

Enseigner l'ESS : partage d'expériences dans un collectif d'enseignant-e-s-chercheur-se-s en début de carrière en gestion

Cortambert, Lucie

ESDES Business School

lcortambert@univ-catholyon.fr

Demeyère, Caroline

Copenhagen Business School

caroline.demeyere@univ-reims.fr

Kleszczowski, Julien

IAE de Lille

julien.kleszczowski@univ-lille.fr

Havet-Laurent, Stéphanie

INSEEC Grande école

shavetlaurent@inseec.com

Laurent, Adrien

Université Paris Dauphine-PSL

adrien.laurent@dauphine.psl.eu

Résumé :

Cette communication propose de s'intéresser à l'éducation à l'ESS dans les établissements d'enseignement supérieur en gestion (établissements universitaires et écoles de management). Nous interrogeons comment enseigner un "objet" tel que l'ESS, apparemment dissonant avec les logiques structurantes de l'enseignement supérieur en gestion. A travers une auto-ethnographie collaborative de cinq enseignants chercheurs en début de carrière, nous mettons en évidence différents stratagèmes mobilisés par les enseignants chercheurs, un usage stratégique des ressources pédagogiques différencié, des réactions variées des étudiants et une pluralité de postures possibles des enseignants.

Mots-clés : autoethnographie, enseignement, économie sociale et solidaire, gestion

Enseigner l'ESS : partage d'expériences dans un collectif d'enseignant-e-s-chercheur-se-s en début de carrière en gestion

1. INTRODUCTION

L'enseignement de l'Économie Sociale et Solidaire (ESS) revêt une importance significative dans le contexte éducatif contemporain. L'ESS, définie comme un ensemble d'activités économiques organisées sous forme de coopératives, de mutuelles, d'associations et de fondations, est caractérisée par des principes fondamentaux que sont la solidarité, la démocratie, la participation citoyenne et le développement durable (Loi du 31 juillet 2014). Elle offre des perspectives alternatives de développement économique et propose des solutions créatives aux problèmes sociétaux (Eynaud & de França Filho, 2019). La formation à l'ESS est portée par de multiples acteurs, dans des espaces différents, à destination de publics divers, qui interagissent (Stoessel-Ritz & Blanc, 2020). Parmi ceux-ci, on peut citer l'école, avec les acteurs de l'enseignement jusqu'au niveau secondaire (Demoustier & Wilson-Courvoisier, 2009), l'université, avec les acteurs de l'enseignement, de la recherche et de l'entrepreneuriat universitaire (Ros et al. 2021), mais aussi les champs de l'animation socio-culturelle (Rospabé, 2014), de l'éducation populaire et coopérative (Lago, 2018 ; Draperi et al., 2021), avec la mobilisation d'acteurs de l'ESS eux-mêmes, notamment d'associations (Tadjudje & Wilson-Courvoisier, 2009) pour promouvoir des façons alternatives et collectives d'organiser et d'entreprendre. Les enjeux de l'éducation à l'ESS sont majeurs (Demoustier & Wilson-Courvoisier, 2009 ; Stoessel-Ritz & Blanc, 2020) : il s'agit de former des personnes, en particulier (mais non exclusivement) issues des jeunes générations, capables d'imaginer des façons de vivre, de produire, de travailler plus soutenables dans le cadre des transitions à mener.

Par exemple, le lien entre la sensibilisation à l'ESS dans le cadre d'enseignements universitaires et la propension à l'entrepreneuriat social a été souligné (El Hassani, 2021).

Cette communication propose de s'intéresser à l'éducation à l'ESS dans les établissements d'enseignement supérieur en gestion (établissements universitaires et écoles de management). L'université a été identifiée comme un espace important pour la formation à l'ESS et la mise en lumière des alternatives, mais aussi comme un lieu privilégié de rencontres et de mise en conversation des divers acteurs qui la portent (Ros et al., 2021). L'enseignement de l'ESS et d'approches alternatives et hétérodoxes par rapport au savoir dominant a toutefois pu générer de profondes tensions, comme le montrent les controverses récurrentes au sein des sciences économiques et l'échec du projet de création d'une nouvelle section universitaire ouverte à un enseignement et à des recherches inscrites dans des perspectives pluralistes et interdisciplinaires remettant en cause l'approche néoclassique.

En ce qui concerne les sciences de gestion, les difficultés et tensions ont des origines différentes du fait des particularités du champ. Celui-ci est composite (universités et école de management), noue des liens particuliers avec le monde de l'entreprise, et s'est historiquement structuré dans une logique de réponse aux besoins du monde économique, en se focalisant de ce fait sur l'identification des leviers d'accroissement de la performance financière. Les différents domaines de l'enseignement en gestion (comptabilité, gestion des ressources humaines, marketing, etc.) ont ainsi été dénoncés depuis longtemps comme des disciplines instrumentales et fonctionnalistes des outils et pratiques de gestion malgré les multiples tentatives d'humaniser le management (Cummins et al., 2017). Alors que cette situation semble profondément ancrée dans la structure de l'enseignement du management (silotage disciplinaire, logique économique dominante et faible place laissée à la réflexivité sur les techniques de gestion), elle est contradictoire avec la prise en compte des impératifs de

solidarité et la portée socialement transformatrice des organisations de l'ESS, ne pouvant être réduites à une seule logique d'efficacité et de performance économique.

Cette communication cherche à éclaircir les obstacles aujourd'hui présents dans les établissements d'enseignement supérieur en gestion quant au développement d'enseignements proprement ancrés dans ces enjeux. Plus encore, elle vise à comprendre les pratiques, les stratégies et les stratagèmes, mis en œuvre par les enseignants-chercheurs en sciences de gestion pour enseigner l'ESS. Celle-ci demeurant marginale dans l'enseignement de la gestion, cela nous amène à nous intéresser aux pratiques, qu'il s'agisse de stratégies individuelles et collectives, ou de dispositifs plus créatifs, expérimentaux, informels, souvent bricolés et qui correspondent à des stratagèmes.

En d'autres termes, comment enseigner un "objet" tel que l'ESS, apparemment dissonant avec les logiques structurantes de l'enseignement supérieur en gestion ?

Pour répondre à cette question, notre méthodologie s'appuie sur la mise en place d'un cercle autoethnographique (Doloriert & Sambrook, 2012) collaboratif au sein d'un collectif de 5 enseignant.e.s-chercheurs et chercheuses (EC) en gestion en début de carrière (selon la définition classique des ECR, jusqu'à 6 ans après la thèse, voir Laudel & Gläser, 2008) représentant une diversité de conditions d'enseignement : en université publique (3) et en école de commerce privée (2); en France (4) et à l'étranger en contexte non-francophone (1). Nous nous appuyons sur des séances de partage d'expérience avec mise en débat des pratiques, 12 séances de co-écriture en simultané et en asynchrone, des séances de partage en binôme et trinôme de pratiques particulières.

2. REVUE DE LITTÉRATURE

2.1. ENSEIGNER L'ESS : LE DOUBLE CONSTAT D'UNE NECESSITE SOCIETALE ET D'UN MANQUE DE FORMATIONS ACADEMIQUES

L'enseignement de l'Economie Sociale et Solidaire revêt un double rôle, à la fois économique et social. Premièrement, l'ESS constitue un pilier essentiel pour la réalisation d'une économie plus équitable et inclusive, en promouvant la solidarité, la coopération et le partage des bénéfices au sein de la communauté (Borzaga et Defourny, 2001). L'enseignement de ces principes favorise l'émergence d'une économie qui intègre et valorise la diversité des acteurs, permettant de réduire les disparités sociales et économiques. L'ESS adresse également les questions de développement local et de durabilité environnementale (Defourny et Nyssens, 2006). L'enseignement de l'ESS favorise ainsi le développement d'individus capables de concevoir des projets et modèles alternatifs et durables, répondant aux besoins de la collectivité. Cependant, lorsque l'on regarde le contenu des programmes de formation en gestion, il existe très peu d'enseignements sur l'ESS. On peut noter à ce titre un écart entre la place de l'ESS dans l'économie française (14% de l'emploi salarié privé et 10% du PIB) et dans l'enseignement du supérieur en gestion et management, que ce soit dans les universités ou dans les écoles de commerce. La demande croissante des établissements pour le développement de contenus associés à l'ESS est constatée (Projet Shift, mars 2019). Par exemple, certaines écoles de commerce commencent à identifier de façon systématique les Objectifs de Développement Durable de l'ONU abordés dans chacun des cours. Cependant l'enseignement est rarement repensé en profondeur, par exemple pour questionner la notion de croissance (Parrique, 2022). Les enseignements spécifiquement dédiés à l'ESS restent rares et souvent optionnels.

2.2. UN ENSEIGNEMENT DE L'ESS SOUMIS A DE MULTIPLES OBSTACLES

2.2.1. La structuration de l'enseignement supérieur en gestion

L'enseignement universitaire en gestion repose sur de multiples spécificités notamment lorsqu'il est comparé à d'autres disciplines des sciences humaines et sociales. Sur un plan institutionnel, il est en effet plus composite : les sciences de gestion sont enseignées dans des structures universitaires différentes (facultés d'économie-gestion, instituts universitaires de technologie, instituts d'administration des entreprises). En leur sein, il existe de nombreuses formations distinctes, généralement structurées par discipline (finance, marketing, gestion des ressources humaines, etc.) ; certaines formations de niveau master ou licence professionnelle peuvent être très spécialisées, notamment en fonction du secteur d'activité. Ce morcellement peut apparaître défavorable à l'émergence d'enseignements transversaux et revendiquant une portée critique/transformatrice.

Par ailleurs, l'enseignement de la gestion a historiquement été largement porté par les écoles de commerce, elles-mêmes caractérisées par une grande hétérogénéité et de profonds bouleversements au cours des dernières années. Ces institutions ont historiquement été ancrées dans le besoin de répondre aux attentes des grandes entreprises et du capitalisme moderne, comme le montre la gouvernance de ces structures associant étroitement les acteurs économiques dominants. Une partie de ce champ s'est toutefois récemment inscrite dans le mouvement d'institutionnalisation des enjeux socio-écologiques. Des appels à mieux intégrer ces enjeux dans les cursus en management favorisent, au moins formellement, la mise sur pied d'enseignements voire de programmes ouverts directement ou indirectement aux enseignements sur l'ESS.

Dans un cas ou dans l'autre, la logique structurante au sein des cursus d'enseignement reste celle de l'adéquation d'un ancrage sectoriel et des modes de structuration en départements fonctionnels qui dominent au sein des grandes entreprises au détriment d'une entrée par des objets de recherche porteurs de décroissements ou d'une tonalité critique. C'est le cas de l'ESS qui est alors abordée le plus souvent au travers d'une grille sectorielle, notamment dans

le cadre de cursus en gestion des structures sanitaires et sociales, en management des organisations culturelles, etc. au sein desquelles les associations ou autres formes d'organisations de l'ESS sont numériquement très présentes.

2.2.2. Les enseignants-chercheurs en début de carrière : des observateurs privilégiés des mutations de l'enseignement supérieur

Au-delà des particularités de chaque type d'établissement dont la prise en compte est nécessaire à la compréhension des enjeux autour de l'enseignement de l'ESS, l'ensemble des établissements sont concernés par l'immixtion d'un agenda néolibéral. Face à la néolibéralisation de l'enseignement supérieur et la recherche (Schram, 2017), un agenda de recherche se développe autour des possibilités individuelles et collectives des EC à organiser des alternatives (Ashcraft, 2017 ; Bristow et al., 2017 ; Deschner et al., 2020). Des travaux ont souligné les particularités de cette université néolibérale porteuse de contraintes pour les EC en début de carrière. La focalisation sur les EC en début de carrière est pertinente dans la mesure où ils se trouvent aux avant-postes de ces mutations (Letiche et al., 2017) et sont davantage enclins à questionner des normes qui tendent à être intériorisées tard dans la carrière (Robinson et al., 2017). Ainsi, les EC en début de carrière sont souvent en pointe pour apporter des approches alternatives et des changements profonds dans le contenu des enseignements des établissements d'enseignement supérieur.

2.2.3. Une confusion et une hybridation dans les objets

L'enseignement de l'ESS - et des différentes familles d'organisations qui la composent - à l'université présente plusieurs défis. D'abord, les conditions institutionnelles pour le faire diffèrent en fonction des établissements d'enseignement supérieurs considérés. Ainsi, si certains offrent des parcours et des cours dédiés, d'autres ne le font pas. Dans ce dernier cas, les marges de manœuvre des enseignants pour inclure du contenu ESS dans des cours dits

classiques, ou cadrés sur d'autres concepts (développement durable, Responsabilité sociale des entreprises) sont très variables. Dans certains contextes, le concept même d'ESS n'est pas acquis ou cadré juridiquement, ce qui implique un travail de transposition qui peut être ambigu. Ainsi, Kouanda (2021) souligne que la transposition de ce cadrage au Cameroun ne s'est pas extraite d'une perspective coloniale. L'adaptation du concept d'ESS aux contextes locaux risque de le dénaturer (recours à entrepreneuriat social par exemple).

Ensuite, l'enseignement en ESS est difficile de par la nature même des organisations considérées, hybrides, et de leurs relations aux autres secteurs économiques. Rien qu'en s'en tenant à une perspective légale (loi relative à l'ESS du 31 juillet 2014), la grande diversité des organisations de l'ESS est frappante, et les frontières avec les organisations des autres "secteurs" souvent poreuses - avec le secteur public par exemple lorsque l'on évoque les politiques publiques du secteur sanitaire et social -, ou avec les nouvelles formes organisationnelles hybrides, parfois au coeur de polémiques, comme l'entrepreneuriat social. Les aspirations à enseigner l'ESS s'ancrent souvent dans le partage de valeurs et d'un projet alternatif. Cependant, il ne s'agit pas d'enseigner un dogme présentant une vision binaire aux étudiants, opposant une ESS par essence vertueuse et opposée à l'entreprise capitaliste, alors même qu'ils évoluent dans un monde complexe où les logiques s'hybrident (Boespflug, Cousineau, Havet-Laurent, Juban et Ndiaye, 2023).

2.3. UNE AGENTIVITE DES EC POUR DEPASSER LES CONTRAINTES ?

Les défis identifiés plus haut pourraient nous amener au pessimisme et au fatalisme. Face aux contraintes institutionnelles, que peuvent faire les enseignants-chercheurs, souvent isolés dans leurs établissements ? Ne risquent-ils pas au mieux de devenir les vecteurs et les cautions éthiques de la récupération de la critique écologique, féministe, sociale par le capitalisme académique (Letiche et al., 2017) que représentent les écoles de commerce ? Comment dépasser

ce sentiment d'impuissance, d'être un rouage d'un système amenant les étudiants à entrer dans un système insoutenable ? Il est pourtant nécessaire de dépasser ce qui peut être décrit comme un "blues" de la cooptation (Demeyère, 2023).

Les jeunes entrants dans le métier sont souvent dépeints comme les premières victimes de la néolibéralisation de l'Université (Robinson et al., 2017 ; Bristow et al., 2017). Pourtant, il existe toujours des marges de manœuvre, les EC font preuve de créativité, malgré les tensions et les contradictions pour inventer de nouveaux formats, de nouvelles relations avec les étudiants pour faire face aux transitions à venir. Les tensions et les contradictions inhérentes à cette démarche ne doivent pas être appréhendées comme le signe qu'aucune alternative n'est possible, la résistance et la mise en conformité ne sont pas une dichotomie mais une dialectique (Robinson et al., 2017). Les EC ne sont pas isolés, ils forment des réseaux, et peuvent être vecteurs d'alternatives. Ils peuvent lancer des initiatives qui jouent sur les marges, les interstices, créent des espaces pour penser ensemble d'autres façons d'enseigner face aux grands défis sociétaux.

3. METHODOLOGIE

3.1. CHOIX D'UNE AUTOETHNOGRAPHIE COLLABORATIVE

Le potentiel de l'autoethnographie, définie comme un ensemble de méthodologies qualitatives utilisant le matériel autobiographique du chercheur pour étudier un phénomène social (Chang *et al.*, 2013) et plus spécifiquement la résistance à l'université néolibérale (Ashcraft, 2017 ; Utoft, 2020) a été souligné. Fondée sur l'introspection (Doloriert & Sambrook, 2012 ; Bochner & Ellis, 2003), l'autoethnographie mobilise l'unicité de l'expérience pour considérer la diversité des expériences vécues (Jones *et al.*, 2016). Récemment, des autoethnographies à plusieurs, qualifiées de collaborative, collective (Hernandez *et al.*, 2017 ; Chang *et al.*, 2013), co-autorée ou polyvocale (Deschner *et al.*, 2020), en duo ou en trio (Rogers-Shaw *et al.*, 2021

; Sawyer & Norris 2015; 2013) ont été développées pour explorer les expériences des EC. En développant l'intersubjectivité (Hernandez *et al.*, 2017), la mise en conversation des expériences personnelles accélère l'introspection (Sawyer & Norris, 2015) et facilite l'inscription de l'expérience intime et corporelle, en l'occurrence les conséquences du néolibéralisme sur les EC, dans une expérience partagée.

Dans le prolongement des travaux existants, notre focalisation sur les EC en début de carrière est pertinente pour appréhender le processus de *devenir* EC (Weatherall & Ahuja, 2021). Si devenir EC concerne l'ensemble de la carrière, dans l'interaction avec un environnement universitaire qui (se) transforme, l'apprentissage des normes de l'excellence académique est plus facile à saisir pour des EC en début de carrière : elles sont davantage intériorisées et naturalisées à d'autres étapes de la carrière (Bristow *et al.*, 2017 ; Robinson *et al.*, 2017). Les EC en début de carrière forment également le futur de la profession et portent les aspirations à des alternatives à l'université néolibérale (Robinson *et al.*, 2017 ; Bristow *et al.*, 2017) et aux pratiques dominantes à l'œuvre dans les établissements d'enseignement supérieur.

3.2. ELABORATION DE LA RECHERCHE : UN CERCLE ETHNOGRAPHIQUE D'ENSEIGNANTS-CHERCHEURS EN DEBUT DE CARRIERE

Les auteurs sont des chercheurs en sciences de gestion sur les organisations de l'ESS. Ils ont pour objectif commun qu'une partie de leurs enseignements porte sur les organisations de l'ESS. Le tableau 1 ci-après présente leur parcours et leur position respective par rapport à l'enseignement de l'ESS.

Tableau 1 : contexte et positionnement des auteurs

	Contexte d'enseignement	Verbatims
Julie	Julie travaille en école de management depuis plus de deux ans en tant qu'EC. Lors de sa thèse, elle a enseigné à l'Université ainsi qu'en école de management principalement des cours de stratégie, d'éthique, de RSE, et de Ressources Humaines.	"L'ESS fait plutôt partie d'un cours plus général, comme sur la RSE ou le management durable. Généralement je commence le cours par une critique de la RSE, ce qui me permet d'amener les organisations de l'ESS comme une solution" "J'éprouve également des difficultés à enseigner en école de commerce où l'ESS est souvent considérée comme peu légitime, utopiste."
Mathieu	Mathieu est MCF titulaire à l'Université depuis 3 ans. Il n'a enseigné que dans le public : en thèse en IUT (GEA, informatique), 1 an en classe prépa comme professeur agrégé, puis à Dauphine.	"Je n'ai pas d'enseignements spécifiquement dédiés à l'ESS." "Il me semble que l'arrivée récente (mais très tardive) des questionnements autour de l'anthropocène (et des remises en cause du modèle dominant de l'entreprise, de l'idéologie du progrès technique et de l'innovation) facilitent considérablement la réflexion sur les modèles d'organisations alternatifs dont les OESS." "J'ai de moins en moins de scrupule à amener les étudiant.e.s vers des sujets ou approches critiques, mais la contrainte vient - je trouve - plus de l'intériorisation d'une contrainte collective : attentes des collègues E.C. responsables du diplôme dans lequel on enseigne, perception d'une contradiction avec l'employabilité des étudiant.e.s."
Mélanie	Je suis en postdoc à la CBS au Danemark, une institution publique (équivalent d'un IAE en France), avec un contrat impliquant des responsabilités d'enseignement limitées, mais des activités d'enseignements basées sur mes recherches. Avant cela, j'ai enseigné 2 ans à Sciences Po Lille, 2 ans à l'Université Paris Nanterre, et fait des vacances en plus de mon contrat d'ingénieure de recherche à l'Université de Reims (Master GRH) et de Lille (management du sport).	"J'ai beaucoup de mal à engager les étudiants par le biais de l'entrepreneuriat social, j'utilise plutôt le biais de la soutenabilité, du développement durable, même si ça ne correspond pas à l'intitulé du cours." "La demande du directeur est d'outiller les étudiants, de leur enseigner des choses utiles dans leur vies de consultants, c'est pas évident d'articuler ça et d'arriver au plus critique."

<p>Paul</p>	<p>MCF à l'IAE de Lille depuis septembre 2022, auparavant EC durant 5 ans dans une école de commerce (ISG à Paris)</p>	<p>"J'ai plutôt une stratégie de découplage : cours de gestion classiques / cours dédiés ESS (souvent dans des formations spécifiques liées à l'ESS). Dans les cours de gestion classiques, je n'ai jamais eu le réflexe d'aborder des cas ESS, ou de consacrer une séance à l'ESS : je ne me suis jamais posé la question avant, mais lorsque j'y réfléchis, c'est sans doute car c'était peu naturel à faire. C'est sans doute lié aussi aux cours et au contexte (préparation collective bien souvent des cours, avec un "programme" défini avec des collègues"</p> <p>"La question de la formation d'étudiants dans des parcours "mainstream" m'anime depuis pas mal de temps : avant ma thèse, je participais déjà à concevoir et développer les modules de formation à l'ESS / entrepreneuriat social dans un cursus mainstream."</p> <p>"Je saurai pas dire quel serait le portefeuille idéal pour moi d'enseignement : je me retrouve assez bien aussi dans des cours où je ne parle pas du tout d'ESS, tant qu'il s'agit de transmettre aux étudiants une posture réflexive voire critique sur les outils de gestion (c'est l'esprit de mes cours de contrôle de gestion notamment), les phénomènes et modes managériaux, les stratégies d'entreprise, etc."</p>
<p>Laura</p>	<p>EC en école de commerce depuis 18 mois, auparavant thèse à Lyon 3 (laboratoire peu porté sur l'ESS, j'ai été amenée à adopter une approche très mainstream parfois éloignée des réalités de terrain que je connaissais pour avoir travaillé plusieurs années comme chargée de production en opéra puis administratrice d'orchestres).</p>	<p>"J'essaye d'une manière plus générale de toujours faire voir les différentes facettes d'une réalité aux étudiants, tout n'est jamais tout noir ni tout blanc, que ce soit dans l'ESS ou dans l'entreprise dite classique."</p> <p>"Je trouve qu'enseigner l'ESS tient parfois de la posture d'équilibriste en école de commerce. Les étudiants peuvent vite nous répondre qu'ils ont un prêt à rembourser, ou qu'ils ne sont pas en école de commerce pour entendre parler du secteur associatif."</p>

Malgré la non-linéarité de la démarche, nous distinguons trois étapes. Premièrement, nos données autobiographiques individuelles et communes à partir de 2021 sont rassemblées : les parties réflexives des carnets de terrain et de bord, et les messages écrits et vocaux partageant un événement marquant concernant l'enseignement. La collecte de données se poursuit durant

la recherche, avec des données sur des événements en cours et des notes rétrospectives sur des souvenirs. Deuxièmement, des thématiques possibles sont identifiées. Troisièmement, la co-écriture débute, avec 12 séances en simultané d'une durée de 2 à 3h, sur un traitement de texte en ligne, avec un contact vocal constant par groupe et par sous-groupe thématique. D'autres séances d'écriture en asynchrone structurent la réflexion entre les échanges de vive voix. Cela a permis la réduction des items et la construction de quatre axes.

4. RESULTATS

4.1. COMMENT ENSEIGNER L'ESS ? LES STRATAGEMES DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS

Parmi les auteurs, nous avons distingué deux stratagèmes différents pour enseigner l'ESS. Le premier consiste à assurer des cours spécifiques à l'ESS, comme dans le cadre d'une formation dédiée à l'ESS et au management de certaines structures, ou dans des cursus qui proposent, sous forme d'électif le plus souvent, des cours dédiés à l'ESS. Dans ce cas, les étudiants qui suivent ces enseignements les ont choisis. Le deuxième stratagème consiste à choisir d'intégrer l'ESS dans des cours qui ne portent pas sur l'ESS mais qui concernent des matières plus "classiques". Les EC choisissent d'apporter une coloration "ESS" en consacrant une partie plus ou moins importante du cours à l'ESS, en utilisant les marges de manœuvre dont ils disposent. Beaucoup de ces cours sont en lien avec les enjeux de durabilité, ou sont des cours "avancés" dans des matières classiques (stratégie, théorie des organisations, etc.). Dans ce cas de figure, les étudiants n'ont pas choisi le contenu ESS du cours proposé.

Le premier stratagème, qui correspond au choix d'intervenir sur des cours spécifiquement dédiés à l'ESS (que ce soit dans le cadre de formations elles-mêmes consacrées au management de l'ESS ou non), s'apparente à une stratégie de "découplage" pour les EC qui l'ont utilisée. Paul explique ainsi qu'il a fait le choix d'enseigner l'ESS dédiés à l'ESS, en plus des enseignements de gestion classiques qu'il devait assurer dans son établissement principal de

rattachement, et qui n'incluait aucune référence spécifique aux organisations de l'ESS (encadré 1).

Encadré 1

Pendant plusieurs années, j'ai donné des cours dans des formations dédiées à l'ESS, au sein d'établissements d'enseignement supérieur divers (universités et établissements privés), en dehors de mon établissement de rattachement principal (école de commerce) où il n'y a aucune spécialité, ni électif dédié à l'ESS. Dans les cours de gestion classiques, je n'ai jamais eu le réflexe d'aborder des cas ESS, ou de consacrer une séance à l'ESS. Cela me paraissait difficile à faire, dans la mesure où il s'agissait d'enseignements de base préparés avec des collègues. Toutefois, cette situation de séparation m'a permis d'avoir un certain équilibre pendant quelque temps, mais j'ai ressenti le besoin de changer d'établissement pour que ma charge d'enseignement "obligatoire" inclut davantage des cours sur l'ESS. J'ai alors candidaté dans un établissement public, avec un département qui propose des formations et des cours plus proches de l'ESS, et même une perspective de création d'un master ESS.

Paul, MCF à l'université

Cette configuration présente l'avantage d'enseigner à des étudiants avertis et déjà largement sensibilisés et convaincus par les enjeux de l'ESS. La posture de l'enseignant est plutôt confortable. Cependant, ces cours ne concernent qu'une faible part des étudiants en gestion : ces enseignements ont donc par définition une portée assez limitée. Par ailleurs, étant donné le très faible volume de ces enseignements dans les établissements d'enseignement supérieur en gestion, ces opportunités sont peu nombreuses et ne représentent donc, sauf exception, qu'une faible part des enseignements assurés par les enseignants-chercheurs.

Le deuxième cas de figure du stratagème, soulevant des questionnements sensiblement différents, concerne l'inclusion d'éléments de cours sur l'ESS dans le cadre d'enseignements non dédiés. Mathieu souligne le cas de son institution au sein de laquelle il n'existe pas de diplôme ni même d'unité d'enseignement en formation initiale spécifiquement liée à l'ESS,

comme dans de nombreux établissements d'enseignement supérieur (écoles de commerce et universités) (encadré 2).

Encadré 2

L'université ne dispose pas de formation initiale sur l'ESS. Dans les discussions collectives entre collègues, si l'intérêt d'aborder les enjeux du management pour l'ESS est généralement admis, la tendance est souvent d'intégrer ces questions dans des formations à l'entrepreneuriat, avec des projets qui ont une coloration sociale. Plus globalement, on constate une faible connaissance du monde de l'ESS par les enseignants-chercheurs. Ainsi, il existe ainsi dans mon institution un diplôme d'université en formation continue "pour les dirigeants de l'entreprise sociale et solidaire" qui est assurée par une majorité d'intervenants d'un grand groupe controversé de l'ESS, sans que les spécificités ni les critiques soulevées par le modèle de cette organisation ne soient connues.

Mathieu, MCF à l'université

Tout l'enjeu est alors d'apporter des compléments ou bien une coloration à des enseignements existants non spécifiquement dédiés à l'ESS. Un stratagème porté par plusieurs auteurs consiste alors à rattacher l'ESS aux questions - et critiques - soulevées par la responsabilité sociale des entreprises (RSE), comme en témoigne Julie (encadré 3).

Encadré 3

Après avoir introduit les enjeux des crises écologiques, je les interroge [les étudiants] sur la gestion et la responsabilité des entreprises. La RSE est un moyen pour moi de leur rappeler que les organisations ne peuvent pas penser leur futur sans anticiper les crises qui les attendent et sans compenser leurs externalités négatives. C'est aussi l'occasion d'exprimer des critiques à l'égard de la RSE et de son approche utilitariste.

Critiquer la RSE m'amène alors à introduire l'Économie Sociale et Solidaire comme une réponse aux critiques de la RSE et d'une alternative à un système capitaliste, où la production économique de l'entreprise reste première. Je leur présente l'ESS comme prometteuse de plus de garanties pour les parties prenantes que les entreprises cotées en bourse comme Total – qui possèdent bien un département RSE – ou Danone, entreprise à mission.

Julie, Enseignante chercheuse en école de commerce

C'est également le cas de Mathieu. En l'absence d'enseignement dédié, cherche à colorer des enseignements généralistes (théories des organisations, management stratégique) de différentes façons : proposer une séance dédiée aux organisations de l'ESS comme remises en cause des théories classiques des organisations ou de l'approche mainstream de la stratégie. Cependant, il convient de souligner que ce stratagème ne semble possible, ou en tout cas plus facilement envisageable, que pour des cours avancés ou ayant déjà une coloration "responsable", comme un cours de stratégie durable.

Ce stratagème semble facilité depuis quelques années par l'évolution des mentalités à l'endroit de modèles d'entreprise qui suscitent jusqu'alors un fort pouvoir de séduction (les start-ups, les entreprises de la tech, etc.). Les critiques croissantes faites aux nouvelles formes d'organisations, aux velléités de démocratiser l'entreprise ou encore aux business modèles innovants permettent ainsi assez aisément de présenter les modèles d'organisations alternatives telles que les associations ou bien les coopératives.

La récente irruption de l'Anthropocène comme catégorie de réflexion pour la gestion et comme remise en cause des modèles dominants va dans le même sens. Alors qu'il s'agit non plus seulement d'innover avec une ambition plus sociale ou environnementale mais de remettre en cause les modèles existants pour intégrer les limites planétaires et l'urgence sociale, le foisonnement d'initiatives sociales et solidaires constitue un vivier extrêmement riche pour nourrir les enseignements (encadré 4).

Encadré 4

Quand l'ONU a reconnu officiellement le rôle de l'ESS dans la transition et pour l'atteinte des ODD, en le nommant ESS, et pas société civile, j'ai sauté de joie. Enfin mainstream ! Je peux enfin m'appuyer sur cette catégorie officielle pour faire reconnaître mon travail auprès de mes collègues et de mes étudiants, valoriser ce que je fais auprès des responsables de

programme sans jouer avec les terminologies. C'est l'ONU qui le dit, et comme nous sommes engagés dans mon institution dans la poursuite des ODD, notamment pour des raisons de certifications (je ne veux pas être cynique...) c'est un facteur de légitimation important pour ma démarche. Et d'intérêt des étudiant-e-s !

Mélanie, Enseignante chercheuse en université danoise

Il est alors nécessaire d'avoir une certaine ingénierie pédagogique pour intégrer habilement une perspective ESS dans un cours de stratégie ou de RSE. Cependant, il semble difficile de l'intégrer dans un cours "mainstream" qui vise à apporter les fondamentaux disciplinaires : l'inclusion de l'ESS dans un cours de stratégie par exemple sera possible que dans la mesure où la notion de durabilité ou de critique est explicitement prévue dans le contenu du cours.

L'avantage de ce stratagème est de pouvoir toucher plus d'étudiants, qui n'auront pas forcément choisi le cours suivi et ainsi de toucher un public non averti. En revanche, un tel public peut être assez peu réceptif, et parfois sceptique aux apports et échanges autour de l'économie sociale et solidaire, comme nous le présentons dans la sous-section suivante.

4.2. USAGE STRATEGIQUE DES RESSOURCES ET OUTILS PEDAGOGIQUES

Nous utilisons une palette assez large de méthodes pédagogiques, y compris des outils qui relèvent des pédagogies actives. Ainsi, outre des vidéos, et des témoignages ou encore des études de cas donnant lieu à des discussions collectives, plusieurs d'entre nous proposent des études de cas pédagogiques, de jeux de rôles, l'élaboration de productions communes, sur le modèle de la fresque du climat ou encore des auto-évaluations visant à la prise de conscience comme l'Atelier 2 Tonnes. Certains d'entre nous ont une expérience de production de médias pédagogiques : conception de cas pédagogiques (déposés dans une centrale de cas) sur des organisations de l'ESS ou encore l'élaboration d'un SMOC (Small Online course) de 6 heures

sur l'ESS, mobilisant de nombreuses animations interactives et permettant le témoignage de 7 intervenants dans un temps relativement restreint.

Parmi les différentes modalités pédagogiques expérimentées, un certain consensus se dégage pour considérer que la présentation d'exemples concrets est particulièrement efficace, que ce soit les témoignages d'acteurs au sein des locaux de l'établissement ou lors de visites sur le terrain d'organisations de l'ESS. Cela permet de susciter leur intérêt et de convaincre plus facilement les étudiants sceptiques de l'intérêt des organisations de l'ESS (encadré 5).

Encadré 5

Pour un de mes cours, nous avons visité une Entreprise à But d'Emploi (EBE) qui s'inscrit dans le projet 'Territoires Zéro Chômeurs de Longue Durée' et une entreprise de l'ESS de spiritueux bio et équitables. Avec une autre classe, j'ai visité une coopérative et le Café Joyeux, autre entreprise de l'ESS. Le fait de confronter les étudiants à des projets concrets suscite de manière générale un enthousiasme et une envie de participer à un travail utile. (...) Leur faire découvrir une organisation « concrète » – par des visites ou l'intervention de l'entreprise en classe – les aide à se projeter de facto.

Julie, Enseignante chercheuse en école de commerce

Au-delà de la présentation d'exemples concrets, cette modalité pédagogique permet aux étudiants de se confronter à la réalité, et d'instaurer un dialogue avec des acteurs de terrain, mais aussi de confronter la pratique à la théorie, et ainsi d'approfondir leur compréhension des enjeux de l'ESS (voir encadré 6).

Encadré 6

Dans le cours que je propose, nous avons 3 études de cas réelles (...) où des entrepreneurs sociaux (...) viennent auprès des étudiants comme des cas "vivants". Ça a l'intérêt de leur faire comprendre la différence entre les réalités nuancées du terrain, les outils et cadrages théoriques et conceptuels. Souvent, ils reviennent intrigués, parce que les entrepreneurs ne mettent pas en avant l'aspect entrepreneurial, l'entrepreneuriat n'est qu'un véhicule pour la mission sociale, la soutenabilité.

Mélanie, Post-doctorante en université étrangère

La confrontation avec des acteurs de l'ESS peut également permettre d'inspirer les étudiants, voire les inciter à passer eux-mêmes à l'action (encadré 7).

Encadré 7

Depuis cette année, nous avons introduit une activité complémentaire avec une association (...). Les étudiants peuvent tester le service de cette entreprise sociale, qui est une visite guidée de Copenhague par des personnes ayant vécu des situations de sans-abrisme et d'addictions lourdes. Ils en reviennent marqués. Cette année, une jeune femme de 31 ans était leur guide. Ils peuvent aussi interroger directement ces personnes sur leur expérience, leur ressenti, leur intégration à l'organisation en tant que bénéficiaire présentant des vulnérabilités. Dans le cadre du cours, beaucoup de groupes choisissent de développer des projets d'entreprises sociales ciblant l'emploi de personnes vulnérables, et il est essentiel qu'il puisse penser le risque de commodification de la pauvreté / du handicap / des communautés locales. Et interroger des acteurs qui ont rencontré ces risques et pensé les moyens de s'en prémunir.

Mélanie, Post-doctorante en université étrangère

4.3. LES REACTIONS DES ETUDIANT.ES A L'ENSEIGNEMENT DE L'ESS : DES REACTIONS VARIEES EN FONCTION DU CONTEXTE DE L'ETABLISSEMENT

La diversité des publics auxquels nous nous adressons représente un défi et des nécessités d'adaptations. Les connaissances préalables sur l'ESS peuvent être extrêmement hétérogènes en fonction des publics, mais aussi au sein d'une même cohorte.

En ce qui concerne les étudiants dans les universités publiques, la posture de l'enseignant.e peut de prime abord apparaître plus aisée. Les enseignements en management intervenant souvent à un stade relativement tardif des cursus universitaires dans le cadre d'une spécialisation (en master par exemple), les étudiants ont déjà été confrontés à des objets et perspectives multiples. Même lorsque ce n'est pas le cas, en IUT par exemple, les maquettes intègrent une vision

relativement complète (droit, sciences sociales, économie) et un certain degré de complexité sur les objets, et sont portés par des enseignants-chercheurs (encadré 8).

Encadré 8

Je sais que la quasi-totalité des étudiant.e.s que j'ai en face de moi en master ont suivi des enseignements de sciences sociales en licence, ce qui est précieux. Je peux m'y référer pour réencadrer les outils et concepts du management dans des notions telles que les institutions, le pouvoir, etc.

De manière subreptice, il m'arrive aussi parfois de jouer la carte opportuniste, dans la mesure où les enseignements de sciences sociales ont souvent mauvaise presse car étiquetés comme "de gauche" et portés par des enseignants qui seraient inconscients des "vrais" enjeux de l'entreprise. Je peux alors intervenir avec un enseignement qui peut de prime abord apparaître comme "plus modéré" aux yeux du public étudiant et ainsi ne pas générer trop rapidement une remise en cause ou un inconfort pour eux. Cela peut alors parfois être un moyen commode pour commencer à aborder des constats dissonants pour les étudiant.e.s, via des débats sur des sujets tels que l'entreprise à mission ou les nouvelles formes d'organisation du travail. Je peux dans un deuxième temps pousser la logique plus loin quant à une critique des structures dominantes et à la nécessité de rechercher des modes d'organisation incluant une portée socialement transformatrice.

Mathieu, enseignant-chercheur à l'Université

En revanche, les réactions d'étudiants d'école de commerce, bien que de plus en plus sensibilisés à la question du développement durable, sont variées : enthousiastes, expression de désintérêt voire très sceptiques. L'encadré 9 illustre des réactions d'étudiants à des discours très engagés en faveur des enjeux environnementaux.

Encadré 9

La réaction à la vidéo de « l'appel à désertier »

En début de cours de stratégie durable en master 2, au moment de l'introduire, j'avais cette année décidé de projeter le discours des étudiants d'AgroParisTech au moment de leur remise de diplôme, intitulé « l'appel à désertier ». Ce discours prononcé en juin 2022 m'avait beaucoup émue ; j'avais été touchée de voir des étudiants si jeunes renoncer à un

conformisme et choisir un mode de vie alternatif, loin d'une carrière toute tracée de cadre dans l'industrie alimentaire. Je m'étais mise aussi beaucoup en question en tant que prof en grande école : est-ce que nous ne participions pas nous aussi à ce « système capitaliste » par notre enseignement, en promouvant un « capitalisme vert », en faisant l'apologie d'une RSE greenwashiste, comme la vidéo le dénonce ?

Ma simple question après la diffusion de la vidéo était de demander aux étudiants : « et vous, qu'en pensez-vous ? » Lors des trois fois où je l'ai diffusée, j'ai toujours eu un silence de plusieurs secondes. La vidéo n'a jamais suscité l'émotion qu'elle avait eu sur moi, mais plutôt, une espère de flegme, de détachement désintéressé, par les étudiants.

« Je trouve ça trop radical »

« Oui, ils vont trop loin »

« Moi personnellement, je ne ferais pas ça »

Julie, enseignante-chercheuse en école de commerce

Les directions pédagogiques des écoles de commerce oscillent également entre introduction de cours dédiés à l'ESS et coloration plus superficielle des enseignements généraux. Ainsi, si de nombreux étudiants en école de commerce ne se sentent pas concernés par le changement climatique, on constate une certaine hétérogénéité dans les positions des étudiants, ce qui peut générer aussi des débats entre étudiants. Par ailleurs, le désintérêt affiché par les étudiants masque pour certains la préoccupation d'avoir une vie professionnelle confortable d'un point de vue financier, comme le montre l'encadré 10.

Encadré 10

J'essayais de les confronter : « Mais vous ne pensez pas qu'avec l'urgence du réchauffement climatique, c'est la solution qui nous reste ? » Si la plupart comprenait ce renoncement, ils ne pouvaient pas y adhérer : ils devaient également payer un loyer à la fin de leurs études, rembourser leur prêt étudiant d'école de commerce, s'en sortir, eux aussi. Désserter à la fin de ses études n'était-il pas aussi un privilège ?

La réaction à cette vidéo qui m'a le plus marquée reste celle de Joanna, qui a tout de suite réagi de manière spontanée : « Moi perso, je ne me sens pas concernée ». C'était difficile de ne pas avoir de mauvaise réaction à sa remarque, et de rester sans jugement. La meilleure

réponse fut celle de sa camarade, assise à côté d'elle, qui lui répond : « Ben si, on est TOUS concernés, on parle du réchauffement climatique, là ! » Elle aussi, choquée par sa remarque. Joanna s'explique : « Je sais qu'il y a le réchauffement climatique, on nous en parle tout le temps, mais moi je pense que c'est pas mon problème. Je le dis sans en avoir honte, moi je veux gagner de l'argent, c'est pour ça que je suis ici »
Julie, enseignante-chercheuse en école de commerce

Dans un environnement international, que ce soit dans des établissements hors de France ou dans des établissements français face à des groupes incluant de nombreux étudiant-e-s internationaux, l'usage de la terminologie ESS ne fait pas forcément sens car elle ne se réfère pas à un cadrage légal ni à un cadrage conceptuel très utilisé. Dans l'encadré 11, Mélanie explique comment il est difficile de faire connaître l'ESS à des étudiants internationaux.

Encadré 11

Ce semestre, je coordonne deux cours dans le même établissement, dont l'un est dédié à la RSE en contextes francophones en niveau Master 2. J'y ai introduit deux sessions dédiées aux liens RSE / ESS : l'ESS comme levier pour la RSE et la RSE dans les OESS.

Nous passons du temps à comprendre le périmètre de l'ESS. Par rapport à mes objectifs pédagogiques qui sont centrés sur les différences de conception de la responsabilité et du DD en fonction des aires culturelles, cela fait sens de les laisser explorer. (...) La question va au-delà d'une problématique de traduction linguistique, c'est la question de la mobilisation des étudiants quand les cadrages régionaux sont différents. (...) Une étudiante belge est familière du terme, mais le décrit comme flottant - car ne correspondant pas à un cadre légal. Une étudiante brésilienne, qui comprend bien ce que veut dire l'ESS, s'engage dans les réflexions mais semble un peu lassée du manque de connaissances de ses camarades. Un étudiant américain ne comprend pas la pertinence de penser des organisations si différentes dans une même catégorie. Il est difficile pour les étudiants de se détacher de leurs contextes culturels d'origine ou d'éducation supérieure.

Mélanie, Enseignante chercheuse en université danoise

4.4. POSTURE DES ENSEIGNANTS

Face à ces réactions, la question de la posture de l'enseignant se pose : comment ne pas juger et accueillir chaque réaction, quelle qu'elle soit ? quelle posture adopter face à des réactions inattendues ? Plus largement, est-ce véritablement dans ce type de cours que ce qu'on peut considérer comme une "éducation à la citoyenneté" doit prendre place ? L'encadré 12 illustre ces questionnements.

Encadré 12

Lors du cours, je passe par une approche critique des entreprises et du capitalisme. Cela passe par une critique de la fast fashion, du capitalisme de plateforme, du monde des start-up. Je pense que ce n'est pas toujours simple d'accueillir ce contenu pour les étudiants, qui sont amenés à se remettre en question dans leur consommation. Le public des écoles de commerce est loin d'être un public acquis. Il m'arrive souvent, au sein de la classe, d'avoir des remarques de personnes non convaincues. C'est le cas avec le capitalisme de plateforme, où je leur présente une alternative, les coopératives de cyclistes par exemple.

« Je ne comprends pas pourquoi Uber ce serait critiquable... Déjà c'est une entreprise qui crée de l'emploi...c'est déjà bien... »

Si les avis sont souvent divergents au sein de la classe, j'essaie de respecter l'avis de tous, de ne pas heurter, mais aussi de les amener à une réflexion critique sur la manière de produire du profit.

Julie, enseignante-chercheuse en école de commerce

Aussi, nous pouvons vite tomber dans une critique perçue comme caricaturale, ou un discours moralisateur d'un mode de vie et de consommation qu'il faudrait à tout prix mener, minimiser son bilan carbone individuel, ou encore des entreprises que nous devrions tous boycotter. Cette approche peut se révéler infructueuse pour des étudiants découragés et fatigués d'entendre des injonctions depuis des années à agir sans solutions concrètes. Ils peuvent par mécanisme de protection avoir tendance à nier cette réalité ou du moins à la nuancer, a fortiori lorsqu'elle vient d'un enseignant qui est perçu en position de domination. Cette position est d'autant plus difficile à tenir d'un point de vue éthique pour l'enseignant puisqu'il est loin d'être exemplaire en termes de comportement individuel. Par ailleurs, une critique radicale peut paraître

incohérente avec d'autres cours du cursus de formation. En présentant l'ESS comme alternative critique à un système capitaliste plus classique, cela revient parfois à être en contradiction avec d'autres cours où l'objectif unique de maximisation de profit pour l'entreprise n'est pas vraiment questionné.

Néanmoins, une posture plus mesurée, ou centrée sur le développement d'une posture réflexive, peut apparaître comme trop timorée par rapport aux défis que représentent les enjeux sociétaux actuels, notamment l'urgence climatique. Un problème de cohérence peut apparaître pour les étudiants entre la présentation des enjeux et les voies d'action proposées.

Par rapport à cette difficulté à trouver un juste milieu pour l'enseignant, la mise en avant de solutions peut apparaître comme une voie intéressante. Toutefois, présenter l'ESS comme le futur de l'économie et comme LA solution qui permettrait de nous sauver du réchauffement climatique est également difficile à tenir, voire mensongère. L'ESS possède aussi ses propres paradoxes, en reproduisant d'autres formes de dominations et d'inégalité, et des situations de mal-être au travail (Cottin-Marx, 2021 ; Simonet, 2018), ou encore en proposant des carrières précaires à nos futurs étudiants. Sur le plan environnemental, si l'ESS héberge des initiatives pertinentes en réponse des défis environnementaux, de nombreuses organisations de l'ESS sont également loin d'être exemplaires en la matière.

De même, il arrive que notre posture d'enseignant spécialisé en ESS soit remise en question par notre propre institution. C'est le cas de Laura, qui raconte comment un cours spécifiquement dévolu à l'ESS qu'elle avait créé une année avait disparu de la maquette pédagogique l'année suivante (encadré 13).

Encadré 13

L'an passé [2022], mon institution m'a demandé de travailler sur un projet de cours en ligne sur l'ESS. Avec un collègue, nous avons eu un contrat de 100 heures supplémentaires pour développer un module d'enseignement en ligne de 6h. Nous avons été extrêmement bien

accompagnés dans la démarche, avec un suivi hebdomadaire de l'avancement du projet par une chargée de projet digital. Nous avons structuré le module autour de trois axes : qu'est-ce que l'ESS ? Pourquoi l'ESS est nécessaire ? Comment développer un projet dans l'ESS. Les étudiants ont ensuite dû imaginer un projet entrepreneurial dans l'ESS pour valider le module qui donnait droit à des crédits ECTS. L'expérience a été extrêmement stimulante, nous avons beaucoup appris sur la manière de construire un module en ligne, sur la génération d'interactions à distance (qui nous semblait au départ assez peu naturelles pour un cours sur l'ESS). Finalement le module a plutôt bien fonctionné. Pourtant, cette année, il a été remplacé par un cours qui s'intitule "Les défis managériaux dans un univers en mutation". L'ESS n'est plus à l'ordre du jour...

Laura, enseignante-chercheuse en école de commerce

Cet encadré montre que les EC peuvent être en tension avec leurs propres institutions : la construction de cours est « à la merci » du moindre remaniement de la maquette pédagogique, ce qui peut donner l'impression aux EC concernés de travailler pour rien.

5. DISCUSSION ET CONCLUSION

A notre question de recherche - comment enseigner un “objet” tel que l’ESS qui pourrait entrer en dissonance avec les logiques structurantes de l’enseignement supérieur en gestion ? -, nous apportons une réponse en trois temps. Premièrement, nous notons plusieurs stratagèmes mis en place par notre collectif d’EC pour enseigner l’ESS face à des logiques institutionnelles dissonantes. Le premier consiste à assurer des cours spécifiques à l’ESS, dans le cadre d’une formation dédiée par exemple, et le deuxième à enseigner un volet ESS dans un cours classique de gestion. Nous donnons également des pistes prometteuses pour l’enseignement de l’ESS : études de cas, exemples d’Organisations de l’ESS concrets que les étudiants peuvent visiter, visionnage de documentaires et vidéos, etc...

Deuxièmement, nous partageons notre expérience et montrons qu’elle est sujette à des tensions. Comment entrer en résonance avec un contexte porteur de fortes remises en cause pour l’entreprise capitaliste ? Les destructions multiples aujourd’hui largement documentées au travers d’objets d’étude tels que l’anthropocène sont nécessairement présentes à l’esprit des étudiant.e.s, y compris dans des cursus en gestion considérés comme *mainstream*. Cette mise à l’agenda est toutefois porteuse d’effets paradoxaux. Elle peut, d’une part, être porteuse d’une forme de dissonance cognitive amenant à compartimenter ces enjeux et à les dissocier des enjeux plus immédiats de professionnalisation, d’insertion dans une réalité économique, etc. D’autre part, elle est souvent totalement dissociée du constat majeur de la déstabilisation contemporaine des structures sociales à l’œuvre et de la précarisation d’une part croissante de la population. Un enseignement, directement ou indirectement ancré dans les perspectives de l’ESS, peut alors être l’occasion de réencastrer ces multiples enjeux. Ce travail étant toujours en cours de réalisation, nous voyons à ce stade des tensions au sein de notre enseignement et une forme de dissonance entre l’enseignement de l’ESS, nos étudiants, et nos institutions. Le fait d’être de jeunes EC, malgré les obstacles que cela représente, peut également être source

d'opportunités pour enseigner l'ESS. Par manque de légitimité ou de poids que nous avons, nous pouvons aussi nous remettre plus facilement à nous remettre en question. Ainsi ce qui est vécu comme des tensions et des contradictions peut aussi constituer des opportunités de se réinventer.

Enfin, la question de l'impact du cours sur ce public se pose. Il est difficile de savoir ce qu'ont pensé les étudiants à la fin d'un cours et qu'ils nous répondent de façon honnête. Aussi, osons-nous espérer qu'ils se souviennent du cours dans les années qui suivent et que cela leur servira d'une certaine manière, dans le futur. Comment se positionner pour maximiser notre impact et les amener à réfléchir autrement, quand nos vies ne sont pas exemptes de contradictions et que la remise en cause de leur mode de vie peut leur sembler brutale. Le risque est de braquer notre audience en étant perçus, voire stigmatisés comme trop radicaux, qui n'ont pas forcément envie de (se) remettre en question (leur consommation, leur choix de carrière, etc...). Ils perçoivent souvent dans le développement durable une injonction à la privation, à l'austérité (ne plus décompresser en partant en vacances par un vol low cost) sans y voir les opportunités de mieux vivre, de transformer les modèles de travail dans la sobriété. Une forme de radicalisme tempéré (Meyerson, & Scully 1995), essayer de changer l'institution de l'intérieur sans entrer en confrontation frontale, par la négociation, pourrait être une solution, ce que traduisent beaucoup des expériences partagées. Elle n'est néanmoins pas exempte de limites et de dilemmes, dont celle de se faire coopter (participer involontairement au greenwashing ou au social washing de l'institution, en incarner sa 'caution éthique').

Finalement, nous n'identifions pas de bonnes pratiques universelles, valables dans tous les contextes institutionnels. Nous mettons en évidence comment les enseignants-chercheurs en début de carrière apprennent à enseigner l'ESS et peuvent l'intégrer à leurs cours par des moyens dérivés : stratagèmes individuels mais aussi collectivement par la discussion, en s'inspirant de pratiques de collègues (Bristow et al., 2017). Dans le futur de cette

communication, nous souhaitons élaborer sur la place spécifique des enseignants-chercheurs en début de carrière et de leur organisation collective pour initier ces changements majeurs.

Références

- Belkhir, M., Brouard, M., Brunk, K. H., Dalmoro, M., Ferreira, M. C., Figueiredo, B., ... & Smith, A. N. (2019). Isolation in globalizing academic fields: A collaborative autoethnography of early career researchers. *Academy of Management Learning & Education*, 18(2), 261-285.
- Borzaga, C., & Defourny, J. (2001). *The Emergence of Social Enterprise*. Routledge.
- Boespflug, M. Cousineau, M., Havet-Laurent, S., Juban J.Y. et Ndiaye, A., (2023). Les paradoxes multi-niveaux et leurs conséquences en GRH in *La Gestion des Ressources Humaines dans l'ESS*. Dir. Valéau P. et Lethielleux, L.. Vuibert.
- Bristow, A., Robinson, S., & Ratle, O. (2017). Being an early-career CMS academic in the context of insecurity and 'excellence': The dialectics of resistance and compliance. *Organization Studies*, 38(9), 1185-1207.
- Cruz, J., McDonald, J., Broadfoot, K., Chuang, A. K. C., & Ganesh, S. (2020). "Aliens" in the United States: A collaborative autoethnography of foreign-born faculty. *Journal of Management Inquiry*, 29(3), 272-285.
- Defourny, J., & Nyssens, M. (2006). Defining social enterprise. In J. Defourny, M. Nyssens
- Demoustier, D., & Wilson-Courvoisier, S. (2009). L'enseignement initial de l'économie sociale et solidaire : un enjeu stratégique. *Revue internationale de l'économie sociale - Recma*, (311), 59-71.
- Deschner C.J., Dorion, L., Salvatori, L. (2020). Prefiguring a feminist academia: a multi-vocal auto ethnography on the creation of a feminist space in a neoliberal university, *Society and Business Review*, 15(4), 325-347
- Doloriert C. & Sambrook S. (2012). Organisational autoethnography, *Journal of Organizational Ethnography*, 1(1) 83 - 95
- Draperi, J. F., Cottin-Marx, S., & Roueff, O. (2021). Coopérer, (s')éduquer, développer pour changer le monde. *Mouvements*, 106(2), 164-182.
- El Hassani, A. E. A. (2021). La relation entre l'enseignement des principes de la RSE, ESS et le DD et l'Orientation vers l'Entrepreneuriat Social au milieu des étudiants. *Revue Française d'Economie et de Gestion*, 2(5).
- Hernandez, K. A. C., Chang, H., & Ngunjiri, F. W. (2017). Collaborative autoethnography as multivocal, relational, and democratic research: Opportunities, challenges, and aspirations. *a/b: Auto/Biography Studies*, 32(2), 251-254.
- Kouanda, H. (2021). Les passeurs de l'économie sociale et solidaire au Burkina Faso : acteurs, voies et modalités. *RECMA*, 362, 36-51.
- Lago, D. (2018). Un autre monde est possible : l'utopie pratiquée par l'Université coopérative internationale (1976-1992). *RECMA*, (2), 112-126.
- Laudel, G. & Gläser, J. (2008). From apprentice to colleague: The metamorphosis of Early Career Researchers. *Higher Education* 55, 387-406

- Learmonth, M., & Humphreys, M. (2012). Autoethnography and academic identity: Glimpsing business school doppelgängers. *Organization*, 19(1), 99-117.
- Letiche, H., Lightfoot, G., & Lilley, S. (2017). Classements, capitalisme académique et affects des chercheurs en gestion. *Revue française de gestion*, 43(267), 97-115.
- Meyerson, D. E., & Scully, M. A. (1995). Crossroads tempered radicalism and the politics of ambivalence and change. *Organization Science*, 6(5), 585-600.
- Parrique, T. (2022). *Ralentir ou périr*. Seuil. Paris.
- Robinson, S.K., Ratle, O. and Bristow, A. (2017). Labour Pains: Starting a career within the neoliberal university. *Ephemera: Theory and Politics in Organization*, 17(3), 481-508.
- Ros, É., Bouadi, L., & Brunet, C. (2021). Vers de nouvelles formes d'ancrage de l'économie sociale et solidaire au sein des universités françaises. *RECMA*, 360(2), 26-41.
- Rospabé, S. (2014). L'éducation à l'ESS : nouveau champ d'action pour l'animation socioculturelle?. *Revue internationale animation, territoires et pratiques socioculturelles*, (6), 105-118.
- Stoessel-Ritz, J., & Blanc, M. (2020). *Comment former à l'économie sociale et solidaire?*. Rennes (Presses universitaires de).
- Tadjudje, W., & Fotso, R. S. (2020). Promotion de l'économie sociale et solidaire par l'enseignement et la recherche : les perspectives de la mise en place d'une technopole à l'Université de Yaoundé II-Soa au Cameroun. *Economía social y solidaria en la educación superior : un espacio para la innovación*, 229.
- Vorreux, C., Berthault, M., Renaudin, A., Treiner, J. (2019). *Mobiliser l'enseignement supérieur pour le climat*. Rapport du Schiff Project.102p.
- Weatherall, Ruth, and Sumati Ahuja (2021). Learning as moments of friction and opportunity: an autoethnography of ECR identities in queer time. *Management Learning* 52(4), 404-423.