

ÉDITORIAL : MANAGEMENT ET INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES : UN NOUVEL AXE DE RECHERCHE POUR LES ENSEIGNANTS- CHERCHEURS EN GRH

Françoise Chevalier, Cécile Dejoux, Gwénaëlle Poilpot-Rocaboy

De Boeck Supérieur | « @GRH »

2018/1 n° 26 | pages 9 à 21

ISSN 2034-9130

ISBN 9782807392229

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-@grh-2018-1-page-9.htm>

Pour citer cet article :

Françoise Chevalier *et al.*, « Éditorial : Management et innovations pédagogiques :
un nouvel axe de recherche pour les enseignants-chercheurs en GRH », @GRH
2018/1 (n° 26), p. 9-21.
DOI 10.3917/grh.181.0009

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

ÉDITORIAL : MANAGEMENT ET INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES : UN NOUVEL AXE DE RECHERCHE POUR LES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS EN GRH

Françoise Chevalier

Professeure HEC Paris
chevalier@hec.fr

Cécile Dejoux

Professeure des universités au CNAM et directrice de la Chaire Learning Lab Human Change
Chercheur au LIRSA (EA 4603) – Hesam Université
cecile.dejoux@lecnam.net

Gwénaëlle Poilpot-Rocaboy

Professeure en Sciences de Gestion
Univ Rennes, IGR-IAE Rennes, CNRS, CREM – UMR 6211, F-35000 Rennes, France
gwenaëlle.poilpot-rocaboy@univ-rennes1.fr

Les évolutions technologique, numérique et démographique nous obligent aujourd’hui à « disrupter » au sein de notre monde académique !

L’arrivée d’étudiants d’une génération qualifiée de « Y », usagers dès l’enfance des outils numériques et des réseaux sociaux ainsi que l’innovation accélérée dans le domaine du numérique imposent de questionner les modes et les méthodes de transfert et de construction des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Au-delà du monde économique et de l’entreprise, l’enseignement supérieur (rapport du World Economic Forum et BCG, 2016 ; Weise & Christensen, 2014) et le secteur de la formation continue (rapport Germinet, 2015) sont donc contraints de se transformer pour attirer et fidéliser des publics de formation initiale et continue dont les comportements et les attentes ont profondément changé (Dudezert & Boughzala, 2018). Tout enseignant-chercheur expérimenté partage ce constat récent de concentration limitée des apprenants, de leur vérification instantanée de la connaissance transmise, de leurs attentes de modes d’apprentissage mobiles et partagés (learning by doing, gamification, travail collaboratif etc., Dejoux & Leon, 2016).

Si tous les domaines du savoir sont concernés par ces évolutions, celui du management est particulièrement impacté. La définition, le contenu, les modes et l'intérêt de la transmission des connaissances en management sont en effet questionnés depuis de nombreuses années, amenant ainsi à des remises en cause récurrentes et des évolutions nécessaires.

1. L'ENSEIGNEMENT DU MANAGEMENT EN QUESTION

Le management et son enseignement sont les cibles, depuis plus d'une vingtaine d'années, de critiques virulentes, d'analyses et de propositions (Martensson, Bild & Nilsson, 2008 ; Durand & Dameron, 2008).

Les critiques de l'enseignement du management sont nombreuses. La première tient au manque d'articulation entre le comprendre et le faire : « On ne fabrique pas des managers dans une salle de cours... Les managers apprennent mieux dans leur milieu naturel » (Mintzberg, 2004). Il est reproché à l'enseignement du management de copier les méthodes des sciences de la nature et ainsi d'occulter l'une de ses composantes originales : la « connaissance delta » (Paquet & Gélénier, 1991)¹. Cette dernière repose sur l'induction à partir de situations locales. Elle est produite dans et par l'action. Une deuxième critique réside dans la primauté donnée à l'apprentissage des outils sur le management. Une approche technicienne du management tendrait ainsi à laisser de côté la dimension humaine et les comportements (Cristol, 2009) pour favoriser la transmission de process et d'outils, conduisant ainsi à un enseignement désincarné et décontextualisé. Une troisième critique fréquemment soulignée est celle de la recherche de solutions standards, voire à la mise en place de modes managériales, aux dépens d'une compréhension locale des phénomènes.

Ces critiques mettent l'enseignement du management en questionnement sur des points tels que 1) le manque d'articulation entre théories et pratiques ; 2) la primauté donnée à l'apprentissage des techniques de gestion sur le management ; 3) la tentation de solutions toutes faites. Des dérives vers l'abstraction, des dérives rationnelles et techniciennes ainsi que des dérives universalistes apparaissent ainsi comme autant de dangers à l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être en management.

Mais comment appréhender le management ? Comment le définir ?

[1] La connaissance de type Delta est une capacité à intervenir, une compétence qu'une personne crée et acquiert en agissant dans et sur un système complexe (informationnel, relationnel) avec prise d'initiative, marges de liberté et nécessité de faire des choix dont les conséquences ne sont pas pour elle entièrement visibles. Par construction, cette compétence est donc peu transférable d'une personne à une autre, mais davantage transférable par un individu d'une « situation » à une autre. C'est une compétence en quelque sorte personnalisée et personnelle, co-produite par l'individu et le système dans lequel il est placé. (Gélénier, 1991, p. 1553)

Laufer (1998) distingue trois types de définitions : celles du praticien, du technicien et du théoricien. La définition du praticien pourrait se résumer à la formule suivante : « Le management ce n'est pas ce que disent les professeurs ». Le management est défini comme « ce qu'il y a de plus pragmatique dans l'expérience, à partir du vécu des managers », « l'esprit marketing », « le sens des responsabilités », « le leadership et l'esprit de décision ». Le technicien quant à lui, met en avant les outils et les techniques, tandis que le théoricien souligne que le management est d'abord et avant tout un langage administratif particulier si tant est que certaines entreprises développent leurs propres écoles internes pour former leurs salariés à leur langage administratif propre. Chacun de ces trois personnages est conduit à chercher auprès des deux autres efficacité ou justification. De son côté Chanlat (1999) souligne la différence entre la gestion qui désigne un « ensemble de pratiques et d'activités fondées sur un certain nombre de principes qui visent une finalité : la poursuite de l'efficacité » tandis que le management « renvoie également aux personnes ». Laroche (2007) rappelle que « ce qui est utile aux entreprises ce n'est pas tant le savoir technique acquis par les futurs managers que leurs compétences relationnelles, décisionnelles et communicationnelles ». Le postulat classique du manager « technicien neutre » mu par la théorie de la firme ne tiendrait pas face aux réalités sociales, émotionnelles et irrationnelles inhérentes à l'être humain (Cristol, 2009).

Dans ces conditions les questions sont multiples. Certaines concernent « le quoi » : Quels contenus développer pour enseigner le management ? Que mettre au cœur des formations spécialisées en management et en Gestion des Ressources Humaines ? (Poilpot-Rocaboy & Chaudat, 2016). D'autres évoquent le « comment » : Peut-on enseigner le management ? Comment l'enseigner ? Comment s'approcher de la réalité et de la complexité du management ? Faut-il pour cela envoyer massivement les étudiants dans les entreprises ? Peut-on les former en les cantonnant dans des universités et des écoles ? Comment combiner théorie et pratique ? Quelles démarches pédagogiques mettre en œuvre ? Quelle place pour la digitalisation dans les méthodes d'apprentissage ? D'autres questions enfin se focalisent sur le « pourquoi » : Faut-il enseigner le management ? Pour quels objectifs réels ? Pour le développement de quelles connaissances ? De quelles compétences ?

Autant de questions qui ont conduit à proposer des réponses en expérimentant des contenus et des modes d'apprentissage protéiformes.

2. LE « QUOI », LE « COMMENT », LE « POURQUOI » : DES EXPÉRIMENTATIONS ENGAGÉES

Les expérimentations engagées dans le domaine de l'enseignement du management ont largement interrogé le « quoi », le « comment » et le « pourquoi » enseigner le management. Le souhait de répondre notamment aux critiques de manque d'articulation entre théories et pratiques, aux dérives vers l'abstraction et à une logique technique

et universaliste a en effet conduit à la mobilisation d'outils pédagogiques telles que les études de cas et les simulations pédagogiques (Chevalier, 2012).

› Les études de cas et les compléments de réel

Dans le registre des pédagogies actives reposant sur des activités collectives et constructives, favorisant échanges, relations et efforts en commun, la pédagogie par les cas occupe de longue date une place importante. Développée historiquement à la Harvard Business School (Christensen & Hansen, 1987), cette pédagogie est depuis largement utilisée mais fait l'objet de controverses. Prônée par les uns, critiquée par d'autres (Godelier, 1995, Riveline, 2004), elle recouvre dans la pratique des réalités différentes. La nature des cas est en effet variée : de mini-cas à des cas plus contextualisés, de cas illustrations à des cas résolutions de problèmes, de cas reposant sur des données pré-construites à d'autres proposant des données brutes. L'éventail des formats est large et relève de modalités d'utilisation différentes. Les études de cas s'articulent autour de dimensions pratiques et conceptuelles. La dimension pratique renvoie à la tâche du lecteur : poser un diagnostic et proposer des réponses aux situations décrites. La dimension conceptuelle renvoie aux concepts et aux théories qui peuvent aider à comprendre ou à régler ces mêmes situations.

La méthode des cas présente l'intérêt de favoriser l'appropriation des connaissances en sciences de gestion et en management (Grimand & Bachelard, 2005). En termes de contenu, les cas peuvent traiter de la discipline dans ses aspects stratégiques et opérationnels, sociaux et sociétaux, dans ses composantes nationales et internationales. Ils invitent les étudiants à se familiariser avec des secteurs d'activités, des problèmes, des fonctions dans l'entreprise, des acteurs et des points de vue différents. Ils les initient à la complexité organisationnelle par l'évocation de situations réelles et souvent ambiguës mobilisant de multiples variables. Les études de cas, en apportant des compléments du réel dont les étudiants n'ont pas toujours conscience, mais qui sont indispensables à la réflexion en gestion et en management, peuvent ainsi, suivant l'origine et le bagage des lecteurs, pallier l'absence de vécu ou enrichir les expériences disponibles.

De plus, en exposant les lecteurs à la diversité des contextes et des problématiques, les cas conduisent à développer les facultés de traitement et d'analyse des informations. Il s'agit de débrouiller les enchevêtrements du réel et pour ce faire de mobiliser différentes grilles de lecture théorique facilitant la mise en perspective des problèmes posés. Les études de cas invitent ainsi à s'approprier les concepts et les théories et à développer ses propres cadres d'interprétation. Elles incitent à poser des diagnostics et à les situer dans des cadres théoriques, à émettre des hypothèses, à proposer des éléments de réponse et à formuler des propositions pour l'action, qu'il s'agira ensuite d'argumenter, de justifier, de confronter à la variété des scénarii possibles.

Ainsi, les cas sont autant d'opportunités pour des mises en œuvre variées où chaque enseignant peut trouver matière à illustrer ses propos et à mettre en débat les analyses et perceptions des individus. Il est à noter que si dans sa version originelle la méthode par les cas ne comporte pas de questions, laissant au lecteur la tâche de mettre en problématique les informations fournies, de nombreux cas se terminent par une ou plusieurs questions, proposant ainsi des pistes de réflexion. La mise en débat résulte d'une lecture individuelle du cas puis d'un appel à travailler en petits groupes et finalement d'une discussion en salle plénière (Erskine, Lenders & Maufrette-Leenders, 2003). Cette alternance de regards et cette confrontation de positions contribuent ainsi au développement de compétences individuelles et collectives propres aux métiers de gestionnaires et de managers.

Ainsi, les études de cas sont une réponse au « comment enseigner le management » largement mobilisée. La qualité du « Pourquoi » c'est-à-dire le développement de connaissances et de compétences réelles des apprenants en management, reste intimement lié aux contenus et aux modes d'animation utilisés. C'est l'usage, la manière dont les études de cas sont construites et l'animation réalisée qui, in fine, les rendent plus ou moins pertinentes par rapport aux objectifs d'enseignement et aux publics visés (Chevalier, 2011).

► Les simulations et les interfaces techniques et émotionnelles

Si les études de cas s'attachent à l'acquisition de compléments de réel, les simulations portent plus explicitement sur l'expérimentation. Les premières relèvent du cognitif, les secondes sollicitent beaucoup plus l'intelligence relationnelle et émotionnelle. Elles font partie de ces approches pédagogiques qui visent à « réinsérer le sujet dans l'éducation au management » (Vidaillet & Vignon, 2010) en plongeant plus directement les participants dans des contextes d'action et non pas d'études². Enseigner le management au travers des seules études de cas pourrait en effet revenir à « vouloir étudier la danse sans la musique, comprendre les mouvements d'un danseur sans entendre la mélodie sur laquelle il danse » (Seignobos, 1901)³. Au contraire, les simulations mettent les protagonistes en situation, dans des processus organisationnels peu clairs et fortement émergents. Elles mettent en musique des comportements et des discours qui changent au gré des situations, de gens exigeants, passionnés, ambitieux, silencieux, intéressés, ou démotivés...

Loin des schémas traditionnels de formation au management et du découpage de celui-ci en fonctions distinctes (la stratégie, le marketing, le contrôle de gestion, la

[2] Les auteurs s'appuient ici sur les recherches de Lacan pour questionner la subjectivité des représentations et la construction des identités au travail et exposent le dispositif pédagogique qu'ils utilisent.

[3] Seignobos C., (1901) *La méthode historique appliquée aux sciences sociales*, Paris, F. Alcan.

comptabilité, les relations humaines, la communication, les systèmes d'information, le droit des affaires, le reengineering etc.), les simulations visent au développement de compétences d'interface, de médiation et mettent en œuvre une transversalité plus grande articulant des parties prenantes plus nombreuses, en interne et en externe. Au-delà d'un « pourquoi » qui vise à former des spécialistes, les simulations interrogent les stratégies et les coopérations en situation de travail.

Elles ne cherchent pas à proposer des modèles d'intégration mais visent au contraire à en montrer les différentes problématiques et ressorts.

Ainsi, concevoir une simulation revient à jeter les bases d'une dynamique d'action collective alimentée par des expertises techniques variées, par le défaut de transparence, par les aléas dus au fait que les informations concernant les questions de fond à traiter ne sont pas rassemblées en un document unique accessible à tous mais qu'elles sont en possession d'individus aux intérêts variés et antagonistes. La complexité, la transversalité et l'intégration ne sont plus alors des abstractions mais prennent l'épaisseur du vécu, celle des interfaces techniques et émotionnelles entre les participants. En particulier le passage par les relations interpersonnelles dans ces dispositifs pédagogiques mobilise la sphère psychoaffective, composante incontournable du management. Les simulations mettent particulièrement bien en évidence les phénomènes de contagion émotionnelle et leur impact sur les prises de décision et la performance. Non seulement les conditions du problème se trouvent analysées mais ce qui s'est passé entre les participants pour aboutir aux résultats obtenus est mis en exergue. Elles opérationnalisent une forme de « learning by doing » et les acteurs occupent une place tout particulièrement importante.

La prise en compte des personnalités, des rapports de pouvoir et des logiques adverses parfois irréconciliables etc. constitue autant de découvertes concrètes pour ceux qui n'ont pas encore d'expériences d'entreprises. Pour les autres, les simulations sont une occasion d'approfondir les éléments affectifs et émotionnels et les jeux de pouvoir présents dans toute situation de travail. Plus encore en centrant l'attention sur les personnes, les simulations manifestent le passage de la « décision parlée » à la « décision agie » en contexte d'interactions fort (Mucchielli, 1992). Elles contribuent ainsi à réinsérer « les sujets d'étude dans l'expérience » (Dewey, 1897) et invitent à « respecter l'incertitude des événements » (Ricoeur, 1983). Les enseignements d'une simulation se font dans et par l'action. Ces péripéties émotionnelles peuvent aussi être révélées par d'autres modes pédagogiques tels que les incidents critiques, l'immersion dans l'entreprise, la conduite de projets transversaux, le coaching personnalisé etc. Ces dispositifs sont autant de réponses données au « comment » et constituent autant de canaux pédagogiques originaux et paradoxaux qui permettent « à l'apprenant d'acquérir des connaissances sans que l'enseignant ait besoin de les lui transférer » (Bournois & Bourion, 2009).

3. LE « QUOI », LE « COMMENT », LE « POURQUOI » : LE BOULEVERSEMENT DE LA TRANSFORMATION NUMÉRIQUE ET DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE

Si les études de cas et les simulations restent aujourd'hui des réponses actives au « comment enseigner le management », le numérique et l'intelligence artificielle transforment les outils, les méthodes, les relations « enseignant-apprenant » et questionnent le « quoi » et le « pourquoi ». Le « bouquet pédagogique » (Chevalier, 2012) à disposition de l'enseignant ne cesse de s'élargir. Le champ de la pédagogie est investi d'acronymes anglo-saxons : Blended-learning, Mix-learning, MOOCs, SPOCs, Hackatons, serious games etc. Les formations en ligne se développent et rendent distante la relation avec l'enseignant. Des séminaires en ligne sont ouverts au plus grand nombre et s'adressent à un public varié et non choisi. Des MOOCs viennent rendre possible l'accès à des formations aux modes d'apprentissage plus traditionnels (MOOCs qui transmet par exemple des pré-requis). Des SPOCs sur-mesure sont développés par et pour les entreprises et affinent ainsi le « quoi » : création de nouveaux contenus au plus près des enjeux et des préoccupations du management des entreprises (Dejoux & Léon, 2018). Malgré plusieurs faux départs, la formation en ligne, l'e-learning, est en passe de devenir un élément incontournable des stratégies des entreprises et des institutions académiques. Le développement de l'apprentissage à distance sur des réseaux Internet, à l'aide de bases de connaissances multimédias comportant des images, des séquences animées, des films sont les nouveaux supports de ce que l'on peut appeler de véritables « industries de la connaissance » (Chevalier, 2006).

Ainsi, la transformation digitale bouleverse le « comment enseigner le management » tout en questionnant le « quoi » et le « pourquoi ». Elle se définit comme « l'exploration et l'exploitation de ces nouvelles opportunités offertes par les technologies numériques par les organisations (Dudezert & Boughzala, 2018). Au-delà de la transformation globale des entreprises (proposition de valeur, process, relations client...) via un processus de changement radical ou incrémental, la transformation numérique conduit les universités et les écoles de management à explorer ces nouvelles opportunités pour faire évoluer leurs offres de formation, leurs pratiques pédagogiques, leurs pratiques de recherche, leurs modes d'organisation et leurs Business Models » (Dudezert & Boughzala, 2018). Il s'agit de répondre à de nouvelles motivations et objectifs des apprenants (Dejoux & Charriere, 2016). Plus encore grâce au développement de l'Intelligence artificielle, il s'agit de comprendre ce que chacun fait, comment chacun apprend, à quel rythme, avec quelles difficultés etc., offrant ainsi des possibilités inégalées d'individualisation des chemins d'apprentissage et de réussite dans la transmission des connaissances et des compétences. Par exemple, dans le MOOC « Manager augmenté par l'intelligence artificielle ? », un chatbot (créé par la start up Botriver) permet de répondre aux questions des apprenants sur un point particulier et de leur prodiguer le contenu des connaissances à

partir de leur propre schéma interrogatif. En d'autres termes, le contenu est identique pour tous, mais chacun va l'intégrer à partir des questions qu'il pose au chatbot et non à partir du plan du cours de l'enseignant. *Une pédagogie de type push laisse ainsi place à une pédagogie de type pull.*

De même, chacun peut contribuer au « quoi » et alimenter le contenu de la connaissance à partager. Par exemple, dans le MOOC « Manager augmenté par l'intelligence artificielle ? », un contenu est associé à un espace de partage. Les vidéos proposées dans le MOOC sont le prétexte pour que chacun en temps réel, grâce à un espace dédié, à côté de la vidéo (nommé time line), puisse commenter, partager des documents (vidéos, texte, pdf, etc.) avec les autres apprenants. Ainsi, le rich média pose les conditions favorables à la création d'une communauté virtuelle autour d'un contenu vidéo. On passe d'un format statique d'un message à un format collaboratif dans lequel le message est le prétexte pour discuter et partager. De même, des forums visuels et thématiques deviennent visibles et animés par des colonnes thématiques qui évoluent en fonction du nombre de messages postés. Par exemple, le forum interactif et thématique utilisé dans le MOOC « Manager augmenté par l'intelligence artificielle ? » a pour objectif d'intégrer un algorithme d'apprentissage afin d'individualiser les parcours apprenants. Le passage d'un forum statique et modéré par un community manager à un forum dynamique et visuel qui s'autogère avec des algorithmes et qui est alimenté par les posts des apprenants, est aujourd'hui engagé.

Ainsi, numérique et intelligence artificielle offrent conjointement et de façon paradoxale, des possibilités d'industrialisation de la transmission des connaissances tout en permettant une individualisation poussée de cette transmission. Industrialisation de la connaissance et sur-mesure sont à même de se conjuguer. De même, le présentiel se mêle au distanciel offrant là aussi des ressources totalement nouvelles de transmission, de partage et d'enrichissement des connaissances (Dalmas, Baudier & Dejoux, 2017). Toutefois comme le soulignent certains chercheurs, la vision selon laquelle « la digitalisation entraînerait quasi mécaniquement une amélioration qualitative de l'enseignement, une baisse des coûts et un gain en termes d'image apparaît pour l'instant largement utopique » (Ghozlane, Deville & Dumez, 2016). Il nous faudra en effet démontrer par la preuve les effets positifs réels de cette transformation du « comment » sur l'atteinte des objectifs pédagogiques.

4. L'ENSEIGNEMENT ET L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE EN MANAGEMENT : UN OBJET DE RECHERCHE EN GESTION DES RESSOURCES HUMAINES

Dans ce contexte de transformation numérique et d'intelligence artificielle, l'enseignement du management devient un objet de recherche d'un intérêt croissant en Gestion en général et en Gestion des Ressources Humaines en particulier. Longtemps parente

délaissée de la recherche en gestion – au contraire des Sciences de l'éducation –, l'innovation pédagogique est en passe de retrouver ses lettres de noblesse tant les problématiques sont nombreuses. Par exemple, le numérique redéfinit les processus de gestion des ressources humaines en commençant par ceux de la formation. Les grands groupes comme les TPE repensent leur formation en présentiel et dessinent de plus en plus des parcours hybrides, intégrant du micro-learning, des vidéos interactives, du coaching à distance, de la formation en ligne, des Moocs etc. Cette expérimentation d'un nouveau « quoi » et d'un nouveau « comment » transforme les formateurs en ingénieurs de pédagogie innovante et incite le chercheur à comprendre ces transformations ainsi que leurs effets sur les acteurs, sur les pratiques et les métiers, sur les compétences etc. De même, la nécessité de capter l'intérêt et l'attention des apprenants d'une génération Y amène les enseignants à tester de nouvelles pédagogies pour transférer, co-construire et interagir positivement avec ces étudiants dont les comportements sont plus volatiles, multitâches et les attentes élevées. L'innovation pédagogique est jugée nécessaire face aux élèves exigeants et au besoin de faire face à un contexte concurrentiel de plus en plus mondialisé (concurrence de plateformes de MOOCs, d'école sans professeur, de solution d'éditeurs). Il faut réinventer la pédagogie du présentiel afin de capter un auditoire large et d'ouvrir les savoirs disponibles sous toutes les formes (cf. rapport Fnege Dudezert & Boughzala, 2018). Repenser le « comment enseigner » pour interpeller un auditoire aux comportements et aux attentes différents amène le chercheur à questionner le « qui », les caractéristiques des nouveaux apprenants, leurs capacités à intégrer des nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être, à interroger l'efficacité du transfert de connaissances etc.

Ainsi, ces transformations conduisent à faire de l'enseignement et de l'innovation pédagogique en management, un nouvel axe de recherche pour les enseignants-chercheurs en GRH. Ce numéro spécial, qui fait suite aux travaux du Groupe de Recherche Thématique AGRH-Référence RH « Innovations pédagogiques » illustre la diversité des problématiques proposées aujourd'hui. Cinq articles ont ici été sélectionnés par un comité indépendant d'enseignants-chercheurs spécialistes de GRH⁴. Chaque article est le récit d'une expérimentation d'une innovation pédagogique. L'usage de supports fictionnels tels que les séries télévisées (Dreyfuss & Rascol-Boutard) ou les fictions historiques (Baruel-Bencherqui, Beau & Bazin), la proposition de jeux pédagogiques (Baruel-Bencherqui, Beau & Bazin) ou de serious game (Guiderdoni-Jourdain & Caraguel), la formation à distance via le e-learning (Caudron, Grecos & Jeafar) ou la pratique du yoga (Vignon & Jaotombo) illustrent la dynamique d'évolution du « comment » enseigner le management. Ces auteurs, après avoir précisé le contexte de l'expérience menée, questionnent

[4] Nous remercions sincèrement Marc Bonnet, Annie Cornet, Paul Crozet, Patrick Gilbert, Yves-Frédéric Livian, Alain Roger et Georges Trépo.

les liens entre ce « comment » enseigner et le « qui ». Caudron, Grecos & Jeafar mettent ainsi en avant que le e-learning permet l'accès à la formation à des populations géographiquement et culturellement éloignées de l'enseignant. Les liens entre le « comment » et le « quoi » sont aussi questionnés. Vignon & Jaotombo interrogent par exemple l'impact de la pratique du yoga sur l'éthique des étudiants. Guiderdoni-Jourdain & Caraguel comparent le travail fourni dans un cours traditionnel et celui réalisé dans le cadre d'un Serious Game. Le lien entre le « comment » et le « pourquoi » est également analysé. Par exemple, l'émergence d'une nouvelle relation enseignant-apprenant est révélée par Guiderdoni-Jourdain & Caraguel. De même, le constat d'une plus forte attention et motivation des apprenants est mise en avant par Guiderdoni-Jourdain & Caraguel ainsi que par Baruel-Bencherqui, Beau & Bazin. L'amélioration de la conscience et de la connaissance de soi par la pratique du yoga est constatée par Vignon & Jaotombo. Ces articles révèlent ainsi que les transformations de l'enseignement du management ouvrent des opportunités de recherche extraordinaires. Le sujet « apprenant » étant en lien direct avec le chercheur-enseignant, l'accès au terrain est facilité et le coût de la recherche limité. Les résultats de la recherche peuvent donner lieu à des propositions d'actions immédiatement expérimentées permettant des avancées réelles dans le transfert de connaissances et l'amélioration des compétences en management.

ELÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

ALEXANDRE H., DUPUY F., RIVELINE C., VALÉRIAN F. (1993). Quelle connaissance pour gérer ?, *Gérer et Comprendre*, n° 30, p. 82-90.

BAUDIER P., DALMAS M., DEJOUX C. (2017), Formation ouverte à distance et motivations des apprenants, *Management et Avenir*, n° 91, vol. 1, p. 38-63.

BOURNOIS F., BOURION C. (2009), L'approche heuristique dans la formation des responsables, *Revue internationale de Psychosociologie* », n° 37, vol. 15, p. 17-20.

CHRISTENSEN C.R., HANSEN A.J. (1987), *Teaching and the Case Method*, Harvard Business School, Boston Hunot.

CHANLAT J.F. (1999), *Sciences sociales et management, plaidoyer pour une anthropologie générale*, ESKA.

CHEVALIER, F. (2015), L'Usine connectée, vecteur de renouveau social, *Cahier de l'Observatoire Fives*, 3e édition.

- CHEVALIER F. (2012), L'enseignement de la GRH en question : pour un bouquet pédagogique, in *Encyclopédie des Ressources Humaines*, (direction J. Allouche), Editions Vuibert, p. 511-515.
- CHEVALIER F. (2012), Le choix d'une pédagogie du décalé, Avant-Propos de *Gestion des ressources Humaines*, Dominique Bencherqui, Eska.
- CHEVALIER F. (2011), Pédagogie et diversité » in *Pratiques de GRH dans les pays francophones*, (direction F. Chevalier), Vuibert, p. 25-28.
- CHEVALIER F. (2011), *Pratiques de GRH dans les pays francophones – 48 études de cas*, (direction F. Chevalier), Vuibert.
- CHEVALIER F. (2007), E-Learning – les nouvelles industries de la connaissance, *Hommes et Commerce*, février-mars 2007, p. 58.
- CHEVALIER F. (2006), Indispensable e-learning, *Les Echos*, jeudi 2 novembre 2006, p. 15.
- CHEVALIER F. (1996), *Organizational Behaviour and Change in Europe – Case Studies*, Sage Publications, 258 p (en coll. avec M. Segalla).
- CHEVALIER F. (1994), Chronique d'une innovation pédagogique inattendue, in *L'Ecole des Managers de demain*, ouvrage collectif des professeurs du Groupe HEC, Economica, (en coll. avec M., Cremadez, A. Sole), p. 423-445.
- CHEVALIER F. (1994), Management et ressources humaines : quelles stratégies de formation ?, in *L'Ecole des Managers de demain*, ouvrage collectif des professeurs du Groupe HEC, Economica, p. 245-251 (en coll. avec les membres du département Management et Ressources Humaines).
- CRISTOL D. (2009), « L'enseignement des sciences de gestion s'oppose-t-il à l'apprentissage du management ? », *Revue Internationale de Psychosociologie*, volume XV, n° 37, p. 307-325.
- DALMAS M., BAUDIER P., DEJOUX C., (2017), Formation ouverte à distance et motivations des apprenants », *Management et Avenir*, n° 91, vol. 1, p. 39-63.
- DEJOUX C., CHARRIERE-GRILLON V. (2016), How digital technologies are revolutionising the training function in companies: an exploratory study of managers attending a MOOC, *Revue Gestion des Ressources Humaines*, n° 102, p. 43-59.
- DEJOUX C., LÉON E. (2018), *Métamorphose des managers à l'ère du numérique et de l'intelligence artificielle*, Pearson.
- DEJOUX C., LÉON E. (2016), Le métier d'enseignant en RH, in *Quels métiers RH demain ? transformation de la fonction et compétences nouvelles* in A. Scouarnec et G. Poilpot-Rocaboy (coord.), Dunod.
- DUDEZERT A., BOUGHZALA I. (2018), *La transformation numérique des écoles de management*, Étude FNEGE, janvier.

- ERSKINE J.A., LENDERS M.R. and MAUFRETTE-LEENDERS L.A. (2003), *Teaching with Cases* (3e édition), Richard Ivey School of Business.
- GARROT T. (2018), Le rôle des UNT dans la transformation numérique – Thierry Garrot, FNEGE, 3 janv. 2018 (url).
- GHOZLANE S., DEVILLE A., DUMEZ H. (2016), Enseignement supérieur : mythes et réalités de la révolution digitale, *Gérer et Comprendre*, n° 126, p. 28-38.
- GODELIER E. (1995), L'enseignement de la gestion par les cas : un reality show à l'école ?, *Les dossiers de l'Ecole de Paris*, n° 1.
- GRIMAND A., BACHELARD O. (2005), Les leçons des pratiques académiques en matière d'appropriation des connaissances : regards sur l'étude de cas. De la conception à l'usage. Vers un management de l'appropriation des outils de gestion. *De la conception à l'usage : vers un management de l'appropriation des outils de gestion*, De Vaujany (ed), Editions EMS.
- GERMINET F. (2015), *Le développement de la formation continue dans les universités*, Rapport demandé par la Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- GUÉRIN F., ZANNAD H. (2016), Recherche et pédagogie. Exploration d'un lien plus complexe qu'il n'y paraît, *Revue Française de Gestion*, n° , p. 77-91.
- LE JOLY K. (2016), Digital et pédagogie : point de vue d'une institution d'enseignement supérieur, *Journal des grandes écoles et universités*, n° 79, p. 83.
- LAROCHE P. (2007), Les relations incertaines entre pratiques et enseignement dans le domaine de la gestion, *Revue Française de Gestion*, n° 178-179, p. 55-70.
- LAMY E., LAPOULE P. (2015), La méthode des cas, instrument du rapprochement entre éducation et recherche en management, *Revue Management et avenir*, n° 79, p. 15-31.
- MARTENSSON P., BILD M., NILSSON K. (2008), *Teaching and Learning at Business Schools Transforming Business Education*, Gower Publishing Limited.
- MINTZBERG H. (2005), *Des managers des vrais, pas des MBA*. Editions d'organisation.
- MUCHIELLI R. (1992), *La Méthode des cas*, EME/ESF, Paris, 8e édition.
- PEREZ R. (2004), Enseigner le management, in *Enseigner le management : méthodes, institution, mondialisation*, (G. Garel, E. Godelier), Lavoisier Diffusion.
- PIAGET J. (1969). *Psychologie et pédagogie*, Gonthiers Denoël, coll. Médiations, Paris.
- POILPOT-ROCABOY G., CHAUDAT P. (2016), L'enseignement du dialogue social doit être au cœur des formations RH, *Personnel*, n° 572, p. 68-69.
- RIVELINE C. (2004), Pourquoi je n'utilise pas la méthode des cas, *Enseigner le management*, Garel et Godelier (ed), Hermès sciences.

SEIGNOBOS C, (1901), *La méthode historique appliquée aux sciences sociales*, Paris, F. Alcan.

VIDAILLET B., VIGNON C., (2010), "Bringing back the subject into management education", *Management learning*, p. 221-241.

WHITAKER J., NEW R., IRELAND D. (2016), MOOCs and the Online Delivery of Business Education: What's new? What's not? What now?, *Academy of Management. Learning and Education*, Vol. 15, n° 2, June.

WEISE M.R., Christensen C.M. (2014), *Hire Education: Mastery, Modularization, and the Workforce Revolution*, Kindle Edition.

RAPPORT WORLD ECONOMIC FORUM et BCG (2016).

SCOUARNEC A., POILPOT-ROCABOY G. (coord.) (2016), *Quels métiers RH demain ?*, Dunod.