



32^{ème} congrès de l'AGRH
Paris, 13-14-15 octobre 2021

**Mutations de l'environnement, mutations
des organisations, mutations de la GRH ?**

LA MISE EN ŒUVRE DE PEDAGOGIES INNOVANTES EN GRH : LA GESTION DU DOUTE PAR LES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS

Auteurs

Guillaume FLAMAND¹

¹ Enseignant-Chercheur
ISC Paris

flamand.guillaume@orange.fr

Catherine GLÉE-VERMANDE²

² Maître de conférences

Université Jean Moulin Lyon 3, iaelyon School of Management, Centre de recherche Magellan

catherine.ilee@univ-lyon3.fr

Résumé

Cet article souhaite contribuer au mouvement de recherche en Gestion des Ressources Humaines (GRH) et management qui étudie la pédagogie innovante pour l'enseignement de ces disciplines et a montré les apports possibles de telles innovations. Notre analyse des travaux existants met en lumière le rôle clé des enseignants-chercheurs pour le succès de la pédagogie innovante et face aux doutes qui taraudent les acteurs de ces innovations, ainsi que le potentiel d'un cadre théorique « pragmatiste » pour développer la compréhension cependant encore limitée de la façon dont ces doutes peuvent être gérés par les enseignants-chercheurs. Pour explorer cette question, nous présentons une étude qualitative d'un cours de GRH avec usage d'œuvres d'art, que nous avons coanimé. Nous détaillons comment nous avons géré les doutes qui émergeaient. Nous identifions trois leviers de gestion des doutes qui ont été utilisés : mener une enquête collective face aux habitudes, s'appuyer sur ses habitudes, transiger pour se focaliser sur l'utilité partagée. Ainsi, notre article documente le doute dans la pédagogie innovante pour l'enseignement de la GRH et sa gestion par les enseignants-chercheurs. En discussion, nous présentons quatre stratégies que les enseignants peuvent utiliser pour gérer ces doutes. Nous montrons aussi l'intérêt d'une focalisation sur les enseignants au-delà de l'analyse centrée sur les étudiants dans la pédagogie innovante ainsi que le potentiel du cadre pragmatiste pour le management et la GRH.

Mots-clés

Gestion des Ressources Humaines, enseignants-chercheurs, pédagogie innovante, doute, pragmatisme

LA MISE EN ŒUVRE DE PÉDAGOGIES INNOVANTES EN GRH : LA GESTION DU DOUTE PAR LES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS

Introduction

En cette ère de défis, les pédagogies innovantes pour l'enseignement du management ont été développées face aux difficultés rencontrées avec les méthodes classiques (Mintzberg, 2004). Les innovations dans l'enseignement de la Gestion des Ressources Humaines (GRH) sont variées : séries télévisées pour étudier le comportement organisationnel (Dreyfuss & Rascol-Boutard, 2018), yoga pour travailler l'éthique (Vignon & Jaotombo, 2018) ou jeux sérieux pour rendre actif l'apprentissage (Guiderdoni-Jourdain & Caraguel, 2018). Ce « nouvel axe de recherche pour les enseignants-chercheurs en GRH » s'est centré sur les apprenants, mais a aussi suggéré que le succès de ces innovations dépendait des acteurs que sont les enseignants-chercheurs (Chevalier, Dejoux, & Poilpot-Rocaboy, 2018, p. 17 ; Sutherland & Jelinek, 2015).

Notre analyse des travaux existants identifie le rôle clé des enseignants-chercheurs pour le succès de la pédagogie innovante et face aux doutes qui taraudent les acteurs de telles innovations (notamment : Baruel Bencherqui, Beau, & Bazin, 2018 ; Dreyfuss & Rascol-Boutard, 2018 ; Sinclair, 2007 ; Sliwa, Sørensen, & Cairns, 2013). L'analyse montre aussi le potentiel d'un ancrage dans un cadre « pragmatiste » (Elkjaer & Simpson, 2011) pour développer la compréhension encore limitée de la *façon* dont les doutes associés à la pédagogie innovante peuvent être gérés par les enseignants-chercheurs en GRH.

Pour répondre à ce besoin, nous présentons l'étude qualitative, dans un cadre pragmatiste, d'un enseignement de la GRH avec usage de l'art, que nous avons coanimé dans un établissement universitaire français. Nous détaillons comment nous avons géré les doutes qui émergeaient. Nous identifions trois leviers de gestion des doutes qui ont été utilisés : mener une enquête collective face aux habitudes, s'appuyer sur ses habitudes, transiger pour se focaliser sur l'utilité partagée. Ainsi, nous documentons l'enjeu des doutes dans la pratique pédagogique innovante de l'enseignement de la GRH et leur gestion par les enseignants. En discussion, nous présentons quatre stratégies que les enseignants peuvent utiliser pour gérer ces doutes. Nous discutons aussi l'intérêt d'une focalisation sur les enseignants au-delà de l'analyse centrée sur les étudiants dans la pédagogie innovante et le potentiel du cadre pragmatiste pour le management et la GRH. Notre article enrichit donc les travaux sur l'enseignement innovant du management, de la GRH (Chevalier et al., 2018) et de la gestion en général (Huault & Perret, 2011).

1. Comprendre la gestion des doutes de la pédagogie innovante en GRH dans une perspective pragmatiste

1.1. L'enjeu de la gestion du doute par les enseignants-chercheurs

Même si le management et la GRH ne sont pas les seuls champs de la gestion concernés par la pédagogie innovante (avec par exemple des cas dans la théorie des organisations : Hagen, Miller, & Johnson, 2003), ils ont été très dynamiques en la matière. De nombreuses innovations ont été développées afin de modifier des éléments aussi variés que le contenu des formations, l'expérience étudiante et la modalité d'apprentissage (Chevalier et al., 2018).

Les étudiants en GRH et en management profitent de multiples apports avec les pédagogies innovantes qui réussissent. Des études ont, par exemple, identifié l'augmentation de la motivation des apprenants (Baruel Bencherqui et al., 2018), l'amélioration de leur intention éthique (Vignon & Jaotombo, 2018), la possibilité d'une pensée critique (Sliwa et al., 2013) et d'un travail réflexif sur des questions complexes telles que le comportement organisationnel

(Dreyfuss & Rascol-Boutard, 2018), ou encore l'enrichissement des objectifs pédagogiques (Petriglieri & Petriglieri, 2015). Un autre apport est la transformation du rapport entre enseignants-chercheurs et étudiants, à même d'améliorer les interactions et donc l'apprentissage (Guiderdoni-Jourdain & Caraguel, 2018). Ces travaux se focalisent surtout sur les succès, et leurs conditions, pour les étudiants, mais la dernière étude suggère un rôle important de l'enseignant-chercheur.

L'enseignant-chercheur est donc un acteur clé des projets de pédagogie innovante, bien que la façon dont il contribue au succès soit encore peu documentée. Les enseignants-chercheurs sont ceux qui permettent aux apprenants de comprendre les expériences de pédagogie innovante pour qu'ils puissent en bénéficier (Sutherland & Jelinek, 2015). L'absence d'encadrement pédagogique efficace peut se traduire par un échec. Ainsi, avec une formation innovante sur les façons de travailler, un encadrement pédagogique insuffisant peut entraîner une diminution des compétences cibles (Seppälä, Ansio, Houni, & Hakanen, 2020) alors qu'un encadrement pertinent peut aboutir à leur augmentation (Volz-Peacock, Carson, & Marquardt, 2016). Enfin, les décisions d'une équipe d'enseignants-chercheurs sur les caractéristiques des activités pédagogiques importent. Elles peuvent rendre plus ou moins difficile, et plus ou moins réussie, l'expérience inhabituelle d'apprentissage du management chez des étudiants souvent déstabilisés par la nouveauté (Carroll & Nicholson, 2014 ; Sinclair, 2007 ; Sliwa et al., 2013).

Différentes parties prenantes tendent alors à émettre des doutes sur les pédagogies innovantes. Ces dernières demandent un temps de développement et peuvent générer incompréhension voire stigmatisation des porteurs du projet au sein de leur organisation aux habitudes pédagogiques bien établies (Baruel Bencherqui et al., 2018, p. 139-140). Ceci est aussi lié à une tendance à la valorisation de l'investissement dans la recherche plutôt que dans la pédagogie (Petriglieri & Petriglieri, 2015). L'innovation interroge encore les habitudes des apprenants : « il y a prise de risque pour l'enseignant dans la mesure où l'accueil par les étudiants de l'innovation proposée est hautement incertain » (Baruel Bencherqui et al., 2018, p. 139). Dans une formation inhabituelle au *leadership*, les doutes des étudiants peuvent générer chez eux des comportements de résistance qu'il convient de prendre en compte dans l'expérience d'apprentissage (Carroll & Nicholson, 2014). Face à leurs doutes, certains étudiants peuvent rejeter la pédagogie innovante qui demande résilience et réflexivité aux enseignants-chercheurs (Sliwa et al., 2013).

Le doute peut donc être fortement contre-productif pour la pédagogie innovante et peut en outre concerner l'enseignant-chercheur lui-même. Des doutes surviennent parfois dès la phase de conception et de réflexion, au point que l'incitation à innover est, dans certains cas, perçue par les enseignants-chercheurs comme de la « violence » (Liu & Pechenkina, 2019). Ce doute peut encore s'exprimer pendant le temps pédagogique. Il peut porter sur le moyen pédagogique (Sliwa et al., 2013) ou sur la finalité de l'innovation pédagogique, par exemple lorsqu'elle génère un conflit entre enseignants-chercheurs et étudiants. Ainsi, un cours qui présente des approches inhabituelles de *leadership*, peut créer du doute au point de conduire l'enseignant-chercheur à envisager d'arrêter la démarche dont l'utilité est questionnée par les étudiants (Sinclair, 2007). Au-delà de la GRH, l'enseignement d'approches non dominantes de la gestion peut entraîner des dilemmes éthiques (Fenwick, 2005). Son enseignement en équipe peut exiger, pour trouver un point d'entente, que chaque enseignant interroge des « convictions profondément ancrées » (Hagen et al., 2003, p. 247). Tout ceci peut être générateur de doutes.

Toutefois, la compréhension de la façon dont les enseignants-chercheurs peuvent *gérer* ces doutes qui taraudent les acteurs d'une pédagogie innovante reste limitée. Seuls quelques indices peuvent être identifiés dans les travaux existants, en particulier pour la gestion des doutes des étudiants. Par exemple, l'explication de la pédagogie innovante aux étudiants (Seppälä et al., 2020 ; Sutherland & Jelinek, 2015) et l'adaptation du moyen pédagogique à leurs spécificités

(Dreyfuss & Rascol-Boutard, 2018 ; Sliwa et al., 2013). La posture de l'enseignant peut aussi être travaillée. Il est invité à « repenser son rôle », notamment pour « remettre en question ses postulats et ses pratiques » (Dreyfuss & Rascol-Boutard, 2018, p. 116) voire à devenir un « enseignant-apprenant » (Chevalier et al., 2018, p. 18). Cependant, cette remise en cause risque de renforcer les doutes de l'enseignant-chercheur. Presque rien ne porte sur la gestion des doutes de l'enseignant lui-même, à l'exception sans doute de la pratique de la publication réflexive *a posteriori* (par exemple avec Hagen et al., 2003 ; Sinclair, 2007).

En somme, les travaux existants indiquent l'intérêt des pédagogies innovantes pour l'enseignement de la GRH et du management, mais aussi les nombreux doutes qui peuvent émerger. Toutefois, nous n'avons qu'une compréhension limitée de la façon dont les enseignants-chercheurs en GRH peuvent gérer ces doutes. Les notions d'utilité, d'expérience, de doute ou encore d'habitudes qui se dégagent dans cette analyse incitent à mobiliser une perspective pragmatiste pour l'étude.

1.2. Un cadre théorique pragmatiste

La perspective pragmatiste possède un fort potentiel pour l'analyse des pratiques du monde managérial et découle d'un courant intellectuel américain du début du XX^{ème} siècle porté par Dewey, James, Mead et Pierce (Elkjaer & Simpson, 2011). Selon ce mouvement, connaissance et action sont indissociables. L'approche à rechercher est ce qui est contextuellement estimé comme *utile* et actionnable. Les personnes, de façon sociale, interrogent et « testent » donc continuellement leurs approches pour en développer de nouvelles lorsque l'existant ne correspond pas à leurs aspirations et au contexte (qui n'est pas donné mais construit).

L'expérience (Elkjaer & Simpson, 2011, p. 64-66 notamment) est centrale. Associée à la connaissance et au sens, elle est « à la fois active et passive », toujours sociale et explique le choix des approches. Dans un flux d'interactions sociales qui entraînent des transactions interpersonnelles et modifient sans cesse le contexte, les personnes créent les idées qui guident leurs pratiques à partir des expériences passées. Elles s'adaptent à leur environnement en projetant ces expériences passées sur leurs attentes pour le futur, ce qui fait continuellement évoluer leurs idées. Des dispositions à agir se développent pour créer des habitudes au niveau personnel et des coutumes au niveau collectif. Ces habitudes sont questionnées par le doute sur la pertinence d'une pratique et l'enquête permet d'identifier une approche qui pourrait être meilleure.

Selon ce cadre, les enseignants-chercheurs qui innovent en pédagogie seraient confrontés à des doutes liés à une réflexion sur l'utilité de la démarche qui contraste avec habitudes et coutumes de l'environnement académique. Ils recherchent, notamment par des transactions avec les autres, une action guidée par une connaissance à même d'évoluer, pertinente et utile. Ce cadre pragmatiste amène donc, et semble permettre de traiter, notre question de recherche : « *comment les enseignants-chercheurs en GRH et management peuvent-ils gérer les doutes susceptibles d'émerger avec la pédagogie innovante ?* » Une étude empirique d'un cas où de telles difficultés ont été rencontrées, mais gérées, nous permet de proposer des éléments de réponse.

2. Méthodologie

L'objectif de cet article est de contribuer à la théorie sur l'enseignement innovant du management et de la GRH (Chevalier et al., 2018) à l'aide de l'étude qualitative d'un cours dans lequel nous avons mobilisé une pédagogie basée sur l'art. Notre article s'inscrit dans un projet plus général, mené par les deux auteurs, qui vise à théoriser la formation à la gestion au-delà de la GRH (Huault & Perret, 2011 ; Petriglieri & Petriglieri, 2015) et en particulier la

formation par l'art (Taylor & Ladkin, 2009). Nous nous appuyons sur l'étude qualitative d'un cas.

2.1. Une étude de cas d'un enseignement de GRH avec l'art

Le cas était un cours de Management des équipes dans un Master 1 sectoriel proposé par la faculté de gestion d'une université française. En tant qu'enseignants-chercheurs de l'établissement, nous avons enrichi un cours préexistant de la deuxième auteure par des œuvres d'art illustratives (voir Taylor & Ladkin, 2009). Par exemple, nous avons demandé aux étudiants de visionner des films tels que *Le discours d'un roi* ou *Les temps modernes* pour considérer des concepts de *leadership* ou d'organisation. L'objet de cet article n'est pas l'effet des œuvres d'art ou la pédagogie par l'art, mais la façon de gérer les doutes inhérents à une telle innovation en pédagogie de la GRH et du management.

Le groupe comportait 17 étudiants pour la plupart en formation initiale ou avec une expérience professionnelle limitée (par exemple des alternances). Dans ce cours de 23 heures, les 15 dernières se sont déroulées en distanciel en raison de la crise liée au coronavirus, mais le dispositif innovant a été maintenu. L'essentiel de l'animation a été réalisé par la deuxième auteure et l'essentiel de la collecte par le premier auteur, mais chacun est intervenu dans les deux aspects.

La collecte des données s'est déroulée sur l'intégralité du processus : des premières interactions entre nous jusqu'à l'après-semester. Lors des séances de cours, l'ethnographie par « observation participante » (De Walt, 2015) a été mobilisée par le premier auteur. Il prenait des notes dans un journal de terrain tout en interagissant à la fois pour la recherche (par exemple en réalisant des entretiens *in situ* avec les étudiants) et l'activité pédagogique (par exemple en proposant son interprétation d'une œuvre pour le cours). Chaque séance est une « ethnographie focalisée » (Knoblauch, 2005) qui consiste à observer de façon intensive un événement entier, en contraste avec une ethnographie extensive classique. L'enregistrement en audio, vidéo et par photographie complète la prise de notes et compense la brièveté de l'observation avec une fonction mnémonique. Le même dispositif a été utilisé en distanciel avec un rôle moindre des photographies et vidéos.

Hors des séances, nous avons collecté des documents, en particulier 41 conversations par courriel, et des données générales (par exemple sur nos profils). Nous avons mobilisé la « participation observante » qui intègre *a posteriori* des éléments vécus par les chercheurs (Lalonde, 2013) tels que quelques éléments explicatifs sur nos interactions préalables au terrain, qui n'ont pas été enregistrées.

Les données représentent 64 pages de notes de terrain, 56 photographies, près de 19 heures d'enregistrements des interactions en audio et 35 minutes de vidéo.

2.2. Une analyse qualitative inductive dans un cadre pragmatiste

Nous avons analysé ces données de façon inductive et qualitative par le codage d'observations à l'aide d'éléments théoriques explicatifs, par niveaux successifs, en donnant systématiquement la prééminence aux données plutôt qu'à la théorie, pour un résultat interprétatif mais qui nous semble généralisable (Gioia, Corley, & Hamilton, 2013).

Pour cet article, deux phases ont structuré l'analyse empirique. Le premier auteur a d'abord identifié la présence récurrente du doute et mené une analyse sans théorie afin d'identifier des éléments empiriques saillants. Ensuite, en affinant la question de recherche par allers-retours successifs, il a noté la présence des habitudes en réponse aux doutes et, sur la base de sa connaissance du pragmatisme et de la place de l'enquête face aux interrogations des acteurs dans ce cadre (Elkjaer & Simpson, 2011), il a codé ces éléments saillants de façon inductive.

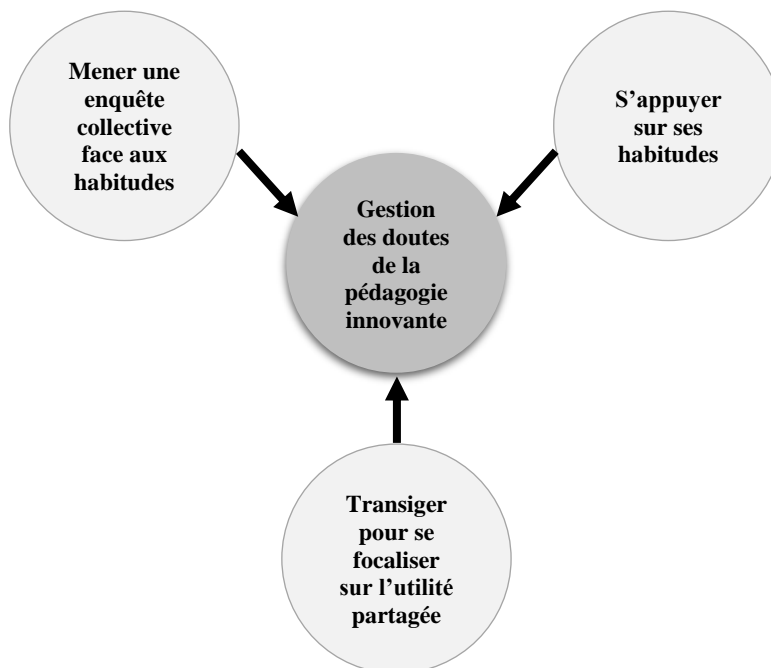
Par exemple, la « négociation » avec les autres acteurs sur l'approche utile à tous a été codée comme « transaction » autour de « l'utilité partagée ».

Notre présentation des résultats s'inspire des travaux ethnographiques pour proposer une narration qui offre plausibilité, authenticité et au moins une part de nouveauté par rapport à la connaissance établie (Golden-Biddle & Locke, 1993).

3. Etude empirique : gérer les doutes dans un enseignement avec de l'art

Nos résultats détaillent comment, en tant qu'enseignants-chercheurs, nous avons géré les doutes lors de l'intégration d'art dans un enseignement en GRH. Nous identifions trois leviers de gestion des doutes : mener une enquête collective face aux habitudes, s'appuyer sur ses habitudes, transiger pour se focaliser sur l'utilité partagée. La Figure 1 illustre cette gestion du doute.

Figure 1. Trois leviers de la gestion des doutes de la pédagogie innovante par les enseignants-chercheurs



3.1. Mener une enquête collective face aux habitudes

Le premier pôle de résultats indique l'intérêt de rechercher, par une enquête collective, une approche pertinente face aux habitudes. Selon le pragmatisme, les *habitudes* sont des « dispositions envers des actions spécifiques » (Elkjaer & Simpson, 2011, p. 64-66). Elles facilitent l'anticipation des comportements par les autres et sont liées à des coutumes, c'est-à-dire un ensemble « d'habitudes exprimées de façon plus ou moins uniforme au sein d'un groupe social dont les membres sont impliqués dans les mêmes situations environnementales ». *L'enquête* est invoquée quand les habitudes sont « disruptées » (Elkjaer & Simpson, 2011, p. 64-68). Par la démarche d'enquête, qui peut être collective, « pensée et action expérimentales développent des idées et concepts qui reconstituent la situation présente », lorsqu'un doute remet en cause les croyances et habitudes, et jusqu'à création de nouvelles.

L'enquête collective intervient alors à un premier niveau. Ainsi, nous avons démarré le projet en imaginant, en duo, une nouvelle pratique face à nos habitudes d'enseignants-chercheurs.

A l'occasion d'une discussion dans le couloir de la faculté, nous évoquons la recherche du premier auteur et l'intérêt de celle-ci face à nos interrogations sur les méthodes pédagogiques habituelles. Ceci nous mène à envisager de lancer une innovation avec l'art. Après avoir considéré ensemble les possibilités pratiques, la deuxième auteure propose de transformer un de ses cours, déjà existant, pour y intégrer de l'art tout en menant un projet de recherche sur cette pédagogie innovante.

Cette interaction permet de surmonter le doute initial sur la pertinence d'une telle innovation, mais la réalité du projet génère vite de nombreux doutes qu'il faut gérer. Par exemple, face à des difficultés à finaliser le projet avant la première séance, la deuxième auteure indique par courriel : « *J'espère seulement que tu ne vas pas abandonner ! [smiley désespéré]* ».

Le journal du premier auteur explique les doutes de la phase de développement et l'intérêt de la poursuite de l'enquête en duo : « *lors des derniers mois, nous avons tenté de construire le cours, ce qui a nécessité de trouver « quoi » faire mais aussi comment* », « *un vrai problème a été de trouver une façon de faire quelque chose avec les ressources disponibles* ». Le développement nécessite un réel investissement car une création est nécessaire : une « *séance de travail féconde* » permet « *de construire un beau projet* », dans les termes d'un échange par courriel après une longue séance. L'activité quotidienne ne rend cependant pas la tâche aisée. La poursuite de la conversation, quelques jours plus tard, l'illustre :

Courriel de la deuxième auteure : un peu sous l'eau, peut-on reporter notre séance de lundi ? ... disons à [13 jours plus tard] même heure ?

Réponse du premier auteur : Bien sûr, j'espère que tu n'es pas trop débordée en tous cas. [13 jours plus tard] est tout à fait possible de mon côté. Par contre, je suis pris à 12h00, donc peut-être 9h30 afin d'avoir suffisamment de temps ?

Face aux obstacles et doutes inhérents à la phase de préparation, l'enquête en duo permet de développer progressivement une approche pertinente et acceptable pour chacun.

L'enquête intervient à un deuxième niveau : pour gérer les objections qui peuvent découler de la nouvelle pratique, innovante. Une fois le cours commencé, des doutes émergent en effet – chez les étudiants comme les enseignants – face à la modalité inhabituelle. Dans notre cas, les doutes exprimés par les étudiants ont toujours été bienveillants et n'ont jamais conduit à un conflit, ce qui peut être expliqué par un travail d'enquête collective qui intègre les étudiants.

A la fin de la deuxième séance, une discussion avec quelques étudiants prolonge les échanges. Le début de la discussion considère notre pédagogie innovante et évoque à la fois des éléments positifs et négatifs sur cette méthode, ce qui amène à interroger l'art et les pratiques pédagogiques utilisés. La discussion commence par la modalité pédagogique. Des étudiants décrivent leurs réactions différentes à l'usage du film : certains parviennent à le lier au cours, mais d'autres moins. Nous réfléchissons alors avec eux à des évolutions possibles pour les séances suivantes. Une étudiante suggère :

Mais par exemple pour l'exercice des définitions... Vous nous demandez les définitions, mais je pense que si vous nous forciez à apporter pour chaque définition

un exemple concret du film par exemple, là ça nous forcerait. [...]. C'est pas anodin pour nous non plus ce type d'exercice, donc je pense qu'il faut nous pousser un peu aussi.

Cet extrait d'enregistrement illustre comment les étudiants nous aident à mener l'enquête pour interroger les pratiques habituelles, mais aussi leur souhait d'une prise minimum de risque. Peu après, la discussion amène la deuxième auteure à réfléchir sur ses choix dans le « *temps pédagogique* » :

Deuxième auteure : [...] Je peux peut-être faire plus référence [aux œuvres pendant l'animation du cours]. Là, moi il y a plein de moments où je me suis autocensurée. Je voyais : « Tiens dans Charly Chaplin, tiens, regardez... » Je pourrais faire beaucoup plus.

Premier auteur : Et tu l'as fait à cause du temps ?

Deuxième auteure : Je ne l'ai pas fait... Oui, pour avancer...

[...]

Deuxième auteure : Mais nous aussi, ça nous met en situation de... Comment dirais-je ? Par exemple, les moments où vous échangez.

Les étudiants présents : [murmures d'approbation]

Deuxième auteure : [...] Je trouve ça extrêmement intéressant. J'ai encore toujours le vieux rêve, la crainte, me dire : « mais... peut-être que... » Puisqu'on a largement de quoi, on peut faire toute la journée cours. En contenu, on a ce qu'il faut. Mais, je me dis toujours : « peut-être qu'il faut... » Vous voyez, je suis moi-même dans une politique taylorienne, une optique taylorienne [rires dans la voix] : il faut optimiser ce temps, on a trois, quatre heures de cours ! Il faut que je mette du contenu, il faut qu'ils aient du contenu. [...] Et du coup, quand vous faites les échanges entre vous, j'ai tendance – j'ai *tendance* – à me dire : « non, mais allez, on ne fait pas parce que ce qui serait une erreur... » Bon. Et pourquoi je dis ça ? Parce que ça déstabilise aussi notre rôle d'enseignant. Parce que c'est plus facile de faire un cours.

Cette enquête collective sur le temps pédagogique a toujours lieu hors du temps pédagogique : par courriel, après les séances, dans des interactions informelles. Elle permet d'impliquer les différents acteurs dans la réflexion initiée par les enseignants-chercheurs sur l'approche à adopter et de prendre en compte les doutes d'une grande partie des acteurs plutôt que de quelques-uns. Elle permet aussi aux étudiants d'aider à identifier des questions clés et d'accompagner les enseignants-chercheurs face à leurs doutes, à la fois en exprimant leurs encouragements à continuer et en proposant des approches qui leur semblent adéquates. Ceci peut contribuer à réduire les objections sur une innovation qui n'éloignerait pas avec pertinence des habitudes. L'appui sur les habitudes des enseignants-chercheurs offre cependant un deuxième levier.

3.2. S'appuyer sur ses habitudes

Le deuxième pôle de résultats indique que, pour gérer les doutes qui émergent, nous nous sommes appuyés sur nos habitudes et expertises d'enseignants-chercheurs.

Notre projet de pédagogie innovante s'est développé autour d'un duo *ad hoc*, mais qui découle d'expériences sociales antérieures :

Avant d'être enseignant-chercheur contractuel en début de carrière dans l'établissement qui a accueilli l'initiative, le premier auteur a été, plusieurs années auparavant, l'étudiant de Master de la deuxième auteure. Celle-ci est enseignante-chercheuse titulaire dans l'établissement depuis plus de quinze ans. Elle a une forte appétence et expérience avec les pédagogies innovantes, sans être experte en la matière. Le premier auteur s'est spécialisé sur l'art dans la formation à la gestion lors de son programme doctoral qu'il a suivi dans une autre institution et il possède de nombreuses expériences professionnelles dans l'apprentissage alternatif. Toutefois, des liens et échanges se sont maintenus. Ils ont notamment permis d'évoquer la recherche du premier auteur, dans des réunions de recherche ou à l'occasion de conversations informelles.

C'est cette connaissance réciproque et nos profils qui nous ont permis d'envisager une pédagogie innovante. L'importance des expériences passées, à l'origine des habitudes selon le pragmatisme, supporte donc le projet. Ainsi, nous avons dès le début imaginé une expérience collective et avec de la recherche : il s'agit de s'appuyer, avec ce duo qui se connaît, sur le sujet d'expertise du premier auteur pour innover en pédagogie *et* de mener un projet de recherche ensemble, sans se focaliser uniquement sur l'enseignement.

La partie recherche réduit nos doutes d'enseignants-chercheurs en donnant un sens fondateur et additionnel au projet. 13 conversations par courriel sur les 41 mentionnent la partie recherche, notamment dans la première moitié du projet. Ce projet et la « *spécialité* » de recherche du premier auteur ont été présentés aux étudiants en ouverture du cours (« *l'objectif, c'est à la fois de vous proposer un cours innovant et de documenter ça pour de la recherche* ») et accueillis avec « *un certain enthousiasme* » par la promotion. Cette compétence, centrale dans nos profils, appuie l'innovation sur une expertise rassurante pour nous et légitimatrice pour les étudiants qui ne la questionnent pas.

La recherche soutient aussi la démarche d'enquête collective. D'une part, elle facilite les interactions réflexives puisqu'elle incite à l'entretien entre participants. D'autre part, l'analyse qu'elle induit permet d'identifier des enjeux. Ainsi, juste avant la discussion avec les étudiants autour de l'approche pédagogique à adopter et lors de laquelle la deuxième auteure verbalise ses défis, le premier auteur avait analysé la séance, ce qui rendait plus aisée la discussion ultérieure. Son journal indique la difficulté à quitter les pratiques habituelles d'enseignement de gestion, en écho avec le commentaire de la discussion sur le « *temps pédagogique* » géré par la deuxième auteure :

Une note de journal du premier auteur : En me plaçant au fond de la salle comme un étudiant, je saisis la méthode pédagogique assez classique : un « CM » de [la deuxième auteure]. [Elle] dit [...] qu'elle est « dans son rôle d'enseignante ». Même mon analyse introductive de Chaplin faisait appel à de la littérature académique, à des concepts ; je l'ai faite depuis [le bureau de l']enseignant.

Autre note environ 30 minutes plus tard : Je réalise que [la deuxième auteure] qui vient de regarder sa montre, est prise dans des questions de gestion du temps qu'elle a déjà évoquée plusieurs fois (par exemple en disant qu'une activité doit avancer pour « avoir le temps » de faire ce qui est prévu).

Enfin, le choix de la modalité pédagogique indique aussi l'intérêt de l'appui sur les habitudes pour réduire l'incertitude : il ne s'agit pas d'abandonner la modalité d'enseignement mais d'enseigner avec de l'art un cours déjà créé. L'art lui-même est particulièrement maîtrisé par le premier auteur. Ceci contraste avec une modalité qu'aurait été, par exemple, une expédition d'apprentissage dans un domaine inconnu dont l'utilité n'aurait pas été évidente pour nous.

3.3. Transiger pour se focaliser sur l'utilité partagée

Le troisième pôle de résultats indique l'intérêt, pour la gestion des doutes, de chercher, par des transactions, l'utilité partagée. Ceci complète l'enquête collective qui aide à prendre en compte les doutes de chaque acteur.

Rechercher l'utilité partagée oriente le choix de l'approche vers une position susceptible de satisfaire un maximum de personnes, donc limite l'émergence de nouveaux doutes et objections. Cette utilité émerge efficacement lorsque les enseignants-chercheurs transigent. Selon le pragmatisme (Elkjaer & Simpson, 2011, p. 80), les *transactions* amènent le choix d'une approche émergente, spécifique et pertinente par la succession d'actions, enquêtes, essais intersubjectifs. C'est une telle démarche d'échanges et d'ajustements successifs qui a modifié en continu notre innovation.

Les transactions pour identifier l'essentiel ont lieu entre les enseignants-chercheurs eux-mêmes. Lorsque la deuxième auteure s'inquiète d'un « abandon » en phase de développement du projet, le premier auteur répond : « *Aucun problème de mon côté pour être le plus flexible possible évidemment et pour ne pas abandonner ce beau projet. Evidemment aussi, si tu préférerais que nous mettions en pause pour un an et que nous le reportions à la promotion suivante pour le préparer plus en amont, cela ne me poserait vraiment aucun problème.* ». La deuxième auteure adresse finalement un support de cours ajusté et précise avoir opté pour « *réduire la voilure* » et les « *ambitions* » plutôt que de ne « *rien* » faire. Le premier auteur indique alors :

[...] le principe de commencer sans doute un peu plus modestement que nous l'envisagions à l'origine est une excellente idée à mon sens. Cela permet de démarrer et fait d'ailleurs partie du processus d'apprentissage je suppose. J'aurais aussi tendance à dire qu'il est sans doute très pertinent de nous focaliser sur des œuvres les plus « accessibles » possibles face à des formats réputés plus difficiles en effet.

Il s'agit aussi de transiger avec les étudiants, par exemple pour envisager collectivement d'intégrer d'autres méthodes que l'« utilisation » d'œuvres. Une étudiante avait notamment indiqué, lors de la discussion de la deuxième séance, qu'elle s'attendait plutôt dans ce cours à ce « *qu'on fasse les choses, peut-être* ». Les deux enseignants réagissent :

Premier auteur : Théâtre...

Une autre étudiante : Théâtre...

Deuxième auteure : Improvisation. On donne des scénettes ? On les a hein [...].

Une étudiante : Oui ça, ça doit être sympa !

Deuxième auteure : Et on vous les fait jouer. [...] Mais alors du coup, quel intérêt d'avoir l'œuvre cinématographique ?

Les interactions nous incitent, pour rechercher ce que certains étudiants trouvent utiles, à moins nous appuyer sur nos habitudes. Il s'agirait ainsi d'une pédagogie moins basée sur l'enseignement que l'illustration de concepts par des œuvres.

Ces interactions sont des transactions successives et réciproques. La crise liée au coronavirus le montre. Au moment où elle a brutalement interrompu le cours en présentiel, nous cherchions à prendre en compte les idées des étudiants sur les formes d'art à utiliser. Nous avons décidé de maintenir l'expérience autour du projet initial d'utilisation d'œuvres, malgré une conversation par courriel qui, « *vues les circonstances* », avait amené le premier auteur à envisager, si nécessaire, « *que nous interrompons le projet basé sur l'art [...]* ». L'échange décisionnaire conduit à maintenir le projet, mais adapté aux circonstances :

Le premier auteur : Nous pouvons aussi, sans doute, trouver des modalités basées sur des œuvres qui finalement pourraient être originales pour du travail distanciel asynchrone des étudiants.

Réponse de la deuxième auteure : [...] je pense également qu'il ne faut pas lâcher l'idée de la publication... peut-être en y ajoutant cet élément de contingence qu'est le confinement lié au virus (double innovation pédagogique ! [smiley avec un clin d'œil]) [...]

Les étudiants saluèrent le maintien du projet malgré l'absence d'élargissement des formes d'art. Les transactions avaient amené à considérer d'augmenter l'ampleur de l'innovation, mais les étudiants ont accepté les nouvelles conditions qui mettaient en cause les transactions préalables et qui résultaient de nos propres transactions actualisées face aux contingences.

3.4. Une gestion efficace des doutes

À l'issue de l'expérience, il est apparu que cette gestion des doutes avait été efficace et produit des effets intéressants. D'une part, les étudiants ont indiqué lors de la dernière séance leur grande satisfaction. Cet extrait d'enregistrement en fin de dernière séance l'illustre :

Par rapport à votre cours, ce qui m'a plu, c'est justement l'étude des comportements, en fait dans les œuvres qu'on connaît [...]. Vous êtes assez ouverte à la discussion et donc, du coup, j'ai l'impression qu'on a un peu créé le cours tous ensemble et puis au fur et à mesure on pouvait ajouter des thèmes qui nous plaisaient à tous. Donc voilà globalement ce que je retiendrai du cours.

Nous sommes aussi parvenus à maintenir les étudiants engagés dans le cours malgré la situation sanitaire et distancielle : « *J'ai pris plaisir à suivre vos cours et à réaliser ce travail facultatif [sur des films]* » indiqua un participant par un courriel en fin de semestre.

D'autre part, en tant qu'enseignants, nous avons poursuivi avec l'usage de telles méthodes. Le premier auteur utilise toujours de l'art dans ses cours et la deuxième auteure a assuré seule l'édition suivante du cours en maintenant la même pédagogie. Elle est même allée jusqu'à décider d'utiliser une approche similaire dans un cours de formation continue à l'international. Enfin, comme le montre cet article, nous poursuivons aussi la recherche associée. Notre projet a donc développé nos compétences et appétences.

En somme, les doutes émergent et sont efficacement gérés en continu afin qu'aucun ne devienne trop significatif. Nous les avons gérés à l'aide de trois leviers : une enquête collective pour faire face aux habitudes, tout en nous appuyant sur nos habitudes d'enseignants-chercheurs et en

transigeant pour nous focaliser sur l'utilité partagée. Ceci entraîne des conséquences théoriques et pratiques.

4. Discussion conclusive

Notre étude enrichit la compréhension des pédagogies innovantes pour l'enseignement du management, de la GRH et de la gestion en général. Les travaux sur l'enseignement du management et de la GRH ont récemment offert une documentation significative de ce phénomène en pleine expansion (Chevalier et al., 2018). Toutefois, la compréhension s'est centrée sur les étudiants, même si l'identification d'enjeux chez et pour les enseignants-chercheurs a été effectuée (notamment : Baruel Bencherqui et al., 2018 ; Carroll & Nicholson, 2014 ; Sinclair, 2007 ; Sliwa et al., 2013). Notre article contribue donc de trois façons. Il procède à un renversement par sa focalisation sur les phénomènes de la pédagogie innovante qui concernent les enseignants. Il identifie (par l'analyse de la littérature) un enjeu important de la pédagogie innovante : la gestion par les enseignants-chercheurs des doutes inhérents. Enfin, il dépasse l'identification du phénomène pour documenter (par l'analyse empirique) la façon de le gérer, ce qui nous permet d'émettre des recommandations en complément des contributions théoriques.

Une première stratégie de gestion des doutes de la pédagogie innovante par les enseignants-chercheurs est d'*éviter toute innovation trop significative*. Nos résultats ont indiqué l'intérêt d'innover avec des éléments dont les acteurs ont l'habitude. Par exemple, un support pédagogique maîtrisé par les étudiants comme les enseignants, la recherche pour soutenir l'innovation, la pédagogie avec enseignement plutôt que sans, un sujet d'expertise (l'art ici) d'un des porteurs de projet. Nous enrichissons donc les travaux sur la nature de l'innovation à utiliser pour éviter l'inconfort excessif. Cet aspect est documenté, mais surtout chez les étudiants : l'usage de supports alignés avec leurs expériences passées (Sliwa et al., 2013) et suffisamment accessibles tout en offrant un minimum de risque (Baruel Bencherqui et al., 2018 ; Dreyfuss & Rascol-Boutard, 2018). L'usage de l'habituel aide les enseignants à affronter leurs doutes car il offre des points d'appui au projet, tout en limitant les objections des participants sur un manque d'expertise ou de préparation des enseignants (Seppälä et al., 2020). Ceci consiste donc à contrôler les zones d'émergence du doute et à travailler les sources du doute.

La gestion du doute lui-même est alors l'objet d'une deuxième stratégie qui porte sur la *temporalité* de la gestion du doute. D'une part, nos résultats montrent que cette gestion s'est effectuée hors du temps pédagogique. Le doute est assez permanent puisqu'il provient de l'organisation, des étudiants ou des collègues (Baruel Bencherqui et al., 2018 ; Hagen et al., 2003 ; Sinclair, 2007), mais le moment de la gestion des doutes importe. D'autre part, l'enquête collective et les transactions ont porté sur la gestion continue d'une multitude de doutes limités pour éviter qu'un d'entre eux ne prenne trop d'ampleur. Ceci identifie un élément qui n'est pas considéré par la littérature : l'importance de la fréquence de la gestion du doute.

Une troisième stratégie de gestion des doutes est de s'appuyer sur le collectif. Ainsi, l'usage de l'enquête collective a apporté de l'*assistance* : par les étudiants aux enseignants-chercheurs et entre enseignants-chercheurs de l'équipe. Les enseignants-chercheurs peuvent aider les apprenants à comprendre la pédagogie innovante (Sutherland & Jelinek, 2015) pour éviter des doutes sources d'échecs, notamment en changeant la relation apprenant-enseignant (Guiderdoni-Jourdain & Caraguel, 2018). Nous contribuons par l'identification d'apports similaires, mais inverses avec les apports étudiants vers enseignants-chercheurs et horizontaux avec les apports entre enseignants. En outre, l'usage de transactions pour atteindre une utilité partagée suggère l'intérêt d'une *régulation collective* face aux doutes, ce qui indique aussi que

l'innovation à retenir ne doit pas être figée. Ceci répond à un défi : la tendance de la pédagogie innovante à échouer quand une forme assez fixe est imposée voire opposée aux étudiants (Sinclair, 2007 ; Sliwa et al., 2013). Enfin, nous documentons l'engagement des enseignants-chercheurs : un fort engagement permet l'émergence d'une initiative originale mais qui risque d'être questionnée (Chevalier et al., 2018). Nous montrons qu'aide et régulation collectives permettent d'éviter un surengagement des enseignants-chercheurs, qui pourrait conduire à insister trop longtemps dans une direction génératrice de tensions et doutes. Il importe donc que les enseignants-chercheurs ne gèrent pas seuls les doutes et construisent sur la diversité du groupe.

Une dernière stratégie pour gérer les doutes sur l'innovation en pédagogie peut être de la considérer comme *une expérience émancipatoire pour les enseignants eux-mêmes*. Face à la difficulté à innover en pédagogie pour offrir un moyen d'émancipation aux apprenants (Hagen et al., 2003 ; Huault & Perret, 2011 ; Sinclair, 2007 ; Sliwa et al., 2013), ceci peut donner un sens additionnel à la pédagogie innovante qui devient un quasi outil de développement au service des enseignants-chercheurs. Ceci peut aussi aider à éviter les doutes initiaux sur l'innovation pédagogique qui ne ferait pas sens, au point d'être vue comme violence (Liu & Pechenkina, 2019). La co-construction d'une innovation développée et portée par des collègues enseignants peut aussi générer une dynamique parmi les membres du corps professoral favorables à de telles évolutions. Ceci peut contribuer à gérer les objections possibles de l'environnement académique qui valorise principalement la recherche (Baruel et al., 2018 ; Petriglieri & Petriglieri, 2015).

Au-delà des stratégies de gestion du doute, notre article illustre, enfin, l'intérêt du cadre théorique pragmatiste appliqué à la gestion (Elkjaer & Simpson, 2011) pour les questions de management et de GRH, notamment en matière de formation et de pédagogie pour ces domaines. Des cadres foucaaldiens ou critiques (Sinclair, 2007 ; Sliwa et al., 2013) permettent d'identifier des phénomènes, mais le pragmatisme semble adéquat pour trouver des réponses aux difficultés, ce qui rapproche d'analyses avec des cadres en éthique ou sur le sens (Sutherland & Jelinek, 2015 ; Vignon & Jaotombo, 2018). Le pragmatisme est en effet davantage « méthode » que philosophie et offre un potentiel peut-être encore sous-exploité pour l'analyse en management et GRH.

Plusieurs limites découlent de notre étude interprétative d'un seul cas. Tout d'abord, nous avons analysé les données dans le cadre du pragmatisme, mais des lectures avec d'autres cadres théoriques offriraient des analyses complémentaires. En outre, notre analyse se concentre sur un cours du domaine du management et de la GRH, alors qu'une grande partie de la littérature porte sur la gestion en général. Enfin, nous n'avons pas cherché à mesurer l'effet de cette pédagogie sur les apprenants et les enseignants-chercheurs. Toutes ces limites sont autant de pistes d'études complémentaires notamment par des moyens quantitatifs et comparatifs.

Pour conclure, nous pourrions indiquer que l'innovation pédagogique n'implique pas de choisir entre tout et rien. Des succès *partiels* sont possibles lorsque des ajustements sont acceptés, voire construits, par les acteurs de la pédagogie innovante. La mesure dans laquelle les habitudes doivent être mises à l'épreuve dans une pédagogie innovante peut émerger dans l'action quand enquête collective et transactions sont menées. Cette approche fournit un moyen aux enseignants-chercheurs en GRH, management et gestion pour transformer avec succès leur pédagogie et *a fortiori* la société.

5. Références

- Baruel Bencherqui D., Beau G., & Bazin Y. (2018), « Perturber les enseignements pour mieux motiver les étudiants : de l'étude de cas traditionnelle aux jeux pédagogiques », @GRH, vol. 26, n°1, p. 123-147.
- Carroll B., & Nicholson H. (2014), « Resistance and struggle in leadership development », *Human Relations*, vol. 67, n°11, p. 1413-1436.
- Chevalier F., Dejoux C., & Poilpot-Rocaboy G. (2018), « Éditorial : Management et innovations pédagogiques : un nouvel axe de recherche pour les enseignants-chercheurs en GRH », @GRH, vol. 26, n°1, p. 9-21.
- De Walt K. (2015), « Participant Observation », In H. R. Bernard & C. C. Gravlee (Eds.), *Handbook of Methods in Cultural Anthropology* (Second, p. 251-292). London, Rowman & Littlefield.
- Dreyfuss L., & Rascol-Boutard S. (2018), « Les séries télévisées, un support pédagogique impliquant », @GRH, vol. 26, n°1, p. 103-122.
- Elkjaer B., & Simpson B. (2011), « Pragmatism: A lived and living philosophy. What can it offer to contemporary organization theory? », In H. Tsoukas & R. Chia (Eds.), *Philosophy and Organization Theory (Research in the Sociology of Organizations, Vol. 32)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, p. 55-84.
- Fenwick T. (2005), « Ethical Dilemmas of Critical Management Education: Within Classrooms and Beyond », *Management Learning*, vol. 36, n°1, p. 31-48.
- Gioia D. A., Corley K. G., & Hamilton A. L. (2013), « Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research: Notes on the Gioia Methodology », *Organizational Research Methods*, vol. 16, n°1, p. 15-31.
- Golden-Biddle K., & Locke K. (1993), « Appealing Work: An Investigation of How Ethnographic Texts Convince », *Organization Science*, vol. 4, n°4, p. 595-616.
- Guiderdoni-Jourdain K., & Caraguel V. (2018), « Comment les étudiants perçoivent-ils l'intégration d'un serious game dans leur cursus universitaire : une révolution pédagogique ? », @GRH, vol. 26, n°1, p. 23-46.
- Hagen R., Miller S., & Johnson M. (2003), « The "Disruptive Consequences" of Introducing a Critical Management Perspectives onto an MBA Programme: The Lecturers' View », *Management Learning*, vol. 34, n°2, p. 241-257.
- Huault I., & Perret V. (2011), « L'enseignement critique du management comme espace d'émancipation : Une réflexion autour de la pensée de Jacques Rancière », *M@n@gement*, vol. 14, n°5, p. 282.
- Knoblauch H. (2005), « Focused Ethnography », *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 6, n°3.
- Lalonde J.-F. (2013), « La participation observante en sciences de la gestion : plaidoyer pour une utilisation accrue », *Recherches Qualitatives*, vol. 32, n°2, p. 13-32.
- Liu H., & Pechenkina E. (2019), « Innovation-by-numbers: an autoethnography of innovation as violence », *Culture and Organization*, vol. 25, n°3, p. 178-188.
- Mintzberg H. (2004), *Managers not MBAs: a hard look at the soft practice of managing and management development*, Financial Times Press.

- Petriglieri G., & Petriglieri J. L. (2015), « Can Business Schools Humanize Leadership? », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 14, n°4, p. 625-647.
- Seppälä P., Ansio H., Houni P., & Hakanen J. J. (2020), « A two-wave quasi-experimental intervention study of a participatory visual art intervention: unexpected effects on job resources and work engagement », *Arts & Health*, vol. 12, n°1, p. 38-52.
- Sinclair A. (2007), « Teaching Leadership Critically to MBAs: Experiences From Heaven and Hell », *Management Learning*, vol. 38, n°4, p. 458-472.
- Sliwa M., Sørensen B. M., & Cairns G. (2013), « “You have to choose a novel”: The biopolitics of critical management education », *Management Learning*, vol. 46, n°3, p. 243-259.
- Sutherland I., & Jelinek J. (2015), « From Experiential Learning to Aesthetic Knowing: The Arts in Leadership Development », *Advances in Developing Human Resources*, vol. 17, n°3, p. 289-306.
- Taylor S. S., & Ladkin D. (2009), « Understanding Arts-Based Methods in Managerial Development », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 8, n°1, p. 55-69.
- Vignon C., & Jaotombo F. (2018), « Faire du yoga loin du réverbère. Formation au management et éthique incarnée », *@GRH*, vol. 26, n°1, p. 47-77.
- Volz-Peacock M., Carson B., & Marquardt M. (2016), « Action Learning and Leadership Development », *Advances in Developing Human Resources*, vol. 18, n°3, p. 318-333.