

**“La vie asso, ce n'est pas obligatoire mais c'est vivement
conseillé” - Donner à apprendre l'entrepreneuriat
autrement sans que l'enseignant-chercheur n'y laisse sa
santé**

Karine LE RUDULIER

Maître de conférences en Sciences de Gestion

IGR-IAE – Université de Rennes

karine.le-rudulier@univ-rennes.fr

Caroline RULLER

Maître de conférences en Sciences de Gestion, HDR

IGR-IAE – Université de Rennes

caroline.ruiller@univ-rennes.fr

Christophe VIGNON

Maître de conférences en Sciences de Gestion, HDR

IGR-IAE – Université de Rennes

christophe.vignon@univ-rennes.fr

Laura SABBADO

Maître de conférences en Sciences de Gestion

IGR-IAE – Université de Rennes

Laura.sabbado-da-rosa@univ-rennes.fr

Résumé :

Eu égard à la montée en puissance des critiques adressées aux *business school* sur leur incapacité à proposer des enseignements adaptés aux grands défis actuels, il apparaît judicieux de développer des réponses éducatives pour développer une pédagogie plus active et réflexive impliquant les étudiants et les enseignants. Notre communication s'intéresse à la pédagogie de l'entrepreneuriat par la pratique associative et au sur-engagement des enseignants à l'origine du dispositif et de son institutionnalisation. En nous appuyant sur une auto-ethnographie co-produite, nous proposons une élaboration réflexive à propos des expériences vécues par les différentes animatrices du dispositif : Louise, Jeanne et Rosa. Nous identifions particulièrement les affects et l'épuisement de la principale animatrice et initiatrice du dispositif, ainsi que ceux des autres EC impliqués dans ce projet. Cet engagement important questionne plus globalement la logique d'évolution des dispositifs pédagogiques universitaires et leurs enjeux pour la santé des EC moteurs de telles innovations

Mots-clés : apprentissage de l'entrepreneuriat, pédagogie associative, santé des enseignants, vulnérabilité, réparation.

Nous sommes à une période charnière de l'évolution de notre planète, que certains qualifient d'anthropocène (Crutzen et Stoermer, 2000 ; Oldfield et al., 2014), d'autres de capitalocène (Malm, 2017), d'autres encore d'égocène (Cocquebert, 2023), pour ne citer que certains des termes les plus usités (Haraway, 2015). Ce contexte interpelle directement les formations au management pour au moins trois raisons : une perspective critique qui dénonce l'inadaptation des contenus enseignés (Burgoyne et Reynolds, 1997 ; French et Grey, 1996 ; Ghoshal, 2005 ; Moss-Kanter, 2005 ; Mintzberg, 2004) pour répondre aux grands défis actuels (Chia, 2009 ; Petriglieri et Petriglieri, 2015 ; Acquier, Mayer, et Valiorgue, 2024) ; une nécessité de réhumaniser les formations pour leur donner une nouvelle consistance éthique (Kallifatides, 2011 ; Kilkaue, 2011 ; Knights, 2015 ; Kuchinke, 2007 ; Saives et Ebrahimi, 2022) ; une prise de conscience des difficultés et risques pour les enseignants-chercheur.e.s (ECs).

Des mutations importantes dans l'enseignement supérieur du management font écho à ces critiques (Parker, 2018, 2023). Il apparaît judicieux de développer des réponses éducatives visant à contrecarrer la tendance dominante dans les business schools[1] (Bigo et Islam, 2022 ; Crosina *et al.*, 2023 ; Hahn et Vignon, 2019 ; Vignon et Jaotombo, 2018 ; Westerman *et al.*, 2012). Dans cette perspective, notre article s'appuie sur l'expérience vécue par plusieurs ECs dans la mise en place et l'accompagnement

d'un dispositif pédagogique visant à développer les compétences entrepreneuriales des étudiants (auteurs, 2024, à paraître). Les premières esquisses de ce dispositif ont été impulsées dès 1992 par Louise [2]. Si la réhumanisation des formations au management (Saives et Ebrahimi, 2022) constitue notre point de départ, nous soulignons surtout ici la difficulté et les risques pour la santé et la carrière des EC (Enseignants Chercheurs) en management à être véritablement innovants. En nous appuyant sur une auto-ethnographie co-produite, nous portons notre attention au travail fourni par Louise, l'EC qui est à l'origine du développement de l'écosystème de formation à l'entrepreneuriat dans notre IAE. Un tel écosystème n'aurait pu s'institutionnaliser sans son implication dans ce programme depuis plus de trente ans. Elle a construit une équipe de collègues qui l'ont accompagnée, puis ont pris sa suite dans l'animation de ce programme. L'évolution du dispositif durant cette longue période résulte d'un intense travail réflexif de la part de toute l'équipe. Ce dispositif de formation à l'entrepreneuriat s'est accompagné de réussites, échecs, doutes, conflits institutionnels et de négociations relatives aux conceptions pédagogiques. Ce processus n'a pu évoluer qu'en permettant à chacun des membres de l'équipe d'accepter sa vulnérabilité et celle de ses collègues. Toutefois, après trente ans d'expérimentation d'essais et d'erreurs, nous ne pouvons que constater l'épuisement des différent.e.s collègues qui ont tour à tour animé ce dispositif.

Dans un premier temps, nous présentons les grandes caractéristiques de ce dispositif pédagogique et la façon dont il a évolué. Cette évolution s'appuie sur le besoin de sortir d'une approche purement cognitive afin de développer une pédagogie plus active et réflexive impliquant les étudiants et les enseignants. Ensuite, nous explicitons l'auto-ethnographie co-produite qui nous a permis de produire une élaboration réflexive à propos des expériences vécues par les différentes animatrices du dispositif. Nous identifions particulièrement les affects et l'épuisement de la principale animatrice et initiatrice du dispositif, ainsi que ceux des autres EC impliqués dans ce projet. Cet engagement important questionne plus globalement la logique d'évolution des dispositifs pédagogiques universitaires et leurs enjeux pour la santé des EC moteurs de telles innovations.

FORMER A L'ENTREPRENEURIAT PAR LA PRATIQUE ASSOCIATIVE

Dans cette première section, nous décrivons les principales caractéristiques du dispositif pédagogique mis en œuvre et ses évolutions. Afin d'anonymiser le texte, nous avons choisi de numéroté les animatrices de ce dispositif dans l'ordre de leur apparition dans la genèse et le développement de celui-ci. Nous avons ainsi Louise, Jeanne, Rosa et Paul [2].

L'enseignement du management reste majoritairement instrumental. L'évolution du contexte institutionnel rend de plus en plus difficile l'introduction d'enseignements critiques dans les *business schools*. Depuis le début du XXI^{ème} siècle les marges de manœuvre des enseignants critiques se sont réduites (Perriton et Reynold, 2018). Il reste parfois possible d'introduire subrepticement des

enseignements critiques dans les espaces limités encore disponibles, quitte à subvertir les finalités instrumentales de cet enseignement. Ainsi, Sambrook et Willmott (2014) proposent de créer des enseignements critiques en travaillant de manière progressive là où c'est possible. Dans cette approche, les cours visant à développer la réflexivité des étudiants sont mieux acceptés par les directions de programmes qu'une remise en cause frontale des présupposés managériaux de type activisme intellectuel (Contu, 2018, 2019, 2020). En effet, si la critique des systèmes managériaux apparaît trop radicale pour des étudiants en demande de compétences valorisables sur le marché, le risque d'effet « *backlash* » (Faludi, 1993) n'est pas négligeable. C'est sur cette ligne que s'est développé l'enseignement de l'entrepreneuriat, à partir des projets associatifs, dans notre IAE.

Depuis la première leçon sur l'entrepreneuriat donnée à Harvard en 1947 (Morris et Liguori, 2016), la littérature sur la pédagogie de l'entrepreneuriat met l'accent sur la nature expérientielle, l'importance du « *learning by doing* », du nécessaire engagement actif de l'étudiant dans son processus d'apprentissage ou encore sur l'ancrage dans le monde réel. Le besoin de théoriser l'apprentissage entrepreneurial est prégnant. Les finalités de cet apprentissage comme le développement des capacités à créer, à innover, à prendre des risques, la proactivité, la tolérance à l'incertitude ou encore la persévérance semblent communément admises (Bacigalupo *et al.*, 2016). Fayolle et Linan (2014) signalent néanmoins l'importance d'affiner l'état des connaissances sur les pratiques pédagogiques et les contraintes institutionnelles (culture, temps, espace et ressources).

Au cours des dernières années, l'enseignement traditionnel de l'entrepreneuriat, qui reposait principalement sur la transmission de techniques, la formation aux modèles d'affaires, les études de cas et/ou le retour d'expériences par des pairs, a fortement évolué. D'une posture pédagogique transmissive, de nouvelles façons d'éduquer les futurs entrepreneurs ont émergé et tendent à être de plus en plus abductives (Garbuio, Dong, Lin, Tschang et Lovallo, 2018). Il n'y aurait pas de « *best practice* » pour adopter l'esprit d'entreprendre (Morris, Kuratko et Cornwall, 2013).

L'apprentissage de l'entrepreneuriat ne peut ainsi être réduit à un ensemble d'expertises techniques et doit être contextualisé à différents niveaux institutionnels : l'individu, le collectif et l'organisation. Dans cette perspective, il apparaît central de considérer l'apprentissage de l'entrepreneuriat comme un processus où n'interviennent pas seulement les capacités cognitives de l'étudiant pour comprendre son évolution. Selon Hjorth et Johannisson (2009), cette dernière implique tout autant la créativité, le désir, la passion, le jeu, la spontanéité, l'immédiateté et l'intensité. Il s'agit alors de mieux se saisir de l'articulation entre le contexte de l'apprentissage (dispositifs institutionnels, pratiques et contenus pédagogiques) et les « espaces-temps » (en classe et hors classe) de l'apprentissage pour l'étudiant au sein de ce contexte entendu comme une zone proximale de développement (Vygostky, 1997).

LA SANTE DES ECS

Depuis quelques années, nombre de travaux attirent l'attention sur les effets du modèle académique dominant d'industrialisation de la recherche sur la santé des ECs. Les conséquences sur la santé psychique des doctorants ont été particulièrement étudiées (Hunter et Devine, 2016 ; Levecque et al. 2017 ; Satinsky et al., 2021 ; Boisselier et al., 2022). Le modèle dominant industrialise la recherche (Alvesson *et al.*, 2017) pour façonner des chercheurs publiants (Aggeri, 2016). Ce faisant, il oriente les travaux vers des recherches publiables (Willmott, 2011), même si elles sont de peu d'intérêt (Alvesson et al., 2017). Cette logique de marché conduit à évaluer les chercheurs en permanence, de façon quantitative. Cette intensification quantophrène qui affecte particulièrement la GRH (Coron, 2024) a des effets délétères sur la santé des ECs (Vidaillet *et al.*, 2018). Ce modèle désincarne les recherches. Une recolonisation critique des écoles de management (Germain & Taskin, 2017), influencée par l'"*embodied turn*" (Hassard *et al.*, 2000) et les théories postmodernes, suppose une expérience scientifique plus incarnée (Ramboarisata *et al.*, 2022).

De nombreuses autrices, s'inscrivant dans les recherches sur le genre, ont amplifié cette évolution en dénonçant les inégalités professionnelles persistantes dans le monde académique, notamment parce qu'il confine les femmes dans les tâches de "*care*" (Acker & Dillabough, 2007). Dans ce sens, Fotaki (2013) souligne la domination discursive et la séparation du corps et de l'esprit attendue par les tenants masculinistes du monde universitaire (Mandalaki, 2021). Cette différence genrée repose sur l'idée d'un corps féminin qui ne bouge pas au même rythme que le corps masculin, qui ne s'écoute pas ou ne veut pas/ne peut pas s'écouter, qui n'est pas suffisamment reconnu et qui se regarde dans le miroir d'une construction sociale masculine.

La performativité attendue par les politiques néolibérales qui ont institué un nouvel ordre organisationnel dans l'enseignement et la recherche suscite une « terreur » identitaire en bousculant les identités professionnelles (Clarke, 2013). Le discours qui véhicule cette emprise idéologique met l'accent sur l'excellence prenant la forme d'indicateurs quantifiables. Ce faisant, il conduit les chercheurs à renoncer à leurs désirs car cette emprise exclut les dimensions personnelles, émotionnelles et politiques alors même que les organisations reposent sur des jeux d'acteurs qui entretiennent des relations de pouvoir (Chanlat, 2023). Les coûts humains de ce productivisme organisationnel sont supportés par les individus qui intériorisent leur réflexivité sans l'exprimer, ce qui suscite le doute et l'anxiété plutôt que le dialogue collégial.

L'AUTO-ETHNOGRAPHIE CO-CONSTRUITE COMME PARTAGE D'EXPERIENCE

Ce dispositif pédagogique s'avère être une réussite. Cette réussite repose sur un engagement intense des ECs qui l'ont animé et qui a parfois mis leur carrière et leur santé en danger. Pour étayer ce propos, nous

nous appuyons sur des narrations auto-ethnographiques co-produites par quatre animateurs successifs de ce dispositif pédagogique. « *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'exprime en nous, telle que nous la rencontrons* » (Moriceau, 2019, p.55). Les épiphanies auto-ethnographiques présentées ici résultent de notes prises par Louise tout au long des dix années pendant lesquelles elle a accompagné ce projet, ainsi que de réunions informelles entre les quatre animateurs successifs.

L'auto-ethnographie peut être considérée comme une méthode d'investigation de la clinique du soi Ellis (1999, 2004, 2011 avec Adam et Bochner). Ces auteurs montrent l'intérêt des "épiphanies" (Denzin 1989), c'est-à-dire des tranches de vie significatives pour interpréter le sens et la direction prises par une personne dans sa trajectoire de vie. L'auto-ethnographie apparaît alors comme une façon de développer une théorisation managériale incarnée puisqu'elle se base sur l'expérience vécue du chercheur (Jääskeläinen & Helin, 2021). Comme le soulignent Brannick et Coghlan (2007) le statut d'"insider" du chercheur est particulièrement adapté aux recherches réflexives. En effet, étant à la fois participant et analyste de l'expérience vécue, il est le mieux à même d'éprouver réflexivement les concepts théoriques qu'il élabore, lui permettant ainsi de faire émerger les concepts théoriques depuis l'intérieur de l'expérience vécue (Islam, 2015).

Cette méthode permet d'analyser le cheminement d'un chercheur (Flamme, 2018). Bien que les jeunes chercheurs soient souvent formés au sein de leurs études doctorales/écoles à se distancier de leur subjectivité et à considérer les réalités sociales qu'ils étudient comme extrinsèques, la recherche constitue une extension de leur existence (Ellis et Bochner, 1992; Ngunjiri et al., 2010). Les auto-ethnographes partagent la conviction que cette extériorité de la recherche est une illusion (Devereux, 1967). Il existe nécessairement un lien entre l'identité du chercheur et ses objets/sujets de recherche.

Si les données auto-ethnographiques sont assez faciles à recueillir, l'analyse est périlleuse (Etherington, 2006). En questionnant ses choix (objets, méthodes, revues à publier...), le chercheur est confronté aux éléments subjectifs de sa transformation identitaire. La difficulté réside dans la manière d'explicitier les détails de l'analyse (Bryman, 2004). Les conditions de fiabilité et de validité de la recherche dépendent de la réflexivité et donc d'une auto-évaluation critique continue de sa propre position (Berger, 2013). Le travail réflexif induit par la démarche auto-ethnographique permet au chercheur d'appréhender sa subjectivité en jetant un regard critique sur son parcours et sa pensée (Fronty et Lairi, 2020). Cette pensée critique, en prenant de la distance, doit être la plus honnête possible. Toutefois, ce travail solitaire comporte des risques qui peuvent être contrebalancés par une auto-ethnographie co-produite. Celle-ci permet de minimiser les risques de biais interprétatifs (Kempster & Stewart, 2010; Ericsson & Kostera, 2020 ; Hibbert *et al.*, 2022) parce qu'elle ouvre des espaces de discussion favorisant l'expression des affects des chercheurs. Dans le cas présent, le dialogue auto-ethnographique entre les auteurs de cet

article a permis de développer une forme de soutien collégial favorisant l'expression des vulnérabilités de chacun.es (Hibbert et al., 2022).

Le récit des vulnérabilités n'est pas une pratique commune pour les chercheurs en gestion francophones. Il s'ensuit qu'ils n'ont par conséquent pas la possibilité d'exprimer leur vulnérabilité dans un monde universitaire façonné par des normes masculines qui limitent l'action, la liberté et la créativité, en particulier pour les jeunes femmes universitaires (Lund & Tienari, 2019). Pourtant, cette littérature se développe dans le monde anglo-saxon. Ainsi, Corlett *et al* (2019) défendent l'idée que l'identité managériale résulte d'une construction défensive masculine normative qui nie la vulnérabilité. Cette dernière est culturellement codée comme féminine et associée à la faiblesse. Les effets du pouvoir produisent donc des différences de genre dans le monde managérial et dans celui de la recherche. Pour cette raison, sous l'influence de la marchandisation de la recherche, les chercheurs en management ont dû effacer leur vulnérabilité pour prétendre au sérieux scientifique leur permettant d'être publiés.

Des modalités d'expression plus incarnées se font actuellement entendre. Ainsi, Mandalaki et Perezts (2022) montrent, à partir de leur expérience d'une soirée à danser le tango, comment la narration de cette expérience, dans laquelle leur vulnérabilité est exposée, questionne les normes scientifiques masculines. Ce faisant, elles visent à montrer une voie de recherche permettant d'échapper aux normes académiques masculines. Dans une perspective proche, Boncori et Smith (2019) s'appuient sur le récit auto-ethnographique de la fausse couche de l'une d'entre elles pour défier et résister au discours masculin dominant dans le monde universitaire. Le partage d'un récit qui se concentre sur le corps et l'expérience quotidienne vise à favoriser les récits personnels qui peuvent améliorer la compréhension des expériences vécues dans les organisations. Ces autrices affirment ainsi une forme de résistance au dogme objectiviste de la recherche en management en s'appuyant sur trois aspects complémentaires : la méthode auto-ethnographique ; l'expérience quotidienne ; et un style exprimant les vulnérabilités personnelles. En effet, accepter sa vulnérabilité dans l'espace intersubjectif signifie s'engager dans des relations humaines incarnées, réactives et affectives et pas seulement rationnelles et savantes (Rhodes & Carlsen, 2018).

Jean-Philippe Bouilloud (2022) a souligné que l'écriture de recherche peut intervenir comme réparation de parcours cabossés. L'écriture en cours de l'HDR de Louise contribue à cette réparation. En effet, alors que depuis les années 90 elle était fortement impliquée dans l'action entrepreneuriale, notamment en prenant des responsabilités administratives au sein de l'université pour y promouvoir l'entrepreneuriat étudiant et en accompagnant de nombreux entrepreneurs, elle décide en 2022 de modifier sa trajectoire et de s'impliquer davantage dans la recherche en rédigeant un mémoire d'HDR. Les prises de conscience réflexive qu'elle a pu opérer au cours de la rédaction de ce mémoire contribue à une forme de réappropriation subjective de son expérience personnelle et professionnelle, non pas

pour se conformer aux attendus normatifs du monde académique auxquels elle a cherché pendant longtemps à s'identifier, mais davantage pour vivre l'écriture du mémoire comme forme de réparation (Bouilloud, 2022).

La création d'un espace de discussion sur les pratiques pédagogiques, s'est faite par la structuration progressive du dispositif d'enseignement dans l'institution, et ensuite par la recherche. En pratique, la création d'une équipe autour de la vie associative a déterminé la mise en œuvre de réunions régulières des référents associatifs et ouvert sur la verbalisation des difficultés singulières rencontrées. Ces espaces dialogiques ont été étendus au comité de direction et aux comités de pilotage réalisés en commun avec les étudiants. Puis en recherche en 2014, Louise, Jeanne et Rosa ont commencé à se questionner sur la potentialité de publier sur les pratiques associatives. A l'origine de l'idée d'écriture se situe dans le malaise commun éprouvé à ne pas réussir à valoriser par des publications cet engagement pédagogique dans la vie associative. La co-écriture subséquente à l'écoute de leurs ressentis singuliers constitue un espace dialogique des vulnérabilités et un espace mutuel de soutien à la légitimation scientifique. En 2022 lors du début de son mémoire de HDR, Jeanne et Rosa ont interrogé Louise par la méthode du récit de vie. Chacune a fait ensuite un récit de type auto-ethnographique, de sa trajectoire individuelle sur son engagement pédagogique et scientifique, qu'elles ont rassemblé autour d'une problématique commune : comment la pédagogie associative pour la pratique entrepreneuriale étudiante peut-elle nourrir l'activité de recherche et réciproquement ? Ce travail est donc une coproduction en ce sens qu'elles triangulent l'auto-réflexivité et la réflexivité socio-construite afin de porter un regard nouveau sur le monde qui nous entoure (Kempster et Stewart, 2010) : l'enseignement et la recherche sur l'engagement et la pratique entrepreneuriale dans et par la vie associative de notre IAE. La rédaction notamment des épiphanies a permis la mise en récit des vulnérabilités, des souffrances, comme expérience partagée (Stowell & Warren, 2018) et elle « empathisent » les unes vis-à-vis des autres.

LA GENESE DU DISPOSITIF PEDAGOGIQUE

En 1992, Louise, l'EC à l'origine du dispositif, est étudiante dans cet IAE. Après des études en faculté de droit au cours desquelles elle a vécu un fort manque de lien social, elle décide de s'impliquer socialement dans ses études à l'IAE. Pour cela, elle s'engage dans des activités associatives. Elle co-organise, par exemple, une journée d'entretiens de recrutements fictifs avec des autres étudiants. Ce fonctionnement sous forme de projet, en parallèle des cours, la stimule. Quand elle devient EC, elle a à cœur que les autres étudiants puissent faire comme elle en alliant cours théoriques et pratiques avec la vie associative.

Dans cette phase d'émergence sont créées quelques associations. Celles-ci résultent principalement d'initiatives individuelles informelles, avec un faible soutien de l'équipe pédagogique. Il faut dire qu'au cours des années 1990, l'entrepreneuriat associatif n'était pas une idée à la mode.

Une première structuration institutionnelle s'organise en 2002 lorsque Louise prend en charge la vie associative, pour organiser les 50 ans de l'IAE en 2003. Pour cela elle est associée à un membre de l'administration et une association d'étudiants. Dans cette phase d'effervescence règnent la liberté, la créativité et la confiance entre le personnel de l'IAE et les étudiants impliqués. Cette expérience mobilise quinze projets associatifs, les étudiants apprennent à gérer une équipe, à faire face aux conflits au sein de celle-ci et à canaliser les passagers clandestins. Ils découvrent également comment chercher des financements, des partenariats et formaliser leur communication institutionnelle.

La première conséquence de cet événement est la création d'une semaine de la vie associative qui jusqu'en 2007, mobilise annuellement, plus de 300 participants. Louise les accompagne de près lors de réunions mensuelles avec les différentes équipes d'étudiants. Dans le dispositif qui formalise ce processus, un lien est mis en place avec un cours de gestion de projet et le recrutement d'un professeur associé dédié à ce cours.

A partir de 2007, cette activité associative est intégrée à la stratégie de développement de l'IAE. Cette année-là, Louise a négocié des moyens humains et matériels avec la direction. Cet épisode a permis l'institutionnalisation progressive du dispositif avec la mise en place de tuteurs pour consolider l'organisation existante, la mise en place de ressources dédiées (cours, responsables, budgets, ...) et une formalisation supplémentaire de l'accompagnement en intégrant l'activité associative dans les validations d'Unités d'Enseignement. Louise est alors nommée directrice déléguée à la vie associative. Le nombre des associations passe de 10 à 15 entre 2007 et 2017. En 2013, Louise arrête cette fonction. Jeanne a alors pris la suite jusqu'en 2018, afin d'assurer la continuité du dispositif.

Une deuxième structuration institutionnelle débute en 2018 lorsque ces processus sont davantage formalisés et que le management en devient plus participatif. Des binômes d'encadrants, composés de doctorants, deviennent responsables de la vie associative. Leurs compétences en gestion de projet et en système d'information contribuent à cette prise de responsabilité. En 2018, les étudiants concernés par ce dispositif pilotent plus de 20 projets et disposent d'un budget de 200 000 euros. La vie associative est organisée selon quatre niveaux de décision : 1 - La direction de l'IAE fixe le cap et l'orientation stratégique de la vie associative de l'école dans le respect de ses valeurs ; 2 - La mise en œuvre d'un Copil avec les étudiants structure le développement de la vie associative ; 3 - Les responsables pédagogiques cadrent l'orientation des associations ; 4 - Les tuteurs accompagnent chaque association dans leurs actions quotidiennes. De plus, un effort important est mis sur la formalisation (création d'une boîte à outils sur Moodle, puis d'un canal sur Teams).

SE SURENGAGER POUR REUSSIR : LA « VULNERABILISATION » DES EC

En dévoilant les vulnérabilités auxquelles ils ont été confrontés dans le pilotage de ce dispositif, les ECs impliqués nous conduisent à réfléchir d'une autre façon aux enjeux des innovations pédagogiques.

Tout d'abord, la réussite de ce dispositif repose sur un très fort investissement personnel de Louise qui conduit à une forme d'usure : *« Au bout de 10 ans, je m'épuise, j'ai envie d'autres choses, et surtout de pouvoir déjeuner en paix. »* Cette sensation d'épuisement résulte en grande partie des sollicitations incessantes de la part des étudiants pour la réussite de leurs projets.

En 2013, Jeanne qui a succédé à Louise relate ceci : *« C'est à ce moment précis que j'ai commencé à réaliser la taille des associations à l'IAE. Une vingtaine ! On devait programmer des réunions mensuelles, plus le suivi individuel avec les présidents d'association, vite fait, après la rentrée, j'étais déjà submergée par la vie associative. »*

Le second constat que nous pouvons faire à la lecture des notes est celui de la difficile articulation entre le travail habituel d'une EC auquel s'ajoute la gestion de ce dispositif pédagogique et les impératifs académiques de la publication en sciences de gestion. Il apparaît alors difficile de dégager un temps nécessaire à la réflexion et à l'élaboration scripturale sur ce sujet. Comme en témoigne Louise : *« j'essaie de refaire des articles et communications, tant bien que mal, comme j'ai l'habitude de dire le soir et pendant les vacances. En 2012, je vais présenter un article au colloque des IAE à Poitiers. Ce qui me frappe c'est que les collègues ne viennent pas chercher un cadre scientifique mais un retour d'expériences. »*

Pour Jeanne, cette difficile conciliation de la fonction et de la recherche est également présente : *« J'étais très prise par les sollicitations quotidiennes et je n'avais plus la disponibilité de temps et la tranquillité nécessaire pour me concentrer sur la rédaction des articles et avoir un niveau de publication satisfaisant. »*

C'est également ce dont témoigne Rosa lors de nos réunions de travail : *« En octobre 2022, je suis usée par les trois refus de revues académiques françaises à comité de lecture (en GRH et en entrepreneuriat) sur les manuscrits réalisés sur l'engagement des étudiants dans la vie associative d'une part, et sur l'apprentissage entrepreneurial par la pratique d'autre part. »*

Malgré l'institutionnalisation progressive du dispositif, le sur-engagement des animateurs est une constante comme le relate Paul : *« Cette année (2023) alors que j'ai à me concentrer sur la préparation d'un concours qui m'oblige à déléguer ce que je n'arrivais pas à faire précédemment parce que la mise en place du management participatif, de l'outillage de gestion et le micro-management prenaient tout*

mon temps... Je sors la tête de l'eau et cela me permet de visualiser la densité du travail réalisé et ce qu'il y aurait à faire dans l'évolution de la vie asso. »

Au-delà du dispositif pédagogique que nous venons de décrire, l'expérience de ces quatre ECs témoigne d'un processus d'invisibilisation du travail pédagogique qui conduit à une usure professionnelle et personnelle. Nous rencontrons cette usure chez de nombreux collègues impliqués dans la pédagogie.

L'INVISIBILISATION DU TRAVAIL PEDAGOGIQUE DANS DES ORGANISATIONS OU LE MANAGEMENT PARFOIS DELETERE

L'évolution de ce dispositif pédagogique nous raconte un aspect du « travail invisible » (Gomez, 2019) des ECs. Le contexte académique du *publish or perish* met l'enseignement supérieur sous tension et conduit les enseignants à s'éloigner des enjeux pédagogiques pour se focaliser sur leurs intérêts de carrière représentés par les objectifs de publication. Ainsi, les trois animatrices qui se sont succédées au cours de l'évolution de ce dispositif ont cherché à jouer le jeu de la publication d'articles de recherche autour de cette expérience. Cela s'est soldé par des rejets. Elles ont donc fait bifurquer leurs carrières vers des projets davantage publiables. Leurs évolutions personnelles, pour que leur travail soit valorisé par le système universitaire, ont réussi au prix d'un certain désengagement pédagogique de ce dispositif particulièrement, énergivore.

Ces choix institutionnels ainsi que leurs conséquences individuelles sur les bifurcations de carrière illustrent l'un des trois axiomes de base d'un positionnement critique en sciences de gestion tels qu'énoncé par Ann Cunliffe, dans l'analyse des organisations, « *Tout est politique* » Cunliffe (2021). Le changement en cours ne consiste donc pas seulement en la mise en œuvre d'outils visant à rendre l'enseignement supérieur plus efficient. Il a aussi comme conséquence, peut-être non-intentionnelle, la mise sous tension des ECs engagés dans la formation des étudiants.

Ainsi, depuis de nombreuses années, l'inquiétude grandit dans le monde académique. Souvent labellisée sous le terme de néolibéralisation des universités. Elle résulte de la mise en œuvre du nouveau management public affecte notamment les *business schools*, avec un mot d'ordre particulièrement délétère « *publish or perish* ». Il conduit à une pression croissante sur les ECs, une division des tâches entre des doctorants qui assurent les recherches, des vacataires qui réalisent les enseignements et des professeurs titulaires de plus en plus en quête de financements (Deneault, 2016). Cette organisation conduit à une précarisation croissante des métiers et à une dégradation de la santé mentale des ECs (Levecque *et al.*, 2017 ; Hazell *et al.*, 2020 ; Satinsky *et al.*, 2021), notamment des plus jeunes (Vidaillet *et al.*, 2018 ; Ratle *et al.*, 2020). Elle crée également des biais de choix d'objets et de méthodes. Il est plus rapide et plus facile de publier un article hypothético-déductif qu'une recherche qualitative reposant

sur des données de terrain longues à produire. Les effets délétères sur la santé des chercheurs critiques sont particulièrement notables (Boncori et Smith, 2019).

Il en résulte des rapports de travail entre collègues, de plus en plus violents, que certains ont qualifiés de micro-terreur (Ratle *et al.*, 2020), dans des environnements dans lesquels la vulnérabilité est difficilement tolérée (Hibbert *et al.* 2022 ; Corlett *et al.*, 2019). Une désaffection pour le métier a déjà été constatée, notamment de la part des femmes (Sidike, 2023).

L'intensification de la logique rationalisante appliquée en France sous l'égide de la Nouvelle Gestion Publique conduit à l'intensification du travail des universitaires. Alors qu'historiquement, ces organisations étaient portées par des valeurs, de solidarité, de gratuité et d'égalité des chances (Bezes *et al.*, 2012 ; Fotaki et Prasad, 2015 ; Fotaki, 2017 ; Fotaki *et al.*, 2019), ce virage néolibéral contribue à la montée des comportements individualistes et compétitifs. La Haute Performance au cœur de ce management implique un fort engagement des salariés et repose sur un "mensonge" dans la promesse d'emploi. Dejours (2015) décrit cette culture managériale de convivialité sans solidarité comme un environnement de travail créant les conditions d'une *servitude volontaire*, sans aucune considération ou écoute du coût énergétique que cet engagement élevé entraîne. En particulier, les temps et les espaces d'expression intersubjective des vulnérabilités personnelles sont restreints, voire dysfonctionnels. Ce contexte de fragilisation affecte la qualité de vie au travail des universitaires, tout en diminuant la dynamique collective qui constitue une ressource essentielle pour les ECs. Dujarier (2021) démontre que le travail comme lieu de production de sens par la possibilité donnée d'élaborer ce que signifie "faire" est négligé par la conception orthodoxe de ceux qui planifient le travail dans un souci de rationalisation stratégique, fiscale et opérationnelle pour réduire les coûts. Elle montre que la souffrance et la maladie au travail se banalisent. Il apparaît alors nécessaire de restaurer des organisations du travail bienveillantes pour répondre à ce contexte de souffrance (Dashtipour *et al.*, 2020 ; Bencivenga *et al.*, 2020).

Un tel contexte ne favorise pas l'innovation pédagogique car l'enseignement devient le parent pauvre de la profession. On peut même affirmer que dans cette logique d'organisation, pour un EC, la meilleure façon de bloquer sa carrière, c'est de s'intéresser à la pédagogie et à vouloir innover en la matière.

L'apprentissage expérientiel permet de nous questionner et de réfléchir à nos propres actions. En cela, il permet de changer notre vision du monde et de nous-mêmes. Il est également considéré comme une pédagogie du "déconfort", qui oblige les enseignants et les étudiants à sortir de leur zone de confort, à remettre en question leurs croyances dominantes et leurs pratiques normatives, afin de créer de nouvelles possibilités de transformation individuelle et sociale (Dal Magro *et al.*, 2020 ; Zanbylas et McGlynn, 2012). Grâce à cette approche critique de la pratique pédagogique, les "enseignants-apprenants" (au sens de Freire) manifestent une inclination à l'inquiétude et à l'insatisfaction vis-à-vis du *statu quo*. En effet,

le regard des ECs porté sur un monde académique imparfait permet, par la curiosité critique, de le questionner et de le transformer en un processus historique et social.

CONCLUSION

Cet article nous invite à réfléchir aux règles du jeu institutionnel qui favorisent ou non des innovations pédagogiques porteuses de compétences propices à préparer les futurs managers aux nouveaux contextes en émergence. Malgré la réussite du dispositif présenté ici, il illustre les tensions auxquelles sont confrontés les ECs investis dans un projet pédagogique novateur basé sur l'apprentissage expérientiel appliquant des méthodes interactives.

A l'heure des questionnements croissants envers les *business schools* qui critiquent de plus en plus fréquemment des dispositifs pédagogiques transmissifs à visées instrumentales, le passage à des dispositifs pédagogiques plus réflexifs n'est pas chose simple car il exige une sur-implication des ECs dans un contexte institutionnel de plus en plus pressurant. Ce contexte mobilise sur des tâches fonctionnelles et chronophages éloignées de la pédagogie et de la recherche, par exemple l'apprentissage et la manipulation de logiciels pour la gestion des temps de travail ou des procédures bureaucratiques de plus en plus lourdes pour répondre à des appels à projets pour le financement de l'activité de recherche. Or, le travail pédagogique n'étant pas ou peu reconnu en comparaison de publications dans des revues étoilées, nécessite une importante implication de temps et d'émotions au service des étudiants. Faute de cette implication, le travail réflexif des étudiants perd en qualité, ce qui nuit à leur apprentissage.

Cette réflexion sur les enjeux de l'innovation en matière de pédagogie du management et de ses enjeux pour les ECs nous apparaît maintenant indispensable pour : 1- valoriser le travail réflexif des étudiants en rendant leurs études supérieures plus instructives, plus vivantes et plus performatives, plutôt que de continuer à leur transmettre des connaissances erronées, comme par exemple la fameuse pyramide de Maslow ; 2- reconnaître le travail des ECs qui s'impliquent fortement dans de tels dispositifs sans obtenir de reconnaissance institutionnelle, ou en obtenant une reconnaissance symbolique moins valorisable que celles et ceux qui jouent le jeu du *publish or perish* ; 3 - ouvrir des espaces de dialogue réflexif permettant aux ECs de partager leurs expériences pédagogiques sans risque de se voir critiqué de façon dé-constructive par un entourage qui méconnaît le travail réel des intrapreneurs de la pédagogie-, mais plutôt en ouvrant la porte à l'expression des vulnérabilités afin de faire de ces espaces des lieux de construction de confiance mutuelle et de ressourcement individuel.

Notre processus auto-ethnographique co-produit montre que la prise en compte de la vulnérabilité d'un.e enseignant.e chercheur.se peut, lorsque l'imaginaire organisationnel le permet, ou du moins, lorsqu'un partage collectif a minima favorise cette expression, ouvrir à des ressources symboliques permettant de

faire face à la tendance mortifère des universités exposées à des pressions néolibérales croissantes. Cette prise en compte passe par la valorisation d'un apprentissage de l'entrepreneuriat et de ses tenants, axé sur la sensorialité qui réactualise le rôle stratégique de l'apprentissage pour reconstruire la réalité vécue par les futurs leaders qui vont créer les conditions VUCA - Volatilité, Incertitude, Complexité, Ambiguïté - qui sont le reflet du rythme du 21^e siècle (Antonacopoulou, 2018).

REFERENCES

Acquier, A., Mayer, J., Valiorgue, B., (2024). Anthropocène, limites planétaires et nouvelles frontières des sciences de gestion. *Revue Française de Gestion*, À paraître.

Antonacopoulou, E. P. (2018). Organisational Learning for and with VUCA : Learning Leadership Revisited. *Teoria E Prática Em Administração*, 8(2), 10-32. <https://doi.org/10.21714/2238-104x2018v8i2s-40869>.

Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y., et Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The entrepreneurship competence framework. *Luxembourg: Publication Office of the European Union*, 10, 593884.

Bigo, V., Islam, G., (2022). Embodiment and Management Learning: Understanding the Role of Bodily Analogy in a Yoga-Based Learning Model, *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 21, n°4, p 648–668.

Boisselier, J., Lemée, C., Flores, P., Wagner, V., (2022). Vulnérabilité sociale et santé mentale : quand les doctorants sont mis à mal, *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1 N° 33, p167-182.

Boncori, I., Smith. C. (2019). I lost my baby today: Embodied writing and learning in organizations. *Management Learning*. Vol. 50(1) 74–86.

Bouilloud J-P. (2022). Research as Reparation. Studying to Soothe, *M@n@gement*, 25(3): 85–89.

Brannick, T., Coghlan, D. (2007). In defense of being “native”: The case for insider academic research. *Organizational Research Methods*, 10: 59–74.

Burgoyne, J., Reynolds, M. (1997). *Management Learning*. London: SAGE.

Chemin-Bouzir, C., Vignon, C., (2024). Reflexivity through Lacan's four discourses: using “lack” to operationalize practical moral reflexivity when teaching Bachelor students, *à paraître*.

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.

Clarke, M. (2013). Terror/enjoyment: performativity, resistance and the teacher's psyche. *London Review of Education*, 11(3), <http://dx.doi.org/10.1080/14748460.2013.840983>, 229–238.

Cocquebert, V. (2023). *Uniques au monde : De l'invention de soi à la fin de l'autre*. ARKHE éditions.

Contu, A. (2018). '... The point is to change it' – Yes, but in what direction and how? Intellectual activism as a way of 'walking the talk' of critical work in business schools, *Organization*, Vol. 25(2) 282–293.

Contu, A. (2019). Conflict and Organization Studies, *Organization Studies*, 2019, Vol. 40(10) 1445–1462.

Contu, A. (2020). Answering the crisis with intellectual activism: Making a difference as a business school scholars. *Human Relations*, 73(5), 737-757.

Corlett, S., Mavin, S., & Beech, N. (2019). Reconceptualising vulnerability and its value for managerial identity and learning." *Management Learning*, 50(5), 556-575.

Coron C., (2024), *Quantifier la GRH, un enfermement dans le déterminisme technique ? L'exemple de l'égalité professionnelle entre femmes et hommes*. Presses de l'Université Laval, Québec.

Crosina, E., Frey, E., Corbett, A., Greenberg, D., (2024). From negative emotions to entrepreneurial mindset: A model of learning through experiential entrepreneurship education, *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 00, No. 00, 1–40.

Crutzen, P. J., & Stoermer, E. F. (2021). *The 'Anthropocene' (2000)*.

Cunliffe A. (2021) *A Very Short, Fairly Interesting and Reasonably Cheap Book About Management*, Sage publications.

Deneault, A. (2016). *La médiocratie*. Lux Editeur. Etherington, K. (2006). 'Reflexivity: Using Our Selves in Narrative Research', in S. Trahar (ed.) *Narrative Research on Learning: International and Comparative Perspectives*, 77–92. Oxford: Symposium Books.

Faludi, S. (1993). *Backlash : La guerre froide contre les femmes*, Poche.

Fayolle, A., Linan, F. (2014). The future of research on entrepreneurial intentions. *Journal of Business Research*, 67(5), 663–666.

Freire, P. (1972). *Pédagogie des opprimés*, La Découverte.

French, R., Grey, C. (1996). *Rethinking Management Education*. London: SAGE.

Garbuio, M., Dong, A., Lin, N., Tschang, T. et Lovallo, D. (2018). Demystifying the Genius of Entrepreneurship: How design cognition can help create the next generation of entrepreneurs. *Academy of Management Learning & Education*, 17(1), 41-61.

Germain, O., & Taskin, L. (2017). Être formé pour et... par la recherche. *Revue internationale PME*, 30(2), 7-16.

Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning & Education*, Vol.4, n°1, pp. 75-91.

Haraway, D. (2015). Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin. *Environmental Humanities*, vol. 6, 2015, p. 159-165.

Hazell, C.M., Chapman, L., Valeix, S.F., Roberts, P., Niven, J.E., Berry, C. (2020). Understanding the mental health of doctoral researchers: a mixed methods systematic review with meta-analysis and meta-synthesis. *Systematic Reviews*, 9:197.

Hibbert, P., Beech, N., Callagher, L. & Siedlok, F. (2022). After the pain: Reflexive practice, emotion work and learning. *Organization Studies*, 43(5), 797–817.

Hjorth, D. et Johannisson, B. (2009), Learning as an Entrepreneurial Process. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 8(2), 57-78.

Hunter, K.H., Devine, K. (2016). Doctoral students' emotional exhaustion and intentions to leave academia, *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 2, 35-61.

IsIslam, G. 2015. Practitioners as theorists: Para-ethnography and the collaborative study of contemporary organizations. *Organizational Research Methods*, 18: 231–251.

Jääskeläinen, P. & Helin, J. (2021). Writing embodied generosity. *Gender, Work et Organisation*. 28, 1398–1412.

Kallifatides, M. (2011). Crisis and hyper-ideological (un)consciousness. *Scandinavian journal of management*, Vol. 27, pp. 140-150.

- Kempster, S., Stewart, J. (2010). Becoming a Leader: A co-produced autoethnographic exploration of situated learning of leadership practice. *Management Learning*, 41(2), 205-219.
- Kilkauer, T. (2011). Management and Emancipation – Two Opposing Ideas. *International Journal of Social Economics*, vol. 38, no. 6, p. 573-580.
- Knights, D. (2015). Binaries need to shatter for bodies to matter: Do disembodied masculinities undermine organizational ethics?. *Organization*, Vol. 22(2), pp. 200-216.
- Kuchinke, K.P. (2007). Birds of a feather? The critique of the North American Business School and its implications for educating HRD practitioners. *Human Resource Development Review*. 6(2): 111-126.
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students, *Research Policy*, 46 (2017) 868–879.
- Malm, A. (2017). *L'anthropocène contre l'histoire : Le réchauffement climatique à l'ère du capital*. La Fabrique Editions.
- Mandalaki, E. (2021). Author-ize me to write: Going back to writing with our fingers. *Gender, Work et Organization*, 28(3), 1008-1022.
- Mandalaki, E. & Pérezts, M. (2022). It takes two to tango: Theorizing inter-corporeality through nakedness and eros in researching and writing organizations. *Organization*. 29(4), 596–618. <https://doi.org/10.1177/1350508420956321>
- Mintzberg, H. (2004) *Managers Not MBAs: A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Mintzberg, H. (2005). *Des managers des 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., Soparnot, R. *Recherche qualitative en sciences sociales – S'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode*. Pages 53-66. EMS édition, Caen.
- Morris, M. H., Liguori, E. (2016). éd. *Annals of entrepreneurship education and pedagogy*. Edward Elgar Publishing.
- Morris, M. H., Kuratko, D. F. et Cornwall, J. R. (2013). *Entrepreneurship Programs and the Modern University*. Éditions Edward Elgar.

Moss-Kanter, R; (2005); What theories do audiences want? Exploring the demand side. *Academy of Management Learning & Education* 4(1): 93–95.

Oldfield, F., Barnosky A.D., Dearing, J., Fischer-Kowalski M., McNeill J., Steffen W., Zalasiewicz, J. (2014). The Anthropocene Review: Its significance, implications and the rationale for a new transdisciplinary journal. *The Anthropocene Review*, Vol. 1(1) 3 –7.

Perriton, L., & Reynolds, M., (2018). Critical Management Education in Challenging Times. *Management Learning*, 49(5), 521-536.

Petriglieri. G., Petriglieri, J.L. (2015). Can business schools humanize leadership? *Academy of Management Learning & Education* 14(4): 625–647.

Parker, M., (2018). *Shut Down the Business School*. Pluto.

Parker, M., (2023). Against Management: Auto-critique. *Organization*, 2023, Vol. 30(2) 407–415.

Ratle, O., Robinson, S., Bristow, A. and Kerr, R. (2020). Mechanisms of micro-terror? Early career CMS academics' experiences of 'targets and terror' in contemporary business schools. *Management Learning*, 51(4), pp. 452-471. (doi: 10.1177/1350507620913050)

Rhodes, C., Carlsen, A. (2018). The teaching of the other: Ethical vulnerability and generous reciprocity in the research process. *Human Relations*, 71(10), 1295-1318.

Saives, M.L., Ebrahimi, M. (2022). *Le management réhumanisé*, Chenelière éducation 2^{ème} édition.

Sambrook, S., Willmott, H., (2014). The rigor of management education and the relevance of human resource development: Natural partners or uneasy bedfellows in management practice? *Management Learning*, 45(1), 39-56.

Satinsky, E.N., Kimura, T., Kiang, M.V., Abebe, R., Cunningham, S., Lee, H., Lin, X., Liu, C.H., Rudan, I., Sen, S., Tomlinson, M., Yaver, M., Tsai, A.C. (2021). Systematic review and meta-analysis of depression, anxiety, and suicidal ideation among Ph.D. students. *nature.com/scientificreports*, 11:14370.

Stowell, A.F., & Warren, S. (2018): “The Institutionalization of Suffering: Embodied inhabitation and the maintenance of health and safety in e-waste recycling.” *Organization Studies*, 39 (5–6), 785–809.

Vidaillet, B., Chemin-Bouzir, C., Vignon, C. (2018). Les nouveaux risques du métier : protéger les jeunes enseignants-chercheurs en gestion. *Le Libellio*, 14(4), 67-71.

Vignon, C., Jaotombo, F. (2018). Faire du yoga loin du réverbère – Formation au management et éthique incarnée. @GRH, Vol. 26(1), 47-77.

Vygostky, L. (1997). *Pensée et Langage*. Paris: La dispute.

Westerman, J. W., Berman, J. Z., Bergman, S. M., Daly J. P. (2012). Are universities creating millennial narcissistic employees? An empirical examination of narcissism in business students and its implications. *Journal of Management Education*, 36(1), 5-32.

Zahra, S.A., Priem, M.R.L., Rasheed, A.A. (2007). Understanding the Causes and Effects of Top Management Fraud. *Organizational Dynamics*, Vol. 36, No. 2, pp. 122–139.

[1] Nous utilisons ce terme de façon générique. Il est clair que pour nous ce vocable recouvre tant les écoles privées que les universités publiques qui forment au management, comme par exemple les IAE en France.

[2] Les prénoms des ECs ont été changés pour préserver leur anonymat.
