer des mises en scène des cas qu'ils analysent : jeux de rôles, théâtralisation, réalisation de supports vidéo, de bande dessinée géante en amphi.

Au lieu de challenger par la « récompense », je les invite à être créatifs et à s’amuser pour faire passer les messages clés à leurs collègues en amphi. Cette dernière partie de cours qui se révélait être redondante prend une toute autre forme. Au moment du *debriefing* avec chaque groupe, je propose à partir de cette année-là une évaluation d’engagement dans le projet (individualisée et croisée) afin que chaque étudiant puisse mettre en mots les trois qualités engagées dans la bonne réalisation du projet, ce qu’ils auraient voulu faire de mieux *a posteriori*, et une invitation à le mettre en mots (10 lignes) pour eux et pour un étudiant du groupe. Cette évaluation est déposée au secrétariat pédagogique une semaine plus tard afin de bonifier ou modérer la notes de chaque étudiant.

En 2016-2017, ma fille aînée a commencé à exprimer un grand mal-être à l’école qui m’a conduit à consulter un psychiatre-psychanalyste. Il m’a fait mettre en mot mon épuisement à faire face à une collègue qui m’avait signalé que « j’avais un problème d’Œdipe » vis-à-vis d’elle. J’étais épuisée par les agressions multiples de la part de cette collègue. Cela avait pour conséquence d’épuiser ma fille. Lorsque je disais être épuisée et demandais à consulter pour ma fille, épuisée. En fait, je parlais de moi. Ma fille a par ailleurs mis en récit une situation où un garçon l’empêchait de faire des dessins en classe, la poussant, à aller dessiner sur une autre table. Le psychanalyste a fait l’analogie avec ma collègue et ce conflit où elle me demandait en bref, d’aller faire mes projets ailleurs ou bien de m’appuyer sur ses réseaux pour faire carrière.

Cette prise de conscience m’a conduit à mettre au premier plan ma santé mentale et celle de mes filles pour prendre soin d’elles. Elle m’a paradoxalement fait mûrir : apprendre à dire non et reconnaître mes limites suffisamment tôt pour ne pas trop « imprimer » / « réprimer » mes émotions avant les sur-réactions : épuisement, conflits... Elle a également modifié mon positionnement actuel dans le cours : l’analyse organisationnelle d’une entreprise en débutant par le projet des fondateurs et de leurs ambitions. Cette évolution a également coïncidé avec le lancement, par le gouvernement, de la mission PACTE sur la raison d’être des entreprises, qui concordait totalement avec le contenu de mon cours sur l’analyse organisationnelle d’une politique d’entreprise : projet du/des fondateurs, idéologie et structure (division horizontale et verticale du travail).

2019. Je partage le cours avec une nouvelle monitrice, doctorante à l’IAE. Sa proactivité et ses idées en TD donnent vraiment beaucoup de sens à l’approche pédagogique. Elle apporte une dimension critique nouvelle dans le cours, qui était présente jusqu’ici sans qu’elle soit prégnante. Le feedback croisé réalisé lors de la classe inversée en fin de processus de cours en 2019 ouvre des portes que je n’avais pas eu l’occasion de proposer auparavant. Ma collègue en TD a fait un travail important d’accompagnement basé sur l’empathie en binôme, puis en quatuor, puis dans le groupe sur le processus d’identification – désidentification

interpersonnel. Ce travail se révèle dans les analyses d'organisations réalisées par les groupes d'étudiants, dont les conclusions portent sur la projection ou non dans les environnements de travaux qu'ils étudient.

Au-delà du cas ici décrit, cette mise en récit de crise et de reconstruction dans le parcours du jeune enseignant-chercheur, bien que rarement décrite, n'est pas un phénomène marginal (Belkhir *et al.*, 2019). L'isolement de l'enseignant-chercheur débutant ainsi que les relations traditionnelles du pouvoir dans le monde académique, dans celui des ministères et dans la fonction publique au sens large expliquent les difficultés à se positionner pour un enseignant-chercheur débutant. Cette recherche de positionnement ne mobilise pas seulement des compétences cognitives relatives aux choix épistémologiques et pédagogiques. Elle affecte également, et peut-être surtout, l'identité sociale, familiale et psychique.

L'enseignant-chercheur débutant est isolé au plan social dans l'institution, car il peut y avoir beaucoup de compétitivité entre doctorants, voire de l'hostilité. Il est isolé au plan institutionnel car son futur institutionnel reste incertain tant qu'il n'a pas soutenu sa thèse ni été qualifié sur un poste permanent. De nombreuses attentes pèsent toutefois sur lui/elle si son potentiel correspond aux évolutions pressenties de l'institution. Dans un système extrêmement concurrentiel, il apparaît souvent isolé au plan politique, car ne connaissant pas bien les règles explicites et encore moins les attendus implicites. Ne pas avoir de « point d'horizon ou d'arrivée » dans la carrière après la thèse est déstabilisant voir déséquilibrant (sur-engagement dans le travail pour assurer l'employabilité aux dépens des autres sphères d'engagement).

4. PROCESSUS DE COURS

Le cours se déroule sur une période de trois mois, auprès de 150 étudiants de licence, et se compose d'enseignements magistraux (6 heures en promotion entière) et de travaux dirigés (4 heures par groupe de 25 élèves), ainsi que d'une restitution orale (2 heures) et écrite (5 pages).

Tableau 1 : déroulement du cours

	OBJECTIFS PEDAGOGIQUES	DEROULEMENT	CARACTERE INNOVANT
Cours Magistral	Connaître les principaux contenus relatifs à la politique d'organisation	Succession de phases transmissives et participatives	Aborder les contenus sous l'angle de l'abstraction, utiliser les outils digitaux pour amener les étudiants à interagir avec

			l'enseignant et le contenu.
TD1	Travailler sur l'identité personnelle et l'identification organisationnelle	Plusieurs phases successives de travaux en groupe	Faire expérimenter aux étudiants le processus d'identification par la pédagogie active
TD2	Obj1: Travailler sur la politique d'organisation Obj 2: Apprendre l'organisation du travail en équipe Obj 3: Apprendre le management de projet	Division du travail entre plusieurs petits groupes	Faire expérimenter aux étudiants le travail en équipe et le management de projet par la pédagogie active
Restitution en amphithéâtre	Travailler à l'oral Savoir développer et utiliser de manière constructive l'esprit créatif	Un temps de présentation/restitution oral du travail Un temps de questions/réponses	Utiliser les outils digitaux au service de la présentation orale. Mettre en relief/illustrer le fond du contenu par sa forme.
Restitution écrite	Développer la réflexivité sur l'action, travailler sur la construction de sens	Une première partie "retour d'expérience" et une seconde partie "fiche de lecture" illustrant la question de l'identité organisationnelle	Amener l'élève à co-construire le contenu de cours par la pédagogie active

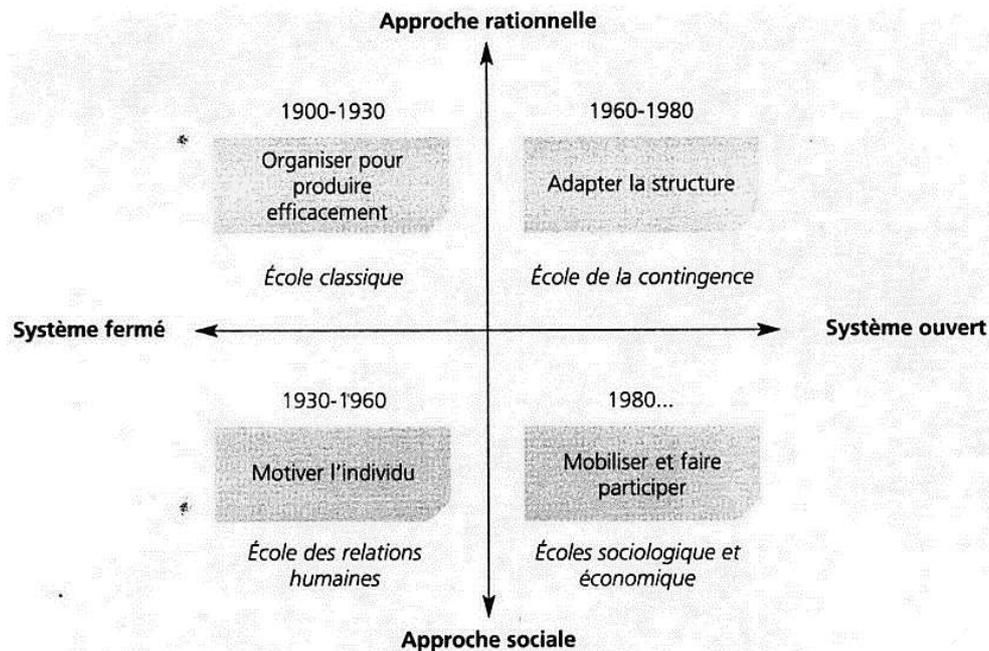
4.1. LE CM

Le cours se déroule sur une période de trois mois. Il débute par 6 heures de cours magistral en amphithéâtre auprès de 150 étudiants de licence (profils : RH, marketing, finance et comptabilité / contrôle de gestion). Deux séances de travaux dirigés sont réalisées de manière concomitante.

Lors des CM, les objectifs d'évaluation sont présentés aux étudiants. Ils doivent par groupe de 25 étudiants (groupe de travaux dirigés) réaliser une étude de cas d'entreprise, qu'ils choisissent en TD. Ils apprennent l'organisation du travail d'équipe dans la logique du « *learning by doing* » (Schön & Argyris, 1996) et ils apprennent le management de projet dans la logique du « *learn how to become entrepreneurial* » (Gibb, 2002).

La présentation du modèle de Scott (1978, figure 1) constitue l'introduction du premier cours. Cela permet de situer l'intérêt d'abstraire – en utilisant l'analogie de porter différentes « lunettes » – ce que les théories des organisations dans leur enseignement revêtent. Les étudiants en licence de Gestion ne sont pas habitués à abstraire. Ils ont en effet principalement des cours transmissifs visant l'acquisition d'outils de gestion.

Figure 1 : Modèle de Scott (1978, in Aïm, 2013)



Partant de cette introduction, la définition de l'organisation – « Une combinaison de personnes, travaillant ensemble autour d'une mission commune » - par Mintzberg (1989) est exposée, en reprenant le parcours intellectuel, professionnel et de chercheur de l'auteur.

Une mise à l'épreuve de ces modèles à l'actualité des organisations est alors faite au prisme de la « raison d'être » de l'entreprise par l'illustration de la loi PACTE et du rapport de Jean-Dominique Senard et de Nicole Notat (2018). Un quizz est ainsi réalisé via Kahoot [tous les étudiants utilisent leur téléphone portable pour répondre à 3 questions à choix multiples] pour interroger les étudiants sur : (1) la définition de l'entreprise et la mise en perspective de ce que le code civil (1882) définit par les articles 1832 et 1833 ; (2) « la raison d'être » de l'entreprise et la mise en perspective des contenus du rapport Senard et Notat (responsabilité sociétale des dirigeants notamment) et (3) la « RSE » et la mise en perspective de l'approche de Point et Igalens (2008).

Sur la base du quizz, une question est alors posée à l'ensemble des étudiants dans l'amphithéâtre : « *vous identifiez-vous à un patron d'entreprise ? Si oui, lequel ?* ». C'est souvent un grand moment de solitude pour l'enseignant. Les étudiants s'identifient à une marque, un service, un produit mais rares sont ceux qui connaissent l'histoire du fondateur, son style de leadership ou encore le type d'organisation (au sens de Mintzberg, 1989) que l'entreprise recouvre.

Après un temps de réflexion individuelle laissant libre cours aux étudiants de faire quelques recherches internet sur l'identité de patrons d'entreprises publiques et privées, les « noms » des concepts d'identité, d'identité partagée et d'identification organisationnelle sont présentés aux étudiants sous l'angle d'un processus, fil conducteur du CM et du TD (figure 2).

Figure 2 : le processus, fil conducteur du cours



Pour illustrer ces concepts de manière pragmatique, le visionnage d'un épisode de série Netflix est alors réalisé en amphi : « The Big Bang Theory ». Une question est posée aux étudiants : à qui s'identifient-ils, à qui se « *dés-identifient* »-ils ? A partir d'un échange avec les étudiants, leur permettant de mettre en mots les attributs de l'identification à une personne.

Partant de cette expérience de cours, sont illustrés deux concepts : (1) l'identification sociale (Tajfel, 1982) ou comment une personne acquiert le sentiment d'appartenance à une communauté et (2) l'identification organisationnelle (Mael et Ashforth, 1992) vue comme la perception d'une personne de l'expérience des succès et des échecs d'une organisation et de l'identification de la personne aux succès et aux échecs d'une organisation. Reprenant les travaux de Chédotel (2004), une explication est réalisée sur l'intérêt de ce concept au plan pratique et notamment dans la construction de la culture d'entreprise (Thévenet, 1993), culture – règles et systèmes de gestion – management et logiques d'acteurs : comment une personne acquiert le sentiment de « faire partie d'une organisation », « qui sommes-nous en tant que membres d'une organisation ? », « qu'est-ce qui fait sens entre moi et l'organisation » ? L'identification organisationnelle fait en effet le rôle « d'air bag » ou de « gouvernail » en

période de crise en donnant du sens aux membres de l'organisation et en impliquant des comportements organisationnels prosociaux comme la cohésion sociale, la coopération, l'altruisme ou encore la loyauté.

Partant de ce référentiel partagé pour construire une compétence collective au sens de Chédotel (2004), une présentation de l'analyse organisationnelle d'une entreprise et par voie de conséquence du travail à réaliser par les étudiants, est faite autour de trois strates d'apprentissage :

- a. l'identité d'une entreprise et le processus d'identification d'un salarié par rapport à son travail, par rapport à son équipe, par rapport à son entreprise ;
- b. l'idéologie d'une entreprise : vision partagée, valeurs partagées et culture d'entreprise ;
- c. la configuration d'une entreprise (au sens de Mintzberg).

Figure 3 : les trois strates d'apprentissage de la politique d'entreprise et d'organisation



Ces trois strates sont accompagnées d'une présentation des corpus de questions auxquelles les étudiants devront répondre lors des travaux dirigés. Pour chaque strate de l'analyse organisationnelle (1) « Identité / (2) Idéologie et (3) structure et management, est posé un corpus de questions. A titre d'exemple pour le corpus de questions posées pour l'identité de l'organisation, les étudiants doivent trouver des réponses à : Quelle est la date de création de l'entreprise ? Pouvez-vous retracer ses dates clés ? Pouvez-vous proposer une fiche d'identité de l'entreprise ? Adresse, activité, forme juridique, dirigeant. L'entreprise donne-t-elle à voir

une « raison d'être » au sens du rapport Notat et Sénard¹ du 9 mars 2018. Qui sont les fondateurs de l'entreprise ? Y-a-t-il des figures marquantes ? Des leaders ? Si oui, quel est leur style de leadership ?

A la suite de la présentation des trois strates de l'analyse organisationnelle, sont exposés deux cas d'organisations avec à leur tête un homme Bertrand Bailly fondateur et DG de Davidson consulting, et une femme Marie Eloy, fondatrice de l'association Femmes de Bretagne et fondatrice et dirigeante de l'entreprise Bouge ta Boîte. L'objectif de ces deux illustrations est de comprendre pour les étudiants les relations existantes entre l'identité d'un ou des fondateur(s) d'une organisation, l'idéologie, la structure et le management de l'organisation. Le portrait de Bertrand Bailly permet ainsi de tracer la construction d'une adhocratie. Celui de Marie Eloy aide à la compréhension de la structuration d'une sociocratie.

4.1.1. Bertrand Bailly, Davidson consulting, L'entreprise où il fait « bon travailler »

Bertrand Bailly a démarré comme ingénieur en SSII. Devenant cadre, il fait rapidement le constat d'une déficience managériale dans le monde des nouvelles technologies dont le modèle d'affaire est centré sur l'optimisation du nombre de contrats régie signés auprès des clients... « *Je me suis demandé pourquoi des gens normaux dysfonctionnaient ensemble [...] J'ai toujours eu à cœur d'apporter des solutions qualitatives à des problèmes quantitatifs. Si on ne fait pas assez de ventes... C'est qu'on fait mal les appels et non pas, pas assez d'appels !* ».

Co-fondée en 2005, Davidson consulting est une ESN employant 2000 salariés. Régulièrement classée « Great Places to Work » cette organisation a un *leitmotiv* s'appuie sur le couplage « bien-être au travail & performance ». Davidson se distingue ainsi par un modèle hiérarchique horizontal limitant le nombre de strates de décisions, d'autorité et de responsabilités, une forme d'adhocratie où les équipes s'auto-organisent en mode projet sous la responsabilité d'un leader « tribal » dont le périmètre de responsabilité RH est large (GRH partagée et diffuse dans l'organisation Davidson). L'importance du management y est centrale, au cœur du métier de son dirigeant et des managers qui exercent tous des responsabilités opérationnelles visant entre autres, à légitimer leur positionnement.

¹ <https://www.economie.gouv.fr/mission-entreprise-et-interet-general-rapport-jean-dominique-senard-nicole-notat>

4.1.2. Marie Eloy, L'innovation managériale par la « sociocratie ». Un projet d'entreprises en miroir de la pédagogie Montessori

Marie Eloy est fondatrice et dirigeante de l'entreprise « Bouge ta Boite » et fondatrice et co-présidente de l'association « Femmes de Bretagne ». *« Je suis une "chti". J'ai eu une enfance heureuse dans la campagne, avec un potager "bio". Des parents « centrés » sur le bien-être de leur famille. Un modèle que je qualifie d'assez anti-conformiste et qui me guide quotidiennement »*. Les deux organisations co-fondées par Marie Eloy sont des sociocraties. La sociocratie terme se référant à Auguste Comte – caractérise des relations entre des personnes qui sont liées entre elles par des relations structurantes et significatives (Autissier, Johnson & Moutot, 2016). Femmes de Bretagne est le premier réseau d'entraide féminin et connaît un essor significatif : 4 ans d'existence, 7000 membres, 350 événements par an. La création de Bouge ta Boîte en est la déclinaison entrepreneuriale. Leur raison d'être : le business au féminin.

Ces organisations sociocrates fonctionnent sur 4 registres : la prise de décision consentie, les cercles, le double lien et l'élection sans candidat.e.

Sur la base des deux portraits pré-cités, les étudiants sont invités à mûrir leurs réflexions individuelles sur l'analyse organisationnelle, avec un fil conducteur : la gestion d'un projet collégial, la recherche d'un terrain d'entente pour que le travail fasse sens pour l'ensemble des membres de l'équipe projet.

4.2. LES TD

Le CM est corrélé à deux sessions de TD en groupes de 25 étudiants leur permettant de s'approprier et de co-construire les contenus de cours.

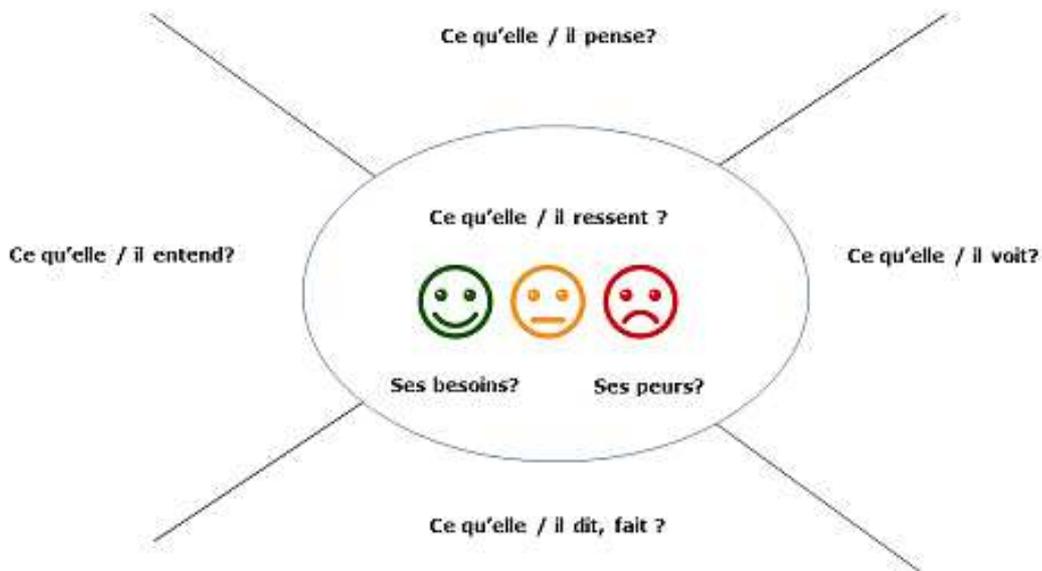
4.2.1. Le TD1 : éprouver l'identification organisationnelle

Le TD 1 poursuit un double objectif : éprouver l'identification organisationnelle en étant acteur de cette dernière. Participer à la construction d'un groupe de travail. Pour cela, nous avons imaginé une séance divisée en plusieurs séquences d'expérimentation, poursuivant chacune des sous-objectifs pédagogiques. Nous avons saisi l'opportunité offerte par ce TD pour envisager une transversalité des contenus et compétences.

Séquence 1

Lors de la première séquence les étudiant(e)s travaillent une vingtaine de minutes en binôme. Ils identifient les traits saillants de leur identité professionnelle à l'aide d'une carte d'empathie (figure 4). L'objectif consiste à leur faire pratiquer l'écoute active. Pour cela, chacun(e) interviewe son/sa partenaire afin de réaliser sa carte d'empathie.

Figure 4 : La carte d'empathie² utilisée en TD (adapté de l'outil utilisé en marketing pour définir des cibles de consommateur : Persona)



Séquence 2 :

Pour la seconde séquence (30 minutes) chaque binôme s'associe à un autre pour former des quatuors. Ils mettent en commun les résultats de leurs cartes d'empathie, identifient leurs points de convergence et de divergence. La consigne pour chaque quatuor dans cette seconde phase est de chercher à s'accorder sur un type (générique) d'organisation pouvant leur correspondre. Cette séquence vise à amener les étudiants à questionner et identifier leurs valeurs.

² Adaptée de Dave Gray « Empathy Map » : <https://gamestorming.com/update-to-the-empathy-map/>

Séquence 3 :

Dans un troisième temps (40 minutes) nous réunissons l'ensemble des quatuors, selon leurs affinités de « type d'organisation » afin de former deux groupes au sein du TD. Dans l'un des deux groupes nous nommons un pôle dirigeant composé de 4 personnes. Dans l'autre groupe nous laissons les leaders émerger au cours de l'exercice. Les deux groupes choisissent une entreprise (réelle, existante), à laquelle l'ensemble des membres s'identifient. Chaque groupe désigne un observateur. Il doit plus particulièrement s'intéresser au processus de négociation, à la gestion de la communication et des tensions, à l'émergence des leaders etc.

Séquence 4 :

A l'issue de ces trois phases, il est demandé aux binômes dirigeant/ leader et observateur de venir présenter l'entreprise choisie, ainsi que le processus et les motivations ayant conduit à ce choix. Les étudiants sont ensuite conviés à se mettre d'accord afin de choisir l'une des deux entreprises présentées. Celle retenue devant permettre à l'ensemble du groupe de s'identifier. Si aucune des deux entreprises ne permet une identification commune, une entreprise alternative doit être proposée.

Pour clore la séance, l'enseignant entame une phase de « régulation » avec les étudiants afin d'échanger sur les avis, réflexions, émotions, interrogations relatifs aux exercices réalisés. La question de l'émergence des leaders, de la distinction entre dirigeant et leader est également abordée lors de cette phase de régulation.

Modalité d'évaluation :

A l'issue du TD1, les objectifs d'évaluation du module sont expliqués :

- Une évaluation écrite en deux parties représente 50% de la note :
 - o Un support collectif sous format powerpoint, présentant l'analyse organisationnelle (identité-idéologie-structure et management) de l'organisation sélectionnée.
 - o Un support individuel composé d'une auto-analyse du travail réalisé (moi dans le groupe) et une fiche de lecture sur un article sélectionné, relatif à la thématique du cours et proposant des éléments de réflexion autour de l'identité d'entreprise.

- Une évaluation orale collective construite autour de la présentation de l'étude de cas choisie et représentant 50% de l'évaluation. Elle se découpe en une première phase de présentation créative (vidéos, chanson, mise en scène) par le groupe, visant à illustrer l'identité qu'ils partagent, donner à voir leurs symboles, ce qu'ils ont vécu dans et par le collectif pour réaliser l'analyse organisationnelle. Une seconde phase de questionnement, permettant aux enseignantes d'éclaircir certains éléments, et de revenir notamment sur la construction de l'identification au groupe et à l'organisation.

4.2.2. Le TD2 : Travailler en groupe

Contenus et processus du TD2

Le TD 2 consiste à réaliser l'analyse organisationnelle de l'entreprise sélectionnée au TD1 et se structure autour de trois objectifs de travail :

1. L'appropriation des éléments constitutifs d'une politique d'entreprise et d'organisation
2. La division et la coordination du travail de groupe en fonction des attendus de l'évaluation.
3. La structuration de la présentation orale

Le rôle de l'enseignant lors de cette seconde séance est de mettre en discussion avec les élèves l'analyse organisationnelle, et d'accompagner la division et la coordination du travail. Son rôle d'observateur est déterminant afin de proposer aux différents groupes des retours constructifs sur leur fonctionnement et leur analyse de l'organisation.

4.3. LA RESTITUTION ORALE

4.3.1. Déroulement des restitutions

La restitution orale se déroule en amphithéâtre permettant ainsi aux étudiants de disposer d'un espace suffisant et des outils digitaux (écran, son, vidéoprojecteurs) nécessaires à leur prestation. Chaque groupe dispose d'une dizaine de minutes en autonomie pour présenter le travail réalisé avant de répondre aux questions des enseignants (CM et TD).

L'ensemble des groupes respecte la consigne d'originalité des présentations. Les étudiants ont retenu diverses formes pour présenter leurs organisations : scénettes, chorégraphie, vidéos, pitch projet investisseurs etc.

5. DISCUSSION

5.1. ANALYSE DU TD1

Cette première séance permet de rompre avec le format transmissif classique, sans pour autant entrer dans une pratique de pédagogie inversée. On retrouve davantage ici la volonté de rendre l'étudiant acteur de son savoir, et ainsi de donner « vie » au contenu en permettant une expérimentation de ce dernier.

Nous observons tout au long de ce TD les étudiants entrer dans un processus de compromis, de confrontations des points de vue, de débats, d'argumentation-contre argumentation pour choisir l'entreprise pour laquelle ils réaliseront une analyse organisationnelle. Deux thèmes émergent des verbatims de cette première séance et se retrouvent pour l'ensemble des six groupes : la carte d'empathie et la sélection par les valeurs.

5.1.1. La carte d'empathie : une réflexion déstabilisante

L'exercice lié à la carte d'empathie a été expliqué et analysé dans la majorité des retours d'expérience des étudiants. En confrontant nos observations aux retours écrits des étudiants, nous constatons que le sens que les étudiants donnent à cet exercice évolue. Alors que la réalisation de la carte d'empathie a déstabilisé plusieurs élèves, laissant apparaître des réactions variées : désobéissance (sortie de salle, jeux sur le portable), stress (chercher à donner les bonnes réponses, peur du regard du binôme), incompréhension (questions récurrentes sur les objectifs de cet exercice), résistance passive (réponses peu exhaustives et fermées aux questions). Les retours écrits sur cet exercice sont quant à eux majoritairement positifs. S'ils confirment le caractère déstabilisateur de cet exercice : « *Au début, je n'ai pas bien compris où le travail devait nous mener et vers quels résultats. J'ai compris pendant l'exercice vers quelle réflexion cela devait nous mener* »(Clémence) ; « *Au début je ne comprenais pas vraiment l'utilité, et ce n'est pas toujours facile de mettre des mots précis sur nos envies professionnelles, ni même parfois de savoir où on veut y aller* » (Margaux). Les étudiants soulignent également l'apport de cet exercice dans la construction d'une réflexion nouvelle et singulière dans les enseignements de gestion : « *J'ai trouvé particulièrement intéressant le travail sur la carte d'empathie. C'était un travail assez personnel qui m'a permis de mener une réflexion sur moi-même. Ce ne sont pas des questions que nous nous posons tous les jours (...) très honnêtement c'est la première fois depuis le début de mes*

études qu'un cours nous amène de cette manière à nous poser ces questions-là. Je trouve ça très intelligent. Il est vrai que beaucoup de personnes nous parlent des mêmes structures professionnelles mais on ne nous incite pas forcément à prendre le temps de nous poser les bonnes questions» (Clémence) ; « Parler à voix haute de ses aspirations et de ses attentes dans le domaine professionnel rend la pensée plus réelle. Ici, mon sentiment de méfiance et de gêne s'est transformé en sensation de bien-être. Vraiment, ça m'a permis de préciser mon projet futur et savoir un peu plus vers où je voulais aller » (Margaux). Les retours écrits témoignent ainsi d'un véritable effort de réflexivité mené par les élèves, donnant sens à la séquence 1 du TD. L'intérêt de la carte d'empathie est double puisque qu'il nous amène également, en tant qu'enseignants, à nous questionner sur notre rôle dans l'accompagnement des réflexions identitaires et professionnelles des étudiants.

5.1.2. Une sélection par les valeurs :

La succession des séquences du TD menant au choix d'une organisation révèle un processus de négociation identitaire mené par les étudiants, se concentrant sur les valeurs : *« Nous nous orientons davantage sur des valeurs que sur des organisations précises. En effet, nous évoquons très peu les détails techniques de l'organisation de travail ou le domaine d'activité » (Margo). La construction d'une identité commune, séquence après séquence amène les étudiants à distinguer les éléments essentiels de leurs identités : les valeurs fondatrices, et les éléments subsidiaires sur lesquels la négociation est permise. Le groupe se construit autour de ces valeurs communes et sélectionne l'organisation en adéquation : « Après quelques recherches rapides, un nom est ressorti : Patagonia. Cette entreprise semblait refléter la plupart des valeurs que nous recherchions » (Clément).*

Les conflits les plus marquants interviennent à l'issue de la séquence 3 où pour deux groupes TD sur six, aucun compromis n'est trouvé entre les deux entreprises proposées. Les valeurs constitutives de chaque groupe ne semblent *a priori* pas permettre l'émergence d'une identification commune à une organisation. La dynamique d'échange entre les groupes, dans ces situations, se teinte alors d'adversité. Les étudiants ne semblent plus chercher le compromis mais au contraire mettent en compétition leurs valeurs en leur attribuant des critères de primauté : *« contre toute attente, nous avons pu noter pour cette dernière étape une adversité. Il s'agit de la controverse du travail demandé, le but n'étant pas à l'origine de se considérer comme « adversaire » mais plutôt s'unir, et de trouver une identité organisationnelle commune » (Audrey). L'enseignant dans ce cadre se positionne comme*

régulateur afin de recadrer dans un premier temps le but de l'exercice, puis de proposer des pistes de réflexion aux étudiants, en veillant toutefois à leur laisser le choix final.

5.2. ANALYSE DU TD2

5.2.1. Une division et coordination du travail tâtonnante

La division du travail se met rapidement en place pour l'ensemble des groupes selon une répartition horizontale des tâches à effectuer : *« nous sommes 25 dans la classe, il est alors bien plus efficace de diviser la classe en plusieurs petits groupes. Lorsque les groupes sont petits, la communication est bien plus facile » (Anne-Gaëlle)*. Par contre, la coordination à fait défaut à la majorité des groupes, au moins au début de l'exercice. La question de la coordination se pose presque systématique *a posteriori*, suite à l'émergence des difficultés : mauvaise circulation de l'information, redondance, manque de cohérence etc. *« Il est en effet difficile de se coordonner dans un groupe de 25 » (Louise)* ; *« Nous avons rencontré des difficultés liées aux activités de travail en groupe. En raison du grand nombre de personnes, il était souvent difficile de maintenir un environnement organisé » (Martyna)*.

L'enseignant procède alors à des « arrêts sur image » afin d'illustrer les difficultés que rencontrent les étudiants, et ainsi les amener à se questionner sur le choix des outils et procédés utilisés. Le choix de l'adoption d'un mode de coordination, quel qu'il soit, est laissé aux étudiants.

Les modes de coordination que l'on observe à la suite des réajustements combinent majoritairement : la coordination par les résultats et la coordination par les procédés de travail. Afin de mettre en œuvre cette coordination, l'ensemble des groupes s'appuient sur l'utilisation d'outils digitaux de partage de l'information : *« afin de rendre un dossier cohérent et fluide, nous avons également veillé à la coordination des tâches. Le fait de travailler sur un Drive a permis de bien se répartir les tâches, de travailler en même temps et de facilement mettre en commun le fruit de nos recherches » (Louis)*.

Certains groupes vont plus loin et mettent en place un étudiant coordonnateur en charge de la supervision du travail de l'ensemble des « unités de travail » afin de renforcer la cohérence du travail réalisé et de le faciliter : *« Lors de cet exercice, j'ai participé à coordonner les opérations, faire en sorte que la communication au sein du groupe de TD soit la plus optimale possible pour que nous puissions tous travailler efficacement » (Solène)*.

5.2.2. Le développement d'une identification critique

Nous observons une évolution du rapport des étudiants à l'organisation qu'ils ont sélectionné au cours du TD2. A mesure qu'ils rassemblent et étudient les informations nécessaires à la réalisation du dossier, ils questionnent les valeurs de l'organisation et mettent en exergue certaines contradictions et dissonances. L'idéologie des organisations est questionnée au regard des valeurs sur lesquelles se sont construits les groupes. Néanmoins, chaque groupe n'ayant pas atteint la même maturité à l'issue des deux TD, l'évolution du rapport à l'organisation et son impact sur l'identification est disparate et se confirme lors de la restitution orale.

5.3. ANALYSE DES RESTITUTIONS

La restitution orale offre l'opportunité aux enseignants d'apprécier la maturité prise par les étudiants au regard à la fois de l'entreprise choisie et de leur modalité de fonctionnement en tant que groupe.

Au cours du processus de TD, il a été observé une évolution des raisonnements des étudiants, plutôt émotifs au début de l'exercice avec un fort attachement à l'organisation, vers une approche plus critique, suite aux recherches effectuées sur les entreprises sélectionnées. La même évolution s'observe pour le fonctionnement des groupes. La majorité des conflits s'est concentrée lors du TD1 et au début du TD2. Il semblerait ainsi que plus les étudiants relèvent d'informations et de données sur leur organisation, plus la dimension émotive de leur travail s'atténue. De plus, la restitution orale a fait apparaître l'existence de trois processus d'identification à l'organisation que nous explicitons ci-dessous.

5.3.1. L'identification rationnelle

Le processus d'identification que nous qualifions de rationnel s'observe pour le groupe ayant travaillé sur l'entreprise Matahi.

Matahi est une entreprise française qui fabrique et commercialise des jus de fruits à partir des fruits du Baobab. Cette entreprise située au Bénin, travaille en partenariat avec une coopérative de femmes selon des valeurs inspirées du commerce équitable.

Le choix de cette organisation ne s'est pas fait immédiatement, mais a été proposé au début du TD2 par un étudiant, lui-même sponsorisé par Matahi dans le cadre de ses activités sportives.

L'organisation a rapidement fait consensus auprès des étudiants, hésitant initialement entre les entreprises Michel et Augustin et Cointreau. La taille réduite de l'organisation, son identité française et son engagement éco-responsable ont permis à l'ensemble des étudiants de s'identifier, *a priori*, à Matahi. « *Je partage les valeurs de Matahi : produits locaux, responsables des populations locales, conscience écologique. De plus ces produits mettent en avant des bienfaits pour la santé* » (Loïs); « *Il se trouve que cette jeune entreprise nous rassemble tous autour des valeurs de convivialité et de notre volonté de travailler dans un environnement ludique et agréable que les start-up véhiculent tant. De plus, en ce qui concerne l'identité organisationnelle, beaucoup d'entre nous voulait une entreprise engagée dans l'économie responsable et le développement durable. Ce qui a été possible avec cette entreprise puisqu'elle s'engage à préserver les ressources de la planète et favorise le commerce équitable* » (Lucas).

Lors de la phase de recherche sur l'organisation (TD2) nous avons pu observer le développement de l'esprit critique des étudiants relatif à l'organisation, sans pour autant remettre en cause leur identification. Avec ce groupe très autonome, l'enseignant est resté très en retrait, les étudiants n'ayant pas spécifiquement besoin d'être accompagnés dans leur réflexion.

Nous évaluons cette maturité et cette prise de recul lors de la restitution orale. L'ensemble des éléments présentés par les étudiants fait l'objet d'une explication critique. A titre d'exemple, ils soulignent le coût écologique relatif au transport de matière première et émettent des propositions d'amélioration en ce sens. A l'issue de la présentation, il apparaît que l'ensemble des étudiants continue de s'identifier à l'organisation, selon des critères rationnels, et avec un regard critique sur le fonctionnement, la politique et les valeurs de l'organisation. C'est en ce sens que nous qualifions leur identification de rationnelle en ce qu'elle repose sur une réflexion critique et constructive de la politique organisationnelle de Matahi.

5.3.2. La désidentification

Le processus de désidentification est, par exemple, observé pour le groupe travaillant sur l'entreprise AIRBNB. Cette entreprise qui met à la disposition de ses utilisateurs une plateforme de communication payante pour la réservation ou la mise en location de biens immobiliers, a été sélectionnée initialement par les étudiants pour ses valeurs humanistes, les méthodes de travail et de management employé ainsi que son potentiel de développement.

« AirBnB a opté pour des espaces et des méthodes de travail plus libérés ainsi qu'un management de start-up. Les valeurs de partage, de convivialité et de diversité défendues par AirBnB nous ont également plu » (Clémence) ; « En effet, les valeurs de partage, convivialité, diversité, et ouverture d'esprit coïncident avec notre vision de l'organisme dans lequel nous souhaiterions travailler » (Guillaume).

Les étudiants se sont très vite identifiés à Airbnb, ce qui a constitué un véritable moteur pour le groupe qui a rapidement débuté l'exercice de recherche d'informations. Cependant, à mesure que les recherches se sont précisées, et que les informations récoltées ont été analysées, plusieurs éléments contradictoires avec les valeurs et attentes initiales des étudiants sont apparus : accusation de racisme, manque de transparence, politique de location critiquable etc. Le groupe a alors débuté un véritable travail d'investigation en multipliant les sources et la nature des informations : articles de journal, forum, témoignages, avis, impact économique en fonction des régions etc. Cette « enquête » menée par les étudiants en a amené certains à questionner leur identification à l'organisation, faisant perdre au groupe sa cohésion et son efficacité.

L'enseignante a ici accompagné les étudiants en perte de sens, en utilisant notamment les méthodes de l'écoute active afin de les aider dans leur réflexion sans jamais la déterminer. Le maintien d'une approche pédagogique active a été difficile dans la mesure où les étudiants se tournaient vers l'enseignante pour obtenir des réponses, cherchant ainsi à réinstaurer le rapport classique, descendant et rassurant, à la création de savoir et à la transmission des contenus.

Nous observons l'acmé de cette désidentification lors de la restitution orale. Durant l'exposé, la prise de parole est peu dynamique et sans conviction, alors même que lors des TD, les étudiants étaient proactifs et animaient des échanges de qualité. Lors de la phase de question, échanges avec les enseignants, les étudiants ont véritablement caractérisés et explicités leur désidentification à l'entreprise Airbnb.

Les étudiants sont pour certains déçus par le résultat de l'exercice, notamment parce qu'ils ne perçoivent pas encore les progrès qu'ils ont fait au cours des TD, et ce qu'ils en ont appris. Les enseignantes s'attachent alors à objectiver la situation afin notamment de donner du sens au processus de désidentification. En effet, comme pour le groupe ayant travaillé sur Matahi, le groupe Airbnb a gagné en maturité tout au long de l'exercice, lui permettant ainsi d'entrer dans ce processus de désidentification objectif et justifié.

5.3.3. L'identification affective

Le troisième processus d'identification que l'on observe, s'incarne avec le groupe travaillant sur l'entreprise : le slip français. Cette entreprise créée en 2011 commercialise, principalement en ligne, des sous-vêtements et accessoires fabriqués en France. Le slip français a été choisi à l'unanimité lors du premier TD et a su convaincre les étudiants tant par ses valeurs que par son management : *« le dirigeant (Guillaume GIBAULT) incarne un leadership participatif. Il prône des valeurs telles que le respect de la vie privée de ses employés, la reconnaissance ou encore le partage. Toutes ces valeurs sont pour moi motivantes et donnent envie de se donner à fond dans l'entreprise. »* (Marie) et par son marketing : *« De plus, c'est une entreprise qui utilise beaucoup les réseaux sociaux et l'humour potache. C'est une entreprise qui va bien avec notre génération actuelle »* (Charlotte). Lors du TD2, l'ensemble du groupe s'est fortement investi dans l'exercice, sans jamais toutefois solliciter l'enseignante. Les informations obtenues sur l'organisation confortaient leur choix et renforçait leur identification au slip français : *« finalement, nous sommes heureux d'avoir fait ce choix-là, bien que ce ne soit pas le nôtre à la base. En effet, le slip français est une entreprise dynamique, jeune. L'équipe se définit comme une famille, et l'épanouissement de chacun des salariés est très important. L'ambiance est heureuse et bienveillante »* (Charlotte) ; *« Le slip français est donc un modèle pour beaucoup d'entreprises aujourd'hui. Le groupe 5 s'est donc totalement retrouvé dans ce style d'entreprise où les valeurs sont en totale adéquation avec notre classe »* (Karl). Au-delà de l'organisation, les étudiants se sont fortement intéressés au dirigeant du Slip Français, l'érigeant comme un modèle inspirant de réussite : *« Cette entreprise, menée par son dirigeant charismatique (Guillaume Gibault), est un véritable exemple pour nous »*(Jérémy) ; *« ces recherches ont été, pour ma part, très enrichissantes. J'apprécie grandement le style de management prôné par Guillaume Gibault, le PDG de l'entreprise »*.

Lors de la restitution orale nous retrouvons cette forte identification à l'organisation, qui se manifeste autant sur le fond du contenu exposé que sur sa forme. Tous les éléments de communication utilisés par le slip français sont présents : logo, code couleur, humour, dynamisme et utilisation de supports digitaux. Sur le fond, les étudiants, tout en les précisant, défendent l'ensemble des caractéristiques, valeurs et politiques managériales portées par le slip français. A leur sens, le slip français est un modèle d'entreprise à suivre. Pour autant, plusieurs informations figurant sur le support de présentations questionnent les propos tenus par les étudiants.

Lors de la phase de questionnements, échanges, l'identification totale de l'ensemble du groupe s'affirme, ainsi qu'une véritable admiration pour le dirigeant de l'entreprise sans toutefois être objectivement argumentée. Les enseignantes rebondissent également sur les éléments contradictoires présents sur le support de présentation mais non mentionnés par les étudiants. La limite du travail réalisé par les étudiants apparaît dès lors. Plusieurs éléments présents sur le support de présentation entrent en contradiction avec les propos tenus par les étudiants, mais n'ont pour autant pas été identifiés par ces derniers. Ce groupe, par une identification paradoxalement trop intense à l'entreprise, presque idéologique, n'est pas parvenu à développer un regard critique et une réflexion constructive sur l'ensemble des informations collectées. Le travail d'analyse effectué se biaise par une mythification de l'entreprise et de son dirigeant.

Le rôle des enseignantes est ici essentiel afin de mettre en lumière les incohérences entre le discours tenu par les étudiants, et les informations collectées par leurs soins. En questionnant les étudiants et en illustrant les incohérences, elles les amènent à objectiver leur analyse de l'entreprise et à conscientiser les biais de leur réflexion.

5.4. REFLEXIONS SUR L'ENSEMBLE DU PROCESSUS

Le dispositif pédagogique mis en place permet de développer une attitude critique parmi les étudiants quand leur groupe se désidentifie des représentations qu'ils se font a priori de l'organisation qu'ils étudient. La réflexion à partir des cartes d'empathie contribue largement à cette désidentification. La collecte d'informations, à partir de sources variées, sur ces organisations leur permet également de prendre une distance plus cognitive avec ces représentations initiales. C'est d'ailleurs pour cette raison que les tensions sont les plus vives au cours du TD1. En effet, le type de travail mobilisé dans ce TD crée des espaces de polémique (Huault & Perret, 2011) qui engendrent des dissonances entre les représentations initiales des étudiants et les informations collectées. Ces dissonances suscitent des désaccords propices au débat. Elles poussent également certains étudiants à sortir de leurs illusions, tant à propos des organisations étudiées que de leur dynamique de groupe. Or, on sait que la désillusion peut susciter de fortes charges émotionnelles mais qu'elle constitue également un facteur d'émancipation (Anzieu, 1999).

L'effort produit pour collecter et analyser des informations, parfois contradictoires, permet aux étudiants de progresser (Martineau et Calcei, 2019). Cette progression, certes cognitive,

s'exprime également en termes de maturité affective qui se retrouve lors des restitutions finales. La désidentification apparaît alors rationnelle, étayée par un processus d'analyse au cours duquel les étudiants produisent leur propre savoir.

Il arrive pour certain groupe, que l'adhésion « idéologique » à l'idéal organisationnel présenté par l'entreprise, empêche le processus de désidentification. Cette adhésion à l'idéal, bien décrite par Zizek (2016), s'inscrit dans une idéologisation de l'idéal, qui peut, à terme, devenir destructrice.

Enfin, le dernier point notable qui alimente notre réflexion, fait écho aux réflexions concernant le Maître ignorant (Martineau et Calcei, 2019 ; Huault et Perret, 2011). L'enseignant n'est plus alors chargé de transmettre du contenu mais de proposer un cadre stimulant l'engagement des étudiants et propice à l'effort afin de « les forcer à utiliser leur intelligence » (Martineau et Calcei, 2019, p.111).

6. CONCLUSION

Tout comme la pratique managériale et les comportements des managers, l'enseignement du management n'est ni neutre ni désintéressé. La conséquence de cette posture, c'est que si l'on souhaite faire évoluer les pratiques managériales, il faut d'abord se questionner sur les contenus que l'on transmet et sur la façon dont on les enseigne et dont on les incarne. Paulo Freire (2019), souligne particulièrement ce dernier point. Souhaiter développer l'autonomie des étudiants exige donc de questionner nos pratiques pédagogiques et de les faire évoluer pour qu'ils puissent eux-mêmes s'émanciper.

La présente contribution consiste à présenter les évolutions synchroniques du développement identitaire d'un jeune enseignant-chercheur et de son processus de cours en théories des organisations. Cette innovation pédagogique peut être qualifiée d'hybridation (Akkerman, & Bakker, 2011). Elle consiste en l'articulation de temps de cours transmissifs, en mode projet et de classe inversée, suivant un script de CM et de TD auprès d'un public de 150 étudiants en licence de gestion dans un IAE.

Alors que l'innovation en matière de pédagogie dans le monde de l'enseignement supérieur a pendant longtemps suscité assez peu d'intérêt, depuis le début du XXI^{ème} siècle, elle est davantage reconnue. Nous avons voulu ici, mettre en avant le processus ayant conduit à cette

innovation, pour montrer que le contenu de l'innovation, qu'elle soit ou non pédagogique, ne peut être dissocié du processus ayant conduit à celle-ci.

En effet, l'acteur innovant se heurte souvent aux rigidités du système organisationnel dans lequel il s'inscrit. Pour innover il faut parvenir à s'inscrire dans des interstices organisationnels et bénéficier de soutiens implicites ou explicites (Alter, 1993), au risque de s'user à lutter contre les inerties structurelles. Dans le contexte académique actuel où l'isolement des jeunes enseignants-chercheurs est croissant (Belkhir *et al.*, 2019 ; Vidaillet *et al.*, 2019), il faut arriver à mobiliser des ressources politiques pour innover. En effet, les organisations sont souvent ambivalentes face aux innovations et avancent parfois à reculons vers celles-ci. Pourtant, innover est possible, cela demande souvent un investissement supplémentaire, mais le résultat, au prix d'une certaine abnégation, s'avère parfois très satisfaisant pour les étudiants comme pour les enseignants, comme le montre l'innovation dont il est ici question.

Cette communication constitue une étape d'un projet de recherche plus large sur les effets de l'enseignement du management, plus particulièrement de la théorie des organisations, sur l'incarnation des managers et des futurs managers. Cette proposition se place dans la continuité des réflexions de Diprose sur l'incarnation éthique (2002) relayées dans la littérature managériale, notamment depuis le numéro spécial de 2015 d'Organization (Ethics, Embodiment and Organizations, Vol.22/2).

7. RÉFÉRENCES

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169.

Aïm, R. (2013). *L'essentiel de la théorie des organisations 2013*. Gualino éditeur.

Alter N., (1993), La lassitude de l'acteur de l'innovation, *Sociologie du travail*, Vol.35, n°4, pp. 447-468.

Alvesson, M., Willmott, H. (eds), (2003), *Studying Management critically*, London, Sage.

Antonacopoulou E., (2010), Making the business school more 'critical': Critique based on phronesis as a foundation for impact, *British Journal of Management*, 21(Suppl.): S6–S25.

Anzieu D. (1999), *Le groupe et l'inconscient*, Dunod.

Aspen Institute. (2003), *Where Will They Lead? 2003 MBA Student Attitudes About Business and Society*, Aspen Institute, Washington, DC.

- Arnaud G., Fugier P., Vidaillet B., (2018), *Psychanalyse des organisations : Théories, cliniques, interventions*, ERES.
- Auger P., Mirvis P., Woodman R., (2018), Getting lost to find direction: Grounded theorizing and consciousness-raising in management education, *Management Learning*, 1–18
- Autissier, D., Johnson, K. J., & Moutot, J. M. (2016). L'innovation managériale: rupture ou évolution du management. *Question (s) de management*, (2), 25-33.
- Barnett R. (1997), *Higher education: a critical business*, The society for research into higher education and open university press.
- Barus-Michel J., Giust-Desprairies F., Ridet L., (2014), *Crises – Approche psychosociale clinique*, desclée de brouwer.
- Belkhir M., Brouard M., Brunk K.H., Dalmoro M., Ferreira M.C., Figueiredo B., Huff A.D., Scaraboto D., Sibai O., Smith A.N., (2019), Isolation in globalizing academic fields: A collaborative autoethnography of early career researchers, *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 18, No. 2, 261-285.
- Bellahsen M., (2014), *La santé mentale – Vers un bonheur sous contrôle*, La fabrique éditions.
- Bezes, P., & Le Lidec, P. (2016). Politiques de l'organisation. *Revue française de science politique*, 66(3), 407-433.
- Bochner A.P., (2000), Criteria Against Ourselves, *Qualitative Inquiries*, vol. 6, n°2, p. 226-272.
- Bouchikhi H., Kimberly J., Villette M., (2009), Faut-il prendre au sérieux l'âme de l'entreprise ?, *Le journal de l'école de Paris du management*, 75, 8-16.
- Boyle M., Pany K. (2007), Telling The whole story: The case for organizational autoethnography, *Culture and Organization*, n°13, p. 185-190.
- Bridgman T., Cummings S., Ballard J., (2019), Who built Maslow's pyramid? A history of the creation of management studies' most famous symbol and its implications for management education, *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 18, No. 1, 81–98.
- Burgoyne J., Reynolds M. (1997), *Management Learning*, SAGE.
- Chanlat J-F. 2015. Les sciences de gestion face aux grands constats socioéconomiques contemporains : pour une éthique de l'engagement responsable du chercheur. In Dietrich. A, Pigeyre. F et Vercher-Chaptal. C. *Dérives et perspectives de la gestion : échanges autour des travaux de Julienne Brabet*. Paris : Septentrion Presses Universitaires. 95-118.
- Chédotel F., (2004), L'ambivalence de l'identification organisationnelle: revue de littérature et pistes de recherche, *Management & Avenir*, 59-75.

- Chédotel F., (2004), Avoir le sentiment de faire partie d'une équipe : de l'identification à la coopération, *M@n@gement*, 7, p. 161-193.
- Chemin-Bouzir C., Suquet J-B. (2018), « ça nous fait grandir, mettre un pied dans l'âge adulte ». Propositions pour une évolution de l'enseignement de la gestion dans les business schools, *Gérer et comprendre*, n°132/2, pp. 11-19.
- Chia R (2009) The Nature of Knowledge and Knowing in the Context of Management Learning, Education and Development. In: Armstrong SJ and Fukami CV (eds) *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development, Education and Development*. London: SAGE, 25-41.
- Cingolani P., (2011), Psychanalyse, politique, désidentification, *Revue du MAUSS*, Vol. 38, n° 2, pp. 171-183.
- De Geuser et Fiol (2003), Faire face aux situations complexes : la blessure narcissique des managers, in Moingeon B. (dir.), *Peut-on former les dirigeants ? – L'apport de la recherche*, L'Harmattan, pp. 99-125.
- Dehler G.E., Welsh A., Lewis M.W. (2001), Critical pedagogy in the 'New Paradigm', *Management learning*, Vol. 32, n° 4, pp. 493-511.
- Dejours C., (2017), L'engagement du corps dans l'intelligence à l'épreuve du travail vivant, Dans Amado G., Bouilloud J-P., Lhuilier D., & Ulmann A-L., *La créativité au travail*, ERES.
- Diprose R. (2002), Corporeal Generosity: On Giving With Nietzsche, Merleau-Ponty and Levinas, New York, NY: SUNY.
- Doise W., Mugny G., (1981), *Le développement social de l'intelligence*, Paris: InterEditions.
- Flamme K., (2020), L'institutionnalisation de la violence au travail : Le cas du mannequinat masculin professionnel, *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, Vol. 38, n°1, pp. 49-74.
- Freire P. (2019), *Pédagogie de l'autonomie*, érès.
- French R., Grey C. (1996), *Rethinking Management Education*, SAGE.
- Freud S. (1997), *Névrose, psychose et perversion*, PUF.
- Gibb A., (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International journal of management reviews*, 4(3), 233-269.

- Golsorkhi D., Huault I. (2009), Mats Alvesson – Dénaturalisation et émancipation comme projet scientifique en management, in Charreire-Petit A., Huault I. (dir.), *Les grands auteurs en management*, pp. 199-207.
- Gond J-P., & Igalens J., (2008), *La responsabilité sociale de l'entreprise*, Presses Universitaires de France, Que sais-je ?.
- Grey C., Mitev N. (1995), Management education: a polemic, *Management learning*, Vol 26, n°1, pp.73-90.
- Hahn C., & Vignon C., (2019), Management education from episteme to phronesis: The contribution of French didactic theory, *Management Learning*, Vol. 50(3), 337–354.
- Huault I., Perret V., (2011), L'enseignement critique du management comme espace d'émancipation : Une réflexion autour de la pensée de Jacques Rancière, *M@n@gement*, Vol. 14, n°5, pp. 282-309
- Ellis C., & Bochner A., (2000), Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. Dans Denzin N., & Lincoln Y., (eds), *Sage handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 733-768). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jaotombo F., Vignon C., (2018), Faire du yoga loin du réverbère – Formation au management et éthique incarnée, *@GRH*, 2018/1 n° 26, p.47-77.
- Jones C., Parker M., ten Bos R., (2005), *For Business Ethics: A Critical Approach*, Routledge.
- Kallifatides M. (2011), Crisis and hyper-ideological (un)consciousness. *Scandinavian journal of management*, Vol. 27, pp. 140-150.
- Knights D. (2015), Binaries need to shatter for bodies to matter: Do disembodied masculinities undermine organizational ethics?. *Organization*, Vol. 22(2), pp. 200-216.
- Knights D., Tullberg M. (2011), Managing masculinity/mismanaging the corporation. *Organization*, 19(4), pp. 385-404.
- Krishnan V.R. (2008), Impact of MBA Education on Students' Values: Two Longitudinal Studies. *Journal of Business Ethics*, Vol. 83, pp. 233–246.
- Mael F., & Ashforth B., (1992), Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification, *Journal of Organizational Behavior*, Vol 13, p. 103-123.
- Martineau R., Calcei D. (2019), Apprendre grâce au maître ignorant : Analyse d'une expérience pédagogique, *Revue française de gestion*, N° 280, pp. 107-122.
- Mintzberg H., (1989), *Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations*, Simon and Schuster.

- Mintzberg H. (2005), *Des managers de vrais, pas des MBA*, Editions d'Organisation.
- Moriceau J-L., (2019), Explorer sa propre expérience l'autoethnographie : conter soi-même comme un autre, Dans Moriceau J-L. et Soparnot R., (coordonné par), *Recherche qualitative en sciences sociales – S'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode*, EMS, 2019, pp.53-66.
- Nodoushani O., Nodoushani P. A. (1996), Rethinking the future of management education. *Human Systems Management*, 15(3): 173-182.
- Parker M., (2018), *Shut Down the Business School: What's Wrong with Management Education*, Pluto Press.
- Piaget J., (1974), *La prise de conscience*, Paris: PUF.
- Piaget J., (1974), *Réussir et comprendre*, Paris: PUF.
- Raelin J. A. (1990), Let's not teach management as if it were a profession. *Business Horizons*, 33, 23-28.
- Raelin J A (2007) Toward an epistemology of practice. *Academy of Management Learning & Education*, 6(4): 495–519.
- Reynolds M. (1999), Reflection and critical reflection in management learning, *Management learning*, Vol. 29, n°2, pp. 183-200.
- Roberts J. (1996), Management education and the limits of technical rationality: the conditions and consequences of management practice, in French R., Grey C. (eds), *Rethinking Management Education*, London, SAGE, pp. 54-75.
- Rondeau K., (2011), L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au coeur de la construction identitaire, *Recherches qualitatives*, Vol. 30(2), pp. 48-70.
- Schön D. A., & Argyris, C., (1996), *Organizational learning II: Theory, method and practice*, Reading: Addison Wesley, 305(2).
- Soparnot R., Moriceau J-L. (2019), *Recherche qualitative en sciences sociales: S'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode*, Éditions EMS.
- Spry T., (2011), *Body, Paper, Stage: Writing and performing autoethnography*, Walnut Creek: Left Coast Press.
- Tajfel H., (2010), *Social identity and intergroup relations*, Vol.7, Cambridge University Press.
- Thévenet M., (1993), *La culture d'entreprise*. PUF
- Thomas A.B., Anthony P.D. (1996), Can management education be educational ?, in French R. & Grey C., *Rethinking management education* ; pp. 54-75, SAGE.

- Vidaillet B., Chemin-Bouzir C., Vignon C., (2019), Les nouveaux risques du métier : protéger les jeunes enseignants-chercheurs en gestion, *Le Libellio*, vol. 14, n° 4, hiver 2018, pp. 67-71.
- Vygostky L., (1997), *Pensée et Langage*, Paris: La dispute.
- Willmott H. (1994), Management education: provocations to a debate, *Management learning*, Vol. 25(1), pp. 105-136.
- Willmott H. (1997), Critical management learning, in Burgoyne J. et Reynolds M., *Management Learning*, Sage.
- Winnicott D. W., (1975), Reparation in respect of mothers' organized defence against depression. In D. W. Winnicott (1975), *Through paediatrics to psycho-analysis*, NY: Basic Books: 91-96.
- Zahra S.A., Priem R.L., Rasheed A.A. (2007), Understanding the Causes and Effects of Top Management Fraud. *Organizational Dynamics*, Vol. 36, No. 2, pp. 122–139.
- Zizek S. (2016), *Ils ne savent pas ce qu'ils font*, PUF.

Annexe – Support du TD2

Objectifs du TD :

- S'appropriier la « *to do list* » pour l'étude d'une politique d'entreprise et d'organisation
- Diviser et coordonner le travail du groupe en fonction des attendus pour l'évaluation
- Préparer les présentations du 21 et 22 mars en amphithéâtre

A. IDENTITE DE L'ENTREPRISE

1. Quelle est la date de création de l'entreprise ? Pouvez-vous retracer ses dates clés ?
Pouvez-vous proposer une fiche d'identité de l'entreprise ? adresse, activité, forme juridique, dirigeant.
2. L'entreprise a-t-elle une « raison d'être » ?
3. Les fondateurs de l'entreprise ? Qui sont-ils ? Y-a-t-il des figures marquantes ? Des leaders ? Si oui, quel est leur style de leadership ?

B. IDEOLOGIE DE L'ENTREPRISE

4. Pouvez-vous caractériser l'idéologie de l'entreprise ?
5. Pouvez-vous caractériser les éléments saillants de sa culture ?

C. QUELQUES ELEMENTS DU DIAGNOSTIC STRATEGIQUE DE L'ENTREPRISE

6. Le contexte de l'entreprise, son environnement externe, le connaissez-vous ? (Pestel)
 - Politique (risque politique, changement et stabilité politique, dé(régulation), lois et politiques fiscales, protection sociale, politique monétaire etc.)
 - Economique (cycles économiques, taux d'intérêt, taux de chômage, niveau de vie, pouvoir d'achat etc.)
 - Socioculturel (démographie, lois sociales, niveau d'éducation, image et attitude vis-à-vis du travail, style de vie et consumérisme, sensibilité et intérêt pour l'éthique, minorités, parités, égalité des chances etc.)
 - Technologique (dépense de l'Etat en R&D, politique de propriété intellectuelle et de protection des brevets, pôles de compétences etc.)
 - Environnemental (sensibilité et forces écologiques, politique en direction de la pollution, responsabilité sociale etc.)

- Légal (loi sur les monopoles, loi sur la protection de l'environnement, droit du travail, législation sur la santé, normes comptables et réglementation financière, loi sur la responsabilité des dirigeants)

7. Connaissez-vous les enjeux d'affaires de l'entreprise ? (Porter)

- Les concurrents sont-ils nombreux ? Quelle est leur force concurrentielle ? Quel est le taux de croissance du marché ? Existe-t-il une guerre des prix ? Les produits / services sont-ils diversifiés ?
- Existe-t-il de nouveaux entrants potentiels ?
- Les clients sont-ils nombreux ? Concentrés ?
- Les fournisseurs sont-ils nombreux ? Concentrés ? Le degré de dépendance aux fournisseurs est-il important ?
- Existe-t-il une menace de produits/services de substitution ?

D. ORGANISATION selon MINTZBERG

- 8.** Pouvez-vous caractériser les composantes fondamentales de l'organisation ? (le centre opérationnel, le sommet stratégique, la ligne hiérarchique, la technostructure, les services de soutien)
- 9.** Pouvez-vous caractériser les mécanismes de coordination du travail ? (la supervision directe, l'ajustement mutuel, la standardisation par les résultats, la standardisation par les processus de travail, la standardisation par les qualifications)
- 10.** Pouvez-vous caractériser le type d'organisation, au sens de Mintzberg ? (structure simple, bureaucratie mécaniste, bureaucratie professionnelle, division / multi-division, *adhocratie*, structure missionnaire)

E. ORGANISATION et RESSOURCES HUMAINES...

- 11.** Quels sont les impacts RH des enjeux d'affaires ? Quels sont les grands chantiers RH ?