



HAL
open science

Former à l'organisation par l'art pour un retour vers un fondement pratique : une analyse critique de l'usage de l'art dans la Management Education

Guillaume Flamand

► To cite this version:

Guillaume Flamand. Former à l'organisation par l'art pour un retour vers un fondement pratique : une analyse critique de l'usage de l'art dans la Management Education. Gestion et management. Université Paris sciences et lettres, 2017. Français. NNT : 2017PSLED056 . tel-01842239

HAL Id: tel-01842239

<https://theses.hal.science/tel-01842239>

Submitted on 18 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE DE DOCTORAT

de l'Université de recherche Paris Sciences et Lettres
PSL Research University

Préparée à l'Université Paris-Dauphine

Former à l'organisation par l'art pour un retour vers un
fondement pratique : Une analyse critique de l'usage de l'art
dans la Management Education

École Doctorale de Dauphine — ED 543

Spécialité **Sciences de gestion**

COMPOSITION DU JURY :

Mme Véronique PERRET
Université Paris-Dauphine
Directrice de thèse

M. Sylvain BUREAU
ESCP Europe
Rapporteur

M. Thierry PICQ
emlyon business school
Rapporteur

M. Olivier BACHELARD
emlyon business school
Membre du jury

Mme Gwenaëlle NOGATCHEWSKY
Université Paris-Dauphine
Présidente du jury

**Soutenu le 01.12.2017
par Guillaume FLAMAND**

Dirigée par **Véronique PERRET**

L'Université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse : ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

À ma famille et à mes amis

REMERCIEMENTS

Le périple d'une thèse de Doctorat ne s'entreprind pas seul. Ces quelques mots sont dédiés à ceux sans qui ce manuscrit n'aurait pu aboutir. Je ne vous remercierai jamais assez.

Je souhaite remercier, en tout premier lieu, Véronique PERRET. En tant que Directrice de cette thèse, elle a non seulement su me donner le goût de la recherche empirique, mais aussi m'orienter vers des cadres de pensée qui, autrement, me seraient restés inconnus. Ses conseils et sa volonté, deux fondations pour la réalisation de ce manuscrit, m'ont beaucoup aidé et m'aideront beaucoup à l'avenir. Sans elle, les portes de Dauphine me seraient sans doute restées fermées – or, ces quelques années y ont été inoubliables. Je me souviendrai aussi qu'elle m'a fait l'honneur de m'y confier un enseignement passionnant.

Je souhaite également remercier tout particulièrement Thierry PICQ qui aura été dans le cadre « professionnel » un exemple. Après m'avoir accueilli à emlyon (pour des années non moins mémorables), il me fait aujourd'hui l'honneur (et le bonheur) de consulter mes travaux de thèse et d'en être rapporteur.

Mes remerciements vont aussi très spécialement à tous les acteurs du « terrain » qui m'ont accueilli pendant ces presque trois années. Leur ouverture d'esprit, leurs encouragements et leur précieuse aide m'ont accompagné vers ce travail qui, j'espère, leur apportera. J'espère aussi que le séminaire artistique enrichira longtemps les promotions du programme, de Dauphine, voire d'ailleurs. Merci aussi à ceux qui, en amont de mon « cas unique », ont accepté d'être interrogés et de partager leur réflexion.

Les membres du jury qui acceptent de m'offrir de leur temps pour considérer cette modeste tentative de recherche ne sont pas oubliés : merci Gwenaëlle NOGATCHEWSKY, Olivier BACHELARD, Sylvain BUREAU et Thierry PICQ.

À Dauphine, j'ai rencontré de nombreuses personnes qui resteront dans ma mémoire. Qu'ils soient enseignants-chercheurs ou non, Professeurs ou doctorants, ils ont tous contribué à ce manuscrit. Merci aux membres de l'équipe MOST dont les conseils ont été précieux, et aux autres équipes de Dauphine Recherches en Management qui ne sont jamais restées extérieures à mon entreprise. Beaucoup de la Faculté m'ont aidé. Un mot pour ceux avec qui j'ai particulièrement interagi, dans différents contextes : Colette DEPEYRE, Isabelle HUAULT, Nicolas BERLAND, Antoine BLANC, Jean-François CHANLAT,

Stéphane DEBENEDETTI, Pierre LABARDIN et Bernard LECA. Une mention pour les pairs doctorants avec qui j'ai eu le plaisir d'être particulièrement proche : Amélie, Anne, Aymeline, Claire, Julia, Julie, Hélène, Isabelle, Léa, Lucrece, Mahaut, Marie, Margot, Pauline, Sophie, Véronique, et Alexis, Antoine, Laurent, Marc, Nicolas, Olivier, Stéphane.

Sans emlyon, cette thèse n'aurait sans doute pas non plus abouti. Les saisons que j'y ai passées ont été exceptionnelles. Je remercie en particulier Françoise DANY pour la confiance qu'elle m'a témoignée dès mon arrivée en 2013. Merci à Daniel EVANS pour m'avoir ensuite accueilli dans son équipe. À Olivier BACHELARD pour ses conseils et sa confiance dans les nombreuses activités auxquelles j'ai pu avec lui participer. À Jean-Charles CLÉMENT pour m'avoir impliqué dans de nombreux projets. Je ne peux mentionner toutes les personnes rencontrées à emlyon que je souhaite remercier – il faudrait presque lister l'ensemble du personnel et des « intervenants » ! L'UPR MDRH et l'équipe OCE sont bien entendu au centre. Une pensée pour Alice, Aurélie, Catherine, Christine, Clara, Claire, Delphine, Fabienne, Handan, Hélène, Josiane, Mar, Marie-Rachel, Péroline, Sandrine, Tessa, Vanessa, Virginia, Zoulaïka, et pour Bernard, Charles, Christophe, les deux David, Éric, Ignasi, Ikram, Jacques, Jean-Louis, Kévin et les trois Philippe.

Merci aussi aux membres de l'ANR auquel j'ai eu le plaisir de participer pendant la thèse, et en particulier à Philippe MAIRESSE.

Avant la thèse, j'ai passé cinq superbes années à l'iaelyon. Merci en particulier à Camille DE BOVIS, Catherine GLEE-VERMANDE, Isabelle ROYER, Laïd BOUZIDI, Christophe EVERAERE, Christophe FALCOZ, Marc VALAX et Alain ROGER, ainsi qu'à Geneviève, Éric et Patrick. Merci aussi aux deux équipes de recherche qui, dès mes années de Master, m'ont accueilli lors de leurs réunions et offert une initiation à la recherche.

Il y a ceux qui ont joué un rôle « inclassable », car ils m'ont accompagné tout au long de la thèse, de bien des façons, toutes à mes yeux indispensables. Merci donc à Sophie DRAGOLE, Aurore PORTET et Emmanuelle RAVINET. Merci à Svetlana EGANIAN et à tous les membres du Concours International de Piano de Lyon qui, à leur façon, ont contribué à ce travail. Œuvrer à leurs côtés est un réel plaisir.

Merci à tous, les amis et proches, et en particulier Alice, Camille, Cécile, Céline, Élisabeth, Juliette, Jennifer, Lin, Marion, Jean-Christophe, Maninho. Quelques mots pour Julia BRANDT, Évangeline BRUNEL, Valérie DEGOUGE, Myriam PETIT, Yolande KOUZNETSOV et Julien GALLAY. Votre amitié et votre soutien sont des atouts sans lesquels jamais je n'aurais pu réaliser ce travail. Merci à mes grands-parents et mes parents, merci à ma famille. Sans leur aide indéfectible, jamais je n'aurais pu boucler ce manuscrit.

SOMMAIRE

Remerciements	7
Sommaire	9
Introduction Générale	11
L'ART COMME FORMATION AU MANAGEMENT	11
PREMIÈRE PARTIE.....	19
SUR L'USAGE DE L'ART DANS UNE MANAGEMENT EDUCATION ACADÉMISÉE	19
Chapitre 1	21
L'ACADÉMISATION SCIENTIFIQUE DE LA MANAGEMENT EDUCATION	21
1.1. La formation des acteurs du monde organisationnel	22
1.2. Définitions préalables : formation au management et « gestion »	26
1.3. Panorama de la Management Education.....	29
1.4. L'académisation scientifique de la Management Education	36
Conclusion au chapitre 1	59
Chapitre 2	61
LES CRITIQUES DE LA MANAGEMENT EDUCATION ET LA RÉPONSE SENSIBLE	61
2.1. Les critiques de la Management Education	62
2.2. L'art comme réponse aux critiques.....	71
2.3. L'académisation esthétique de la Management Education	78
Conclusion au chapitre 2	98
Chapitre 3	99
LA CRITIQUE DE LA RÉPONSE ARTISTIQUE AUX CRITIQUES	99
3.1. Enjeux et approche : l'émergence de la critique	100
3.2. Problématisation et énoncé d'une problématique	108
Conclusion au chapitre 3	132
DEUXIÈME PARTIE	135
SUR LES ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES DE L'ÉTUDE EMPIRIQUE.....	135
Chapitre 4	137
L'ÉTUDE D'UN CAS UNIQUE SITUÉ	137
4.1. Approche générale de l'empirie étudiée	138
4.2. Situation générale et locale du cas étudié	142
Conclusion au chapitre 4	172
Chapitre 5	173
LA COLLECTE ET L'ANALYSE D'UN MATÉRIAU EMPIRIQUE QUALITATIF	173
5.1. Les méthodes de collecte des données du cas unique	174
5.2. Les caractéristiques des données collectées.....	193
5.3. L'analyse des données et le mode de partage des données	218
Conclusion au chapitre 5	225
Chapitre 6	227
APPROCHE TRANSVERSALE DU CAS	227
6.1. Caractéristiques de l'empirie étudiée.....	228

6.2. Un cas adéquat pour l'étude de la question de recherche	244
Conclusion au chapitre 6.....	245
TROISIÈME PARTIE	247
SUR L'EMPLOI DE L'ART POUR RENFORCER LA FORMATION AU MANAGEMENT	247
Chapitre 7.....	249
UNE ACTIVITÉ ARTISTIQUE EN FORMATION POUR ET PAR DES ÉTUDIANTS EN GESTION.....	249
7.1. L'avant-expérience et le contexte de l'expérience	250
7.2. Première édition : observation participante côté animateurs.....	257
7.3. Deuxième édition : observation participante côté étudiants.....	288
7.4. Troisième édition : observation non participante	320
Conclusion au chapitre 7.....	348
Chapitre 8.....	349
UNE TRIPLE HYBRIDITÉ APPUYÉE SUR LE PROFIL HABITUEL DES ÉTUDIANTS EN GESTION.....	349
8.1. Une activité artistique active critique en mode projet.....	350
8.2. Un projet collectif de création d'œuvres critiques modérées	366
8.3. L'exploitation des scripts connus pour explorer	384
Conclusion au chapitre 8.....	407
Chapitre 9.....	409
L'ART DANS LA MANAGEMENT EDUCATION COMME UN RETOUR VERS UN FONDEMENT EN RAISON PRATIQUE	409
9.1. Discussion synthétique : l'art comme expérience de l'organisation	410
9.2. Discussion générale : un retour aux sources « pratiques ».....	420
9.3. Ouverture : l'art comme « conscientisation pratique »	440
Conclusion au chapitre 9.....	445
Conclusion Générale.....	447
L'ART POUR RENFORCER LA FORMATION AU MANAGEMENT.....	447
L'art pour renforcer la Management Education	448
Quelle Management Education pour l'avenir ?	450
Bibliographie	455
Table des Matières.....	473
Table des Photographies	477
Table des Tableaux	479
Table des Figures	481

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'ART COMME FORMATION AU MANAGEMENT

FORMER PAR L'ART, C'EST FORMER À L'ORGANISATION. Offrir une expérience artistique dans la formation de nos futurs dirigeants, c'est préparer à la gestion et au management. Cette proposition, contre-intuitive, éloigne du discours dominant sur l'apport de l'art et ses bienfaits pour nos futurs « *world leaders* » (*en*) : car depuis longtemps, les recherches spécialisées (e.g. Adler, 2006; Edwards, Elliott, Iszatt-White, & Schedlitzki, 2015; Katz-Buonincontro, 2015; Parush & Koivunen, 2014; Taylor & Hansen, 2005; Taylor & Ladkin, 2009) se focalisent sur les caractéristiques « romantiques » de l'art que l'on oppose habituellement à la gestion (e.g. Chiapello, 1998). Or, l'étude critique, en profondeur, longitudinale, de la réalité d'une pratique artistique dans la formation au management amène un constat différent : sans remettre en cause l'apport pour la créativité, le développement des capacités d'imagination, ou des « *soft-skills* » (*en*), ma plongée dans l'univers de la formation alternative à l'activité organisée me conduit à conclure que former par l'art dans un tel cadre, c'est également former à l'organisation. Ce que j'appelle « *l'organisation* », c'est ***le fait de (s)'organiser dans un paradigme de valeurs managériales actuelles*** – ce qui exige une polyvalence très forte : capacités de gestion, de créativité, d'entrepreneuriat, d'optimisation, de management etc. L'art offre alors, dans la formation au management très éprise de théories, de supports textuels et de légitimité « scientifique » (en somme, le « théorique ») (e.g. Chia & Holt, 2008; Colby, Ehrlich, Sullivan, Dolle, & Shulman, 2011; Ghoshal, 2005), une expérience « *du pratique* » (i.e. l'opposé du « théorique ») qui la rapproche de la source alternative de légitimité académique : la préparation professionnelle. La Management Education retourne vers ses fondations historiques : ne pas seulement former à l'acquisition d'éléments théoriques sur les organisations, mais aussi à une capacité d'action organisée efficace, riche et pertinente. Avec l'art, la tendance est à un retour vers l'apprentissage d'une activité organisée pratique, concrète, et peut-être surtout actuelle. Car la forme de l'activité organisée a sans doute évolué – comme le travail en organisation change avec les époques (e.g. Chiapello, 1998). C'est donc un retour aux sources, mais adapté au monde d'aujourd'hui.

Cette thèse montre que les espoirs qui entourent la pratique de l'art pour une transformation du management – au travers de la formation notamment –, s'appuient sur l'opposition classique entre deux « idées » : la « Gestion » et « l'Art ». Mais cette opposition archétypale sur laquelle se fonde la tension (Chiapello, 1998), et qui oriente par-là les recherches existantes (e.g. Statler & Guillet de Monthoux, 2015; Taylor & Ladkin, 2009), tend à ignorer que l'usage actif de l'art dans la formation devient une activité sociale qui se traduit dans une *pratique*. Or, nous allons constater que cette pratique s'appuie, naturellement, sur des comportements humains, incarnés, et, sans doute surtout, sur des caractéristiques que l'art peut partager avec la gestion : la recherche de qualité, de performance, le besoin d'efficacité, d'optimisation, mais aussi l'attente d'écoute, d'adaptation, de mesure, de modération, de décision. L'étude empirique révèle ainsi que pratiquer l'art dans la formation au management, c'est expérimenter l'« organisé d'aujourd'hui » qui cherche à combiner approches historiques (les principes de Fayol, le contrôle, la planification, la hiérarchie etc.) et approches issues de la fin du XX^{ème} siècle (la flexibilité, l'innovation, la créativité, la décentralisation etc.) (Chiapello, 1998: 57, 127; de Gaulejac, 2009: 114; Parush & Koivunen, 2014: 104 notamment). La pratique de l'art peut donc s'accorder avec la Management Education, en particulier par l'un de ses piliers : la « culture managériale », son goût pour la qualité, la performance, la réalisation de soi etc. (e.g. Ghoshal, 2005), et évidemment pour l'organisé actuel.

Imaginons, un instant, un orchestre à l'œuvre, avec un soliste. Ces musiciens ont répété ensemble, à partir d'un guide qu'est la partition, pour offrir une performance la meilleure possible à un public alors ravi (e.g. de Bovis, 2007; Ravet, 2016). Imaginons, de nouveau, un artiste « plasticien » (qu'il soit peintre, couturier ou sculpteur) dans son atelier, avec ses assistants s'il en a. Ces créateurs produisent, selon des décisions, des réflexions, pour donner forme à l'idée d'un individu « créatif » central, ou à sa propre pensée s'il œuvre seul, afin de les offrir au « marché » (e.g. Becker, 2010). Imaginons, enfin, un responsable d'une organisation et son équipe, dans des locaux classiques ou originaux. Ces acteurs organisationnels s'affairent, pour produire une offre de qualité à même de satisfaire le « client », par concertation et négociation, et ce, qu'ils réalisent eux-mêmes la prestation ou non. Nous voyons en quoi, concrètement, ce que l'on appelle l'Art et ce que l'on appelle la Gestion, lorsqu'ils sont transcrits dans leurs formes incarnées, humaines, que sont la Pratique de l'art et la Pratique de la gestion, résonnent. Nous allons voir en quoi, dans la formation au management, la pratique de l'un semble indissociable de la

pratique de l'autre. Sans pour autant prévenir d'une expérience qui, par moments ou phases, tend intensément vers chaque « pôle », chaque « idée », chaque « archétype ».

Ma thèse montre que la pratique de l'art demande une pratique organisée pour une certaine réussite artistique, et donc la pratique organisée permet la pratique efficace de l'art. *A fortiori*, les étudiants de la formation au management peuvent aborder l'art à l'aide de l'organisé, pour expérimenter, alors, à la fois l'art dans sa dimension organisée et l'art dans sa dimension plus « romantique » – et ils peuvent trouver les préoccupations (dont les étudiants de la Management Education sont très familiers) de qualité, performance, excellence etc. également très propres à l'art. Former au management par la pratique de l'art offre donc une expérience proche de ce que je dénomme « l'organisation », cette activité qui consiste à (s')organiser dans un paradigme des valeurs managériales actuelles. Former au management par l'art, ce n'est donc former à autre chose qu'à l'organisation. Plus précisément, c'est *aussi* former à l'organisation, ce sans prévenir d'une tenue effective de la « démarche artistique » et de « l'expérience de l'art ».

Pourquoi cette réflexion ? Le questionnement sur les caractéristiques idéales des dirigeants des organisations date au moins de l'époque de Platon (2004). Plusieurs interrogations se mêlent : quel ensemble de savoirs enseigner, de quelle façon, et dans quel cadre ? Les contemporains de Beethoven fondèrent au XIX^{ème} siècle ce qui allait, ensuite, être retenu comme première « Business School » : ce qui est aujourd'hui l'ESCP Europe fut ainsi créé en 1819, notamment par Jean-Baptiste Say. La Management Education¹ (*en*) lui est sans doute antérieure (l'on a toujours formé les futurs dirigeants, y compris à « gérer »), mais c'est bien cette dernière période qui vit le développement de la forme encore adoptée aujourd'hui pour cet agrégat : nombre d'établissements indépendants, autonomes, pluriels, aux réalités différentes, mais réunis par un objectif commun de préparation des futurs acteurs organisationnels. Ces établissements souhaitent former à « manager », ou *à minima* veulent comprendre et enseigner le fonctionnement des organisations, ce qui demande une légitimité dans le monde académique. Devant l'incapacité du management à

¹ Pour des raisons stylistiques, et parce que l'expression anglo-saxonne domine la littérature spécialisée, j'utiliserai désormais de façon interchangeable les expressions « formation au management » et « Management Education » (avec cette casse, sauf exceptions alors signifiantes), mais toujours avec le sens conféré par l'expression anglo-saxonne. Il est plus large que « formation au management » qui, en français, tend à se limiter aux démarches de formation au sens « Ressources Humaines », alors que le champ académique anglo-saxon le dépasse très largement pour intégrer notamment la formation institutionnalisée par les organisations spécialisées. Une recherche récente l'a utilisé pour le cas français, afin de prendre en compte des différences mais aussi de constater sa possible mobilisation (Harker et al., 2016).

Par ailleurs, des organisations telles que l'École Polytechnique et Sciences Po Paris, qui ne sont pas des « Business Schools », peuvent dans certaines acceptations du terme être considérées comme parties de la Management Education au sens large, point de vue que j'adopterai dans la thèse.

se constituer en « profession », la Management Education, alors incapable de se légitimer par la préparation à une telle activité, retint la seule alternative qui restait disponible : l'orientation académique, d'abord scientifique – la légitimité provient du statut scientifique de la connaissance créée et enseignée (sur ces questions, voir, par exemple Colby et al., 2011). Or, nous verrons que ceci a aussi orienté la Management Education vers une académisation scientifique, focalisation forte devenue sujet de débats.

Les réflexions et les projets philosophiques sur la refonte de la formation institutionnalisée des dirigeants ne manquent pas. Beaucoup en appellent à une remise en cause de notre modèle de préparation des futurs décideurs (e.g. Bennis & O'Toole, 2005; French & Grey, 1996; Mintzberg, 2004; Pfeffer & Fong, 2002), mais la mise à l'épreuve de la réalité pratique en formation reste limitée. Des travaux existent certes en volume (e.g. Antonakis, Fenley, & Liechti, 2011; Colby et al., 2011; Conger, 2004; Kets de Vries & Korotov, 2007; Moingeon, 2003), mais ils tendent souvent à présenter les apports d'une démarche particulière, sans questionnement d'ensemble. Quelques écrits sur les déboires et dilemmes de la formation alternative font exception et interrogent nos tenus pour acquis, nos préconceptions, ce dans une perspective « critique » (e.g. Huault & Perret, 2011; Sinclair, 2007; Sliwa, Sørensen, & Cairns, 2013), mais ils sont rares. Pourtant, il nous faut former des individus (managers, leaders, dirigeants ou acteurs organisationnels) bien dotés, capables de beaucoup, avec de riches capacités, compétences, connaissances. Et de diversité d'approches, ce qui demande de diversifier leur formation (Mintzberg, 2004). Confrontés à ces défis, de nombreux acteurs de la Management Education ont alors vu en l'art une possible réponse, et l'ont alors (re)mobilisé de façon plus intensive (e.g. Adler, 2006; Biehl-Missal, 2010; Bureau & Komporozos-Athanasiou, 2017; Ladkin, 2008; Mangham, 2001; Purg & Sutherland, 2017; Woodward & Funk, 2010).

La recherche sur la formation par l'art tend à s'aligner sur le modèle général : l'on suppose que l'art va enrichir la formation des futurs dirigeants, en termes de leadership, de soft-skills ou de capacités créatrices ; mais les travaux empiriques sont assez rares, ou limités dans leur ampleur et leur approche ; ils sont réclamés par les acteurs du champ (Berthoin Antal, 2009; Meisiek & Barry, 2014; Schiuma, 2009; Taylor & Ladkin, 2009). Les réflexions « critiques » – quel que soit le sens, dans la polysémie disponible pour ce terme (Parker & Thomas, 2011) – sur l'usage de l'art en formation au management sont rares (e.g. Gilmore & Warren, 2007; Parush & Koivunen, 2014; Sliwa et al., 2013), ce qui est d'ailleurs surprenant puisque la littérature s'appuie largement sur le postulat d'un art

« différent », « opposé » dans ses valeurs à la « gestion ». J'ai voulu tenter de dépasser les orientations générales de la littérature pour comprendre ce que signifie, profondément, former par l'art les futurs responsables. Et alors apporter une réponse à une question. ***L'art dans la formation au management : une alternative pédagogique critique ?*** Puisque l'art semble différent *a priori*, il était raisonnable de se demander en quoi il différait, en quoi il éloignait du localement dominant – i.e. ce que je proposerai de retenir comme définition synthétique pour la « critique », ce terme qui possède de multiples significations et regroupe de nombreuses écoles, mais qui, selon moi, partage toujours ce point d'appui (e.g. Adler, Forbes, & Willmott, 2007; Alvesson, Bridgman, & Willmott, 2011; Parker & Thomas, 2011) – point de vue, aussi, de Reynolds et Vince (2004: 444).

Pour ce faire, j'ai plongé dans l'étude d'un séminaire artistique proposé dans une formation d'un domaine dit « technique » des Sciences de Gestion. Inscrit dans la discipline « comptable », spécialisé dans le contrôle, l'audit, le reporting, le programme d'accueil de cette expérience pédagogique se trouve à l'Université Paris-Dauphine. Pendant quatre jours, ses étudiants-gestionnaires sont amenés à créer des œuvres d'art (toutes plastiques *in fine*) sur leur domaine d'expertise, sous la direction de formateurs et d'artistes. J'eus la chance d'observer, avec des positions et méthodes différentes à chaque fois, et toujours par l'ethnographie (e.g. Neyland, 2008), trois éditions successives de cette innovation locale.

Ma recherche a ainsi tenté une (re)mise en question des connaissances sur les pratiques de formation par l'art pour les futurs acteurs du monde organisationnel, à l'aide d'une étude empirique de grande ampleur. La recherche aboutit à une thèse surprenante – à destination des chercheurs comme des praticiens – et que j'entends désormais défendre : former par l'art, c'est au moins autant former à l'organisation qu'à la « face romantique » de l'art, ce construit social qui fait de cette activité sociale l'archétype de la créativité, la liberté, l'inventivité, l'absence de contraintes, l'absence de planification, le contraire de la gestion (e.g. Becker, 2010; Chiapello, 1998).

Pour traiter de cette question, trois parties seront nécessaires. La première partie considère la Management Education, la préparation au management, et la place de l'art dans ce cadre. Le chapitre 1 avance que la Management Education, pour des raisons historiques, après avoir laissé une part belle aux humanités (Colby et al., 2011), a retenu la « *management science* » (*en*), ce qui l'a conduite à devenir académiquement scientifique et l'amène à préférer certaines formes de savoir, de méthodes d'enseignement, de contenus (e.g. Chia & Holt, 2008; Edwards, Elliott, Iszatt-White, & Schedlitzki, 2013). Le

chapitre 2 constate alors, face aux multiples critiques de cette académisation (e.g. French & Grey, 1996; Mintzberg, 2004), la présence marginale mais bien enracinée de l'art dans la Management Education, notamment dans les démarches d'apprentissage (e.g. Adler, 2006) – autre face, esthétique, de l'académisation, et possible car l'art représente à la fois l'opposé théorique de la gestion et les valeurs prônées dans les années 1990 (Chiapello, 1998). Enfin, le chapitre 3 problématise la littérature (Alvesson & Sandberg, 2011) spécialisée (e.g. Taylor & Hansen, 2005; Taylor & Ladkin, 2009) pour constater le peu de travaux empiriques sur l'usage concret de l'art en tant que pédagogie dans la formation au management, la tendance de cette littérature à se focaliser assez exclusivement sur les caractéristiques « romantiques » de l'art et une volonté assez forte de mobiliser l'art pour « changer le management ». Le chapitre présente alors une problématique dans le cadre de la « *performativité critique* », i.e. les démarches qui impliquent une intervention active et subversive dans les discours et pratiques managériaux (Spicer, Alvesson, & Kärreman, 2009: 538). Après avoir noté que les auteurs tendent donc à considérer que l'art peut représenter un moyen de performativité critique dans la Management Education, le chapitre propose de se demander, pour traiter de la question de recherche, « *si l'art, en tant que pédagogie, peut être un moyen de performativité critique dans la Management Education.* »

La deuxième partie présente en détail la démarche empirique, pour traiter de cette question. Le chapitre 4 propose une description approfondie du cadre d'études et introduit la spécialisation du programme support de l'expérience artistique suivie de façon longitudinale. Spécialisé dans le domaine du « contrôle-audit-reporting » (e.g. Berland, Deville, Piot, & Capkun, 2016; Fornerino & Godener, 2006; Richard, 2003), ce dernier prépare de futurs « gestionnaires ». Puis le chapitre 5 présente les méthodes, d'inspiration enracinée, avec un appui sur trois phases intenses d'observation (Knoblauch, 2005), mobilisées pour étudier par induction et approche qualitative (e.g. Corley, 2015; Gioia, Corley, & Hamilton, 2013) le cas considéré, avant de détailler les données collectées et les méthodes d'analyse convoquées. Enfin, le chapitre 6 plonge dans les trois moments clés que sont les séminaires de quatre jours étudiés, pour en comprendre les caractéristiques, et montrer la pertinence du cas pour traiter de la question de recherche : dans ce programme de Master 2 fortement orienté « Gestion » et Recherche, la présence de l'art par une activité aussi ambitieuse ne peut que surprendre et créer les conditions d'un « cas extrême », en ce qu'il archétype l'opposition *a priori* (Chiapello, 1998) qui sert de fondement dans la littérature spécialisée.

La troisième partie représente le cœur de la thèse, en ce qu'elle restitue puis analyse le matériau empirique collecté. Le chapitre 7 rend compte des données, avec les nombreuses phases empiriques, pour détailler les observations de cette activité artistique en formation pour et par des étudiants en gestion. Le chapitre 8 offre ensuite la lecture des éléments empiriques présentés, à l'aide de plusieurs grilles théoriques, pour montrer que l'expérience incarne trois éléments centraux pour la question de recherche : nous qualifierons l'expérience comme une pédagogie « *active* » (e.g. Prince, 2004) basée sur les arts (Taylor & Ladkin, 2009), pour remarquer que c'est par l'usage de management de projets (e.g. Turner & Müller, 2003) que la pratique artistique assez orientée vers la critique de la gestion (e.g. Adler et al., 2007) a pu se développer ; nous tenterons alors de comprendre ce qu'une telle expérience tend à créer en termes artistiques, et nous verrons que les œuvres des étudiants – toujours collectives – présentées au public permettent un travail réflexif sur l'identité professionnelle future (e.g. Pratt, Rockmann, & Kaufmann, 2006; Zambrell, 2016), par la création d'un « *savoir esthétique* » (Hansen, Ropo, & Sauer, 2007), mais que ce « travail » reste toujours « à la marge » puisque, pour différentes raisons liées à la création, les œuvres sont certes critiques mais « pour » la gestion ; enfin, nous chercherons à comprendre les comportements observés lors des séminaires, pour remarquer qu'ils permettent de vivre une « *situation extrême* » (e.g. Gode, Melkonian, & Picq, 2016) en contexte de « *recherche de fiabilité* » (e.g. Saunders, Gale, & Sherry, 2016; Waller & Roberts, 2003), et que cette situation conduit à mobiliser le connu (l'organisé), base d'une « *exploitation* », afin de réaliser une « *exploration* » de nouveaux éléments alors à la fois rendue possible, et limitée (e.g. Lievre, 2016). Dans ce chapitre, je constate que, de manière générale, l'expérience offre donc une exploration marginale fondée sur l'appui dans l'exploitation du connu : l'on expérimente intensément ce que l'on connaît (le management de projet, la gestion, l'organisé) pour découvrir de nouveaux aspects (la critique, les approches alternatives d'organisation, la pratique artistique). Enfin, le chapitre 9 propose la discussion. Celle des résultats offre une lecture plus globale pour montrer que l'expérience, en tant que pratique, s'insère « entre » les deux archétypes idéaux que sont les catégories « art » et « gestion ». L'art en pratique, est une hybridité de pratiques. Cette hybridité apporte une expérience qui s'apparente à celle de « l'organisé d'aujourd'hui » (Chiapello, 1998; de Gaulejac, 2009; Parush & Koivunen, 2014). C'est aussi une hybridité compatible avec le paradigme des valeurs managériales actuelles. La discussion générale suit pour proposer que l'art représente une alternative pédagogique critique dans la formation au management en ce qu'il éloigne du localement dominant :

en tant qu'expérience « *du pratique* », la pratique de l'art, c'est moins d'académisme, mais c'est aussi « *l'organisation* ». C'est un « retour aux sources » de la Management Education que permet l'art, puisqu'il éloigne de l'académisme et rapproche de la formation de « professionnels ». La réponse à la problématique avance que l'intervention est active, mais subversive sur les « moyens » plutôt que sur les « fins » ; je propose le concept de « *performativité transformative* » comme alternative à celui de performativité critique pour la Management Education, i.e. *une démarche d'intervention active et transformative dans les discours et pratiques managériaux*. En ouverture, ce chapitre s'intéresse aux pistes de recherches futures et avance qu'il est possible que l'art travaille par « *conscientisation pratique* », i.e. *l'incitation à la réflexion critique chez les acteurs du monde organisationnel à l'aide de l'ancrage actif dans le pratique*. Pour ce faire, j'avance que l'art favorise le travail du registre des individus (e.g. Bourdieu, Boltanski, Castel, & Chamboredon, 1965; Gioia & Poole, 1984), parce qu'il offre un appui sur le registre disponible pour le faire évoluer. La thèse se ferme par une Conclusion Générale.

Mais pourquoi ce travail ? Pourquoi ces réflexions sont-elles importantes ? Sans doute la première question à laquelle tout travail de recherche doit répondre. Nous allons d'abord nous pencher sur l'histoire de la Management Education et ainsi entrer de plein pied dans notre sujet.

PREMIÈRE PARTIE

SUR L'USAGE DE L'ART DANS UNE MANAGEMENT EDUCATION ACADÉMISÉE

Pour comprendre l'usage de l'art dans la Management Education, il nous faut considérer ce champ organisationnel qui prépare à l'évolution en organisation et à l'activité des affaires. L'étude attentive des grandes caractéristiques et de l'histoire de la Management Education permet d'avancer qu'elle a connu une académisation de ses activités. La Management Education a été fondée à fin de préparation à la pratique, sur un équilibre entre enseignement scientifique et enseignement des humanités. Mais la recherche de légitimité académique l'a fortement orientée vers des éléments valorisés par l'académie, notamment le théorique et les éléments d'inspiration scientifique. En réponse aux interrogations qui ont alors émergé sur cette orientation de la formation au management, l'art a été intégré, notamment à l'enseignement. De nombreuses formes d'usage de l'art peuvent être identifiées dans les différentes formations proposées par des acteurs de la Management Education aux profils très variés. Les étapes préparatoires de la recherche et la revue des travaux existants qui s'intéressent aux liens entre art et management amènent à noter l'espoir souvent placé en l'art. La problématisation des recherches déjà existantes conduit à identifier un postulat : l'art serait à même de transformer le management parce qu'il serait différent de ce qui domine dans la Management Education.

CHAPITRE 1

L'ACADÉMISATION SCIENTIFIQUE DE LA MANAGEMENT EDUCATION

L'étude débute par la compréhension large de l'environnement. La considération des grandes caractéristiques et de l'histoire de la Management Education incite à avancer que, face à un besoin réel de légitimité, cette structure pouvait trouver deux réponses parmi lesquelles il lui fallait choisir : la formation à une « profession », ou la constitution en faculté d'orientation avant tout « scientifique ». Or, le management fut historiquement incapable de se constituer en profession. La Management Education fit alors le choix de l'académie scientifique. Progressivement, cette orientation se développa et devint sa tendance globale : une académisation scientifique prit ainsi place. Ce qui oriente la Management Education vers une forte valorisation du savoir au format académique, une préférence pour le « théorique », et, par extension, la dirige vers l'enseignement basé sur de tels éléments.

QUELLE HISTOIRE DE LA MANAGEMENT EDUCATION, POUR QUELLES CONSÉQUENCES ? Comme prélude à notre étude, je vais dresser un portrait de cette partie de la formation au « management ». Nous allons constater son ancienneté surprenante, son désir de légitimité et sa tendance à « l'académisation scientifique ». Cette thèse ne vise pas à proposer une histoire de la Management Education. Ce chapitre s'appuie donc sur les travaux d'autres chercheurs pour dégager de grandes tendances qui visent à comprendre la présence de l'art dans ce cadre.

Nous allons voir que la Management Education a progressivement suivi Platon : fonder la légitimité du dirigeant dans la connaissance « intellectuelle » du monde, plutôt que s'appuyer en premier lieu sur les arts. Au fur et à mesure des années, la Management Education, parmi les deux sources possibles de légitimité, a choisi la seule qu'elle réussissait à mobiliser : entre la formation à une profession et la constitution en faculté d'inspiration scientifique, elle n'a pu retenir que la seconde option. S'en suit une valorisation forte du savoir « rationnel », « scientifique », pas forcément très alignée sur la réalité de la pratique du management (e.g. Bennis & O'Toole, 2005; Ghoshal, 2005). L'effet sur les enseignements se matérialise dans un débat sur la possibilité d'une « profession management ». Celle-ci repose entre autres sur la possibilité d'enseigner un corps de savoir considéré comme légitime et scientifique, ou *a minima* professionnellement « correct » (e.g. Barker, 2010; Khurana & Nohria, 2008). Débat qui ne date pas d'hier.

1.1. La formation des acteurs du monde organisationnel

Quelle formation pour les individus en charge de la *polis* (*gr*) et de toute organisation, titulaires des pouvoirs et responsabilités qui y sont associés, et quelle place pour l'art dans leur préparation ? Cette question, dont la réponse est en apparence triviale, divise depuis aussi longtemps que des penseurs cherchent à déterminer le « profil » idéal du dirigeant. Dans *La République*, Platon, qui déconsidérerait l'art et les artistes, réclamait, par la voix de Socrate, pour sa cité idéale un roi « philosophe » ; selon lui, la structure de la société devait porter au plus haut niveau décisionnel les acteurs les plus philosophes, les vraiment « savants » (2004: 301 [traduction de Georges Leroux]) :

« A moins que, dis-je, les philosophes n'arrivent à régner dans les cités, ou à moins que ceux qui à présent sont appelés rois et dynastes ne philosophent de manière authentique et satisfaisante et que viennent à coïncider l'un avec l'autre pouvoir politique et philosophie ; à moins que les naturels nombreux de ceux qui à présent se tournent séparément vers l'un et vers l'autre n'en soient empêchés de force, il n'y aura pas, mon ami Glaucon, de terme aux maux des cités ni, il me semble, à ceux du genre humain. [...] »

Seuls ces agents exceptionnels, car supposément les plus éclairés, et les plus « désintéressés », étaient considérés comme capables d'orienter avec pertinence les décisions des organisations que constituaient les cités, parce qu'ils possédaient le « savoir ». Dès Platon, le savoir philosophique était placé au centre dans la préparation des futurs dirigeants. Des « humanités » étaient présentes, mais l'art fort peu, voire (si possible) évité.

Alors que pour Platon, les dirigeants idéaux sont les philosophes pour leur large bagage intellectuel, l'évolution sociale et sociétale mènera l'ensemble du monde, au moins occidental – mais il est fort probable que ceci concerne toutes les sociétés dont la taille nécessite une « organisation » autre que « basique » –, à confier sa direction, tout au long de l'histoire, à des groupes d'individus préparés à diriger par une formation riche et multi-facettes, quelles que soient ses composantes, mais globalement reconnue comme légitime pour l'activité de direction (Bourdieu, 1989; Colby et al., 2011; Lazuech, 1999; Mension-Rigau, 2007). Les humanités trouvèrent, initialement, une réelle place dans les curriculums de formation des dirigeants (Colby et al., 2011). Et la connaissance de l'esthétique (et de l'art) représente, depuis longtemps, une capacité socialement très considérée dans la société – contrairement au souhait de Platon, l'art est souvent associé aux élites (e.g. Bourdieu, 1979; Chiapello, 1998; DiMaggio, 1987).

La fondation de la Management Education² répondait à cette exigence de formation de futurs dirigeants. Ainsi, sont créées, à partir du début du XIX^{ème} siècle, en France puis progressivement dans l'ensemble du monde, de nombreux lieux de formation à l'activité de direction : établissements de préparation des dirigeants au sens large (e.g. l'École Polytechnique), puis Business Schools (e.g. l'ESCP Europe, la Harvard Business School) comme Universités aux départements spécialisés (e.g. l'Université Paris-Dauphine), établissements de formation « continue » sélectifs (e.g. l'INSEAD) comme de formation post-bac moins sélectifs (e.g. les Instituts Universitaires de Technologie). Car la Management Education fut forcée d'évoluer en parallèle de l'évolution sociale, notamment la massification de l'enseignement supérieur et l'attrait nouveau des formations aux « affaires » lors du XX^{ème} siècle (Colby et al., 2011). C'est ainsi que, en complément des « écoles de dirigeants » comme HEC Paris, ou la Harvard Business School, est apparue progressivement une formation non *du* « management » (*en*) mais *au* management (*fr*)³. Fleurirent alors les formations plus courtes, « post-bac »⁴, certainement plus orientées vers les « techniques du management » et moins conçues pour apprendre « à manager » immédiatement après l'obtention du diplôme. Lussier (2014: 40) indique, par exemple, que :

« L'International Association of Universities (IAU) a déterminé qu'il existait plus de 17 000 établissements d'enseignement supérieur toutes disciplines confondues à travers le monde en 2010 et l'AACSB (2011) estime qu'au moins 12 600 institutions d'enseignement supérieur offrent des cours et des formations en gestion, c'est-à-dire environ 74% de tous les établissements. »

En France, les organisations privées (notamment les « Grandes Écoles »), occupent une place historiquement importante (e.g. Harker, Caemmerer, & Hynes, 2016; Lazuech, 1999). Rien n'illustre probablement mieux l'évolution de la Management Education que l'histoire proposée par un de ses acteurs, comme l'exemplifient les extraits

² Un champ académique spécialisé porte le nom de « Management Education ». Lorsque c'est ce champ qui est évoqué, l'italique est ajouté et l'indication « [c] » est placée juste après. Lorsque l'expression « Management Education » seule est employée, il s'agit de l'agrégat en lui-même.

³ En termes anglo-saxons, le « management » (*en*) regroupe l'ensemble des individus qui constituent les différentes strates de direction d'une organisation, telles que les « Comités de Direction » ou, en termes anglo-saxons, les « boards » (*en*) pour le « top management », et les « directeurs » locaux pour le « middle » et « lower » management (*en* pour tous) ; il s'utilise alors dans des expressions telles que « *the management has decided...* ». Le terme français « management » (*fr*) et l'utilisation du terme en anglais dans des contextes différents (tels que « *I practice management everyday...* ») tendent à signifier « l'activité managériale » et, donc, à impliquer la pratique d'individus qui n'appartiennent pas nécessairement au « management » (*en*).

⁴ Souvent qualifiées de formations « *undergraduate* » (*en*) dans le monde anglo-saxon, c'est-à-dire accessibles directement après l'équivalent national du baccalauréat français.

suivants des supports de communication institutionnelle d'HEC Paris sur l'histoire d'HEC Paris, supports créés à l'occasion des 130 ans de cette prestigieuse organisation.

« HEC Paris célèbre ses 130 ans en 130 jours [première phrase comme titre].

A l'occasion de ses 130 ans, HEC Paris lance à partir du 12 décembre 2011 un site web événementiel qui retracera en 130 posts les moments forts d'une histoire marquée par le goût de l'audace. "130 ans d'inspiration", tel est le fil rouge que nous vous proposons de suivre. Grandes innovations pédagogiques, portraits d'anciens diplômés à la trajectoire atypique, vie du campus, corps professoral et autres insolites : découvrez jour après jour le développement d'une institution mais aussi d'un état d'esprit qui a permis à des générations d'étudiants d'apprendre à oser. Cette démarche se veut non seulement un hommage à toutes les personnes qui ont contribué à bâtir l'histoire et le succès d'HEC, mais vise également à ouvrir grand les portes de l'Ecole. [...] » (source : site officiel d'HEC Paris, page « Histoire d'HEC Paris », « à propos » ; consulté le 22 juillet 2015 ; mon emphase)

Un premier extrait, associé à l'année 1881, propose la description – discours contemporain sur le passé de cette prestigieuse institution⁵, par-là bien sûr potentiellement « construit » mais non moins éclairant – de la « première promotion HEC en haut de forme », promotion de cette année 1881. À côté de l'extrait se trouve une photographie de cette première promotion où environ un quart des étudiants porte en effet un haut de forme ; malgré les limites scientifiques de l'usage d'une photographie, celle-ci peut indiquer la source de l'appellation utilisée dans le descriptif rédigé plus d'un siècle plus tard.

« Lors de sa création en 1881, l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales doit faire face à un certain scepticisme. Seuls les tenants du "libéralisme" économique et une poignée d'hommes croyant au progrès par l'enseignement sont de fervents convaincus. La Chambre de Commerce de Paris explique alors cette méfiance par les fortes pesanteurs sociologiques et psychologiques de l'époque. Les milieux d'affaires souffrent en effet d'une forme de mépris. Négociants et commerçants sont perçus comme des voleurs ! A l'inverse, la fonction publique vers laquelle se dirige un grand nombre de jeunes confère un statut social et professionnel beaucoup plus honorable. Une situation que déplore un membre du progressiste Conseil supérieur de l'instruction publique : "Les parents cherchent à faire de leurs enfants des fonctionnaires, quand tant de dé-

⁵ Le terme « institution » est employé dans la thèse, sauf indication expresse, pour le sens conféré à ce mot par HEC Paris, dans l'extrait précédent, i.e. une organisation, en tant qu'acteur, très importante dans son champ, qui tend à fixer la norme de ce champ car elle est une référence incontournable.

bouchés s'offrent à leur industrie et à leur intelligence". Aujourd'hui, cette querelle n'aurait plus lieu. HEC mène tout autant à la fonction publique qu'aux affaires ! » (source : site officiel d'HEC Paris, page « Histoire d'HEC Paris », pour l'année 1881 ; consulté le 22 juillet 2015 ; mon emphase)

L'appellation « promotion en haut de forme » ne laisse que peu de doutes quant à la fonction initiale : il s'agit, à l'époque, de former *le* management (*en*) – le « capitaine d'industrie », le dirigeant du secteur économique, des « affaires » –, parmi des individus plutôt socialement favorisés et destinés à être « dirigeants » immédiatement après les études. Mais la situation indique aussi qu'un rôle de « formation » – et certainement une interrogation sur les caractéristiques de celle-ci – existe déjà en 1881 : la simple appellation « *Ecole des Hautes Etudes Commerciales* » choisie dès la création de cette organisation suffit à l'illustrer.

Un autre extrait, issu cette fois d'une partie du site dédiée à la communication générale – discours contemporain sur la mission contemporaine de l'institution, ici encore potentiellement construit mais probablement moins *a posteriori* que le précédent – décrit la « mission » de cette organisation telle qu'elle est définie aujourd'hui ; il contraste largement avec le texte associé à l'année 1881.

« La mission d'HEC est double. Elle est à la fois de former les décideurs de demain, quels que soient leurs origines et leurs lieux d'exercice, et de participer activement à la production de nouveaux savoirs en management. Créée en 1881 par la Chambre de commerce et d'industrie de Paris, HEC Paris a pour vocation de former des talents à fort potentiel, capables d'appréhender dans un environnement multiculturel les grands enjeux sociaux, politiques et économiques de demain. Ce qui rend HEC unique, c'est notamment sa capacité à rester compétitive en proposant des enseignements qui conjuguent performance et savoir être. Un mode de vie qu'on nous envie, une manière d'appréhender le monde que la marque revendique à travers sa devise : « Apprendre à oser ». » (source : site officiel d'HEC Paris, page « Missions et Valeurs » ; consulté le 22 juillet 2015 ; mon emphase)

Une double préoccupation transparaît dans ce texte. En premier lieu, la volonté d'élargissement de la base sociale de recrutement, exemplifiée par la phrase « *quels que soient leurs origines et leurs lieux d'exercice* », indique l'évolution généralisée de la Management Education vers une posture différente (voir aussi, sur ces questions, Lambert, 2010) : de la préparation des dirigeants issus de milieux aisés et destinés aux affaires, vers

la formation au management d'individus fortement sélectionnés. La seconde préoccupation est directement liée : la volonté d'asseoir la légitimité de ses diplômés sur une Management Education elle-même légitime car « scientifique », comme l'indique la phrase « *participer activement à la production de nouveaux savoirs en management* ». Enfin, à cette double préoccupation s'ajoute la volonté de proposer des « *enseignements qui conjuguent performance et savoir être* ». Ces dernières phrases incarnent l'une des préoccupations actuelles de la Management Education : quelle formation offrir aux futurs membres des directions organisationnelles ?

Alors que cet aperçu historique peut sembler éloigné de la réflexion centrale de la thèse – et anecdotique car basé sur un acteur unique d'un secteur dont le nombre de participants est considérable –, il incarne et illustre, selon moi, le phénomène historique d'« *académisation scientifique* » d'une Management Education depuis toujours tiraillée entre différentes parties prenantes, dont les critiques sont légions, et en recherche constante et historique de légitimité. J'ai choisi les documents proposés par HEC Paris car ils me semblaient intéressants, mais dix années de vécu (avec de multiples rôles) dans la Management Education m'indiquent que cette belle organisation qu'est HEC Paris propose une réflexion intéressante que nombre d'établissements similaires pourraient avoir. C'est un exemple, beaucoup d'autres auraient pu être convoqués. Celui-ci part d'un exemple qui parle à tous. Ce qui est ici intéressant est le discours que la Management Education tient d'elle-même ; il illustre ses préoccupations, ses inquiétudes, qui semblent être ancrées très profondément dans son passé, comme nous allons le voir dans ce chapitre. Mais commençons par quelques définitions importantes pour notre sujet.

1.2. Définitions préalables : formation au management et « gestion »

Dans l'ensemble de la thèse, nous allons rencontrer différents sous-domaines associés aux Sciences de Gestion et à la pratique de la gestion : la gestion, le management, la décision, l'entrepreneuriat, le leadership etc. Cherchons donc à comprendre ce qu'est l'approche « gestionnaire » de l'activité organisée, ainsi que la formation associée. Partons de la formation dans la Management Education, qui va nous aider à comprendre. Il faut distinguer des grands « types » d'activités liées à des fonctions auxquels prépare la formation spécialisée, trois finalités qui résultent des profils des individus en formation.

Nous allons voir que, historiquement, la Management Education a plutôt été créée pour préparer « *le* » futur « *top management* » (*en*), ce que je traduirai en français par « les dirigeants » – ces formations « *du* » management ne sont évidemment pas les plus

fréquentes puisqu'elles préparent à des postes peu nombreux (Mintzberg, 2004: 6). Dans la thèse, lorsqu'il s'agit de former les futurs « *top managers* » (*en*), les dirigeants, je parlerai de « **formation des dirigeants** ». En pratique, elle concerne donc ceux qui suivent des programmes tels que les meilleurs Executive MBAs, et généralement les programmes les plus « avancés » des établissements les plus prestigieux, ceux qui siègent par exemple dans les Conseils d'Administration, les Comités de Direction, bref, ceux qui « dirigent » les organisations elles-mêmes.

Un deuxième pôle, à l'« opposé » (dans une sorte de « continuum »), serait la formation dite « initiale » (le terrain de la thèse est de ce type), qui prépare davantage les étudiants à exercer avant tout des activités plus « techniques » et spécialisées (e.g. fonctionnellement) que généralistes et de « direction des individus ». L'on y acquiert les bases du travail en équipe et une ouverture aux activités moins « techniques », mais plus comme introduction que finalité. Ces formations sont nombreuses et variées (du programme en deux ans peu sélectif à la formation d'excellence en cinq ans). Il s'agit après l'obtention du diplôme d'entrer sur le marché du travail pour un premier poste en organisation. L'on peut suivre aujourd'hui ces parcours en Finance comme en Ressources Humaines, en Marketing ou en Contrôle. On y étudie théoriquement afin de devenir un spécialiste d'un domaine particulier pour un premier poste sans qu'un « encadrement humain » soit prédominant dans les fonctions exercées par le diplômé (en général). Dans l'ensemble de la thèse, je parlerai de « **formation gestionnaire** » pour cette activité ; en anglais, l'on parle de « *undergraduate business education* » (*en*) (e.g. Colby et al., 2011), le mot « *business* » (*en*) tend ici à remplacer « *management* » (*en*) pour indiquer qu'il s'agit d'apprendre les grandes fonctions, techniques, méthodes des affaires pour s'y insérer, plutôt que pour « diriger » ou « manager ».

Un dernier type de formation (quelque part entre les deux « pôles ») existerait avec la formation de ceux qui souhaitent passer d'un poste de gestionnaire à un poste plus « managérial », i.e. moins spécialisé, moins technique, plus orienté vers la direction d'une équipe ou des personnes, sans pour autant intégrer les plus hautes fonctions des organisations à l'issue de la formation. On y trouve les International MBAs – Mintzberg parle de programmes MBAs « *conventionnels* » (2004: 6) –, les Executive Masters, les Programmes Généraux de Management etc., pour des individus qui veulent se former en complément d'une formation initiale, mais davantage pour devenir managers ou directeurs « locaux » que pour siéger au Conseil d'Administration. Je l'associe à la formation « au » management et parlerai donc alors de « **formation managériale** » dans la thèse.

Enfin, considérons le terme « Gestion ». Pour de Gaulejac (2009: 37), « *[d]ans les manuels, [la gestion] est présentée comme un ensemble de techniques destinées à rationaliser et optimiser le fonctionnement des organisations.* » Il identifie (2009: 82) plusieurs « *paradigmes au fondement de la gestion* » : objectiviste (« *comprendre, c'est mesurer, calculer* »), fonctionnaliste (« *l'organisation est une donnée* »), expérimental (« *l'objectivation de l'humain est un gage de scientificité* »), utilitariste (« *la réflexion est au service de l'action* ») et économiste (« *l'humain est un facteur de l'entreprise* »). La gestion est normalement pratiquée par des individus, et s'incarne souvent dans une activité sociale qui appelle des questions de valeurs, pouvoir etc., en particulier dans les organisations (e.g. Crozier & Friedberg, 1977). Ainsi, pour de Gaulejac (2009: 112), « *[l]e management se présente comme l'art de gouverner les hommes et les choses : aménager et ménager d'un côté, ordonner et ranger de l'autre.* » Il ajoute (2009: 120) que « *[l]e pouvoir managérial fonctionne moins comme une « machinerie » qui soumet des individus à une surveillance constante que comme un système de sollicitations qui suscite un comportement réactif, flexible, adaptable, capable de mettre en acte le projet de l'entreprise. Projet qui peut évoluer dans le temps, en fonction du contexte, des fluctuations du marché, des découvertes technologiques, des stratégies de la concurrence, mais dont la finalité numéro un reste la profitabilité [...].* » Il faut noter que ces définitions sont assez radicales et assez critiques⁶, mais elles permettent de situer la gestion et sa pratique. Le management représente certes un pouvoir comme l'indique de Gaulejac puisqu'il permet de diriger, mais il permet aussi de nombreux accomplissements intéressants par la direction pertinente des individus – de grandes réussites sont possibles (e.g. les réalisations des “artistes” de Pitcher, 1997).

L'approche « gestionnaire » serait alors l'ensemble des pratiques orientées vers « la bonne gestion », donc vers le souci du contrôle, la rationalisation, le calcul, les outils, etc., bref toutes les activités qui visent à assurer la bonne adéquation des ressources aux besoins dans une logique assez optimisatrice, plutôt maximisatrice des outputs et minimisatrice des inputs (Fournier & Grey, 2000) etc., ce avec une démarche souvent planificatrice, qui vise la pré-vision, la construction de plans en vue d'une implémentation ultérieure la plus proche possible du projet etc. Il existe aussi des approches « moins gestionnaires » dans les organisations, basées sur les idées d'innovation, de qualité, d'implication des acteurs, de flexibilité, d'adaptabilité etc. Dans cette vision, il s'agit de « développer »

⁶ J'ai retenu les définitions proposées par cet auteur car elles présentent clairement et de façon intéressante les différences entre gestion et gestion en pratique dans les organisations.

et moins d'optimiser et de rationaliser – sans pour autant que la notion de « bonne gestion » disparaisse (e.g. Boltanski & Chiapello, 2011; Chiapello, 1998; de Gaulejac, 2009).

Si des associations avec des « spécialités » des Sciences de Gestion viennent spontanément à l'esprit – e.g. la comptabilité, la finance et le contrôle pour l'approche « gestionnaire », et la psychologie sociale, la stratégie ou le marketing pour le reste –, il s'agit avant tout d'un « état d'esprit » des individus qui pratiquent les activités. Mais il n'est pas impossible, et pas rare, de pratiquer la gestion des ressources humaines avec une logique gestionnaire, ou la finance avec une logique peu gestionnaire. Cette analyse se rapproche du travail de Chiapello (1998), dont elle s'inspire très largement.

Remarquons que les trois « niveaux » de formation identifiés ne présument pas d'une orientation, malgré leur nom. Chaque niveau – i.e. formation des dirigeants, formation managériale et formation gestionnaire – peut être associé à une logique plus ou moins gestionnaire. Pour de Gaulejac (2009: 68), le projet de la gestion « *apparaît clairement à travers les enjeux de pouvoir dont sont l'objet la formation et la recherche en management. À l'heure de la globalisation, elles sont de plus en plus dominées par un modèle américain qui impose ses normes au monde entier.* » Ce qui pose donc la question de l'enseignement de la gestion et ses différentes approches. Nous allons considérer les sources d'influences multiples et contradictoires de la Management Education, afin de décrire sa tendance historique à l'« académisation scientifique ».

1.3. Panorama de la Management Education

Pour débiter notre étude, il convient de dresser un très bref panorama de l'écosystème dans lequel s'inscrivent la plupart des organisations de la Management Education. Sans entrer dans un niveau inutile de détail, nous allons constater l'importance de la recherche. Cette orientation, perçue comme une nécessité, est traduite dans la mise en avant de certaines parties prenantes considérées comme incontournables, aux côtés de celle qui est *a priori* essentielle, le groupe des étudiants.

1.3.1. Les parties prenantes incontournables

Les organisations de la Management Education, puisqu'elles enseignent les Sciences de Gestion, sont contraintes de satisfaire à des exigences multiples, issues de la pléiade de parties prenantes. La littérature spécialisée, regroupée dans un champ dénommé « *Management Education* » [c] (e.g. Colby et al., 2011; French & Grey, 1996; Ghoshal, 2005; Pfeffer & Fong, 2002) qui s'intéresse aux nombreuses problématiques de la formation au

management et dont la simple existence tend à indiquer les difficultés de ses acteurs, apporte de nombreuses réponses et analyses qu'il convient de résumer tant elles éclairent notre cadre. Toutefois, l'empirie offre ici encore la meilleure des illustrations.

Visiter les sites internet des organisations qui contribuent à la Management Education, dans toute sa diversité, de la formation courte « post-bac » française à l'une des plus prestigieuses de ses institutions contemporaines étatsuniennes – ces dernières seraient dominantes sur ce marché (Lussier, 2014: 113) –, amène à constater immédiatement les nombreuses exigences qui pèsent sur cette « formation ». Il est bien entendu que la présence de ces parties prenantes n'implique pas nécessairement, en elle-même, leur importance ou leur prise en considération. Toutefois, une forte homogénéité des catégories représentées tendrait à indiquer un caractère « incontournable » de ces premières. Dans une thèse dont l'objectif n'est pas de discuter comment est organisée la Management Education par rapport à ses parties prenantes, réflexion déjà largement menée par ailleurs (e.g. Colby et al., 2011; Lussier, 2014), la prise en compte, au moins dans cette première phase dont l'objectif est de dresser un panorama du cadre de l'étude, des sources principales d'influence, semble suffisante. Le Tableau 1 (page 32) présente quelques données qui permettent de saisir les profils généraux d'un panel d'organisations de la Management Education ; il s'agit d'un « état » des lieux réalisé en 2015, aux alentours de la deuxième édition du séminaire artistique étudié.

Le Tableau 2 (page 33) révèle la tendance multipolaire des parties prenantes de la Management Education. Toute organisation de la Management Education semble ainsi devoir répondre à un nombre assez effarant d'acteurs, dont les attentes sont pourtant excessivement différentes. Il n'est pas question de nier l'aspect fonctionnel des supports de communication que représentent les sites internet institutionnels. Toutefois, il semble qu'une organisation de la Management Education ne conçoive pas son fonctionnement sans une association, proclamée très publiquement, avec ces parties prenantes, probablement parce que les « clients » ne conçoivent nullement qu'elle ne la « possède » pas. Tourmons-nous vers la partie prenante centrale pour notre travail : les étudiants.

ENCADRÉ MÉTHODOLOGIQUE⁷ :

Les Tableau 1⁸ et Tableau 2 (respectivement page 32 et page 33) présentent une analyse des différentes parties prenantes mentionnées sur le site internet de chaque organisation. Il s'agissait de déterminer, parmi les cinq grands types de parties prenantes qui semblent importants, lesquels étaient mentionnés sur le support numérique institutionnel de communication de chaque organisation, et de quelle façon.

De nombreuses sources ont été utilisées pour l'analyse : site internet officiel, classements, documents proposés par l'entité, liste des accréditeurs (AACSB, EFMD, AMBA et CEFDG) etc. Ils ne sont pas tous mentionnés pour des raisons d'espace disponible. Toutefois, l'ensemble des informations provient d'une source fiable. Pour certains éléments, l'information n'est pas précisément identifiable ou « discutable » (e.g. le nombre de membres de la Faculté, en particulier par rapport à l'intégration ou non de certains profils) ; dans ces cas, une valeur approchée indiquée par « environ » (noté env.) est proposée, ce qui est suffisant dans le cadre de notre démarche. Pour les accréditations qui dépendent du programme (e.g. le Grade de Master), il a été choisi d'indiquer « oui » dès lors que l'un des programmes « phare » (e.g. MBA) est accrédité. Les informations correspondent à des éléments en constante évolution, ce qui implique que des écarts peuvent survenir entre la date de rédaction et de consultation.

La collecte de données a été réalisée entre le 23 juillet 2015 et le 30 septembre 2015. Les organisations ont été choisies afin d'obtenir un panel le plus représentatif possible de la Management Education ; toutefois, comme le terrain de la thèse est en France, une part importante a été donnée à ce pays dans le choix (*critères utilisés* : importance sur le marché national, importance sur le marché français, et modèle alternatif à la « Business School » tel que l'Institut d'Administration des Entreprises). L'objectif était aussi de représenter les différents niveaux de formation.

Le Tableau 2 identifie la réponse aux critères ainsi :

- « Recherche », critère qui indique l'expression de l'intégration de l'acteur dans la « Recherche académique » : référence à la Faculté, à la Recherche, à une formation doctorale ou à des publications académiques ;
- « Entreprises et Organisations Clientes », critère qui indique l'expression de la capacité de l'acteur à proposer des services à des organisations clientes, ou la volonté de produire des profils et/ou connaissances directement utiles aux organisations : référence à la formation « Executive » ou à ce type de programmes, référence à des publications professionnelles, des missions de « conseil-intervention » ;
- « Grand public », critère qui indique l'expression de la volonté de fournir des services utiles au grand public, tels que de la formation gratuite en ligne ; les critères sont : référence à des formations gratuites, des événements grands publics, des productions grands publics (revues etc.), des vidéos accessibles à tous et produites par cette organisation ;
- « Anciens », critère qui indique la volonté de proposer un espace d'expression aux anciens, de communiquer sur leur réussite « exemplaire » ou de valoriser ce réseau ; les critères sont : présence d'un réseau d'anciens (Alumni etc.), interviews d'anciens, présentation d'anciens ;
- « Étudiants actuels », critère qui indique l'expression de la volonté de prendre en compte les attentes et besoins des étudiants actuels ou de les placer au centre de l'activité organisationnelle, avec un aspect « informatif » qui consiste à décrire les profils et un aspect « service » qui consiste à avancer des services aux étudiants actuels ; les critères sont, pour l'aspect « informatif » : présence d'une référence à des étudiants actuels ; les critères sont, pour l'aspect « service » : présence d'une référence à des services étudiants (rubrique « campus », associations, intranet etc.).

⁷ Pour les données « annexes » de la thèse, i.e. celles qui ne représentent pas le cœur de l'étude sur l'usage d'une pédagogie par l'art en pratique dans la formation au management, je me suis contenté de proposer un encadré méthodologique, à l'image de ceux utilisés par les revues telles que la Revue Française de Gestion.

⁸ Le budget pour ce tableau peut être le poste « dépenses » du « Compte de résultat » dans certains cas (e.g. ENA). Pour les budgets, j'ai cherché à m'appuyer sur des sources telles que « rapports d'activité », fiche AACSB etc. Par ailleurs, « NP » signifie « Non Pertinent » et ND « Non Déterminé ».

Tableau 1 – Profil de 21 organisations de la Management Education (informations consultées entre le 25 septembre 2015 et le 30 septembre 2015)

Organisation	Pays	Année de création	Taille de la Faculté Full Time (dont % de Docteurs)	Statut (public/privé)	Informations particulières	Budget et devise, en millions (année, forme 20–)	AACSB	EQUIS	AMBA	Grade de Master (pour la France)	Rang Le Point 2015 (Masters)	Rang Financial Times 2015 (Global MBA)
<i>École Nationale d'Administration (ENA)</i>	France	1945	-	public	Pas de Faculté	42,3€ (14)	NP	NP	NP	?	NP	NP
<i>(École) Polytechnique</i>	France	1794	1650 (personnels)	public	Formation de dirigeants mais pas de programme « business »	119€ (14-15)	NP	NP	NP	oui	NP	NP
<i>emlyon Business School</i>	France	1872	107 (81,1%)	privé	-	57,4€ (14-15)	oui	oui	oui	oui	4	-
<i>ESC Pau</i>	France	1969	33/38	privé	-	?	non	non	non	oui	31 (groupe)	-
<i>ESCP Europe</i>	France	1819	132 (94,7%)	privé	-	77,5€ (14-15)	oui	oui	oui	oui	3	-
<i>Faculté de Gestion – Université d'Angers</i>	France	ND	59	public	-	?	non	non	non	oui	NP	-
<i>Gordon Ford College of Business – Western Kentucky University</i>	USA	1884	66/75 (83,3%/81)	public	-	12USD (14-15)	oui	non	non	NP	NP	-
<i>Grenoble École de Management (GEM)</i>	France	1984	196 (68,9%)	privé	-	50,5€ (14-15)	oui	oui	oui	oui	6	-
<i>Harvard Business School</i>	USA	1908	234	privé	-	?	oui	non	non	NP	NP	1
<i>HEC Paris</i>	France	1881	137	privé	-	107€ (14-15)	oui	oui	oui	oui	1	16
<i>HKUST Business School</i>	Chine	1991	150 env.	public ?	-	?	oui	non	non	NP	NP	14
<i>IAE⁹ Lyon</i>	France	1956	150	public	-	?	non	non	non	oui	NP	-
<i>IAE Paris Sorbonne</i>	France	1956	38	public	-	?	non	non	non	oui	NP	-
<i>IE Business School</i>	Espagne	1973	234	privé	-	?	oui	oui	oui	NP	NP	12
<i>IMD</i>	Suisse	1990 ou 1946/57 (fusion)	60	privé	-	105,2CHF (14-15)	oui	oui	oui	NP	NP	20
<i>INSEAD</i>	France	1957	175 env.	privé	Pas de formation undergraduate	174€ (14-15)	oui	oui	oui	oui	NP	4 ex aequo
<i>IUT Gestion Lyon</i>	France	1967 (IUT)	-	public	-	?	NP	NP	NP	NP	NP	NP
<i>IUT Gestion Paris Descartes</i>	France	1968 (IUT)	150 (IUT)	public	-	?	NP	NP	NP	NP	NP	NP
<i>London Business School</i>	Royaume-Uni	1964	146	public	-	?	oui	oui	oui	NP	NP	2
<i>Montpellier Business School</i>	France	1897	83	privé	-	?	oui	non	oui	oui	12	-
<i>Sciences Po Paris</i>	France	1872	200	public	Formation de dirigeants	164€ (14)	NP	NP	NP	oui	NP	NP

⁹ Dans l'ensemble de la thèse, IAE pour les « Instituts d'Administration des Entreprises » par la suite, IUT pour les « Instituts Universitaires de Technologie ». Sauf exception (e.g. IAE pour le nom de la Business School internationale de la Management Education qui porte ce sigle comme nom, alors indiqué expressément).

Tableau 2 – Expression des parties prenantes du même panel d'organisations de la Management Education qu'au Tableau 1, selon l'apparition de la partie prenante (oui ou non, avec navigation verticale dans la page) sur l'accueil du site internet de chaque organisation (informations consultées entre le 23 juillet 2015 et le 30 septembre 2015)¹⁰

Organisation	Pays	Recherche	Entreprises et Organisations clientes	Grand public (exemples)	Anciens (exemples)	Étudiants actuels (informatif ou services pour)
<i>École Nationale d'Administration (ENA)</i>	France	oui	oui (formation continue et sur-mesure notamment)	oui (vidéos de conférences, revue etc.)	non	plutôt non (webmail ?)
<i>(École) Polytechnique</i>	France	oui	oui (Executive Education)	oui (événements)	oui (rubrique)	oui (accès)
<i>emlyon Business School</i>	France	oui	oui (rubrique entreprise)	oui (chaîne vidéo etc.)	oui (rubrique diplômés, vidéos etc.)	plutôt non (informatif et accès au réseau par autre page)
<i>ESC Pau</i>	France	oui	oui (Executive Education)	oui (vidéos, réseaux sociaux)	oui (profils anciens, rubrique etc.)	oui (information + accès portail)
<i>ESCP Europe</i>	France	oui	oui (formation continue)	oui (vidéos, réseaux sociaux)	oui (rubrique)	oui (intranet + informations)
<i>Faculté de Gestion – Université d'Angers</i>	France	oui	plutôt non	oui (témoignages)	oui (témoignages)	oui (services + informations)
<i>Gordon Ford College of Business – Western Kentucky University</i>	USA	oui	oui (MBA dans sous-menu)	oui (conférences, réseaux sociaux etc.)	non	oui (rubrique)
<i>Grenoble École de Management (GEM)</i>	France	oui	oui (Executive Education)	oui (vidéo, iTunes U etc.)	oui (rubrique)	plutôt oui (accès ?)
<i>Harvard Business School</i>	USA	oui	oui (Executive Education)	oui (site cours digitaux, lectures conseillées etc.)	oui (rubrique)	non
<i>HEC Paris</i>	France	oui	oui (Executive Education)	oui (conférences, cours digitaux etc.)	oui (rubrique)	oui (intranet)
<i>HKUST Business School</i>	Chine	oui	oui (Executive Education)	plutôt non	oui (profils anciens etc.)	oui (accès portail)
<i>IAE Lyon</i>	France	oui	oui (Executive Education)	oui (conférences etc.)	oui (rubrique)	oui (rubrique)
<i>IAE Paris Sorbonne</i>	France	oui	oui (Executive Education)	oui (vidéos)	oui (témoignage)	oui (rubrique)
<i>IE Business School</i>	Espagne	oui	oui (Executive Education)	oui (réseaux sociaux)	oui (rubrique)	oui (accès informations)
<i>IMD</i>	Suisse	oui	oui (Executive Education)	oui (contenus, réseaux sociaux)	oui (rubrique)	plutôt oui (accès ?)
<i>INSEAD</i>	France	oui	oui (Executive Education)	oui (conférences, liens vers vidéos)	oui (rubrique)	plutôt oui (accès ?)
<i>IUT Gestion Lyon 1</i>	France	oui	oui (rubrique)	plutôt non	plutôt non	oui (intranet et services)
<i>IUT Gestion Paris Descartes</i>	France	oui	plutôt non (nom rubrique inadéquat)	plutôt non pour l'IUT	plutôt oui (rubrique)	oui (intranet et services)
<i>London Business School</i>	Royaume-Uni	oui	oui (Executive Education)	oui (revue)	oui (rubrique)	oui (accès et rubriques)
<i>Montpellier Business School</i>	France	oui	oui (Executive Education)	oui (réseaux sociaux)	oui (rubrique diplômés)	oui (accès et rubrique)
<i>Sciences Po Paris</i>	France	oui	oui (Executive Education)	oui (contenus)	oui (rubrique)	oui (accès et informations)

¹⁰ Notons que l'Université Paris-Dauphine, terrain de la thèse, n'a pas été intégrée à ce panel. Dauphine est présentée en détail au chapitre 4 du manuscrit.

1.3.2. La paradoxale partie prenante essentielle

L'histoire contée par HEC Paris sur son histoire apporte une illustration complémentaire. L'extrait suivant, de nouveau issu des pages « historiques » du site institutionnel d'HEC Paris, l'indique largement : les étudiants, anciens comme présents, disposent depuis toujours d'un pouvoir d'influence connu et reconnu par l'institution elle-même.

« Créée en 1883, l'Association des diplômés joue depuis près de 130 ans un rôle majeur dans le développement et le rayonnement d'HEC. Les étudiants en hautes études commerciales ont su progressivement s'imposer comme une élite reconnue au sein de la société française et faire valoir leur diplôme comme l'un des plus prestigieux en Europe. En plaidant pour une profonde réforme des études, l'Association est en partie à l'origine du tournant engagé à la fin des années 50, qui vise à rapprocher HEC du modèle américain de la Business School. Alors qu'en 1881 la première promotion d'HEC ne comptait que 57 élèves, l'Association anime aujourd'hui un réseau de 45 000 diplômés, issus à la fois de l'Ecole, des Masters, du Doctorat et de l'Executive Education d'HEC. » (source : site officiel d'HEC Paris, « Histoire d'HEC Paris », pour l'année 1883 ; consulté le 22 juillet 2015 ; mon emphase)

Les étudiants sont ainsi les éléments centraux, car indispensables, de toute organisation de formation. Ils sont aussi déterminants car le niveau des « admis » définit sans doute, au moins en partie, le niveau de sortie, donc le niveau de l'établissement de formation ; les travaux bourdieusiens indiquent la reproduction sociale issue des structures d'enseignement, reproduction largement située dans le recrutement des meilleurs par les meilleures institutions, ce qui rend difficile l'émergence d'un nouvel acteur d'enseignement d'excellence, car il peine à attirer les meilleurs (Bourdieu, 1989; Bourdieu & Passeron, 1970). Ainsi, le groupe des étudiants représente sans doute la partie prenante essentielle de toute organisation de formation. Quels sont les autres critères liés aux étudiants qu'une organisation de la Management Education cherche à valider ?

Si le contenu de la formation idéale est difficile à déterminer, notamment sa nature, sa reconnaissance est essentielle. Cette reconnaissance prend alors quatre formes, dont la valorisation semble varier selon les organisations et les cultures : une forme publique largement représentée par la capacité à délivrer un diplôme reconnu par l'État, une forme privée représentée par les agences d'accréditations (notamment AACSB, EFMD et AMBA) qui délivrent des certifications privées assimilables aux démarches « qualité », une forme partenariale représentée par la capacité à lier des relations académiques avec

les autres organisations, et une forme marchande représentée par la capacité à attirer des clients professionnels qui confient la formation de leurs équipes à l'entité et qu'il convient donc de mettre en avant. Et globalement, une « recherche performante » est importante pour l'obtention de ces différentes reconnaissances.

Un tel point de vue a largement été détaillé par Lussier (2014: 89–90, mon emphase), dans sa thèse de Doctorat en Sciences de Gestion. Ainsi, selon lui :

« Un établissement qui se démarque dans les classements internationaux aura comme avantage d'avoir plus d'étudiants qui y postulent (Bowman et Bastedo, 2011 [cité par Lussier]), mais aussi il pourra attirer plus facilement des chercheurs prestigieux. En plus, le fait d'être bien coté dans les classements permettra à l'établissement d'obtenir plus facilement des subventions gouvernementales, philanthropiques et venant des entreprises privées et publiques qui préfèrent s'associer avec des institutions d'enseignement prestigieuses (Henzelkorn, 2009 ; Marginson, 2007c,d [cités par Lussier]). Bref, cela permet aux établissements qui se distinguent de choisir les meilleurs étudiants étrangers, les chercheurs les plus cités et d'avoir un maximum de ressources financières ce qui inévitablement finira par se répercuter à nouveau en leur faveur sur le classement futur de leur institution, créant ainsi un « cercle vertueux » (Marginson, 2007d ; Durand et Dameron, 2011 [cités par Lussier]). Cette réputation facilite – en même temps – la création de qualité dans toutes les facettes d'une institution d'enseignement (formations, recherche, encadrements du personnel, qualité des cours, réputation, etc.). »

Lussier (2014: 103) poursuit pour indiquer une conséquence potentielle des classements sur la fonction *a priori* première d'une organisation de formation.

« Un autre défaut de ces classements, c'est qu'ils mesurent très peu de dimensions, notamment celles que les étudiants devraient considérer avant de choisir un établissement d'enseignement supérieur. Par exemple, la qualité de l'enseignement n'apparaît nulle part dans ces classements, car elle est jugée trop difficile à comparer internationalement [...] »

Dans ces deux brefs passages, révélateurs, apparaît l'ensemble des contraintes essentielles qui pèsent sur les organisations – mais aussi l'ensemble des logiques du jeu académique managérial – de la Management Education et sur les individus qui y évoluent : performer dans les classements internationaux, essentiellement basés sur la (publication de) recherche académique par la Faculté, apporte un « rang », dans les « rankings » (*en*), qui est synonyme de ressources (financières, certainement, mais encore d'image), d'amitiés partenariales prestigieuses, et donc d'attractivité. Selon Lussier, les classements ne s'interrogent, en réalité, que sur l'alignement des cursus avec ces critères relativement déconnectés de l'enseignement, alors que l'étudiant est, comme nous l'avons vu, *in fine* celui qui « fait l'école et son classement ». Mais la garantie semble, dans cet environne-

ment, source d'une performativité remarquable et finalement devenue commune (e.g. Austin, 1975; Cabantous & Gond, 2011; Ferraro, Pfeffer, & Sutton, 2005; Ghoshal, 2005) : la description de la performance et de la qualité entraîne une réalité classée en accord avec son discours.

Ces différents gages de qualité ne seraient pas problématiques s'ils n'avaient pour particularité de générer des tensions pratiques. L'une des oppositions principales concerne le type de connaissance légitime : l'enseignement pratique réclamé, car valorisé, par les parties prenantes marchandes et privées, affronte alors l'enseignement théorique, réclamé, car valorisé, par les parties prenantes publiques et partenariales. Une revue de l'histoire de la Management Education contribue à déterminer la conséquence d'une tentative de résolution de cette tension : « l'académisation scientifique » de la Management Education, dont les origines sont pourtant situées dans la volonté d'offrir la garantie d'une connaissance « sérieuse » et actionnable.

1.4. L'académisation scientifique de la Management Education

Le préambule à toute étude des critiques d'un système est sa compréhension. Après avoir dressé un panorama – certes exempt de représentativité mais qui expose les « traits essentiels » – du contexte académique du système qu'est la Management Education, il convient de comprendre comment la logique de son jeu, en termes bourdieusiens son « *illusio* », s'est développée. Il donne dans ce cas à voir la tension vécue par une Management Education, entre faculté au service de la pratique et faculté purement « scientifique ». Ceci nous aidera dans la tentative d'explication de cette présence *para-doxale* de l'art dans cet univers de théorie et de raison pure : j'avancerai que cet univers arrive à un autre stade d'académisation, une « académisation esthétique ».

Bourdieu (2003a: 25, emphase d'origine) propose, pour la raison pure scolastique¹¹ dans l'environnement scolastique que peut être l'académie, l'explication suivante :

« [...] L'implicite en ce cas, c'est ce qui est impliqué dans le fait d'être pris au jeu, c'est-à-dire dans l'illusio comme croyance fondamentale dans l'intérêt du jeu et la valeur des enjeux qui est inhérente à cette appartenance. L'entrée dans un univers scolastique suppose une mise en suspens des présupposés du sens commun et une adhésion para-doxale à un ensemble plus ou moins radicalement nouveau de pré-

¹¹ Notons que je n'ai pas retenu le terme de « scolastique » pour décrire l'orientation prise par la Management Education. Ce terme permet de comprendre le mécanisme en présence par une analyse plus large et empirique des dynamiques du monde universitaire. Mais il s'agit plutôt, selon moi, pour la Management Education, « d'académisation », terme plus neutre. J'emprunte « académisation » à d'autres chercheurs (Shipman & Shipman, 2006).

supposés, et, corrélativement, la découverte d'enjeux et d'urgences inconnus et incompris de l'expérience ordinaire. Chaque champ se caractérise en effet par la poursuite d'une fin spécifique, propre à favoriser des investissements aussi absolus chez tous ceux (et ceux-là seulement) qui possèdent les dispositions requises (par exemple, la libido sciendi). Participer de l'illusio scientifique, littéraire, philosophique ou autre, c'est prendre au sérieux (parfois au point d'en faire, là aussi, des questions de vie et de mort) des enjeux qui, nés de la logique du jeu lui-même, en fondent le sérieux, même s'ils peuvent échapper ou paraître « désintéressés » et « gratuits » à ceux que l'on appelle parfois les « profanes » ou à ceux qui sont engagés dans d'autres champs (l'indépendance des différents champs n'allant pas sans une forme d'incommunicabilité entre eux). »

L'« *académisation scientifique* » pourrait être décrite comme *la tendance, dans un système académique, à l'intégration progressive des éléments valorisés par ce système (i.e. déconnectés des urgences, des nécessités et des contingences) ici « scientifiques », souvent au détriment des autres types d'éléments.* En somme, il s'agit du mécanisme par lequel le système tend progressivement à ne plus reconnaître que ce que Bourdieu (2003a) qualifie de « *raison pure scolastique* », i.e. les éléments théoriques, intellectuels et académiques légitimes, en accord avec la légitimité académique que le système a lui-même définie. D'autres chercheurs ont avancé que le monde universitaire avait réussi à se constituer publiquement comme seul capable de produire une connaissance légitime, car scientifique ou philosophique (Shipman & Shipman, 2006). Pas nécessairement problématique dans certains champs¹², cette tendance a été questionnée dans la Management Education, créée par et pour des praticiens (Bennis & O'Toole, 2005; Eckhardt & Wetherbe, 2014).

Une analyse critique et sélective de l'histoire de la Management Education permet de cerner les phases contributives à sa pourtant *a priori* surprenante académisation scientifique. Elle conduit à comprendre comment les parties prenantes scientifiques ont progressivement pris le dessus sur les parties prenantes pourtant originelles, et donc *a priori* essentielles, sauf à reconsidérer complètement le jeu.

Ainsi, à partir d'une tentative de développement d'un champ d'activités basé sur des connaissances rationnelles, scientifiques et académiques, la Management Education est devenue un champ quasiment autonome du champ du pouvoir, en particulier économique (qu'elle a pourtant vocation à servir *a priori*), ce qui conduit sans doute à la création d'un *illusio* académique (au départ scientifique), dont deux des caractéristiques sont la prégnance d'une théorie non nécessairement couplée à la pratique et le goût pour des

¹² Pour les éléments de débat sur cette question, voir notamment certains travaux spécialisés de la sociologie bourdieusienne (e.g. Bourdieu, 2001b, 2003a; Bourdieu & Wacquant, 2014).

activités désintéressées (telles que l'art). Cette analyse nous permettra de comprendre les nombreuses critiques adressées à la Management Education, mais aussi la volonté finalement pas si paradoxale d'intégrer des alternatives, telles que l'usage de l'art dans la formation au management, car ces dernières se trouvent en fait être *para-doxales*, i.e. décalées par rapport à ce qui domine (e.g. Bourdieu, 2003a).

Dans cette histoire, je tente de donner à voir comment se sont développés, progressivement, ce qui semble être les trois piliers de la Management Education actuelle, et qui correspondent d'ailleurs pour les deux premiers aux deux mots qui forment l'expression : 1) par nature fonctionnelle, la *pédagogie* souvent assez classique (e.g. l'amphithéâtre, l'étude de cas en Travaux Dirigés) (e.g. Colby et al., 2011) ; 2) la « *culture managériale* » avec des valeurs économiques généralement assez libérales (e.g. Ghoshal, 2005) et globalement orientées vers la maximisation des outputs par une minimisation des inputs (e.g. Fournier & Grey, 2000) ; 3) *la valorisation principale du savoir « rationnel » et académique d'inspiration scientifique* (e.g. Chia & Holt, 2008).

Plutôt que de réinventer l'histoire, cette analyse est basée sur les très nombreux travaux, d'une qualité globalement remarquable, notamment de réflexivité, qui existent déjà sur cette problématique. Quelques éléments empiriques sont toutefois mobilisés, lorsqu'ils sont en mesure d'apporter une illustration bienvenue, ou un soutien à un aspect particulier qui n'a pas été localisé dans la littérature.

1.4.1. Une brève histoire critique de la Management Education

L'histoire de la Management Education est une drôle d'histoire. *De facto*, des acteurs chargés d'assurer de telles fonctions d'enseignement et de préparation ont toujours existé : il est tout bonnement inconcevable qu'aucune préparation des futurs « responsables » n'ait été organisée, même à une courte époque de l'histoire. La forme était sans doute très différente, basée notamment sur l'éducation de la future élite, à l'image du « lycée » inventé dans l'Antiquité ou des sophistes qui n'enseignaient que l'art oratoire, mais l'art oratoire tout de même. Dans une époque plus proche, de vagues notions des matières « pratiques » représentées par la comptabilité, la finance ou la gestion de production étaient associées à une éducation « humaniste » qui était alors le point central de la préparation élitaine, comme l'a montré l'histoire sur l'origine d'HEC Paris.

1.4.1.1. Origines de l'échec d'une tentative de professionnalisation

La base antique qui sert de fondations historiques est relativement éloignée de nos préoccupations. Celle qui nous intéresse débute avec la création d'établissements de formation, et de légitimation, pour les futurs occupants de positions organisationnelles destinées à ceux qui devaient assurer la direction des « affaires ». Ils sont la source de l'orientation actuelle du management, et de son enseignement, vers une « *management science* » (*en*).

C'est au XIX^{ème} siècle qu'apparaissent les prémices d'une éducation au « *business* » (*en*). À partir d'une revue de littérature liée à l'histoire de la Management Education, Grey (1997: 717) note même l'abondance d'acteurs spécialisés – qui proposent une formation « technique » et « managériale » – dès le milieu du XVIII^{ème} siècle, notamment en Angleterre et en Ecosse. En France, l'ESCP Europe (sous sa dénomination actuelle) indique avoir été la première « *Business School* » au monde : « *Fondée en 1819, ESCP Europe est la plus ancienne école de commerce au monde et a formé plusieurs générations de dirigeants et d'entrepreneurs.* »¹³ Cette organisation alors innovante fut l'œuvre d'un groupe d'économistes « *érudits* », dont l'illustre Jean-Baptiste Say, et d'hommes d'affaires. Ainsi, dès l'origine, est notable le fondement ambivalent de cette organisation : entre science et affaires. Par la suite seulement, elle est rattachée à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris en 1869.

Peut-être est-ce parfois oublié, mais la Management Education, en tout cas les organisations qui se réclament aujourd'hui des « membres fondateurs » de celle-ci, fut instituée sous la Seconde Restauration, et contemporaine de Balzac, Delacroix et Beethoven. Son existence s'étale désormais sur trois siècles. Elle fut créée avant l'année 1840, date retenue par certains comme première Révolution Industrielle, mais sous un régime favorable au développement des « valeurs bourgeoises » (souvent décrites ainsi : individualisme, intérêt, propriété, matérialisme, prudence, utilitarisme, rationalisation, scientification, optimisation etc.) (e.g. Bourdieu, 1979; Chiapello, 1998: 24–27 notamment). Le capitalisme et le management ne sont pas les produits de cette révolution, ils lui préexistaient. Il convient de pointer la différence identifiée par Chandler (1977) entre les « *managers* », groupe social créé, et souvent formé, pour gérer le travail des autres, face à la complexification de l'activité organisationnelle, et les propriétaires du capital, les « *shareholders* » (*en*), qui recrutent, emploient et nomment les premiers afin qu'ils gèrent

¹³ Source : site internet de l'ESCP Europe, page histoire ; consulté le 21 septembre 2015.

« l'entreprise moderne », i.e. plus exclusivement familiale et « *single-unit* » (*en*), et pour que ces managers assurent le bon développement et la rentabilité de leur organisation.

Chiapello (1998: 21) offre une description de l'environnement qui domine, en France, lors de la fondation, puis lors de la structuration, de la Management Education :

« 1830, date du renversement de la Restauration, marque l'avènement politique de la bourgeoisie et son installation constitutionnelle au pouvoir. Sur le plan économique, cette classe était puissante avant. Mais, malgré sa richesse, la bourgeoisie avait dû jusque-là passer sous les fourches caudines des règles et des valeurs aristocratiques pour gagner l'élite. Il fallait devenir propriétaire foncier, abandonner les activités commerciales, se faire anoblir et adopter les mœurs et valeurs de la « classe oisive ». Après la révolution de juillet, la bourgeoisie peut enfin imposer ses vertus et son mode de vie. Les dix-huit années du règne de Louis-Philippe représentent, dans l'histoire de la France, une période extrêmement favorable à la grande bourgeoisie, totalement maîtresse de l'Etat et du jeu politique, ayant réussi à poursuivre la révolution puis à l'arrêter au point exact où rien ne vient la contrarier dans l'établissement d'un régime favorable à ses intérêts. »

L'origine bourgeoise en France, à vocation économique et globalement capitaliste, de la Management Education ne laisse donc que peu de doute. L'arrivée au pouvoir de la bourgeoisie permet l'installation durable de ses valeurs et la capacité à agir pour les développer et les pérenniser, notamment à l'aide de la formation : cette Management Education originelle vise, si l'on s'appuie sur ces travaux, à former un manager plutôt rationnel, compétent, orienté vers le développement économique prudent mais optimal de richesses qu'il gère au nom des « propriétaires » du capital.

Si les premières écoles furent fondées vers 1820, la création des différentes formations et leur structuration se feront tout au long des deux siècles qui suivront, siècles des valeurs économiques, bourgeoises, du capitalisme moderne, finalement retenues à l'échelle sociétale : HEC Paris est fondée en 1881, 1908 voit la création de la *Harvard Business School* (HBS)¹⁴, les Instituts d'Administration des Entreprises (IAE) sont créés en 1955 en France, à l'initiative de Gaston Berger qui souhaite imiter le modèle des Business Schools étatsuniennes et doter la France d'une alternative publique aux acteurs privés, devant l'augmentation de la demande de formation en gestion¹⁵, etc.

À l'international, le rôle des États-Unis d'Amérique est considérable dans le développement de la forme actuelle de la Management Education ; l'inspiration est alors économique, entrepreneuriale, « des affaires » ; en effet, « *business is business* » (*en*), et les

¹⁴ Source : site officiel de la Harvard Business School, rubrique « History » ; consulté le 27 juillet 2015 (<http://www.hbs.edu/about/facts-and-figures/Pages/history.aspx>)

¹⁵ Source : site officiel du « Réseau IAE France », page « Notre réseau » ; consulté le 27 juillet 2015 (<http://www.iae-france.fr/iae-france/>)

affaires acquièrent progressivement une place importante dans le monde occidental (Colby et al., 2011: 1). Ainsi, aux États-Unis d'Amérique, Colby et al.¹⁶ (2011: 15) identifient 1881, soit 62 ans après la fondation de l'ESCP Europe – ce qui indique une potentielle influence française et bourgeoise, sur la Management Education mondialisée – comme date de fondation de la Management Education mondiale. Ainsi trouve-t-on en 1881, à l'Université de Pennsylvanie, l'étape qui initie l'ancrage scientifique, assez lié à l'approche anglo-saxonne, ou plus précisément « étatsunienne » :

« L'éducation au Business dans les universités étatsuniennes a un point d'origine identifiable, une localisation institutionnelle, et un objectif clairement exprimé. »

Colby et al. identifient ainsi Wharton comme première établissement officiellement voué à enseigner « les affaires » (*en: Business*) dans un cadre universitaire, aux États-Unis d'Amérique. Ces auteurs (2011: 15) relatent donc comment Wharton – un entrepreneur – réussit, en échange d'un « cadeau », à convaincre l'Université de Pennsylvanie

¹⁶ Pour comprendre l'histoire, je m'appuie très largement sur le chapitre dédié à l'histoire de la Management Education d'un ouvrage récent publié par Colby et al. (2011) et « *The Carnegie Foundation for The Advancement of Teaching* », ainsi que sur le travail doctoral récent de Sacha Lussier (2014). L'ouvrage de Colby et al. a été choisi parmi les nombreuses sources qui intègrent une histoire de la Management Education car il n'appartient pas aux ouvrages dont cette histoire est l'objectif principal. L'ouvrage s'interroge sur une problématique proche de la mienne, à savoir l'intégration des « humanités » (*en: liberal arts*) dans la Management Education ; par conséquent, l'histoire que les auteurs racontent s'appuie sur des éléments eux aussi utiles à notre réflexion.

La transparence du processus scientifique commande d'indiquer que l'ouvrage de Colby et al. (2011) est publié par une organisation originellement fondée par des ressources de la *Carnegie Corporation of New York*. Cette dernière fut à l'origine du célèbre « *Carnegie Report* » auquel je ferai référence. Bien entendu, il est raisonnable d'estimer qu'une bienveillance à l'égard de la « maison mère » existe ; toutefois, la structure source de la publication de Colby et al. se contente de porter le nom « Carnegie » et déclare posséder une complète indépendance statutaire, comme l'indique cet extrait du site de la *Carnegie Corporation of New York* (page « Other Carnegie Organizations », consultée le 25 juillet 2015) : « *Aujourd'hui, plus d'un siècle plus tard, 26 organisations dans le monde portent le nom Carnegie. Elles effectuent [en: carry on work] des travaux dans des champs aussi divers que l'art, l'éducation, les affaires internationales, la paix, et la recherche scientifique. Même si elles sont considérées comme des membres d'une « famille », ces organisations demeurent des entités indépendantes et sont liées seulement par leur nom. »*

Malgré les limites possibles d'une source unique, potentiellement biaisée sur l'aspect « *Carnegie Report* » (mais largement contrôlée par la cohérence, en termes de propos, des passages concernés dans la thèse de Sacha Lussier qui ne s'appuie pas sur la première source), le simple caractère « d'histoire » de l'histoire rend raisonnable l'utilisation d'une source unique, tant que celle-ci n'a pas été remise en cause. En effet, la construction d'une histoire, quel que soit l'objet, nécessite de « raconter une histoire », donc de faire des choix, afin de disposer d'une « ligne ». Par mesure de sérieux scientifique, quelques sources annexes essentielles ont été consultées et intégrées au fur et à mesure ; elles soutiennent l'histoire racontée par Colby et al.

Enfin, l'ouvrage de Lazuech (1999), en plus de servir cette dernière fonction, permet également d'enrichir le point de vue globalement étatsunien sur la Management Education étatsunienne proposé par Colby et al. d'un point de vue français sur la Management Education, surtout française. J'avance que l'histoire de la Management Education présentée dans cette thèse permet de « comprendre le processus d'académisation décrit ». En l'espèce, elle est plus illustrative et explicative que condition scientifique de validité des éléments essentiels scientifiquement pour la thèse, i.e. l'orientation académique et managériale de la Management Education à l'heure actuelle, logique soutenue par d'autres sources et une illustration empirique.

nie d'ouvrir un nouveau type de programmes, mélange de cours sur les activités des affaires et d'humanités, « *afin de former [en: shape] un nouveau type d'homme d'affaires hautement éduqué* ». Ainsi, toujours selon Colby et al. (2011: 15) :

« Wharton persuada l'Université de créer un nouveau type d'école pour étudiants de premier cycle supérieur [en: undergraduates] aux côtés des facultés et disciplines déjà existantes. Son objectif était de remplacer la nature ad hoc de l'apprentissage des affaires « sur-le-tas » [en: « on-the-job »] par un développement [en: cultivation] systématique d'une perspective qui combinerait des cours sur la connaissance et la maîtrise « de la finance et de l'économie modernes » avec les effets « élargissants » [en: broadening] des arts libéraux¹⁷, dont une focalisation particulière sur les alors nouvelles sciences sociales qu'étaient l'économie et les sciences politiques. »

Un retour à l'histoire d'HEC Paris permet de noter que la même orientation fut prise lors de sa fondation, la même année 1881.

*« Depuis 1881, l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales située au 108 boulevard Malesherbes, vise à **donner aux jeunes gens, "les connaissances nécessaires pour arriver promptement à la direction des affaires de la banque, du commerce ou de l'industrie et à former des agents consulaires, capables de représenter dignement la France dans les relations du commerce international"**. A cette fin, les travaux chimiques et l'histoire naturelle figurent parmi les matières enseignées, aux côtés de la comptabilité générale, des mathématiques appliquées au commerce, de l'étude des marchandises, du droit commercial industriel et maritime, du code civil ou encore de la calligraphie. »* (source : site officiel d'HEC Paris, page « Histoire d'HEC Paris », pour l'année 1890 ; consulté le 22 juillet 2015 ; mon emphase)

L'extrait exemplifie la destination immédiate des futurs diplômés : des individus « chefs », formés pour diriger, inscrits dans la culture bourgeoise et destinés aux plus hautes sphères organisationnelles dès la sortie d'HEC Paris. En outre, l'extrait indique que, dès l'origine, le « savoir académique managérial » était considéré comme tout à fait insuffisant – selon Colby et al. (2011: 16), « *il est significatif [...] que l'éducation aux affaires ait débuté au travers d'un effort pour établir une formation universitaire en tant que façon d'inculquer [en: instill], dans l'alors nouvelle activité de manager, une compréhension de la raison d'être [en: purpose] qui était explicitement orientée vers l'intérêt général [en: that was explicitly public in orientation]. Pour un tel but, une éducation ba-*

¹⁷ Encore qualifiés de « sciences humaines », ou « humanités ». Sachant que le contenu de ces humanités évolue au cours du temps et varie selon les zones géographiques ; l'art peut y être inclus.

sée sur les arts libéraux était considérée comme essentielle. » – pour assurer des fonctions de direction : humanités et sciences « non managériales » sont parties intégrantes de toute formation de futurs « managers », d'autant plus que le « savoir managérial » manque nécessairement. Il est raisonnable d'estimer que les premiers travaux publiés et largement diffusés en Sciences de Gestion sont ceux de Fayol et Taylor, datés du début du XX^{ème} siècle.

Alors que la demande de managers formés au management explose, la question d'une formation plus « technique » et celle des intérêts managériaux apparaissent, comme le détaille Colby et al. (2011: 17) :

« Bien que quelques manifestations de tutelle à vocation sociale [en: social trusteeship] puissent être attendues des leaders organisationnels, la plupart des managers cherchaient à être d'efficaces techniciens des affaires, souvent avec une expertise spécifique dans des domaines définis tels que la comptabilité, la finance, l'ingénierie, ou le marketing. Leur objectif principal [en: paramount purpose] était de faire fonctionner l'entreprise avec autant d'efficacité et d'efficacités [en: efficiently] que possible pour améliorer sa position stratégique et rémunérer ses investisseurs. »

Plus ou moins ouvertement, c'est la question cruciale de l'équilibre entre « intérêts du business » et « responsabilité soci(ét)ale » qui est posée, et qui divise déjà. Faut-il considérer l'efficacité comme une fin en soi, ou un simple moyen ? L'orientation « taylorienne » répond à la première solution et avance que les améliorations économiques bénéficieraient largement à la société, alors que ses adversaires craignent une situation intenable pour les individus : c'est la place des humanités dans la formation, i.e. du savoir non technique et scientifique qui est *a fortiori* questionnée (Colby et al., 2011: 18) :

« Si ceci était considéré comme un objectif sérieux de l'éducation aux affaires, comprendre et équilibrer les objectifs stratégiques avec les responsabilités sociales nécessiterait des liens forts avec l'éducation libérale précisément pour être certain que les futurs managers seraient en mesure de saisir les complexités d'objectifs multiples et d'interprétations conflictuelles des faits. Par contraste, si l'efficacité et l'efficacité [en: efficiency] économiques et la productivité technique représentaient l'unique but, ou les buts dominants, alors la préparation au management pouvait se focaliser plus étroitement sur la compétence technologique et économique. Cette vision clivée [en: split image] de l'identité du professionnel du management posa un problème pour l'éducation aux affaires, un problème qui n'a toujours pas été résolu à l'heure actuelle [en: remained unsettled] [...]. »

Rapidement, la question du contenu des programmes se pose donc pour la Management Education, avec cette tension entre une approche « dure », technique, « orientée

business et profit », et une plus « molle », plutôt plus humaniste. En filigrane apparaît une autre question, ainsi résumée par Lussier (2014: 384) dans les conclusions de sa thèse :

« À travers l'histoire de la gestion, une des grandes questions qui divise encore les enseignants-chercheurs est l'importance ou non de construire une « gestion scientifique ». »

Colby et al. (2011: 19–21) apportent alors une analyse socio-historique : la question du management comme « profession » (sur la question du rapport de la Management Education à une “profession” du management, voir aussi Khurana, 2007), à l’instar de la médecine ou des praticiens du droit, se pose dès l’origine de la Management Education ; or, une profession s’appuie généralement sur un « *savoir pratique normatif* » dont la particularité est de provenir de « l’intérieur », par opposition au savoir théorique « purement scientifique » détaché d’un attachement moral ou d’une quelconque contingence et, surtout, qui provient de « l’extérieur » du système. Dès l’origine, les fondateurs de la Management Education réalisèrent la limite d’un tel savoir pratique utilisé seul : le caractère contingent des situations managériales qui limite la capacité d’une « procédure » ou d’une « technique » à être utilisée en toute circonstance. La capacité à « interpréter » la situation et s’y adapter avec flexibilité devait provenir de l’enseignement des humanités et des sciences non managériales. Les professionnels développaient leurs compétences et leur capacité à avoir une pratique non purement détachée de préoccupations déontologiques au travers du développement de leur capacité de jugement, éléments amenés par l’étude des humanités ; ces compétences étaient ensuite associées à leur savoir pratique normatif. Le modèle était celui de la formation « clinique » en médecine. La question, d’une grande complexité, du « rôle » des affaires, le management comme fin ou comme moyen, fut toutefois impossible à trancher. Elle l’est encore aujourd’hui. Mais, au début du XX^{ème} siècle déjà, les « Business Schools » se trouvèrent handicapées par l’absence de réponse, ce qui résulta dans l’incapacité à développer un réel savoir pratique normatif qui serait devenu la base de la profession ; la conséquence fut le choix de « *l’idée du management en tant que procédure, pratiqué par des managers capables d’utiliser des techniques de décision, de mesure, d’audit et de comptabilité, à la sophistication croissante.* », avec le risque de reléguer au second plan les compétences moins « techniques » (Colby et al., 2011: 21), voire de les exclure quasiment, et, *a fortiori*, le risque d’exclure les disciplines académiques associées, i.e. les humanités et les sciences non managériales. Pourtant, l’académisation les sauvera, justement car elles sont souvent académiques.

Ainsi, le management fut incapable de se constituer en « *profession* » (voir aussi Grey, 1997), donc d'établir un ensemble d'éléments indispensables à l'exercice légitime car légitimé de l'activité ; socle qui, pourtant, aurait permis d'asseoir une définition de la profession de manager et, *a fortiori*, de déterminer les contenus et méthodes de la formation à la profession, à l'image des professions médicale et juridique qui, il est difficile de le nier, ne sont pas victimes des mêmes débats, au moins pas avec la même intensité. Ceci constitue la première difficulté historique de la formation au management. Couplée à la seconde difficulté qu'il convient de détailler, intrinsèquement liée à la première, elle est à l'origine de l'orientation scientifique prise par la Management Education.

1.4.1.2. L'absence initiale d'acceptation par l'Académie

L'incapacité à se constituer en profession ne fut pas la seule difficulté de la Management Education même si, en réalité, elle constitue l'origine de la seconde : le rejet de la part d'une académie qui ne considérait pas le « business » comme une science ; ceci d'autant plus que, n'étant alors – et toujours pas – constitué en profession, le management, aux yeux des « universitaires », ne méritait pas non plus sa place comme pratique qui s'apprend, à l'image du droit ou de la médecine, ce qui aurait constitué la source alternative de légitimité universitaire¹⁸.

Selon Colby et al. (2011: 21–23), les disciplines traditionnelles des Universités rejetèrent la formation au management ; l'une des principales critiques portait sur le caractère « intéressé » de l'activité. Un mécanisme veut que les acteurs influents de la société aient réussi à instituer les activités « désintéressées » comme seules activités « nobles » (Bourdieu, 1979, 2003a; Bourdieu & Passeron, 1970; Chiapello, 1998; Mension-Rigau, 2007). Les affaires et le management, qui tiennent en haute estime l'utilité, la rationalisation, l'optimisation (Chiapello, 1998) – et souvent le capitalisme, dont l'objectif est l'accumulation perpétuelle de plus de ressources ou richesses (Boltanski & Chiapello, 2011) –, virent déferler les discours critiques qui les qualifiaient de domaine dénué des qualités des professions nobles. La seule alternative académiquement viable eut été la capacité à avancer une connaissance académique « purement scientifique », bref, académique ; celle-ci, en théorie objective, désintéressée, gratuite et indépendante, aurait pu

¹⁸ Colby et al. (2011: 22) notent le statut particulier de la « comptabilité ». Cette activité était considérée comme proche d'une profession, puisqu'elle disposait « à la fois d'une méthode rigoureuse et de procédures de certification professionnelle ». D'ailleurs, un ordre des « Experts-Comptables » existe. Ceci peut sembler anecdotique, mais mon terrain se situe dans un Master en « contrôle-audit-reporting », donc dans la « discipline comptable » (e.g. Berland et al., 2016).

espérer convaincre les académiques de sa légitimité dans l'académie, incarnée institutionnellement par les Universités et organisations similaires (e.g. Shipman & Shipman, 2006).

Or, à cette époque, la « connaissance managériale » était le plus souvent enseignée par « *d'anciens praticiens du Business qui avaient peu d'intérêt pour les standards académiques de l'enseignement ou de la recherche* » (Colby et al., 2011: 22) : considérées comme fort peu scientifiques et enseignées par des individus pas toujours reconnus comme « intellectuels », les Sciences de Gestion virent initialement cette candidature alternative à l'intégration légitime dans l'académie assez logiquement – en termes d'*illusio* académique – rejetée. Quelques rares voix, parfois influentes, se dressèrent face à ces critiques : Colby et al. (2011: 23) relatent, ainsi, le soutien d'Alfred North Whitehead, philosophe d'Harvard, offert lors d'un discours prononcé en 1928 à la demande du « *Dean* » (*en*) de la Harvard Business School, à l'occasion du vingtième¹⁹ anniversaire de cette organisation. Mais, malgré ces rares soutiens, force fut de constater la nécessité d'inventer la « discipline Sciences de Gestion ». Puisqu'il semblait impossible de se constituer en profession, la seule alternative réellement accessible se trouvait être la légitimation académique pourtant refusée initialement.

Pour devenir académique, il est alors nécessaire d'entrer dans le « jeu académique » et d'en adopter l'*illusio*. En outre, ceci comporte l'énorme avantage d'être du ressort des acteurs de la Management Education, contrairement à l'obtention du fondement en raison sociale d'une profession qui requiert une reconnaissance « extérieure », du « grand public ».

1.4.1.3. Vers la « *management science* »

À ce stade de l'histoire, toujours à l'aide de celle contée sur la « Business Education » par Colby et al. (2011: 23–25), apparaissent en parallèle de cette recherche de légitimité qui ne peut donc être obtenue que par l'entrée dans le jeu académique, les événements tragiques qui débutent dans les années 1930 et ont pour conséquence la nécessité de produire à grande échelle, très efficacement, au risque sinon d'une victoire dramatique de l'ennemi. Lors du conflit mondial, puis de la Guerre Froide, le besoin d'efficacité, de fiabilité et d'efficience conduisit à ce qui fonda l'orientation quantitative, la « culture d'ingénieurs », qui définirait désormais le management. Malgré le contexte de Guerre

¹⁹ Les auteurs indiquent dans l'ouvrage pour le « vingt-cinquième » anniversaire, mais il semble (à la vue de la date de fondation, 1908, telle qu'indiquée sur le site de l'institution) qu'il s'agisse d'une erreur d'édition.

Froide, la réussite économique de la nation étatsunienne – i.e. presque trente années de croissance fondée sur le progrès industriel et de puissantes sociétés technologiques et industrielles, sans compter la « course à l'espace » –, conduit aussi à la massification de l'enseignement. La formation basée sur les humanités – peut-être la formation *du* « management » (*en*), dans ma terminologie – reste l'apanage des élites, ce qui s'explique par le mécanisme qui veut que la théorie et l'abstrait soient considérés comme supérieurs à la pratique (Bourdieu, 1979, 1989, 2001a; Lazuech, 1999; Mounier, 2001). Mais il convient de former une foule d'individus, désormais présents sur les bancs universitaires, *au* management ; plus exactement, aux « aspects techniques du management ». Le modèle étatsunien du management se propage dans le monde occidental : il s'imposera, à la chute du Mur de Berlin, dans l'ensemble du monde, sans jamais que cette hégémonie soit réellement contestée (Vaara & Faÿ, 2012). L'histoire de la Management Education est une histoire internationale qui trouve donc deux points d'origine importants : l'un en France puis l'autre aux États-Unis d'Amérique. C'est l'invention de la « *management science* », fonctionnaliste, techniciste, d'orientation très quantitative, définie par Colby et al. (2011: 24–25), et qui n'a trouvé aucune alternative dominante depuis, et jusqu'à l'heure actuelle :

« Afin de pouvoir atteindre [en: measure up] les standards académiques plus scientifiques, les business schools furent encouragées à se réorganiser autour de quatre domaines spécifiques : économie et finance, comptabilité, marketing et management général. Lors de ce processus [en: Along the way], de nouveaux départements académiques furent créés afin de développer des thèses et de préparer des docteurs [en: to develop PhDs] qui pouvaient atteindre les standards de la recherche scientifique établis par les sciences sociales. Une telle recherche, selon la conception généralement acceptée, devait s'écarter de l'attention au contexte et à l'histoire qui avait marqué la plupart des écrits précédents sur les affaires afin de produire une connaissance plus quantitativement respectable. L'idéal de la recherche pointait aussi vers une plus grande attention à l'éducation de niveau Master [en: Graduate] par opposition à l'éducation aux affaires du premier cycle universitaire. Par conséquent, tant dans l'esprit du grand public que dans l'esprit académique, les Masters of Business Administration définirent virtuellement le champ (Khurana, 2007 [cité par Colby et al., 2011]) tel qu'il continue à le faire aujourd'hui dans la plupart des cadres [en: settings]. Une conséquence non désirée [en: unintended] de ces développements [...] fut d'éloigner les disciplines des Sciences de Gestion [en: business discipline] des humanités et des sciences sociales qualitatives, et de la tradition de l'apprentissage libéral de premier cycle universitaire. »

L'influence de la « *management science* » anglo-saxonne, qui ne devait plus disparaître, s'installe ainsi au milieu du XX^{ème} siècle, comme l'indiquait d'ailleurs un extrait précédent de l'histoire d'HEC Paris : « *En plaidant pour une profonde réforme des études, l'Association [des étudiants, fondée en 1883] est en partie à l'origine du tournant*

*engagé à la fin des années 50, qui vise à rapprocher HEC du modèle américain de la Business School. »*²⁰ À cette description de l'année 1883 est associée une photographie qui présente davantage d'étudiants en blouse blanche – « la blouse du scientifique » – que celle de 1881, année de la fondation de l'institution et de la « première promotion [...] en haut de forme ». Si les images ne sont pas datées, elles sont supposées illustrer les années 1881 et 1883, ce qui peut indiquer que la volonté « scientifiante » de cette organisation préexistait sans doute aux années 1950 : au symbole de la grande bourgeoisie qu'est le haut de forme, était déjà associé un symbole de la science qu'est la blouse.

Cette tendance scientifiante était, par ailleurs, présente dans les étapes suivantes de l'histoire d'HEC Paris, pourtant toujours antérieures aux années 1950. L'extrait suivant illustre la potentielle existence de ce « complexe d'infériorité du management » face aux Grandes Écoles d'ingénieurs, et à leur « savoir scientifique donc légitime » :

« Malgré la façade imposante de ses locaux parisiens, rue de Tocqueville, où est installée l'Ecole depuis sa création en 1881, HEC ne joue pas encore tout à fait dans la cour des grands, lorsque s'ouvre le XXème siècle. Tournée vers l'enseignement du commerce, alors considéré comme une activité peu noble, l'Ecole a pour ambition de rivaliser avec les modèles de l'époque que sont Polytechnique, Centrale ou Les Mines. Il ne lui faudra pourtant que quelques années pour devenir la "Grande Ecole" qu'elle est aujourd'hui. A ce que l'on murmure d'ailleurs ces derniers temps dans la presse, les ingénieurs seraient au coude à coude avec les HEC à la tête des entreprises du CAC 40 ! » (source : site officiel d'HEC Paris, page « Histoire d'HEC Paris », pour l'année 1900 ; consulté le 22 juillet 2015 ; notre emphase)

Lorgner sur les « Mines », « Centrale » et « Polytechnique », c'est lorgner sur le « savoir scientifique » et sa légitimité. Ainsi, la devise²¹ de l'X : « Pour la Patrie, les Sciences et la Gloire ». Le verbatim actuel d'HEC Paris indique la persistance de cette préoccupation, alors même qu'il y a peu d'organisations plus désirées des étudiants : « A ce que l'on murmure d'ailleurs ces derniers temps dans la presse, les ingénieurs seraient au coude à coude avec les HEC à la tête des entreprises du CAC 40 ! »

L'influence du monde anglo-saxon sur la Management Education est aussi assez forte (il suffit de penser aux noms des écoles françaises, souvent passées d'Écoles Supé-

²⁰ Source : site officiel d'HEC Paris, « Histoire d'HEC Paris », pour l'année 1883 ; consulté le 22 juillet 2015

²¹ La devise date de 1804.

Source : site officiel de l'École Polytechnique, page « XIXe siècle : au cœur des bouleversements de son époque » ; consulté le 01 août 2017 (<https://www.polytechnique.edu/fr/XIXesiecle>)

rieures de Commerce à Business Schools). Toutefois, il existerait bien une « *exception française* » selon Lazuech (1999: 53) qui indique qu’HEC Paris prit la décision de « s’américaniser » dans les années 1960 afin de prendre ses distances avec le modèle de sélection « à la française », mais que l’institution abandonna ce projet quelques années plus tard, notamment pour des questions de rapport au champ national. Si une exception culturelle – et par-là pratique – existe, elle ne s’applique pas, semble-t-il, à ce qui nous intéresse, i.e. le contenu des formations et, surtout, le statut et la transmission des connaissances « du management ». Selon Lazuech (1999: 80), le champ très internationalisé de la recherche en Sciences de Gestion est largement dominé par les auteurs américains ; le modèle de la « *Research University* » à l’américaine – bien que l’origine soit allemande – est largement dominant et exporté à l’international (Lussier, 2014: 53 notamment). D’où l’influence de la « *management science* » sur l’ensemble du globe managérial.

Colby et al. (2011: 25–26), ainsi que Lussier (2014: 384), avancent que deux rapports, tous deux publiés en 1959 par des fondations privées issues du monde industriel²², eurent une influence particulièrement importante sur l’orientation de l’enseignement-recherche en Sciences de Gestion : « *The Education of American Businessmen: A Study of University-College Program in Business Administration* » et « *Higher Education for Business* », respectivement publiés par la « *Carnegie Corporation of New York* » et la « *Ford Foundation* ». Colby et al. (2011: 25) précisent que les deux rapports pointent les mêmes éléments : l’augmentation du nombre d’étudiants de premier cycle universitaire inscrits en Sciences de Gestion, leur diversité démographique, étudiants qui, en comparaison avec les parcours dans les humanités (*en: arts*) et les « sciences », proviennent de familles dont les réalisations (*en: attainment*) dans l’éducation et le domaine économique sont inférieures ; au-delà de ces éléments sociodémographiques, les deux rapports notent surtout que les étudiants des affaires (*en: business*) auraient des réussites académiques marginales, peu aidés par des facultés moins qualifiées académiquement que leurs pairs des humanités et des « sciences ». Enfin, les programmes en Sciences de Gestion se seraient distingués par leur manque d’homogénéité en termes de rigueur académique.

Mais, toujours selon Colby et al., contrairement à une idée reçue, les rapports insistaient également sur l’association entre enseignements « scientifiques en management » et un ensemble d’humanités et sciences non managériales ; ces derniers enseignements devaient développer l’esprit d’analyse, la capacité à travailler en groupe etc., bref,

²² Remarquons aussi que l’ouvrage de Colby et al. est considéré par certains (Statler & Guillet de Monthoux, 2015) comme le « second Carnegie Report ».

tout ce sur quoi s'appuie depuis toujours, et encore aujourd'hui, la Management Education pour justifier de la présence de ces éléments (voir aussi, pour une analyse similaire des deux rapports, Bailey & Ford, 1996: 8 notamment) ; ironiquement, les recommandations furent appliquées d'une façon qui tendit à polariser ces deux pôles d'enseignements. En somme, les études en Sciences de Gestion, déjà largement critiquées pour leur savoir « peu académique », étaient, aux yeux des académiques et des professionnels, fort peu académiques dans leur forme. Mais la volonté de développer et d'enseigner la « *management science* » ne devait initialement pas signifier son exclusivité dans les curriculums en Sciences de Gestion, bien au contraire : humanités et sciences non managériales étaient évoquées et réclamées par les penseurs de la Management Education. La massification de l'enseignement supérieur, notamment en Sciences de Gestion, signifiait former davantage de techniciens *au management (fr)* qu'avant ; mais persistait l'idée d'une formation d'un futur « management » (*en*) calqué sur l'éducation des élites.

D'après l'histoire de la *Carnegie* sur elle-même, ce ne fut qu'après le décès d'Andrew Carnegie, en 1919, que « *la Corporation commença à aligner ses programmes avec les hypothèses [en: assumptions] plus scientifiques qui commençaient à dominer les initiatives sociales du début du XX^{ème} siècle. Convaincue du besoin de la nation [étatsunienne] d'augmenter l'expertise scientifique et le « management scientifique », la Corporation chercha à créer des centres d'excellence dans les sciences sociales et naturelles.* » Ainsi, la source des critiques à l'origine de l'orientation scientifique était tout sauf académique ; l'orientation « recherche » de la Management Education – selon Colby et al. (2011: 25), « *il est possible d'avancer que 1959 [année de publication des deux rapports], et non 1930 [année des critiques initiales, notamment d'Abraham Flexner], fut l'année où les critiques d'Abraham Flexner sur la formation aux affaires eurent leurs effets [en: bore fruit]* » – provient d'une influence des affaires et de « l'industrie », du « privé », ce qui ne peut qu'expliquer la préférence pour la technique, le rationnel, le quantitatif etc. Toutefois, l'orientation scientifique devait alors servir la pratique, non produire de la théorie déconnectée de la pratique, ce que le processus peut tendre à produire (e.g. Bennis & O'Toole, 2005).²³

L'histoire de la Management Education approche du contemporain, mais Colby et al. (2011: 27–29) rappellent l'influence considérable de la période de dérégulation éco-

²³ Sources pour les deux paragraphes : site officiel de la Carnegie Corporation of New York (notamment <http://carnegie.org/about-us/foundation-history/founding-and-early-years/> pour les extraits) ; consulté le 25 juillet 2015.

nomique et du retour à une vision de l'économie comme autorégulatrice, autosuffisante etc., qui débuta dans les années 1980. Elle vit s'ancrer socialement une logique qui contribua à renforcer la croyance dans la valeur des modèles mathématiques, « cartésiens », (et en termes économiques, la pensée « néo-classique »), qui sous certaines conditions permettent de « prédire » et « d'anticiper », à l'image du modèle des sciences dites dures. Ce malgré les travaux de Simon sur la rationalité limitée – dont les recherches sont pourtant valorisées par un « prix Nobel »²⁴ en 1978, prix pour lequel l'attribution fut motivée par « *ses recherches pionnières sur les processus de prise de décision dans les organisations économiques* », dans le champ explicitement reconnu par l'association en charge du Prix Nobel de « *management science* »²⁵ – et les questions, très weickiennes (e.g. 1993) qui suivirent, sur la place du sens dans l'action organisée ou sur l'absence de « rationalité pure » des agents dans leurs décisions. Le recours à la logique du « contrat » porte à son plus haut niveau la formalisation d'une logique d'intérêt individuel, et peut-être surtout de la motivation extrinsèque. La question de l'agence devient centrale : des acteurs intéressés qui cherchent à se prémunir contre d'autres acteurs eux-mêmes intéressés.

La Management Education se focalise encore davantage sur la création de modèles technicistes, très mathématiques, désormais légitimes. La morale, l'éthique et l'émotion n'ont plus guère de place dans cet univers et, *a fortiori*, celle des humanités et de toute forme de savoir non purement rationnel dans la formation *au* management (*fr*), voire *du* management (*en*) (e.g. Gioia, 2002; Mintzberg, 2004).

²⁴ Comme l'indique l'un des acteurs à l'origine de sa création, Assar Lindbeck (1985), le « prix Nobel d'Économie » ne fut pas créé à la demande d'Alfred Nobel ; il s'agit d'un prix associé, créé à l'initiative de la Banque de Suède, en l'honneur de Nobel. Toutefois, son effet est similaire. Qu'il soit remis à un auteur influent pour les Sciences de Gestion peut indiquer l'émergence de doutes envers les approches rationalistes et modélistes, au sein des académiques de plus en plus « extérieurs », comme le veut le choix d'une orientation scientifique du champ. Il convient de noter que l'histoire de ce prix Nobel est marquée par un rejet initial de certains membres de l'Académie Royale des Sciences de Suède qui remettait le prix, lors de la présentation du projet : ils émirent des réserves sur le caractère « suffisamment scientifique » de cette discipline. L'Académie accepta finalement le principe, mais cela exemplifie encore, en 1968, le manque de reconnaissance scientifique d'une discipline pourtant considérée comme plus légitime scientifiquement que les Sciences de Gestion (Lindbeck, 1985).

Pourtant, l'existence, dès l'origine, d'un Prix Nobel de Littérature et d'un Prix Nobel de la Paix incite à s'interroger sur les raisons qui poussèrent la Banque de Suède à chercher à rapprocher le Prix en Économie des domaines « scientifiques », alors même que deux domaines sur cinq n'avaient pas vocation à être scientifiques. Il est possible de postuler que les domaines non scientifiques étaient considérés, par ceux qui imaginèrent le prix en Économie, comme associés à « un fondement en raison sociale » (e.g. Bourdieu, 2003a: 66), à l'image des « professions » (e.g. Colby et al., 2011), qui n'était alors même plus espéré comme source de légitimité pour l'Économie et ses « sous-champs appliqués » ; le caractère scientifique de la discipline apparaissait alors comme le seul potentiellement justifiable au monde.

²⁵ Source : site officiel du Prix Nobel, page dédiée à « Herbert A. Simon » ; consulté le 30 juillet 2015 (http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/economic-sciences/laureates/1978/simon-facts.html)

En somme, activité peu reconnue socialement face à celle des « ingénieurs », le management est tenté de s'approcher, rapidement en termes historiques, d'une posture scientifique qui utiliserait un savoir scientifique, afin de gagner ses galons. Ainsi, au milieu du XX^{ème} siècle apparaît la tendance « scientifiante » de l'enseignement du management qui rejoint le désir antérieur d'un management scientifique. Elle dénierait progressivement aux humanités et aux sciences non managériales leur place légitime dans la Management Education, sans, toutefois, que ceci soit réclamé par les parties prenantes et que ces domaines disparaissent complètement. La Management Education, à l'image de la pratique qu'elle enseigne, s'est alors structurée autour d'une culture « d'ingénieurs », d'origine largement étatsunienne, fondée autour du scientifique, de la rationalisation, du quantitatif, de l'objectif, de l'optimisation etc., avec une diffusion progressive de ce modèle à l'échelle mondiale.

L'histoire se conclut de nos jours avec l'histoire en train de s'écrire (Colby et al., 2011: 29–31). Les années pré- et post-crise de 2008 furent celles de la réintégration de la complexité ; les « beaux modèles » trouvent leurs limites dans une économie plus rapide et internationalisée que jamais, et différents courants réalisent le rôle central de l'individu dans la mise en œuvre d'une décision, fût-elle assistée par un modèle algorithmique. C'est l'ère de la glorification du leadership : tout individu doit être un leader, même dans ses actes quotidiens (e.g. Alvesson & Spicer, 2011). C'est aussi l'ère du réseau et de son exploitation, avec l'intégration aux raisonnements organisationnels de notions sur l'optimisation des relations interindividuelles, avec la prise en compte des notions de « capital social » etc. (e.g. Baret, Huault, & Picq, 2006; Burt, 1995; Guillot-Soulez & Landrieux-Kartochian, 2008; Picq & Baret, 2005). Certains s'interrogent sur l'importance de notions telles que la confiance dans les relations interentreprises (Donada & Nogatchewsky, 2007). Dans le domaine du « management public », des réflexions sur le leadership (e.g. Bachelard & Normand, 2014) ou le bien-être au travail (e.g. Bachelard, 2017) se développent. Tout ceci indique alors une dynamique du champ qui s'auto-questionne, élargit ses préoccupations, et se complexifie.

Dans cet environnement où les modèles ne suffisent plus, et face aux questions amenées par la crise de 2008 et ses effets, les Sciences de Gestion et la Management Education tendent à ré-intégrer la pensée complexe. Le débat sur les éléments liés à l'éthique dans les cursus des Business Schools – probablement largement lié aux scandales financiers des années 2000 (e.g. Gioia, 2002) – illustre de telles questions et le retour, au sein des Facultés (Khurana, 2007: 364–365), d'interrogations sur le contenu de la formation au

management. Selon certains, la focalisation exclusive sur la « *management science* » a conduit à une déconnexion de la Management Education du « business », depuis une décennie au moins (e.g. Bennis & O’Toole, 2005; Eckhardt & Wetherbe, 2014).

1.4.2. De la « *management science* » à l’académisation scientifique

L’incapacité du management à se constituer en profession, et *a fortiori* celle de sa structure de formation à préparer à une profession – donc à disposer à la fois d’un contenu et d’une considération unanime des éléments nécessaires à son exercice, ensemble qu’elle pourrait alors enseigner (e.g. Barker, 2010; Eckhardt & Wetherbe, 2014; Khurana & Nohria, 2008) –, conduit à déplacer les académiques des Sciences de Gestion parmi les facultés. Leurs Facultés se déplacent ainsi des facultés « supérieures » aux facultés « inférieures » – elles valorisent des éléments différents. Ce que je qualifie d’académisation scientifique : la tendance, dans un système académique, à l’intégration progressive des éléments valorisés par ce système (i.e. déconnectés des urgences, des nécessités et des contingences) ici scientifiques, souvent au détriment des autres types d’éléments.

La question de l’académisation scientifique de la Management Education peut sembler assez déconnectée de notre sujet. Pourtant, elle mérite d’être détaillée et illustrée empiriquement, car elle est largement source des critiques qui sont adressées à la Management Education et auxquelles l’art vise sans doute à répondre.

Bourdieu (2003a: 66) a résumé l’approche adoptée par les facultés qui ne peuvent obtenir la reconnaissance « *d’un fondement en raison sociale* » ; jeu que l’orientation, produit de l’histoire qui vient d’être exposée, prise ou subie par la Management Education, tend à produire dans cet environnement qui devrait pourtant, *a priori*, disposer d’un fondement en raison sociale (e.g. Bennis & O’Toole, 2005; Eckhardt & Wetherbe, 2014) :

« Dans le Conflit des Facultés, Kant prend pour point de départ le constat que, à la différence des « facultés supérieures », théologie, droit, médecine, dont l’autorité est directement garantie et contrôlée par les pouvoirs temporels, la « faculté inférieure », mathématiques, philosophie, histoire, etc., n’a pas d’autre fondement que « la raison propre du peuple savant ». Privée de toute délégation temporelle, la philosophie en est ainsi réduite à faire de nécessité vertu théorique : refusant le fondement en raison sociale qui lui est de toute façon refusé, elle prétend se fonder elle-même en raison (pure), au prix d’une acrobatie théorique digne du baron de Münchhausen, et offrir ainsi aux autres facultés le seul fondement qui vaille à ses yeux, c’est-à-dire au regard de la raison, et dont, à leur insu, elles seraient dramatiquement privées. »

Ainsi, les facultés dont l'objectif et la raison d'être ne sont plus la contribution à une « raison pratique », i.e. ici une connaissance, liée à une pratique sociale ou sociétale, ou encore à un « savoir pratique normatif » – globalement, les « professions » ou « *quasi* professions » –, mais à une « raison académique », i.e. une connaissance académique par l'académie et pour l'académie, détachée d'une réalité et surtout d'une fonction sociales, deviennent le lieu d'un jeu académique et tendent à s'isoler dans un espace purement spécifique de l'espace social. Dans cet espace, les éléments valorisés sont ceux que valorisent la partie académique de l'Académie : par opposition à une culture bourgeoise (qui a pourtant fondé la Management Education), les valeurs du désintéressement, de la dénégation des nécessités et urgences sociales, mais surtout de la « théorie » et du « rationnel », sont les seules valables (e.g. Bourdieu, 1979; Chiapello, 1998). Chacun comprend aisément en quoi la tendance « scientifisante » – à laquelle ont, assez paradoxalement, incité les différentes parties prenantes souvent « praticiennes » de la Management Education – mène à la tendance académiste.

Plus l'environnement incite à produire un savoir académique théorique, plus l'on y trouve des chercheurs aux profils académiques. Plus ces profils s'imposent, plus la seule valeur de la Business School s'approche de la valeur académique de sa Faculté (en particulier « publiante »). Or, la valeur académique, dans la Management Education, tend à être déterminée par la capacité à publier dans des revues « classées », et dont l'orientation requiert de moins en moins une connexion avec la pratique²⁶. La connaissance managériale théorique et rationnelle est considérée comme presque seule valable, les autres formes de connaissances se trouvent rejetées hors de cet espace social. Lussier (2014: 384–385) détaille ce phénomène, dans le cas des Sciences de Gestion.

« [...] [l]e fait de « jouer le jeu » de la science a entraîné comme conséquence l'isolement progressif de la gestion académique par rapport à la gestion pratique. Notamment, la volonté des chercheurs de faire prévaloir la rigueur souvent aux dépens de la pertinence des recherches pour les praticiens rend difficile le rapprochement du savoir développé dans les établissements d'enseignement supérieur avec les praticiens de la gestion. Les deux « univers » ont des priorités qui ne sont plus les mêmes. De plus, les chercheurs ont fondé leurs propres revues académiques qui demeurent très peu accessibles en dehors des bibliothèques universitaires. De leur côté, les praticiens ont leurs propres revues professionnelles. »

²⁶ Les revues les plus prestigieuses sont souvent les plus théoriques. Notons quelques cas particuliers, tels que la *Harvard Business Review*, qui sont parfois valorisés, de même que des revues similaires « accessibles » (e.g. *MIT Sloan Management Review*) pour leur prestige, mais elles sont plus l'exception que la règle (elles sont, par exemple, classées « 2 », par la Fondation Nationale pour l'Enseignement et la Gestion des Entreprises, sur une échelle de 1 à 4 avec pour meilleur 1, dans le classement 2016).

La pratique de la recherche et l'emploi de Facultés dont les individus possèdent la capacité à publier dans des revues très tournées vers des contributions peu accessibles aux praticiens sont aujourd'hui des conditions *sine qua none* d'obtention des précieuses distinctions académiques représentées par les accréditations, comme l'indique de nouveau Lussier (2014: 159) :

« Il est indéniable que les accréditations ont encouragé la création d'un corps professoral détenant un doctorat au sein des facultés de gestion et des écoles de commerce. Des enseignants-chercheurs faisant de la recherche pour contribuer au développement de nouvelles connaissances dans les différents champs de la gestion. »

Lazuech (1999: 53) notait, à la fin du XX^{ème} siècle, cette tendance en France, dans le cas d'HEC Paris et de l'ESCP Europe :

« En 1995 sur les 106 enseignants qui composent le corps professoral permanent d'HEC, 71% étaient titulaires d'un doctorat ou d'un diplôme équivalent, 36% étaient des anciens élèves de l'Ecole. A titre de comparaison, en 1992, 50% des 77 enseignants-chercheurs de l'ESCP sont titulaires d'un doctorat ou d'un PhD, 30% sont diplômés d'une école de commerce (HEC, ESSEC, ESCP). »

La tendance à la valorisation de la recherche s'exprimait déjà dans les données présentées précédemment : chacune des 21 organisations de la Management Education considérées, de rang et de localisation tant géographique que sociale très variés, met en avant cette activité sur la page d'accueil de son site. Les Business Schools françaises tendent à indiquer la composition de leur Faculté, notamment l'articulation entre les différents « niveaux professoraux », mais aussi le caractère « doctoré » des membres de leur Faculté. L'extrait suivant, issu du site internet de l'ESCP Europe, incarne cet élément :

« Création et transmission de savoir sont assurées par une équipe de plus de 130 professeurs permanents, répartis sur les 5 campus. Chaque professeur est rattaché à un département d'enseignement et à un ou plusieurs centres de recherche. Ce sont les mêmes professeurs qui conçoivent les enseignements et les dispensent dans l'ensemble des programmes offerts par l'école, qu'il s'agisse de formation initiale ou continue. Tous sont titulaires d'un diplôme de doctorat, la plupart en sciences de gestion, d'autres en économie, en droit ou en sciences humaines et sociales. Leur activité se répartit entre trois pôles : l'enseignement, la recherche et la direction scientifique d'un ou plusieurs programmes d'enseignement. Ils ont par ailleurs le libre usage d'un jour par semaine qu'ils utilisent souvent pour assurer des missions de conseil dans des entreprises, ou autres organisations publiques ou privées qu'ils font bénéficier de leur expertise. Outre ces professeurs permanents, il existe trois

autres types d'enseignants à l'école : 80 professeurs affiliés viennent apporter des expertises complémentaires et assurent la pleine responsabilité de cours et de programmes dans lesquels ils sont des experts reconnus. Il s'agit soit de professeurs d'université, soit de professionnels qui ont choisi de consacrer une partie significative de leur activité à l'enseignement. Chaque année ESCP Europe reçoit également des professeurs visitants, issus d'universités du monde entier, qui viennent soit passer leurs périodes sabbatiques au sein d'une équipe de recherche locale, soit assurer des enseignements ponctuels dans le cadre d'accords de partenariat. Enfin, plus de 700 intervenants, la plupart des professionnels experts dans leur domaine, assurent en tant que professeurs vacataires, des enseignements pointus sur tous les métiers et secteurs du monde des organisations. » (source : site officiel de l'ESCP Europe, accueil de la rubrique « Faculté et Recherche » ; consulté le 26 juillet 2015 ; mon emphase)

Remarquons tout d'abord que « [c]e sont les mêmes professeurs qui conçoivent les enseignements et les dispensent dans l'ensemble des programmes offerts par l'école, qu'il s'agisse de formation initiale ou continue. Tous sont titulaires d'un diplôme de doctorat, la plupart en sciences de gestion, d'autres en économie, en droit ou en sciences humaines et sociales. », ce qui tend à impliquer que le goût pour le savoir « scientifique » se propage jusqu'à l'enseignement. La tendance « doctorale » décrite par Lazuech (1999) semble d'ailleurs s'être poursuivie. Pour prendre une autre situation archétypale mais révélatrice, alors que ce qui précède est seulement un extrait de la page dédiée de l'ESCP Europe, les organisations des autres pays utilisent souvent des descriptions bien plus limitées, comme l'indique cet exemple de la prestigieuse IE Business School :

« La faculté de l'IE est constituée d'individus exceptionnels avec des profils variés, qui aident nos étudiants à développer tout leur potentiel depuis différentes perspectives. » (source : site officiel de l'espagnole IE Business School, accueil de la rubrique « Faculté et Recherche » ; consulté le 26 juillet 2015)

L'usage du titre de « professeur », appliqué en France presque systématiquement à l'ensemble des intervenants professionnels, y compris aux « plus de 700 intervenants, la plupart des professionnels experts dans leur domaine, [qui] assurent en tant que professeurs vacataires, des enseignements pointus sur tous les métiers et secteurs du monde des organisations. »²⁷ de l'ESCP Europe, peut indiquer une volonté de mettre en avant

²⁷ Source : site officiel de l'ESCP Europe, accueil de la rubrique « Faculté et Recherche » ; consulté le 26 juillet 2015.

l'orientation scientifique des organisations de la Management Education française. L'analyse du titre de « professeur » et de son pouvoir de légitimation en France peut expliquer cette tendance (Bourdieu, 1984, 2001a, 2001b; Bourdieu & Passeron, 1970).

Toutefois, il convient de remarquer que la tension vécue par la Management Education s'exprime dans le reste de la page qui décrit la logique de la Faculté de l'ESCP Europe, avec la référence fréquente au « concret » de la pratique managériale aux côtés de celle au « scientifique », comme l'illustre cet extrait de la « Politique de la recherche » :

« ESCP Europe a une stratégie de recherche d'excellence scientifique et de transfert. Le Corps Professoral des cinq campus mène des recherches qui donnent lieu à des publications dans les plus grandes revues scientifiques internationales mais contribue également à irriguer, par des ouvrages de référence ou des publications "de transfert", tant la communauté professionnelle (entreprises, pouvoirs publics, associations professionnelles, etc.) que le contenu des enseignements, tous programmes confondus. (source : site officiel de l'ESCP Europe, accueil de la rubrique « Faculté et Recherche » ; consulté le 26 juillet 2015 ; mon emphase)

En somme, le « jeu académique » est devenu une activité de nombreuses organisations de la Management Education (Bennis & O'Toole, 2005; Eckhardt & Wetherbe, 2014; Lussier, 2014). Une telle « académisation scientifique » n'est pas sans conséquence pour la pratique managériale, ou plutôt pour son enseignement, et *a fortiori* son apprentissage, mais elle implique surtout la légitimité principale d'un type unique de contenu. Avec un possible double résultat : a) rendre principalement légitime la connaissance théorique rationnelle, i.e. basée sur la raison, unique forme de savoir valorisée par les acteurs du jeu académique qui s'y déroule, au détriment de la connaissance « pratique » des praticiens et de toute forme de connaissance alternative ; b) reléguer les profils non purement académiques au second rang dans les facultés de Sciences de Gestion désormais « inférieures », détachées des pouvoirs temporels qui les ont pourtant fondées. La conséquence, notée pour la France, est la progressive diminution de la part « pratique » dans les enseignements assurés par des « non-académiques » (Harker et al., 2016).

Enfin, n'oublions évidemment pas, en particulier puisque le terrain de la thèse se situe en France, que la Management Education européenne s'attache sans doute moins à l'application du paradigme dominant décrit, fondé dans l'empirisme logique, le choix rationnel et la théorie de l'agence, que les acteurs situés aux États-Unis d'Amérique, même si la domination de ce modèle reste effective ; il s'agit de nuances (Statler &

Guillet de Monthoux, 2015: 5). Le poids des grandes institutions internationales américaines reste fort sur ce marché, et les organisations de la Management Education française (y compris ses Grandes Écoles qui se distinguaient des Universités par une académisation scientifique plus faible, des liens avec l'industrie plus forts) tendent à évoluer vers le modèle international, ce sous des pressions variées mais classiques de l'environnement²⁸ et avec l'effet ailleurs observé (Rubin & Dierdorff, 2009) d'une inadéquation relative des compétences enseignées avec celles attendues par les organisations et leurs acteurs ; ce qui est lié, en France, à un éloignement du « monde professionnel » (e.g. avec la difficulté plus grande à faire intervenir des vacataires issus de ce cadre, pourtant une pratique ancienne des Grandes Écoles de tradition appliquée) (Harker et al., 2016: 565) :

« Dans l'ensemble, il peut être conclu que les efforts récents entrepris par les Grandes Écoles pour satisfaire aux pressions nationales et internationales ne mènent pas à une mise à disposition [en: provision] de cours qui enseigneraient une des six compétences managériales qui ont été identifiées comme essentielles par Dierdorff et Rubin²⁹ [...]. »

Harker et al. (2016: 565) remarquent qu'« [i]l peut être par ailleurs observé que la variance entre les écoles est relativement faible pour quatre des six compétences managériales, ce qui suggère que l'offre éducationnelle est relativement homogène dans l'échantillon d'écoles. Ceci n'est pas surprenant, étant donné que [les auteurs n'ont] inclus que les écoles du top 30 dans cette étude qui sont en concurrence directe entre elles. ».

Si le terrain de la thèse n'appartient pas à cet échantillon, il possède tout de même le statut de Grande École (acquis en cours de terrain) et se positionne *a priori* sans débat dans les meilleures institutions nationales, avec un rôle international – et l'expérience terrain incitera à conclure qu'il suit globalement les tendances décrites par Harker et al.

²⁸ Dans l'étude (2016: 556 notamment), au niveau national, ces auteurs identifient les critiques en hausse sur la faible intégration sociale, davantage de transparence et de connaissance du public par les classements. Au niveau international, ils identifient l'alignement des programmes et diplômes, la concurrence pour les étudiants internationaux et la « livraison » (*en: delivery*) des programmes. Au niveau à la fois international et national, ils identifient le problème des « ressources » (notamment de personnel mais aussi d'équilibre entre enseignement et recherche).

²⁹ Dans l'article de Harker et al. (2016: 564), l'étude s'appuie sur : 1) manager les processus de prise de décision, 2) manager le capital humain, 3) manager la stratégie et l'innovation, 4) manager les tâches liées à l'environnement (e.g. communiquer avec des personnes hors de son organisation), 5) manager les aspects d'administration et de contrôle, et 6) manager la logistique et la technologie. Pour l'article d'origine, voir Rubin et Dierdorff (2009: 213).

Conclusion au chapitre 1

L'étude de l'histoire de la Management Education, en particulier à l'aide d'une de ses formalisations (Colby et al., 2011) me permet d'avancer que la Management Education a connu une progressive académisation scientifique, liée à son incapacité à former à la profession management, ce qui l'a conduite à valoriser les éléments théoriques et scientifiques. Ceci a amené un décalage entre les attentes des praticiens et l'offre de formation.

Décalage qui tend, de manière générale, à baser la formation des individus qui devraient donc être les champions de la pratique en organisation avec la culture managériale (i.e. l'intérêt, la performance, l'optimisation, la « connaissance utile », l'innovation, le développement etc.) sur des éléments et des logiques de plus en plus académiques (i.e. désintéressés, gratuits, détachés d'une utilité immédiate, théoriques etc.), et en particulier sur un savoir scientifique de source « extérieure » au domaine. Décalage qui découle de la capacité d'autonomisation du champ conférée par la démarche « scientifiante » qui tend à produire une académisation et un déplacement des facultés de la Management Education d'une position de faculté titulaire d'un « *fondement en raison sociale* » vers une faculté qui se fonde en raison pure (e.g. Bourdieu, 1984, 2001b, 2003a; Mounier, 2001), et où la formation à la pratique managériale passe presque au second plan.

La Management Education, notamment française, fonde sa démarche sur trois piliers, dont le troisième a pris une ampleur croissante. Premièrement, la *pédagogie* souvent assez classique (e.g. l'amphithéâtre, l'étude de cas en TD) (e.g. Colby et al., 2011). Deuxièmement, la « *culture managériale* » avec des valeurs économiques généralement assez libérales (e.g. Ghoshal, 2005) et globalement orientées vers la maximisation des outputs par une minimisation des inputs (e.g. Fournier & Grey, 2000). Et troisièmement, la *valorisation principale du savoir « rationnel » et académique d'inspiration scientifique* (e.g. Chia & Holt, 2008). Dans ce cadre, l'étude d'un article de recherche en « amphi », la création d'un projet entrepreneurial ou la préparation d'une étude de cas en TD représentent des méthodes pédagogiques plus classiques que la pratique de l'art.

Bien entendu, ces différents éléments sont des tendances ; des exceptions existent. Mais les critiques se multiplient (e.g. Bennis & O'Toole, 2005; French & Grey, 1996; Ghoshal, 2005; Gioia, 2002), nous allons le voir en détail. Face à ces nombreuses demandes (constructives, dans un champ qui se distingue par sa capacité réflexive), l'art a progressivement pris une place réelle dans l'environnement de la Management Education. Le chapitre 2 s'intéresse à cette pratique *a priori* étonnante, mais en réalité acceptable.

CHAPITRE 2

LES CRITIQUES DE LA MANAGEMENT EDUCATION ET LA RÉPONSE SENSIBLE

L'étude se poursuit par l'approche de la pratique considérée : l'art dans la formation au management. Dans une Management Education dont la source de légitimité sociale se situe dans son caractère académiquement scientifique, la présence de l'art ne semble pas évidente. Pourtant, l'étude empirique met à l'épreuve ce postulat : l'esthétique et l'art sont présents dans cet environnement social. L'art, étonnamment, s'est bien enraciné dans la Management Education, même s'il reste « à la marge » des approches dominantes. En effet, l'art peut répondre à de nombreuses critiques adressées à la Management Education. J'avance que le processus d'académisation scientifique peut s'accompagner d'académisation esthétique : la construction sociale associée à l'art en fait l'un des archétypes du désintéressé, du détaché des contingences et nécessités que l'environnement académique accepte et apprécie. Les praticiens, quant à eux, peuvent se satisfaire de ses autres caractéristiques supposées : l'art, c'est la créativité, l'imaginaire, la flexibilité etc.

QUELLE RÉPONSE AUX CRITIQUES ADRESSÉES À UNE MANAGEMENT EDUCATION QUI TROUVE AUJOURD'HUI DANS L'APPROCHE ACADÉMIQUE SCIENTIFIQUE SON MODÈLE ? La Management Education a historiquement choisi comme orientation principale celle de la « *management science* ». Cette décision, moyen de l'autonomisation du champ, oriente vers le goût pour les modèles, l'abstraction, la théorie principalement développée à destination des pairs académiques, plus qu'à celle des praticiens.

Après la revue des critiques, de sources très variées, qui sont adressées à la Management Education (e.g. French & Grey, 1996; Gioia, 2002; Mintzberg, 2004), nous étudierons le caractère *a priori* antinomique (Chiapello, 1998) de la réponse étrange aux critiques qu'est la mobilisation de l'art (e.g. Adler, 2006; Purg & Sutherland, 2017) : rien, en l'art, ne semble au premier regard contribuer à résoudre les problèmes de la Management Education. Pire, tout paraît indiquer son caractère inapproprié, tant il est en théorie exotique. L'analyse illustre alors en quoi la réponse naquit ici, un jour, de l'uniformité : l'art est *para-doxal*, tout comme le discours académique (e.g. Bourdieu, 2003a). Le raisonnement conduit même à montrer que son intégration n'est que le reflet d'un autre aspect du processus d'académisation de la Management Education. Nous verrons aussi que l'art « parle » aux praticiens, puisqu'il est associé à des caractéristiques (e.g. créativité) fort recherchées pour le management depuis la fin des années 1990 (e.g. Chiapello, 1998).

2.1. Les critiques de la Management Education

La revue des critiques de la Management Education est l'étape initiale incontournable qui conduit vers l'identification de l'émergence d'une réponse particulière : l'intégration de l'art – dont le caractère peut notamment être expliqué par le processus d'académisation. Il existe des critiques adressées à la *fonction* – pourtant plus historique qu'actuelle – de formation de managers par la Management Education ; ces premières critiques proviennent surtout des parties prenantes, plus ou moins directement impliquées. Elles sont complétées par des critiques adressées au *fonctionnement* – désormais plutôt académiste qu'au service de la fonction initiale – de la Management Education ; ces secondes critiques sont émises, en grande partie, par les acteurs clefs que sont les enseignants-chercheurs en Sciences de Gestion.

2.1.1. Critiques de la fonction de la Management Education

Les critiques de la Management Education débutent avec la critique des activités qu'elle enseigne, i.e. le management, la gestion, l'économie. À ce stade, ce ne sont pas les Sciences de Gestion, ou leur enseignement, qui sont visées, mais l'activité managériale elle-même, ou, en fait, la « logique » capitaliste et bourgeoise de la société qu'elle est supposée servir, logique dominante depuis 1830 (e.g. Chiapello, 1998).

2.1.1.1. La difficile critique indirecte

La Management Education n'a pas inventé la gestion ou le management, pas plus qu'elle n'a inventé le capitalisme. Mais elle a joué un rôle dans la structuration et la propagation des Sciences de Gestion, telles que l'histoire les a produites, avec une orientation dont il est difficile de nier le fondement « managérial » (e.g. Ghoshal, 2005). C'est cette orientation managériale que visent indirectement certaines critiques de la Management Education – la « fonction » de la Management Education qui est de former aux affaires. Ce sont plus ou moins les mêmes que celles qui ont conduit à un rejet de la part de l'Académie.

Car la Management Education a pour fonction centrale, au travers des Sciences de Gestion, d'enseigner (notamment après avoir « cherché ») afin de former des profils dont l'adhésion aux « valeurs managériales » est assez forte. Ce que ces critiques visent, c'est l'agrégat d'éléments (pourtant assez différents) tels que le capitalisme, la gestion optimisatrice, le management. Pour Boltanski et Chiapello (2011: 35–36, emphase d'origine), le « capitalisme » représente « [...] une exigence d'accumulation illimitée du capital par des

moyens formellement pacifiques. *C'est la remise en jeu perpétuelle du capital dans le circuit économique dans le but d'en tirer un profit, c'est-à-dire d'accroître le capital qui sera à son tour réinvesti [...] »*. Chacun comprend aisément en quoi la logique des Sciences de Gestion est, globalement, à vocation assez capitaliste. Le capitalisme est associé à la valorisation perpétuelle d'une propriété de capital (Boltanski & Chiapello, 2011; Chiapello, 1998) et, par extension, à la « bourgeoisie » dont la caractéristique principale reste la propriété de richesses – avec une volonté socioculturelle d'accumulation croissante –, notamment économiques, mais aussi sociales (e.g. le réseau) (e.g. Mension-Rigau, 2007), et, dans une certaine mesure au moins, culturelles (Bourdieu, 1979). Or, selon Chiapello (1998: 19) qui s'appuie sur Chandler (1977), le « *management* » (*en*) – groupe social apparu en 1840 afin de coordonner le travail, face à la croissance de la taille des organisations, qui dispose de compétences et carrières propres, mais aussi d'une formation souvent « similaire » et « reçue dans les mêmes écoles » (Chandler, 1977: 1–13 notamment) – est au service des propriétaires du capital qu'il gère en son nom :

« Le management comme discipline, sujet d'étude et de profession, se constitue au début de ce siècle avec l'accroissement de la taille et de la complexité des entreprises. Un nouveau corps social, celui des cadres ou managers salariés, apparaît : il lui est transféré la gestion opérationnelle des entreprises, les propriétaires se retranchant dans le rôle d'actionnaires sauf à devenir également des cadres dirigeants salariés. Quoique plus récent que l'entreprise capitaliste elle-même, le management a été inventé pour elle et tous ceux qui devaient y planifier, organiser, diriger, coordonner et contrôler le travail [...]. »

Or, Chiapello (1998) identifie deux groupes d'individus qui seraient principalement à l'origine de la critique du capitalisme et du management : des « penseurs » (académiques notamment, pour la « critique sociale ») et des « artistes » (pour la « critique artiste »)³⁰. Dans les deux cas, ces individus scrutent la société « capitaliste » pour en dénoncer travers ou limites, ou pour proposer des alternatives. Car la liste des valeurs auxquelles les individus de ces deux groupes adhèrent serait une presque parfaite liste d'antonymes des valeurs « bourgeoises » qui prônent l'intérêt, l'argent, la valorisation, la rationalisation, l'optimisation, si possible à court terme³¹. Ces dernières valeurs sont gé-

³⁰ Notons qu'il s'agit d'individus parmi ces types d'acteurs de la société : tous les artistes ne sont pas « critiques », de même que la posture « critique » n'est pas présente chez tous les penseurs. Si tous les scientifiques cherchent *a priori* par nature un minimum de détachement, les chercheurs même « critiques » n'entrent pas tous dans la catégorie que serait celle de la « critique sociale » (e.g. Adler et al., 2007).

³¹ Chiapello (1998: 16) note que « [...] le paradoxe ultime réside dans le fait que la critique de ce qu'incarne le bourgeois émane le plus souvent de membres issus de la bourgeoisie. » En pratique, les académiques et les artistes qui rejoignent ces pensées partagent des caractéristiques : goût pour le désintéres-

néralement celles prônées dans la Management Education, alors critiquée pour sa fonction.

Nous pouvons d'ailleurs noter que le phénomène d'académisation de la Management Education, qui favorise le recrutement de profils académiques, peut conduire à intégrer aux personnels de ses établissements d'enseignement-recherche *a priori* « *pro management* » des profils proches de ceux de ces deux groupes, et en tout cas proches d'une posture « scientifique » qui appelle à la mise à distance. Ce qui conduit à questionner des tenus pour acquis des praticiens, mais augmente aussi la distance entre les préoccupations des praticiens et celles des chercheurs.

Différents travaux (e.g. Boltanski & Chiapello, 2011; Chiapello, 1998) indiquent, de manière générale, la tendance du management et du capitalisme à « réintégrer la critique », ou, dit autrement, à la rendre moins forte ; le monde du management (Management Education comprise, sans doute) évoluerait pour s'adapter aux critiques reçues. Effet, il y a certainement, puisqu'il faut réintégrer et donc s'adapter (ce qui est une démarche constructive), mais le management et la Management Education n'évolueraient, sous l'influence de cette critique, tout de même qu'à la marge. Mais un effet est potentiellement bien plus sensible, celui des acteurs « accrédités » car titulaires d'une légitimité aux yeux du système : à la fois les membres de la Management Education (e.g. facultaires scientifiques) et certains plus « externes ». Commençons avec ces derniers.

2.1.1.2. La critique plus proximale de la fonction

Nous l'avons vu dans le premier chapitre, l'environnement de la Management Education repose sur la relation à un nombre conséquent de « parties prenantes ». Assez similaires à celles de la critique interne, les critiques des parties prenantes proches de pouvoirs temporels restent toutefois externes au sens où leurs auteurs ne peuvent qu'utiliser leur poids pour inciter à changer. Les « institutions » tendent souvent à critiquer la Management Education. Plusieurs éléments, certains tout à fait légitimes, sont régulièrement reprochés : coût des formations pour les « clients », inadéquation avec les besoins des « entreprises », certaines recherches inutiles etc. Généralement, l'on reproche à la Management Education de ne pas être assez « efficace », rationaliste, managérialiste.

Certaines organisations, en France, établissent aujourd'hui des rapports, proches de ceux des années 1950. L'un des derniers en date est l'œuvre d'un think tank fondé en

sement, le gratuit etc. ; et de manière générale, ces acteurs disposent d'une capacité à évoluer hors des contingences, des urgences et des nécessités (e.g. Bourdieu, 2003a).

2000, dénommé l'Institut Montaigne³² ; largement repris dans la presse, ce rapport riche et conséquent³³ pointe différentes limites de la Management Education : manque de diversité sociale (voir aussi, Lambert, 2010), difficultés à conserver une position dominante à l'international, finances problématiques etc. Les propositions de solutions sont plutôt managériales, à l'image des suivantes : miser sur l'innovation, sécuriser les financements, rendre le doctorat en Gestion potentiellement professionnel, modifier la gouvernance. Elles sont loin d'être inintéressantes et inutiles, mais force est de constater que les auteurs recourent plutôt à une analyse « mainstream » de la situation : la solution doit être trouvée *dans* le cadre existant, sans qu'une remise en cause fondamentale soit envisagée.

Les organisations d'accréditations (e.g. Lussier, 2014), mais aussi les accréditeurs publics (HCERES etc.), sont aussi une source de critiques constructives. Parties prenantes mais tout de même extérieurs, ces acteurs fixent des normes ou des directions qui incitent à évoluer. Ces tentatives de génération de changements tendent, par contre, à produire le phénomène d'académisation scientifique critiqué par d'autres acteurs, parce que les premiers exigent des « garanties et productions scientifiques », e.g. un certain nombre de Docteurs dans les effectifs ou des enseignements basés sur la recherche.

Bref, les critiques externes de la Management Education sont nombreuses, finalement relativement peu surprenantes. Les solutions qu'elles proposent sont, assez logiquement, assez peu critiques, i.e. hors du cadre actuel et dominant. Il existe aussi des critiques du fonctionnement de la Management Education. Quelles sont-elles ?

2.1.2. Critiques du fonctionnement académique de la Management Education

Les critiques du fonctionnement proviennent davantage des acteurs eux-mêmes. Deux grands types de critiques peuvent être considérés séparément, car ils sont différemment connotés : d'une part, les critiques de la tendance académiste du champ académique « *Management Education* » [c], et, d'autre part, celles des méthodes et techniques d'enseignement des Sciences de Gestion.

2.1.2.1. La critique de l'académisation du champ par le champ

Les chercheurs en Sciences de Gestion n'ont pas tant tardé à proposer une réflexion sur la Management Education. L'analyse historique l'indiquait : les débats sur la place légitime,

³² <http://www.institutmontaigne.org/fr/institut>

³³ Source : site de l'Institut Montaigne ; consulté le 27 juillet 2015 ; voir notamment la rubrique « Résumé » (<http://www.institutmontaigne.org/fr/publications/business-schools-rester-des-champions-dans-la-compétition-internationale>)

en tant que profession ou non, du « business » dans les universités anglo-saxonnes, datent finalement presque de la fondation de la Management Education (e.g. Colby et al., 2011). Un champ académique – relativement peu académiste, d'ailleurs – intitulé « *Management Education* » [c], propose une analyse de celle-ci.

Les ouvrages tels que celui de Khurana (2007) ou Colby et al. (2011) ne sont que deux exemples sélectionnés dans la (très) riche littérature qui se développe sur les questions liées à l'enseignement-recherche des Sciences de Gestion et du Business. Les ouvrages qui invitent à « *repenser la Management Education* » sont légions et pas particulièrement récents (e.g. French & Grey, 1996). En parallèle, plusieurs revues, plus ou moins académiques, offrent des contributions, plus ou moins pratiques, dont l'objectif est largement exemplifié par la description de l'une d'entre elles.

« [La revue] The Academy of Management Learning and Education (AMLE) est classée dans le top cinq des revues de management et [sciences de l'éducation] les plus influentes et fréquemment citées. AMLE s'intéresse à des questions d'actualité dans les champs de l'apprentissage du management [en: management learning and education] par la présentation de théories, modèles, recherche, critiques, dialogues et rétrospectives qui abordent le processus d'apprentissage et la pratique de la formation au management [en: management education]. Le lectorat inclut des académiques, des formateurs, des directeurs de programmes et des doyens d'institutions académiques, mais aussi des praticiens de la formation et du développement et de la formation en entreprise [en: corporate education]. » (source : site de la revue AMLE, page d'accueil ; consulté le 28 juillet 2015 ; mon emphase)

De nombreuses revues généralistes accueillent également, avec une fréquence notable, des réflexions sur la Management Education. David Courpasson, alors proche du terme de son mandat d'Éditeur en chef d'*Organization Studies*, une prestigieuse revue européenne en théorie des organisations, s'interrogeait réflexivement sur son action récente à ce poste. Il déplorait la disparition de « *l'enseignement-recherche passionné* » (en: *passionate scholarship*) dans le champ et notait la tendance à ce que j'ai qualifié d'académisation du champ des Sciences de Gestion : selon lui (2013), abandonner cette recherche passionnée fait sens pour tous les chercheurs du champ car la performance en termes de nombre de papiers produits semble avoir pris le dessus sur l'importance de l'impact social de la recherche. Ce débat est essentiel car il revient à s'interroger sur la pertinence du savoir qui a vocation à être diffusé aux étudiants par l'enseignement.

Or la tendance à l'académisation est ainsi réellement connue du champ. La tendance au « *gap-filling* », i.e. à la focalisation sur des micro-contributions basées sur un « vide » (*en: gap*) identifié dans la littérature, souvent induite par la « pression à la publication », est très largement questionnée, notamment par d'autres acteurs très influents du champ des Sciences de Gestion (Alvesson & Sandberg, 2013, 2014), à tel point que certains articles en viennent à se focaliser sur les techniques de « *problématisation* » et d'interrogation des postulats d'un champ (Alvesson & Sandberg, 2011). Nombreux sont ceux qui s'inquiètent de l'absence de « *home-runs académiques* », c'est-à-dire de contributions d'envergure, et non « publiées dès que possible » (Ashford, 2013). Il existe, dans le champ, des travaux académiques qui indiquent « *ce qui rend les articles beaucoup cités* » (e.g. Antonakis, Bastardoz, Liu, & Schriesheim, 2014). À l'image d'autres champs, il devient difficile de publier « seul » (Wuchty, Jones, & Uzzi, 2007), i.e. sans association entre des co-auteurs tous spécialistes d'une partie du désormais fameux « processus de publication ». Les ressources entre les « publiants » et les « non-publiants », comme dans tout environnement « créatif », sont très inégalement partagées en faveur des premiers (e.g. Menger, 2014), ce qui incite les acteurs à se focaliser sur la publication et sur leurs indices de publication (e.g. le *h-index*) ; finalement, la Management Education, supportée par les phénomènes liés à l'accréditation (e.g. Lussier, 2014) et la recherche de légitimité scientifique décrite précédemment, produit des théories, pourtant performatives, mais souvent, selon certains, pour la théorie (e.g. Cabantous & Gond, 2011; Ferraro et al., 2005; Ghoshal, 2005).

De nombreuses recherches pointent alors la déconnexion de ces théories avec la pratique pourtant fondatrice de la Management Education. Pour certains, « *de mauvaises théories managériales détruisent de bonnes pratiques managériales* » (e.g. Ghoshal, 2005). C'est la « *nature de la connaissance dans les Business Schools* », presque trop proche de celle des « sciences dures » qui est pointée par d'autres (e.g. Chia & Holt, 2008). D'autres, encore, considèrent que les organisations de la Management Education sont « *trop focalisées sur la recherche « scientifique »* » et questionnent leur tendance à « *engager des professeurs avec une expérience limitée du monde réel* » (Bennis & O'Toole, 2005: 96). D'autres, enfin, demandent une recherche plus « *pertinente* » (*en: relevant*) et inspirée de la préparation aux professions médicales ou cliniques (e.g. Eckhardt & Wetherbe, 2014). La boucle est bouclée avec les préoccupations qui taraudent la Management Education depuis sa fondation.

En somme, le champ désormais académiquement scientifique de la Management Education est concerné par les problématiques des champs de ce type déjà pointées dans différents ouvrages (e.g. Bourdieu, 1984, 2001b). L'académisation conduirait à produire une connaissance non seulement d'un type assez exclusif, mais aussi de moins en moins tournée vers la pratique. L'autre thème de prédilection, par nature lié, de la critique interne du fonctionnement du champ porte sur les méthodes d'enseignement.

2.1.2.2. La critique de l'enseignement du champ par le champ

En complément de leurs interrogations sur la pertinence du savoir enseigné, les acteurs s'inquiètent du « vecteur » (*en: medium*) de transmission et des méthodes utilisés pour enseigner le déjà débattu savoir managérial.

Il n'a, malheureusement, jamais été réellement prouvé que la participation à une formation au management améliore les performances managériales (e.g. Grey, 2002; Pfeffer & Fong, 2002) ; ce qui postule qu'il serait possible de « mesurer » ladite performance, un autre problème récurrent de la pratique et de la théorie du management. À l'origine formation d'excellence dont l'objectif était de permettre le développement d'individus générateurs d'avantages concurrentiels majeurs, le MBA est peu à peu devenu hors de propos et de nombreux acteurs peinent à le lier à l'évolution de carrière (Grey, 2004). « *Peut-on former les dirigeants ?* », va jusqu'à se demander Moingeon (2003), acteur d'HEC Paris, dans le titre d'un ouvrage. Les compétences enseignées seraient généralement celles qui sont les moins indispensables aux managers, selon leur propre expérience (e.g. Rubin & Dierdorff, 2009). La littérature mainstream n'est pas la dernière à « s'auto-interroger » sur la pertinence des formations, et des méthodes de formation, qu'elle propose. Mintzberg (2004), dans un ouvrage devenu célèbre, réfléchit sur la formation des managers ; il indique que les MBAs forment les « *mauvais profils* », par les « *mauvais moyens* », pour les « *mauvaises conséquences* » ; il écrit³⁴ (2004: 1) :

« Le problème avec une formation au « management » [en: « management » education] est qu'il s'agit d'une formation aux affaires [en: business education], et qu'elle laisse une impression déformée [en: distorted] sur le management. Le management est une pratique qui doit mélanger beaucoup [en: a good deal of]

³⁴ Malgré le caractère influent de cet auteur, je mentionnerais que ces constats sont à mon sens assez sévères, et qu'ils tendent sans doute à occulter les réels apports qui existent aussi dans de telles formations, même si ces contributions sont probablement d'autres types (e.g. renforcement du profil général des individus). Que les formations ne forment pas à ce qui est le plus attendu ou utile dans les organisations (e.g. Mintzberg, 2004; Rubin & Dierdorff, 2009) ne doit pas conduire à conclure qu'elles n'ont pas d'effet ; l'effet est sans doute perfectible, ou pas des plus pertinents pour viser uniquement l'efficacité et l'efficience organisationnelle, mais il n'est sans doute pas non plus totalement nul et inadéquat.

d'habileté [en: craft] (expérience) avec une certaine quantité d'art (vision [en: insight]) et un peu de science (analyse). Une formation qui insiste trop sur la science encourage un style de pratique du management que j'appelle « calculateur » ou, si les diplômés se croient eux-mêmes être des artistes, comme un nombre croissant d'entre eux le pensent, un style lié que j'appelle « héroïque ». Assez de ceux-là, assez de cela. Nous n'avons pas plus besoin de héros à des postes d'influence que de technocrates. Nous avons besoin de personnes équilibrées, dévouées, qui pratiquent un style de management qui peut être appelé « engageant ». De telles personnes croient que leur raison d'être est de laisser derrière [elles] des organisations plus fortes, pas seulement une valeur d'actions plus élevée. Ils ne montrent pas un orgueil démesuré [en: hubris] au nom du leadership. Le développement de tels managers demandera une autre approche de la formation au management, tout aussi engageante, qui encourage les praticiens managers à apprendre de leurs propres expériences. En d'autres termes, nous avons besoin d'encadrer l'artisanat et l'art de manager dans la formation au management [en: management education] et ainsi les ramener dans la pratique du management. »

Dans ces débats, la branche « critique » du champ « *Management Education* » [c] – souvent intitulée *Critical Management Education* (CME) – questionne, au-delà de l'efficacité des vecteurs, la pertinence des méthodes dominantes et du savoir managérial dominant. Inspirée des *Critical Management Studies* (CMS) qui intègrent au management les questions de pouvoir et cherchent à dénaturer les tenus pour acquis tels que la focalisation exclusive sur la performance (e.g. Adler et al., 2007; Alvesson et al., 2011; Fournier & Grey, 2000), la CME interroge des thématiques telles que les relations de pouvoir dans la formation au management (e.g. Sliwa et al., 2013) ou son potentiel émancipateur (Huault & Perret, 2011). Tout comme pour les CMS, il s'agit moins de politiser l'enseignement-recherche en management que de reconnaître la présence de valeurs dominantes dans celui-ci et dans la formation à celui-ci, et donc la possibilité de les questionner (Grey, 2004). Alors que, contrairement, par exemple, à la médecine, « *puisque le management n'est jamais libre de ses buts [dans le sens d'une « fin », en: purpose], il n'est jamais libre de débats* », il semble – d'autant plus suite à la crise de 2008 (e.g. Colby et al., 2011) – irraisonnable d'avancer que le management approche d'un ensemble généralement applicable d'éléments à enseigner (Grey, 2004: 181). Le rapport entre CMS et CME est potentiellement complexe mais source de débats riches qui conduisent à s'interroger sur la forme de management qui devrait ou ne devrait pas être enseigné (e.g. Grey, 2007; Zald, 2002). La CME est particulièrement intéressée par les questions de pédagogie, et notamment de ce qui rend une pédagogie « critique », i.e. non alignée sur les techniques dominantes d'enseignement d'un contenu dominant du management que représente la « *lecture* » (en) réalisée par un expert sachant-savant, ainsi que par la ré-

flexion sur les dilemmes d'imposition d'un point de vue simplement alternatif qui sont associés (e.g. Fenwick, 2005; Huault & Perret, 2011; Reynolds, 1999; Sliwa et al., 2013). La difficulté principale est que les méthodes alternatives, critiques ou non, tendent à rendre illégitimes, aux yeux des participants à la formation, l'usage de contenus ou méthodes alternatives, car ces apprenants sont habitués à la « *management science* » et aux méthodes légitimes d'enseignement légitime, (e.g. Sinclair, 2007). Le sens ferait alors défaut dans la formation (Weick, 2007).

Par ailleurs, dans la lignée de la réflexion offerte dans le premier Carnegie Report, l'ouvrage et son histoire utilisés au précédent chapitre (i.e. Colby et al., 2011) représentent ce que certains ont qualifié de nouveau « Carnegie Report » (Statler & Guillet de Monthoux, 2015) – donc une volonté de réformer l'enseignement-recherche en gestion. Après les premiers rapports de ce type qui demandaient une approche la plus « scientifique », « rationnelle », « quantitative » possible pour le développement du savoir et de l'apprentissage managériaux, ce nouveau rapport prend le contre-pied pour demander de nuancer le paradigme dominant – intitulé « LERCAT » et qui repose sur l'empirisme logique, le choix rationnel et la théorie de l'agence, avec une épistémologie spécifique (Colby et al., 2011; Statler & Guillet de Monthoux, 2015) – suggéré par le premier rapport mais dont nous avons aussi vu l'origine socio-historique.

Enfin, et il s'agit là d'un élément particulièrement important dans la thèse, le management est une activité humaine où tout n'est pas quantifiable. Les intuitions et les émotions y ont leur place (Haag, 2011, 2013), de même que le charisme et des éléments aussi intangibles, flous mais valorisés, que le leadership (e.g. Alvesson & Spicer, 2011; Meindl, Ehrlich, & Dukerich, 1985). Or, étant donné le caractère « mou » (*en: soft*) de ces éléments, la « raison pure académique managériale » simplement transmise de façon descendante par un enseignant-chercheur est-elle adéquate pour les développer ? Certains se demandent même s'il est possible de développer le leadership (e.g. Doh, 2003), d'autres s'il est possible de développer le charisme (e.g. Antonakis et al., 2011).

Et qu'en est-il de la réflexion en France, en particulier au niveau initial ? Certains notent que « *[l]es tensions entre recherche et pratique discutées dans la littérature académique paraissent parfaitement pertinentes dans la situation actuelle en France. [...] L'unicité et la richesse du système du Programme Grande École est [sic] en train d'être lentement perdu alors que le marché impose une conformité aux normes internationales. Ceci est quelque peu ironique étant donné le besoin des institutions accréditées d'amener*

la pratique dans la salle de formation à l'aide d'intervenants invités et de l'utilisation extensive d'études de cas. » (Harker et al., 2016: 565).

En somme, le champ « *Management Education* » [c] se demande ce qu'il faut enseigner, comment et avec quelles postures. Alors, l'alternative que peut représenter l'art s'est progressivement imposée dans la *Management Education*, notamment comme méthode d'enseignement (e.g. Taylor & Ladkin, 2009). Les espoirs placés dans l'art sont énormes, peut-être excessifs (Meisiek & Barry, 2014). D'où proviennent ces espoirs ? Quelle logique fonde cette démarche *a priori* inadéquate dans un environnement dont la fonction de préparation de managers alignés sur l'orientation historique n'est pas démentie ? L'une des pistes réside dans l'antinomie théorique qui paraît exister, entre « art » et « management », donc *a fortiori*, entre « art » et « *Management Education* ». Il convient de la développer, avant d'illustrer par l'empirie, soutenue par la littérature du champ *Art & Management*, les nombreuses réalités qui traduisent cet espoir dans la pratique.

2.2. L'art comme réponse aux critiques

La description de l'antinomie entre « art » et « management » ne saurait probablement trouver de structure plus logique qu'une description indépendante de chaque élément de la relation *a priori* conflictuelle. Partons de l'opposition telle qu'elle a été archétypée par Chiapello (1998), avant de considérer brièvement chaque pôle plus en détail.

2.2.1. Art versus management

Non moins polysémique que le management, l'art bénéficie cependant d'une logique dominante « romantique » et romancée – un mythe de l'art existe –, qui se fonde dans les valeurs antinomiques de celles de « l'économie ».

Selon Chiapello (1998), l'une d'entre elles les rend en effet *a priori* incompatibles : le management recherche l'intérêt utile obtenu par un processus le plus efficace possible, optimal, rationnel et rationalisé car appuyé sur les compétences, alors que l'art est l'archétype du désintérêt inutile obtenu par l'expression la plus subjective possible, pour qui l'optimal n'a guère de sens, si ce n'est artistique, où la logique dans un processus de création ne saurait être rationalisée. Ces deux visions sont des simplifications ; elles représentent toutefois l'idéal de chaque monde et, par-là, montrent leur antinomie *a priori*. Elle n'a trouvé de meilleure synthèse que celle de Chiapello (1998: 59), reproduite en page 72 (Tableau 3), dont le titre d'origine était « *Points de conflit entre l'art et le management* » et pour laquelle elle précise en amont (1998: 58–59) les éléments suivants :

« Les ramifications du management en une multitude de sous-disciplines et de techniques, les prises d'autonomie de nombreux de ses serviteurs (managers comme universitaires) à l'égard de l'entreprise privée et des fins de maximisation du profit, ainsi que les évolutions plus récentes de la discipline [notamment l'approche qualifiée d'« étatsunienne » des années 1990, détaillée ensuite par Chiapello] [...], offrent de multiples exemples et points d'attaque à ceux qui voudraient contester le panorama que nous venons de dresser. Nous en avons extrait ce que nous pensons être ses grandes caractéristiques historiques que nous avons accentuées et stylisées pour construire une image collective, forcément inexacte si l'on imagine qu'elle peut décrire sans aucune exception toutes les situations, mais fortement utile pour penser notre objet. Nous avons fait de même pour la construction de l'art moderne et de la critique artiste de la modernité. Ces travaux étaient nécessaires pour comprendre en profondeur quelles sont les prises de la critique artiste sur le management et quels sont les points d'irréduction entre les deux conceptions. »

Tableau 3 – Synthèse des points de conflit entre l'art et le management, selon les conceptions de l'art moderne et du management historique (expressions d'origine de Chiapello) – reproduction du tableau proposé par Chiapello (1998: 59)³⁵

Management	Art
<u>Rationalisme</u> Rationalité Calcul Standardisation Prévisibilité, régularité, routine Ordre Mesure, quantification	Sensibilité Imagination, intuition Singularité, unicité Créativité, innovation Rupture Goût, plaisir
<u>Capitalisme</u> Profit Argent	Art pur Hors de prix
<u>Utilitarisme</u> Intérêt Utilité	Sacré Gratuité
<u>Hétéronomie</u> Contrôle Travail organisé par autrui Moments de travail séparés du temps libre	<u>Autonomie</u> Liberté Vocation Temps unifié, l'œuvre se nourrit de la vie de l'auteur
<u>Méritocratie</u> Compétence acquise par le travail et l'école	<u>Aristocratie</u> Génie, don inné
<u>Les masses</u> Consommatrices	Béotiennes, vulgaires

À la lecture du tableau et étant données les critiques adressées à la rationaliste, techniciste et managérialiste Management Education (e.g. Huault & Perret, 2011), chacun voit pourquoi certains de ses acteurs peuvent souhaiter y intégrer l'art.

2.2.2. L'antinomie *a priori* entre art et management

La littérature permet d'avancer qu'il n'existe pas *une* logique du management, mais *des managements*, toutefois toujours structurés autour de l'activité qui consiste à gérer pour la recherche d'un profit, d'un intérêt (souvent économique), optimisé et le plus rationnel et rationalisé possible.

³⁵ Le contenu a été reproduit à l'identique, en dehors de quelques ajustements de « mise en forme » (e.g. alignements hétérogènes, virgule incohérente) qui ont été adaptés pour notre version par rapport à celle d'origine.

2.2.2.1. Les managements

Patricia Pitcher (1997) l'a bien montré : une organisation à grand succès est souvent fondée par des individus atypiques, imaginatifs, pour qui prudence dans la gestion de leurs affaires est synonyme d'ennui, qui imaginent un futur sans penser au court-terme, à la rentabilité ou encore au quotidien et aux normes – Pitcher les qualifie « *d'artistes* ». Ces artistes s'entourent d'autres profils « *artisans* », plus raisonnables et raisonnés mais talentueux, qui contribuent à réaliser et concrétiser la « vision » des premiers. Puis, selon Pitcher, progressivement, d'autant plus qu'une organisation devient grande, les premiers et les seconds y intègrent des profils aux capacités intellectuelles extraordinaires, dont le discours est rassurant car assuré, individus « *technocrates* » dont la logique est la prudence, le court-termisme, la rentabilité, le respect de « ce qu'il convient de faire en affaires » etc. Pitcher a ainsi offert une magistrale illustration de la diversité – requise, ces trois types de profils sont souhaitables et utiles, comme elle le rappelle ; elle pointe simplement la tendance potentielle des profils « *technocrates* » à devenir représentants exclusifs au plus haut niveau décisionnel – des profils qui évoluent dans l'activité managériale.

La diversité des managements provient donc des différentes pratiques regroupées dans cette catégorie sociocognitive, mais aussi des différentes « écoles », des différents « courants ». Chiapello (1998: 212–222), lorsqu'elle décrit les différentes modes managériales et les différents modes managériaux, mais encore Colby et al. (2011) lorsqu'ils analysent l'histoire des influences du management, présentent différents courants, largement liés à différentes cultures (étatsunienne, asiatique, européenne etc.) : industrialisme, « *operations management* » (*en*), toyotisme, « *new management* » (*en*) etc. Ici encore, la logique commune à ces nombreuses orientations est la recherche perpétuelle de la croissance et de l'intérêt, au sens du profit (non nécessairement à destination de sa propre personne, toutefois), à l'aide d'une optimisation simplement obtenue par des moyens variables (de la qualité totale à la mobilisation optimale du réseau).

L'existence de ces conceptions concurrentes peut indiquer la recherche du « *one best way* » (*en*), cette manière idéale de manager ; cependant, si cette dernière est encore recherchée dans chaque approche, les avantages d'une imbrication et d'un basculement perpétuel entre les différentes méthodes – ce qui d'ailleurs illustre la capacité du management à évoluer (Boltanski & Chiapello, 2011) – sont aujourd'hui largement reconnus : l'acteur organisationnel du XXI^{ème} siècle est flexible, s'adapte, aime le changement de

cadre et de logique, – avec pour valeur clef constante du monde managérial la « compétence » (Chiapello, 1998: 53). Chiapello note, en somme (1998: 221) :

« On constate que se développent depuis quelques années des formes de gestion dont la proximité avec le fonctionnement des entreprises d'avant-garde que nous avons étudiées est marquante. Le management s'ouvre à des rationalités, des modes de pensée et des comportements qui lui étaient étrangers, tout en conservant l'usage, dans d'autres situations, des anciennes règles issues de ses origines fayolliennes et tayloriennes. Ces modifications contribuent plus que jamais à donner au management un aspect pluriel et ambivalent qui le rendent difficilement appréhendable et plus insensible à la critique. »

Selon Chiapello, au-delà de la diversité de la pratique du management, ce point d'appui central qu'est la logique de l'intérêt, ce goût pour le profit, certes économiquement utile mais profit tout de même, cette recherche de l'utile et de la maximisation rationalisée qui sont les fondements du management semblent *a priori* incompatibles avec la conception associée à l'art, qu'il convient désormais de détailler.

2.2.2.2. Les logiques de l'art

L'art est un sujet qui fascine depuis Platon, dont se sont saisis tous les grands penseurs de l'histoire : Aristote, Hegel, Kant etc. Objet philosophique complexe par nature – la riche littérature sur l'art peine à produire une définition de ce qu'est l'art (Levinson, 2003a) – dont l'une des caractéristiques essentielles est le caractère désintéressé (e.g. Bourdieu, 1979; Chiapello, 1998), il semble *a priori* fondamentalement opposé, dans ses valeurs et sa logique, à ce que le management, au sens de Chiapello, représente. Essayons de comprendre ce qu'est l'art : voyons ses mythes, ses pratiques, ses acteurs.

Ma thèse en Gestion n'a pas pour ambition d'apporter une réponse au problème de la définition de l'art, mais considérons ses grands traits. L'art est le sujet d'un champ philosophique intitulé « esthétique » (Levinson, 2003a: 3, emphase d'origine) :

« L'esthétique est la branche de la philosophie dédiée à l'étude [en: inquiry] conceptuelle et théorique de l'art et l'expérience esthétique. [...] L'on pourrait utilement considérer le champ de la philosophie esthétique comme s'il avait [en: as having] trois points de focalisation [en: three foci] [...]. Un point de focalisation implique un certain type de pratique ou activité ou objet–la pratique d'art, ou des activités de création [en: making] ou d'appréciation d'art, ou ces objets variés [en: manifold objects] qui sont des œuvres d'art [en: works of art]. Un second point de focalisation implique un certain type de propriétés, caractéristiques, ou aspects de choses–à savoir, une qui est esthétique, telle que la beauté ou la grâce ou le dynamisme. Et un troisième point de focalisation implique un certain type d'attitude, de

perception, ou d'expérience—une qui, de nouveau, pourrait être qualifiée [en: *labelled*] d'esthétique. »

Ainsi, l'esthétique étudie l'expérience esthétique. Ferry (2006: 170, emphase d'origine) propose une analyse fort utile car complémentaire de ce qu'est précisément ce champ complexe car défini par une expérience assez peu objective, en dehors de son objet artistique ; il ajoute ainsi, dans sa *Lecture des trois « Critiques »* de Kant :

*« Dans le langage ordinaire, « esthétique », « philosophie de l'art » ou « théorie du beau » sont des expressions à peu près équivalentes. Et l'on pense volontiers qu'elles désignent une préoccupation si essentielle à l'être humain qu'elles ont toujours existé sous une forme ou une autre, dans toutes les civilisations. Ce lieu commun, pourtant, est trompeur : l'esthétique proprement dite est une discipline relativement récente. [...] la première « Esthétique » – le premier ouvrage à porter explicitement ce titre – apparaît seulement en 1750. Il s'agit de l'*Aesthetica* du philosophe allemand Alexander Baumgarten. Comme toujours dans l'histoire des idées, l'apparition d'un concept nouveau, surtout s'il est promis à s'inscrire dans la durée, n'est pas insignifiante. »*

Ferry (2006: 176–183, notamment) note ensuite la difficulté à s'accorder sur le fondement d'une œuvre d'art, historiquement lié à l'idée de Beau (voir aussi Ferry, 1990) – pourtant, précise-t-il (2006: 178), *« Contrairement à tout ce que l'on pourrait attendre, le consensus est, autour des grandes œuvres d'art, aussi fort et aussi large, voire davantage que dans le domaine des sciences. A la limite, comme le faisait déjà remarquer Hume avec ironie, il y a moins de désaccord sur la grandeur d'Homère ou de Shakespeare que sur la validité de la physique de Galilée ou de Descartes. »* Trois écoles s'affrontent alors, historiquement. Tout d'abord, le Beau comme vérité pour l'école du classicisme français héritage du rationalisme cartésien – i.e. le Beau est l'incarnation du « vrai », de la vérité – et qui imite la nature ; la beauté n'est alors que l'expression sensible de la vérité. La seconde école, « matérialiste » de l'empirisme anglais, postule que les individus, puisqu'ils possèdent des organes similaires, doivent ressentir universellement les effets artistiques et apprécier de façon similaire le sensible ; la difficulté alors est l'explication des « divergences de goût ». Enfin, philosophiquement, Kant pense que le Beau est « un intermédiaire » qui peut être discuté entre « la nature et l'esprit, entre l'intelligible et le sensible, ou plutôt comme une sorte de réconciliation » des deux ; l'art peut être discuté, des arguments peuvent être fondés en matière de goût.

Le Beau n'est pas l'art, l'art n'est pas le Beau, comme le note Guyer (2003: 25–26) : *« Les philosophes ont débattu, au moins de façon intermittente, la nature et l'importance à la fois de la beauté et de l'art—deux sujets distincts, bien que se chevau-*

chant dans la plupart des périodes—depuis que Platon a demandé l’expulsion des poètes de sa République idéale [...] Mais le terme « esthétique » n’obtient pas le sens prédominant qu’il a eu tout au long du XX^{ème} siècle—en tant que philosophie de l’art plutôt qu’étude de la beauté et d’autres qualités qui pourraient être trouvées dans la nature ou l’art—avant la publication posthume, en 1835, des cours de Georg Wilhelm Friedrich Hegel sur les Beaux-Arts [...] » L’art recouvre aujourd’hui de nombreuses catégories esthétiques, son analyse intègre une théorie institutionnelle, des approches historiques etc. (e.g. Levinson, 2003a).

Ainsi, l’esthétique étudie depuis peu l’art mais s’intéresse globalement aux propriétés. Après s’être initialement focalisée sur le Beau, la philosophie – notamment analytique anglo-saxonne, « *aesthetics* », « *philosophy of art* » (*en*) – a élargi l’application du champ à l’expérience esthétique telle que définie par Levinson (2003a). Ce qui compte, surtout, ce qui importe, n’est pas tant – surtout pour les Sciences de Gestion – de savoir si une œuvre est ou non d’art, que d’avoir une pratique sensible (c’est là l’essentiel, l’essence sensible), reconnue car annoncée comme telle. La simple existence d’une pratique sensible, « qualifiée » d’art, ou d’artistique, par des individus (tels que les formateurs) ou une institution (telle qu’une organisation de la Management Education) – probablement d’autant plus que cette structure est légitime pour parler de culture légitime, à laquelle l’art appartient, à l’image des structures d’enseignement et d’éducation (e.g. Bourdieu, 1979, 2001a; Bourdieu & Passeron, 1970) – suffit à lui conférer un statut socialement reconnu comme art, qui produit donc les effets (au moins sociaux) de l’œuvre d’art. Toutefois, le débat sur les caractéristiques de l’art indique le possible questionnement face à la légitimité d’une œuvre d’art produite hors d’un contexte institutionnel artistiquement légitime. Ma thèse laisse donc de côté les débats liées au statut cognitiviste (i.e. d’une connaissance) de l’art (e.g. Gaut, 2003), les débats sur la possibilité de représenter la réalité dans ou par l’art (e.g. Goldman, 2003), ou encore les problématiques de définition philosophique de l’art (e.g. Stecker, 2003), mais elle adopte pour postulat que toute expérience esthétique vécue avec une intention artistique et organisée avec sérieux est une expérience artistique. L’usage de techniques ou l’insertion dans les domaines légitimes de l’art (e.g. le théâtre) sont bien entendu intégrés à cette approche, mais la création d’objets avec une vocation artistique l’est également ; ainsi, dans cette thèse je propose de nous accorder pour aborder de façon globale la pratique artistique dans la formation au management (e.g. Taylor & Hansen, 2005; Taylor & Ladkin, 2009). Quelles sont, alors,

les logiques de l'art ? Quelles caractéristiques porte-t-il – ou, plus exactement, quelles caractéristiques les individus pensent-ils qu'il comporte ?

L'une des caractéristiques les plus profondément imaginées et les plus ancrées, est de considérer l'art comme *désintéressé* « par nature ». Levinson (2003a: 9–10 emphase d'origine) rappelle ainsi, au sujet du terme « esthétique » (auquel est associé l'art), que :

« Les théoriciens britanniques du goût du XVIII^{ème} siècle, notamment Shaftesbury, Hutcheson, et Burke, ont aidé à former [en: shape] cette signification plus spécifique en mettant l'emphase sur un mode de perception qui n'est pas principalement motivé par des désirs ou intérêts personnels, et caractérisé par une absorption dans l'objet pour l'intérêt propre de celui-ci [en: in the object for its own sake]. Cette ligne de pensée a culminé dans la conception Kantienne de la perception esthétique comme perception désintéressée, ou la perception de quelque chose sans considération de son existence réelle ou de connexion avec les intérêts de quelqu'un, mais juste pour les apparences qu'il offre, et la conception Schopenhauerienne de la perception esthétique comme perception objective, ou perception de quelque chose avec abstraction [en: in abstraction] de la relation au désir de quelqu'un, et par conséquent seulement pour la caractéristique [en: type] qu'il exemplifie. [...] L'idée de l'esthétique en tant que marque de ce qui est distinctivement désintéressé, objectif, distant et sur une manière de percevoir focalisée sur la forme, a toujours cours, mais elle a aussi des détracteurs [...] »

La théorie sociologique liée à l'art confirme très largement cette tendance de l'art à être perçu socialement comme l'essence de l'inutile, du désintéressé, de l'objectif (objectif car extérieur au système du pouvoir) produit du subjectif de l'artiste – une construction sociale, mais puissante (e.g. Becker, 2010; Bourdieu, 1979).

Il n'existerait en fait pas un mais *des* mondes de l'art (Becker, 2010), et la figure de l'artiste a évolué : alors qu'il était contractuellement tenu d'utiliser certaines matières, pour un certain prix (voir aussi Mugnier, 2007), l'artiste est devenu la figure qui donne sens à l'œuvre, au point qu'un nom est parfois attribué à une œuvre pourtant très collective (telle que la production hollywoodienne de film, dans laquelle seuls quelques noms, au mieux, sont connus, alors qu'il y a parfois des milliers de participants au projet). Mais selon Chiapello (1998: 15), le fondement de la conception « moderne » de l'art (*romantique*, alors) reste d'actualité, conception qui s'oppose *a priori* aux valeurs managériales :

« La critique artiste tend en revanche à être anti-rationaliste et fondée sur l'affirmation de l'imagination personnelle comme valeur suprême. [...] La critique artiste est individualiste, mais non-démocratique, aristocratique, anti-matérialiste et anti-utilitariste. Le management, étant le produit quelques décennies plus tard du capitalisme industriel, héritera naturellement des critiques faites à la société qui l'a nourri, et donc notamment de la critique artiste. »

L'objectif affiché devient l'art pour l'art, d'autant plus que l'on s'approche de « l'avant-garde » et de l'art « contemporain » (e.g. Chiapello, 1998: 35–36; voir aussi Ferry, 1990). L'artiste, cette nouvelle « élite » (Heinich, 2005), propose sa vision du monde au travers de son œuvre, sans pour autant pouvoir convaincre. Notons enfin qu'il existe des différences pratiques dans l'art, e.g. entre un peintre et un orchestre, un écrivain et un réalisateur de film – ces activités impliquent des approches différentes (e.g. Becker, 2010; Mugnier, 2007; Ravet, 2016).

Nous voyons donc que si l'art se définit par son mythe, les mythes liés à l'art sont très forts – ils gardent cependant un fondement réel. Qu'est-ce alors que l'art qui se trouve dans la Management Education, et comment comprendre cette présence ?

2.3. L'académisation esthétique de la Management Education

En accroche, remarquons que, parmi les « Académies »³⁶, l'on trouve celle des sciences et celle des beaux-arts ; une essence commune paraît donc exister entre ces domaines. En complément de son académisation scientifique, la Management Education semble connaître une phase d'académisation esthétique, d'autant plus logique que l'art n'est qu'une des formes archétypales du « désintéressé » que valorisent les environnements académiques (e.g. Bourdieu, 2003a). Il convient alors d'étudier la forme que prend cette démarche artistique dans les établissements de formation au management. Rien ne la donne mieux à voir et comprendre que l'empirie. Cet extrait de la « Charte de l'enseignement artistique » de Sciences Po Paris, où sont désormais obligatoires les « ateliers artistiques » dans le programme « Grande École », offre un début d'approche :

« Les arts, multiformes et porteurs de regards originaux sur nos sociétés modernes et leur histoire, offrent l'opportunité de lectures nouvelles de la complexité du réel. Ils s'approprient la 'matière' sociale et en proposent une traduction sensible, à l'aide d'outils intellectuels et de techniques propres. La mission des ateliers artistiques consiste précisément à mettre en œuvre cette approche pédagogique singulière, à partir d'une palette de médias tels que l'écriture, le théâtre, la danse, la musique, le cinéma, la photographie, le numérique, et l'architecture notamment. [...] Les objectifs

³⁶ L'Institut de France regroupe ainsi cinq « Académies » : l'Académie française (en charge de la langue française), l'Académie des inscriptions et belles lettres (en charge notamment des études historiques, archéologiques et philologiques), l'Académie des sciences (en charge de la recherche « scientifique »), l'Académie des beaux-arts (en charge des arts) et l'Académie des sciences morales et politiques (en charge des questions liées aux sciences de l'homme).

Source : site officiel l'Institut de France, page « Une institution » ; consulté le 13 janvier 2017 (<http://www.institut-de-france.fr/fr/une-institution>)

pédagogiques et les contenus des ateliers artistiques sont définis en adéquation avec le projet éducatif de Sciences Po : développer l'imagination créative, le sens de l'observation, l'analyse critique, la capacité à s'exprimer en public et à argumenter ; l'aptitude à la prise de responsabilités et à l'autonomie, la faculté à susciter une pensée originale et décentrée et le sens du collectif. Ces enseignements invitent les élèves à s'interroger sur les arts en tant que moyens d'étude, d'approfondissement et de représentation des enjeux contemporains. Ils cherchent, en outre, à stimuler la sensibilité, les facultés de communication et l'acuité intellectuelle de nos étudiants, lesquels sont encouragés à libérer leur imaginaire, à explorer leurs capacités d'expression écrites, orales, sensorielles, corporelles, la connaissance d'eux-mêmes et de l'autre. » (consulté le 18 août 2015 ; mon emphase)

La combinaison d'éléments empiriques et théoriques va permettre de poursuivre l'histoire de la Management Education et de la doter d'une coloration artistique. En complément de l'usage de la littérature, deux démarches empiriques spécifiques permettront d'étudier l'enracinement de l'art. La première démarche d'analyse indique la présence déjà forte, même si encore « en marge », de l'art, et la seconde illustre la diversité des approches artistiques. Les résultats de ces deux études empiriques semblent autoriser à avancer qu'une « **académisation esthétique** » prend place dans la Management Education, aux côtés de l'académisation scientifique.

2.3.1. Histoire de l'art dans la Management Education

Première surprise, la présence de l'art dans les organisations qui *de facto* forment des dirigeants est antérieure à l'invention formelle de la Management Education : en France, l'École Polytechnique – certes, école « d'ingénieurs », mais dont les débouchés incluent la direction des organisations industrielles ; ce que nous appelons aujourd'hui « ingénieurs-managers » – vit dès 1794 ses statuts de fondation imposer la pratique du dessin, tant à des fins industrielles que pour sensibiliser les individus aux caractéristiques esthétiques. Depuis, la présence de l'art dans cette organisation est devenue tradition : cours d'art, poste de professeur spécialisé, programmes « Sciences et Art » etc. (Loilier, 2013).

L'étude de l'histoire de la Management Education indiquait déjà la large présence des humanités tant à sa fondation que par la suite (e.g. Colby et al., 2011) ; Harvard comme HEC Paris n'imaginaient tout simplement pas, au XIX^{ème} siècle, former des dirigeants sans intégrer cette dimension à l'enseignement supérieur, sur le modèle des Universités. *A fortiori*, il n'est pas irraisonnable de considérer que l'art, puisqu'il appartient

aux humanités, ait pu être présent à chaque époque, même s'il n'a pas été possible de trouver un soutien empirique solide à cet élément ; l'étude théorique de la littérature spécialisée pourrait tendre à indiquer une disparition temporaire de l'art des curriculums spécialisés, puisqu'Adler (2006) écrivait en 2006 que l'intégration de l'art – que l'on peut donc supposer jusqu'alors absent, au moins à une large échelle – dans la Management Education offrirait de nombreuses perspectives.

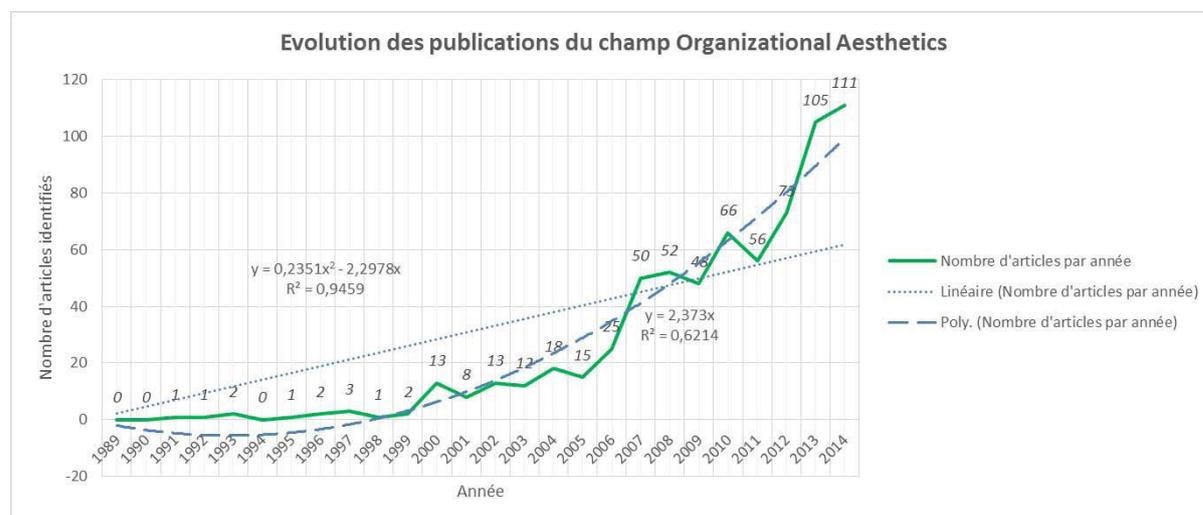
C'est donc l'histoire récente et contemporaine vers laquelle il convient de se tourner. Comme les chercheurs en Sciences de Gestion ont depuis longtemps intégré à leurs travaux les questions esthétiques et artistiques, nous pouvons nous appuyer sur la diffusion de ces thématiques dans la publication académique. Deux champs scientifiques de publication cohabitent et se partagent l'activité : le champ de l'esthétique organisationnelle (*en: Organizational Aesthetics*) et celui d'Art & Management (*en: Art & Management*). Le premier (Strati, 1992; Taylor & Hansen, 2005) s'intéresse à l'étude des organisations à l'aide d'une perspective esthétique – par opposition aux approches scientifiques qui dominent – de façon relativement académique (le contenu des débats et leur niveau sont difficiles d'accès pour un non-spécialiste) ; il s'agit plutôt de chercheurs qui parlent à d'autres chercheurs. Le second (e.g. Ladkin & Taylor, 2010; Meisiek & Barry, 2014) semble plus proche de la pratique : il tente de rapprocher, combiner, solliciter l'art pour (enrichir, bien souvent) le management ; l'un des centres d'intérêt porte largement sur les apports potentiels pour la formation des dirigeants et managers (e.g. Taylor & Ladkin, 2009). Enfin, certains travaux (e.g. Schiuma, 2009) se positionnent de façon intermédiaire et mobilisent les résultats des uns et des autres. Ces champs, somme toute, sont davantage séparés par leur rapport théorie-pratique que par leurs idéaux.

Ainsi, et parce que les chercheurs de la Management Education publient beaucoup, l'on peut mener une analyse bibliométrique qui laisse peu de doutes quant au développement de l'intérêt pour l'art dans la Management Education ; le nombre d'articles qui s'intéressent à « *Organizational Aesthetics* » (*en*) peut être considéré comme « doublant » chaque année depuis 1991. Ceci constitue un indicateur efficace de la présence de l'art dans la Management Education, puisqu'en général seule une (faible) partie des chercheurs d'un champ produit sur un sujet donné, d'autant plus qu'il est *a priori* étrange dans le champ, et donc que la présence d'un nombre conséquent de publications sur un sujet implique un certain intérêt des chercheurs. La Figure 1 (page 81) présente cette étude.

Le « décollage » a lieu au début des années 2000, après un démarrage dans les années 1990. Notons que le nombre « absolu » (111 en 2014) reste toutefois limité ; des

milliers d'articles dans des champs associés aux Sciences de Gestion sont publiés chaque année par les différentes revues académiques.

Figure 1 – Etude du développement du champ *Organizational Aesthetics* entre 1990 et 2014



ENCADRÉ MÉTHODOLOGIQUE :

La Figure 1 et le Tableau 4 (respectivement page 81 et page 83) présentent une analyse empirique de la diffusion de l'art dans la Management Education. Il s'agissait de déterminer, dans cet environnement, la mesure de diffusion des questions liées à l'art (au sens large) et son évolution.

Pour des raisons méthodologiques, j'ai retenu pour l'étude bibliométrique, présentée par la Figure 1, le champ « Organizational Aesthetics » plutôt que le champ « Art & Management ». Le premier est un terme très spécifique, alors que le second tend à être confondu avec des phrases telles que « the art and management of business », ce qui n'a que peu de rapport avec notre sujet ; ceci s'est rapidement constaté lors d'une vérification des pages de résultats pour une année particulière. Or, les données se basent sur les retours, pour chaque année, obtenus sur Google Scholar pour la recherche du terme. Il était donc plus judicieux de retenir ce premier terme, d'autant plus que les champs restent proches. Notons que le champ Art & Management semble tout de même plus récent, mais connaît *a priori* un développement très similaire. Le comptage des articles a nécessité des choix d'intégration ou non à l'ensemble des résultats pour l'année (e.g. langues non maîtrisées, résultats clairement aberrants tels que l'usage du terme pour un autre cas), mais ils sont assez rares, et le choix a été effectué de façon constante.

Le Tableau 4 propose une sélection (par nature non exhaustive) qui donne à voir la temporalité et l'institutionnalisation de l'étude des questions liées à l'art dans la Management Education : l'on constate alors aisément l'enracinement progressif et son ancienneté. D'autres démarches existent évidemment, mais celles-ci incarnent la croissance du domaine.

Rechercher de façon plus qualitative des traces d'art dans la Management Education amènerait également à retenir les années 1990. Ainsi, la collection d'art contemporain de la Harvard Business School est créée en 1995 et l'espace d'Art contemporain HEC Paris en 2000. Côté académique, Strati (Strati, 1992) voit publié dans la revue *Academy of Management Review* un article spécialisé en 1992. La formation au management est depuis longtemps considérée comme domaine d'application : l'art est décrit comme une source d'influence des individus qui s'inspirent des héros de séries télévisées

pour construire leur modèle du manager (Dyer & Dyer, 1984), mais la difficulté de l'usage d'œuvres pour la formation (e.g. les films) est finalement constatée ailleurs avant les années 1990 (Harris & Brown, 1989). L'usage de l'art dans la formation représente une pierre angulaire de la littérature spécialisée (e.g. Purg & Sutherland, 2017; Taylor & Ladkin, 2009).

Berthoin Antal (2009: 8) allait jusqu'à mentionner les années 60 et 70 comme période d'apparition des interventions artistiques dans les organisations, et retenait par contre aussi les années 90 pour les premières recherches qui devaient ensuite être « *multipliées* » dans la décennie suivante. Les travaux récemment publiés qui analysent aussi ces phénomènes retiennent des dates similaires pour cette émergence et la structuration qui s'en suit : la toute fin des années 1980 et le début des années 1990 pour le développement des champs « *Organizational Aesthetics* » et « *Aesthetic Leadership* »³⁷ puis la traduction dans des méthodes de formation, et les années 1990 pour le développement du champ Art & Management (Katz-Buonincontro, 2015: 82–83, 88).

Les années 2000 sont celles de la multiplication des publications spécialisées, tant en termes de théorie que d'application : l'art est présenté comme la réponse à de nombreux problèmes organisationnels et managériaux (Bell, 2008; Berthoin Antal, 2009, 2012; Bureau & Zander, 2014; Clark & Mangham, 2004; Grisoni, 2012; Guthey & Jackson, 2005; Hansen et al., 2007; Ladkin, 2008; Sutherland, 2012), les premières revues de littérature plus ou moins spécialisées apparaissent (e.g. Taylor & Hansen, 2005; Taylor & Ladkin, 2009). L'année 2012 voit la re-création d'une revue académique spécialisée (*Organizational Aesthetics*³⁸).

Le « second Carnegie Report » (i.e. Colby et al., 2011) et ses préconisations en faveur d'une approche moins exclusivement ancrée dans l'empirisme logique, le choix rationnel et la théorie de l'agence (le « *paradigme LERCAT* »), semble aussi s'être traduit dans des pratiques, au-delà de la « réflexion » – dès 2010 à 2012, l'analyse des pratiques des académiques de « Academy of Management » indiquait « *que les humanités étaient fréquemment utilisées dans la salle de cours comme une façon d'engager [en: engage] les étudiants qui accueillaient favorablement une courte pause par rapport au paradigme LERCAT.* » (Statler & Guillet de Monthoux, 2015: 4).

³⁷ Pour ce champ peu évoqué pour le moment, voir, par exemple Hansen, Ropo et Sauer (2007).

³⁸ Dans les termes du site de la revue, cette nouvelle revue reprend « *l'esprit intellectuel* » (voir <http://digitalcommons.wpi.edu/aesthesis/> et http://digitalcommons.wpi.edu/aesthesis/about_aesthesis.html ; consultés le 29 mars 2017) d'une autre revue antérieure (qui fut publiée entre 2007 et 2009) qui s'intitulait *Aesthesis: international journal of art and aesthetics in management and organizational life*.

Tableau 4 – Sélection d'évènements importants du processus d'enracinement du phénomène artistique dans la Management Education entre 1794 et 2016

Date	Évènement
1794	En France, l'École polytechnique tout juste créée impose la pratique du dessin : la présence de l'art préexiste à la fondation de l'ESCP Europe considérée comme la première « Business School ».
XIX ^{ème} siècle	Volonté des fondateurs de la Management Education, traduite dans les curriculums des premières grandes institutions, d'intégrer les humanités (e.g. Colby et al., 2011).
été 1984	Premier article académique identifié qui s'intéresse à l'effet de l'art sur les étudiants (Dyer & Dyer, 1984).
1985	Rapprochement entre art et management : création à HEC Paris d'un parcours spécialisé dans le management de l'art.
1989	Papier dans « <i>Journal of Management Education</i> » qui s'intéresse à l'usage de la fiction (des films) pour enseigner l'éthique : reconnaissance des limites car "A case that failed" (Harris & Brown, 1989).
1992	Article séminal du champ Organizational Aesthetics par Strati car premier papier dans une grande revue en Management : <i>Academy of Management Review</i> .
1995	La Harvard Business School se voit dotée des premiers éléments de la Schwartz Art Collection (collection d'art contemporain) par un de ses Alumni ; la collection d'art est exposée sur le campus afin d'encourager la pensée créative.
1998	Chiapello (1998) publie l'ouvrage « <i>Artistes versus Managers</i> » qui s'interroge sur les rapports en développement entre art et management.
2000	Publication d'un ouvrage spécialisé « <i>The Aesthetics of Organization</i> » par Linstead et Hopfl .
2000	Création de l'espace d'art contemporain HEC Paris.
2002 (septembre)	Création des conférences « Art of Management and Organization Conferences » (AoMA, à l'origine de la revue <i>Aesthesis</i>) ; huit éditions ont déjà été organisées.
2006	Adler publie un article « <i>The Arts & Leadership: Now That We Can Do Anything, What Will We Do?</i> » dont le titre indique tous les espoirs placés dans l'art.
2006	Création d'une revue spécialisée, « <i>Aesthesis: international journal of art and aesthetics in management and organisational life</i> », à partir de la conférence Art of Management and Organizations.
2008	Ladkin (2008) publie un article : « <i>Leading beautifully: How mastery, congruence and purpose create the aesthetic of embodied leadership practice</i> » qui place la démarche artistique comme une solution pour un « <i>beau leadership</i> ».
2009	Publication d'un papier dans une revue purement managériale qui tente d'établir une revue de littérature sur l'usage de l'art dans la formation au management (Taylor & Ladkin, 2009) dans <i>Academy of Management Learning and Education</i> .
à partir de 2010	Multiplication des ouvrages et articles qui se spécialisent sur un aspect du management (et de sa formation) et son lien avec l'art.
2011	Apparition d'un track Art & Management à EGOS (importante conférence européenne, spécialisée notamment en théorie des organisations) ; devenu Standing Working Group (groupe renouvelé pendant quelques années) par la suite.
2012	Re-création de la revue spécialisée <i>Organizational Aesthetics</i> qui remplace et relance indirectement <i>Aesthesis</i> .
2013	Apparition des critiques de l'usage de l'art dans la formation, notamment les effets sociologiques par l'imposition d'un point de vue dominant (Sliwa et al., 2013).
2014 (mars)	Numéro spécial de <i>Scandinavian Journal of Management</i> sur « Art and Management ». Appel pour des travaux nouveaux dans le champ Art & Management (Meisiek & Barry, 2014).
2014 (septembre)	Création à l'Université Paris-Dauphine d'un séminaire « Art & Comptabilité » lors duquel des étudiants de Master 2 en Contrôle-Audit-Reporting créent des œuvres d'art contemporain. Trois éditions ont eu lieu en 2014, 2015 et 2016 ; l'expérience continue actuellement.
1 au 4 septembre 2016	Huitième édition de la conférence biennale AoMA à Bled, Slovénie.

Les humanités, nous l'avons vu, n'ont en fait jamais été exclues de la Management Education, il s'agit plutôt d'un « équilibre » avec les approches davantage inspirées des « sciences dures » (pour une analyse similaire, voir Statler & Guillet de Monthoux, 2015: 6–7), mais cette intégration aux pratiques « dans la salle de cours » représente aussi un pas franchi (ou de nouveau franchi).

Remarquons, enfin, que les sciences médicales notent l'existence d'indices d'un effet positif de l'art, mais qu'elles ne les connaissent pas précisément (Stuckey & Nobel, 2010).

En somme, les académiques se sont appropriés l'art comme outil pédagogique, mais aussi comme sujet de recherche. Les usages sont multiples et une littérature se structure. Tout ceci incite à tenter de déterminer la mesure dans laquelle cette pratique *a priori* exotique s'est développée dans la Management Education.

2.3.2. Etude empirique sur l'usage de l'art dans la Management Education

Après avoir identifié cette émergence, dans les années 1990, et le décollage, dans les années 2000, de la présence du sensible, en particulier de l'art, dans la Management Education, se pose la question de l'enracinement et du développement de cette pratique étonnante *a priori*, mais dont nous allons voir qu'elle est en réalité compatible avec le cadre académique, donc logique *a posteriori*.

Pour étudier l'ampleur de ce mouvement, deux méthodes sont utilisées : la première mobilise un échantillon d'organisations de la Management Education, non représentatif mais qui offre une certaine représentativité de la diversité d'acteurs, conçu comme tel et non parce que les organisations retenues étaient connues pour leur usage de l'art. Ce afin d'obtenir des informations sur la mesure dans laquelle l'usage de l'art s'est propagé dans l'espace social de la Management Education que nous avons identifié comme historiquement important dans la brève histoire de celle-ci.

La seconde procède non plus à un « test », mais à un recensement des démarches qui impliquent l'art dans un volume complémentaire d'organisations. Alors que le premier échantillon est conçu *a priori* comme base pour différentes analyses, le second ne comporte que des éléments sélectionnés *a posteriori* parce que l'art y a été identifié ; celui-là teste, celui-ci liste. Complémentaires, ils permettent de constater que l'art est présent sous différentes formes ; mais, surtout, que l'art est somme toute devenu un élément bien intégré à la Management Education.

ENCADRÉ MÉTHODOLOGIQUE :

Les Tableau 5 et Tableau 6 (respectivement page 86 et page 90) offrent une analyse empirique de la présence de l'art dans la Management Education. Il s'agissait de déterminer, dans cet environnement, la mesure de diffusion des questions liées à l'art (au sens large) et son évolution.

Pour le Tableau 5, l'échantillon tente de saisir l'ensemble des dimensions de la Management Education : pour une liste préétablie afin d'obtenir de la représentativité, j'ai recherché la présence de l'art. Ainsi, j'ai intégré à la fois des organisations françaises (dans une proportion importante, puisque le terrain principal décrit ultérieurement est en France) et des organisations internationales qui représentent plusieurs pays et donc cultures. Les « niveaux » sont représentés dans leur diversité par deux critères : prestige académique et niveau de formation. J'ai consulté les supports numériques de communication (e.g. site internet) de ces organisations et activement recherché les mots associés à l'art (e.g. art, esthétique). Une fois les éléments empiriques identifiés, quatre grandes catégories (construites par induction) ont été affinées et appliquées aux données. Je me suis contraint à les ajuster plutôt qu'à les utiliser « mécaniquement », car l'objectif était aussi de donner à voir la diversité des approches utilisées par les organisations (e.g. la catégorie « Intégration de l'art à l'enseignement-recherche » a, dans le cas de la London Business School, été transformée en « Intégration de l'art à la recherche », face aux données). Cette démarche fait sens puisqu'il s'agit de représenter les pratiques identifiées, non d'aboutir à une typologie. Les catégories, toutefois, permettent de décrire des tendances et orientations.

Pour le Tableau 6, l'objectif de la démarche était inverse : identifier de multiples pratiques qui intègrent l'art pour augmenter la variété de l'échantillon, donc construire une liste d'acteurs à partir de la présence identifiée de l'art. Lorsque cela était pertinent, j'ai de nouveau mobilisé les catégories construites précédemment, mais j'ai laissé de nouvelles catégories émerger des données par induction.

Pour le Tableau 6, j'ai utilisé (en particulier) le moteur de recherche de Google pour identifier les données. Concrètement, j'ai recherché des expressions telles que « art + management + business schools » dans le moteur de recherche Google, ceci tant en français qu'en anglais. Quelques organisations pour lesquelles la pratique du terrain avaient permis d'identifier des démarches artistiques ont également été intégrées lors de ce recensement, même lorsque la recherche par « moteur » ne les proposait pas. Il est évident que l'usage de « mots-clefs » en français et en anglais et l'appui sur la presse et les classements, lors de la démarche de recherche, ont orienté les résultats vers les pays présents dans le tableau, mais il est intéressant de noter deux éléments.

D'une part, les organisations identifiées ne sont pas exclusivement « de premier plan » dans les classements ; certaines organisations prestigieuses localisées dans d'autres pays ne sont pas apparues. Ceci peut indiquer que la recherche n'a pas été largement biaisée ; autrement, seules ces organisations apparaîtraient, au détriment de certaines davantage de second plan. D'autre part, l'anglais et le français restent largement dominants en termes de langues utilisées par les pays « dominants » du management ; en outre, l'anglais est quasiment présent de façon systématique dans les organisations de la Management Education (et sur les sites internet de ses organisations) qui sont orientées vers la familiarité avec l'anglais tant par l'activité académique que l'activité « business ».

Ainsi, il est raisonnable d'estimer que très peu d'organisations du champ ne recourent pas à l'anglais dans leur communication ; par conséquent, l'usage de l'anglais, en complément du français, pendant cette phase de la recherche, limite les risques de biais dans l'identification des éléments. Notons que les organisations de l'échantillon « non *ad hoc* » sont évidemment apparues, au moins en partie, lors de cette phase de la recherche. Elles n'ont pas été réintégrées, car cela aurait généré des doublons inutiles. Il s'agit de présenter d'autres cadres dans lesquels l'art peut être identifié, et non plus de « tester » la fréquence d'apparition de l'art dans un échantillon d'organisations un minimum représentatif de la diversité des organisations de la Management Education.

Tableau 5 – Etude de la présence de l'art dans un échantillon non ad hoc constitué d'organisations de la Management Education – même panel que Tableaux 1 et 2 (données collectées entre le 13 août 2015 et le 18 août 2015)

Organisation	Présence de l'art	Orientation(s) de la présence de l'art (plusieurs possibles)	Rôle de l'art important en tant que forme dans l' enseignement-recherche du management
École Nationale d'Administration (ENA)	oui	Association avec l'art (1% artistique, concerts etc.)	non
(École) Polytechnique	oui	Intégration de l'art à l'enseignement-recherche	oui nombreuses démarches institutionnalisées (et d'origine, par statut) d'apprentissage autour de l'art, et de plus en plus d'activités liées à la recherche
emlyon Business School	oui	Intégration de la logique de l'art à la formation	oui pour un programme en particulier
ESC Pau	oui	Intégration de l'art à l'enseignement-recherche Management de l'art et de la culture	oui central car une parmi les quelques chaires porte sur l'art
ESCP Europe	oui	Intégration de l'art à l'enseignement-recherche Management de l'art et de la culture	oui soutien organisationnel pour un programme artistique et publications
Faculté Gestion – Université Angers	oui	Management de l'art et de la culture	non
Gordon Ford College of Business - Western Kentucky University	non	aucune	non
Grenoble École de Management (GEM)	oui	Intégration de l'art à l'enseignement-recherche	oui emploi de plusieurs profils d'artistes, organisation de cours basés sur l'art, publication sur Art & Management
Harvard Business School	oui	Intégration de l'art au cadre d'études (locaux, salles etc.) pour enrichir l'apprentissage Management de l'art et de la culture Rapprochements entre artistes et managers	oui volonté affirmée de proposer de l'art contemporain (depuis 1995) dans les couloirs afin de développer la créativité des étudiants
HEC Paris	oui	Intégration de l'art au cadre d'études (locaux, salles etc.) pour enrichir l'apprentissage Intégration de l'art à la formation : formation à l'art et à l'esthétique (cours électifs dans le Programme Grande École) et formation par l'art (expériences pédagogiques en séminaires à la carte de 3 semaines dans le Programme Grande École) Management de l'art et de la culture	oui surtout en termes d'apprentissage, relativement peu en recherche
HKUST Business School	oui	Valorisation des Alumni et membres de la Faculté reconnus en tant qu'artistes	non
IAE Lyon	oui	Intégration de l'art à l'enseignement-recherche Partenariats avec des structures légitimes d'art légitime (musées etc.)	oui utilisation de l'enseignement-recherche spécialisé pour différents objectifs
IAE Paris Sorbonne	oui	Intégration de l'art à l'enseignement-recherche	oui surtout en termes de recherche, parfois dans des expériences pour l'apprentissage mais moins reconnu organisationnellement
IE Business School	oui	Intégration de l'art à la formation	oui surtout en termes d'apprentissage
IMD	oui	Intégration de l'art à l'enseignement-recherche	oui
INSEAD	oui	Intégration de l'art à l'enseignement-recherche	oui
IUT Gestion Lyon	oui	Intégration de l'art au cadre d'études (locaux, salles etc.) pour enrichir l'apprentissage	oui surtout en termes d'exposition à la culture (résidence d'artiste et partenariat avec une structure artistique, notamment)
IUT Gestion Paris Descartes	oui	Publication sur un thème proche d'Art & Management	non existence d'un élément mais trop diffus pour être considéré comme important
London Business School	oui	Intégration de l'art à la recherche (à la fois Art & Management et Management de l'art et de la culture) Nombreux articles qui cherchent à rapprocher pratique artistique et pratique managériale Existence d'initiatives en rapport avec le monde de l'art (exposition, intervention au Royal College of Art etc.)	oui surtout en termes de recherche académique, peu en termes d'enseignement en dehors des parallèles entre pratique artistique et managériale
Montpellier Business School	oui	Discours encourageant les étudiants à pratiquer l'art (mais hors cursus)	non
Sciences Po Paris	oui	Intégration de l'art à l'enseignement-recherche Management de l'art et de la culture	oui démarche très structurée et riche : enseignement théorique et pratique de l'art, recherche en histoire de l'art, programmes spécialisés etc.
TOTAUX	20 oui sur 21	-	15 oui, 6 non ; sur 21

2.3.2.1. Approche expérimentale : étude d'un échantillon non *ad hoc*

« Tester » la présence de l'art dans un échantillon d'organisations de la Management Education dont la particularité est de ne pas avoir été construit à cet effet, mais afin d'offrir une forme de représentativité de la diversité d'acteurs qui la composent, permet d'obtenir une vision assez « objective » de la présence de l'art.

Ce qui étonne, ce qui frappe même, c'est l'omniprésence de l'art ; l'exception est l'absence d'art dans une organisation, la règle est la présence. Parmi les 21 organisations de l'échantillon, seule une (qui n'est pas de premier rang international même si elle représente une organisation respectée de la Management Education) n'offre aucune référence à l'art dans sa communication numérique ; dans 15 organisations, l'usage de l'art peut, sous une forme ou une autre, être considéré comme « important » (e.g. une volonté de communication sur un événement, une démarche, ou une chaire dédiée). L'art, finalement, est un élément désormais accepté.

L'échantillon utilisé pour le Tableau 5 (page 86) est trop limité pour conclure à une généralisation de la pratique, mais il est clair que celle-ci est enracinée. Il est possible d'avancer que quatre grands types de relation à l'art existent dans la Management Education ; certaines organisations les combinent, d'autres se contentent d'une seule. Il convient de les détailler.

La première orientation est l'intérêt pour le Management de l'art et de la culture. Chiapello (1998) indiquait déjà l'existence de formations au management de ce secteur d'activité et poursuivait pour présenter l'inéluctable et, finalement, logique rapprochement. Si cette activité n'est évidemment pas en prise directe avec notre problématique, elle contribue à expliquer l'enracinement de l'art dans ce cadre : puisque l'art et la culture se managent, les acteurs qui évoluent dans les différentes organisations de formation, étudiants comme personnels, en viennent à ne plus naturellement opposer art et management. Des Masters Spécialisés tels que celui d'HEC Paris aux projets de recherche tels que celui sur la valorisation des activités culturelles dans un territoire de la Faculté de Droit-Economie-Gestion d'Angers, il existe une variété de pratiques dans cette catégorie.

Autre formule assez éloignée de notre questionnement direct mais toutefois fort intéressante, *l'association avec l'art*. Elle prend plusieurs sous-formes : intégration de l'art dans le cadre d'étude, possession d'œuvres d'art, partenariats avec des structures légitimes de l'art (e.g. musées, galeries). Cette pratique semble de plus en plus répandue, peut-être archétypée par la « *Schwartz Art Collection* » (en) de la Harvard Business

School, et pratiquée par de nombreux IUT, Facultés ou Business Schools qui multiplient les expositions dans leurs locaux mais aussi les partenaires artistiques. À l'ENA, en France, l'association prend des formes efficaces sur lesquelles cette organisation communique : le « un pourcent artistique »³⁹, mécanisme juridique français qui impose de consacrer à l'art ce volume de budget dans tout projet lié aux travaux publics, est présent et donne lieu à une statue sur le campus. Une autre trace de démarche artistique dans cette organisation qui en offre visiblement assez peu est l'accueil d'un concert dans les locaux. L'accueil d'évènements artistiques, plus ou moins professionnels, et d'artistes, plus ou moins professionnels eux aussi, est une pratique désormais fréquente dans de nombreuses organisations de la Management Education : IAE, Business Schools et IUT se distinguent tous, sans exception par catégorie, par la proposition de conférences, de Master Classes, de séminaires assurés par des artistes accueillis à cette occasion.

Une troisième forme, qui se trouve au centre des préoccupations de cette thèse, pourrait être qualifiée d'*intégration de l'art à l'enseignement-recherche*. Dans cette rubrique – ce qui montre la perméabilité des catégories – entrerait aussi l'enseignement-recherche sur le Management de l'art et de la culture de l'Université d'Angers, de l'ESC Pau etc. Mais ce qui intéresse surtout la thèse est l'intégration de l'art à la formation et/ou à la recherche, au sens de l'intégration de « l'art en l'art » : ateliers théâtre, créativité ou conférences avec des artistes, pour futurs managers, à l'IAE de Lyon ; expérience de création d'œuvres par des participants suivie d'un vernissage à l'ESCP Europe ; expérience avec un chef d'orchestre à l'INSEAD ; cours d'esthétique, d'art et séminaire artistique multi-activités (création et visites artistiques etc.) à HEC Paris ; cours d'art obligatoires pour tous, en un volume important, pour la validation des diplômes à Sciences Po Paris. Tout ceci ne représente qu'une modeste partie des exemples d'activités qui intègrent l'art dans la formation au management et qui, bien souvent, donnent lieu à publication.

Enfin, une pratique qui peut être considérée comme la forme la plus aboutie d'enracinement presque « phytomorphique », i.e. qui prend racine puis pousse, de l'art à la Management Education est *l'intégration d'artistes ou de « profils-artistes »* (i.e. intéressés par l'art ou qui expriment officiellement une sensibilité à l'art qui affecte leurs fonctions facultaires) à la *Faculté* (permanente, affiliée ou vacataire). Il est frappant de constater qu'il n'est que peu de facultés parmi celles de l'échantillon où les artistes ou amateurs d'art soient encore absents. Dans certaines organisations telles que Grenoble

³⁹ Pour plus d'informations, consulter : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Le-un-pour-cent-artistique>

École de Management qui en accueille au moins cinq (parmi 200 membres de la Faculté), le nombre et la fréquence de présence atteignent des niveaux remarquables et, somme toute, surprenants. D'ailleurs, remarquons que la démarche d'organisation d'expériences pédagogiques artistiques repose souvent sur l'association avec un artiste « formateur le temps d'un séminaire », ce qui pourrait également entrer dans cette catégorie.

Ce qu'il convient de retenir, c'est que la présence de l'art dans la Management Education est bien une réalité. Son intégration, comme l'illustre le cas de l'X, n'est pas nouvelle ; le développement et l'enracinement de cette pratique esthétique – donc en accord avec la *libido sciendi* des formateurs en management –, par contre, sont plus récents. La pratique du « test » sur un échantillon non *ad hoc*, non construit pour cette fin, montre le très fort ancrage de l'art dans l'espace social représenté par le panel.

2.3.2.2. Approche illustrative : étude d'un échantillon *ad hoc*

Il s'agit de présenter un complément de lieux organisationnels où l'art est présent dans la Management Education. Ici, la démarche procède à rebours : ce n'est plus la présence de l'art dans certaines organisations choisies en amont qui a été interrogée, mais les organisations dans lesquelles l'art apparaît qui ont été listées. Cette liste ne vise ni l'exhaustivité, ni la représentativité ; elle complète et enrichit l'empirie et indique que l'analyse expérimentale couvrirait déjà, par ses « catégories », la variété des pratiques dans la variété des organisations de la Management Education. L'échantillon est *ad hoc*.

Élargir la recherche sur le thème revient à constater que les quatre grands types d'orientation sont identifiables dans une diversité remarquable d'organisations : des plus prestigieuses aux plus modestes, des internationales françaises aux locales d'autres nations, des publiques aux privées, des « *Graduate Schools* » (*en*) aux « post-bac », il est possible de localiser l'art presque partout et son usage dans de très nombreuses formes.

Si des catégories similaires sont identifiables, un élément remarquable est la localisation géographique des organisations. Seuls quatre pays sont représentés : France (12 occurrences), Royaume-Uni (3 occurrences), États-Unis d'Amérique (USA) (3 occurrences) et Australie (1 occurrence) ; si la présence de la France peut être attribuée aux recherches en français, il est intéressant de noter que seules des organisations anglo-saxonnes apparaissent pour le reste de la liste. Cette observation peut être attribuée à la prééminence de cette culture dans le « management » et au fait que ceci correspond à deux zones identifiées comme centrales dans l'histoire de la Management Education.

Tableau 6 – Illustration de la présence de l'art dans un échantillon ad hoc constitué d'organisations de la Management Education et construit à partir de l'identification d'une démarche artistique (données collectées entre le 19 août 2015 et le 21 août 2015, en dehors des organisations identifiées par « la pratique du terrain »)

Organisation	Pays	Orientation(s) de la présence de l'art (plusieurs possibles)
<i>Ashridge Business School</i>	Royaume-Uni	Intégration de l'art au cadre d'études (locaux, salles etc.)
<i>Cambridge Judge Business School</i>	Royaume-Uni	Formation au Management de l'art et de la culture
<i>Cass Business School</i>	Royaume-Uni	Intégration de l'art au cadre d'études (locaux, salles etc.)
<i>ESCE</i>	France	Intégration de l'art à la formation
<i>INSEEC MSc</i>	France	Formation au Management de l'art et de la culture
<i>IAE de Grenoble</i>	France	Organisation d'une conférence spécialisée Art & Management
<i>IAE de Nice</i>	France	Formation au Management de l'art et de la culture Organisation d'un événement artistique (par les étudiants, dans le cadre du Master Management de l'art)
<i>IAE de Poitiers</i>	France	Démarches artistiques à l'origine des étudiants et soutenues organisationnellement (association étudiante de découverte de l'art contemporain, exposition etc.) Démarches "Art & Management" (conférences par des artistes etc.)
<i>IUT de Bordeaux Montaigne - Licence et Diplôme d'Université spécialisés Culture</i>	France	Formation au Management de l'art et de la culture
<i>IUT de Charleville-Mézières - DUT Gestion Administrative et Commerciale des Organisations (GACO) option Management des Arts</i>	France	Formation au Management de l'art et de la culture
<i>IUT de l'Université de Savoie - DUT Gestion Administrative et Commerciale des Organisations (GACO)</i>	France	Logique d'allongement de la durée des études (+50%) pour permettre une pratique artistique en parallèle du programme
<i>IUT de l'Université Lyon 3 - DUT Gestion Administrative et Commerciale des Organisations (GACO)</i>	France	Logique d'allongement de la durée des études (+50%) pour permettre une pratique artistique en parallèle du programme
<i>John Hopkins Carey Business School</i>	USA	Logique de double formation possible : MBA et Master of Art (Maryland Institute College of Art)
<i>Kedge Business School</i>	France	Enseignement-recherche sur le Management de l'art et de la culture
<i>NEOMA Business School</i>	France	Enseignement-recherche sur le Management de l'art et de la culture
<i>Stanford Graduate School of Business</i>	USA	Intégration de l'art au cadre d'études (locaux, salles etc.) Intégration de l'art à la formation Management de l'art et la culture
<i>The University of New South Wales Business School</i>	Australie	Logique de double formation possible : Bachelor of Commerce et Bachelor of Art
<i>The Wharton School - University of Pennsylvania</i>	USA	Intégration de l'art au cadre d'études (locaux, salles etc.) Intégration de l'art à la formation Commission d'artistes pour la production d'œuvres destinées à l'entité
<i>Université Paris-Dauphine</i>	France	Intégration de l'art à l'enseignement-recherche
TOTAUX	4 pays représentés	Des démarches artistiques similaires à celles identifiées dans l'échantillon de « test »

L'art paraît assez présent et sous de nombreuses formes, au moins dans la mesure où les organisations sont suffisamment proches du modèle « idéal » d'organisation de la Management Education, i.e. d'inspiration anglo-saxonne et académisée. Cherchons à comprendre les quelques logiques utilisées pour justifier de l'usage de l'art dans la formation au management. Pour cela, l'étude d'extraits des communications qui accompagnent les démarches identifiées dans les échantillons est d'une grande aide.

2.3.3. Les logiques de l'usage de l'art en formation

Assez logiquement vue l'histoire de la Management Education, les étudiants des formations offertes dans ces organisations dédiées à la préparation aux affaires attendent qu'elles soient utiles, valorisées et valorisables, appliquées et surtout pas « intellectuelles ». Comment, alors, les organisations de la Management Education justifient-elles l'usage de l'art ? Il convient de donner quelques illustrations empiriques pour chacune

des quatre grandes catégories d'usage de l'art dans ce cadre. Cette dernière étape va nous permettre de comprendre ce qui, côté « professionnels », côté praticiens, rend l'art acceptable ; et ce qui le rend acceptable côté « académique », côté Management Education.

La logique du rapprochement pour le management de l'art et de la culture a déjà été étudiée en détail par Chiapello (1998) qui conclut à une proximité logique et surtout possible, mais mentionne la nécessaire bienveillance réciproque ; bienveillance, poursuit-elle, qui ne saurait exister sans une familiarisation avec « l'univers de l'autre ». Ainsi les programmes qui préparent à ce secteur économique intègrent-ils des enseignements liés à l'art et à la culture – e.g. ainsi, « *Economie de l'Art et de la Culture* », et « *Mise en valeur et animation du patrimoine* » à l'ESCP Europe⁴⁰, mais aussi « *Marketing & consommation des arts et de la création* » et « *Management de la création* » à HEC Paris⁴¹. L'on trouve également des démarches pédagogiques qui permettent une « éducation » au milieu artistique – i.e. une exposition par le long terme, donc potentiellement plus « formatrice », car moins ponctuelle et « transmissive » que les connaissances apportées par l'enseignement (e.g. Bourdieu, 1979; Bourdieu & Passeron, 1970; Mension-Rigau, 2007) – et qui repose sur la fréquentation régulière des lieux et des acteurs de cet univers potentiellement étrange ou étranger – e.g. des « voyages » (« *[l]e voyage d'études s'inscrit dans un projet ambitieux autour de la notion de villes créatives. [...] il est un temps fort du programme et permet de découvrir les particularités des organisations créatives et culturelles d'un pays ou d'une ville et d'en tirer de multiples sources d'inspiration professionnelles [sic].* ») et des « rencontres avec des managers culturels »⁴² à HEC Paris. D'autres verbatims illustrent la logique qui préside dans ce cas :

« Le champ culturel est considéré de nos jours comme un secteur économique à part entière. Il requiert des compétences et de nouveaux savoir-faire. En conséquence, les métiers et les fonctions ont subi une forte mutation tant dans le secteur public que dans le secteur privé. La nouvelle forme de valorisation des produits culturels, la diversification des sources de financement, la conquête des publics et surtout la mise en valeur des équilibres budgétaires dans un fort contexte de rationalisation, conduisent les acteurs de ces secteurs à réclamer une juste évaluation en matière de culture. » (source : site officiel de l'ESCP Europe, page « Présentation du MS Art » ; consulté le 13 août 2015 ; mon emphase)

⁴⁰ Extraits de la page de présentation du « *MS Management des biens et des activités culturelles* » de l'ESCP Europe, consultée le 13 août 2015 sur le site internet du programme.

⁴¹ Extraits de la page de présentation du « *MS Médias, Art et Création* » d'HEC Paris, consultée le 15 août 2015 sur le site internet du programme.

⁴² Ibid.

« La licence CoMédiA et le DU COMEC doivent donner des qualifications pour obtenir un poste de « cadre intermédiaire » ou assimilé dans les secteurs suivants : les services culturels des collectivités territoriales (mairie, communauté urbaine, communauté d'agglomérations, communauté de communes, conseil général, conseil régional) ; les compagnies de spectacles vivants ; les musées (arts, histoire, ethnographie...) ; les entreprises culturelles privées (label de musique...) ; les écoles de musique ou de danse ; les centres culturels ; toutes les associations culturelles qui portent des festivals et des échanges culturels internationaux. Ces activités s'exercent dans les secteurs des arts vivants (théâtre, danse, musique, arts de la rue, cirque), arts plastiques, cinéma et photographie, lieux d'exposition, de conférences, lieux patrimoniaux. Il s'agit de professionnels spécialisés dans l'ingénierie culturelle, la production et la diffusion, sachant mettre en relation des acteurs institutionnels aux pouvoirs financiers décisifs, des partenaires artistiques et des publics. » (source : site officiel de l'IUT Bordeaux Montaigne, page « Présentation d'une Licence en Management de l'art et de la Culture et d'un Diplôme d'Université (DU) spécialisé » ; consulté le 20 août 2015 ; mon emphase)

L'association avec l'art se justifie aisément (voir aussi Mugnier, 2007) : l'art légitime étant largement considéré comme une activité des élites, toute association avec cet élément est socialement difficile à reprocher (e.g. Bourdieu, 1979). S'associer avec des artistes et l'art, c'est encore montrer son « ouverture d'esprit » ; l'art étant l'apanage du désintéressement, l'image que renvoie une organisation qui le mobilise est celle d'une organisation qui ne se soucie pas que de profit, d'intérêt, d'argent, bref, de caractéristiques que son fondement en raison bourgeoise lui attribue et qui, somme toute, lui sont reprochées, ou qui peuvent l'être. En parallèle, les valeurs de l'art sont proches de celles des académiques (e.g. gratuit, désintéressé), ce qui le rend intéressant pour les membres de facultés et contribue à expliquer l'académisation esthétique (e.g. Bourdieu, 2003a). La description du rôle de l'« *espace d'art contemporain HEC Paris* » en atteste en partie :

« Le campus HEC s'est de longue date impliqué dans les secteurs culturels et artistiques proposant dès 1985, une spécialisation 'Management des Arts et de la Culture' sous la houlette d'Yves Evrard puis récemment orientée vers le « Management des Arts et de la création » sous la direction de Nicole Ferry, tous deux professeurs. En 2000, une nouvelle étape a été franchie avec la création de l'espace d'art contemporain HEC. Par la mise en œuvre, pour la première fois dans une business school française, d'un espace de réflexion, de sensibilisation et de création centré exclusivement sur l'art contemporain, l'ouverture d'esprit, la créativité, le multiculturalisme et l'innovation sont placés, de fait, au cœur des pré-

occupations du campus HEC. » (source : site officiel de « l'Espace d'Art Contemporain » d'HEC Paris, page « Présentation » ; consulté le 15 août 2015 ; mon emphase)

En atteste encore l'extrait suivant, qui permet d'amener vers l'intégration de l'art à l'enseignement-recherche, d'un descriptif d'un cours « *Esthétique de la Liberté* », toujours proposé par HEC Paris dans son programme Grande École, et dont le caractère « distingué » et « désintéressé » ne fait que peu de doute face aux cours de gestion :

« Y a-t-il donc un lien entre liberté et beauté ? Qu'y a-t-il de beau dans la liberté ? Le monde post-industriel et mondialisé qui se dessine aujourd'hui peut-il comporter encore de la beauté ? Quel type de société devons-nous souhaiter pour que les humains puissent y vivre de belles vies ? Le cours a pour but de fournir aux élèves les principaux repères philosophiques, historiques et anthropologiques qui leur permettront de donner eux-mêmes une réponse à ces questions. [L']Objectif : [mot précédent comme titre] Nourrir la réflexion des élèves sur un sujet essentiel qui les concernera au premier chef en tant qu'hommes et en tant que responsables d'entreprise. » (source : site officiel d'HEC Paris, page « descriptif du cours *Esthétique de la Liberté* » ; consulté le 15 août 2015)

L'intégration de l'art à l'enseignement-recherche découle de l'académisation que connaît la Management Education. Que l'origine soit la recherche ou l'enseignement, la littérature qui relate l'introduction d'une expérience esthétique ou artistique dans les curriculums s'appuie bien souvent sur un espoir : puisque l'art est si différent, si antinomique de l'intéressée activité managériale, sa pratique, ou l'exposition à ses « mondes », pour reprendre l'expression beckerienne (2010), doit, dans l'esprit des innovateurs de la Management Education, permettre de développer des compétences, des connaissances, des idées, bref, des profils, alternatifs ; alors eux aussi différents car exposés à des éléments différents lors de leur apprentissage. Ce sont aussi des aptitudes que le management « *made in USA* » dominant valorise depuis les années 1990 : tolérance à l'incertitude, au changement, à l'innovation, goût pour la créativité, capacité à penser « *out of the box* » (*en*) etc. (e.g. Chiapello, 1998). Force est alors de constater la concomitance : les années 1990 marquent justement la structuration des approches artistiques dans la Management Education et les années 2000 marquent le décollage qui peut s'expliquer par le délai naturel d'appropriation (ou de réappropriation des pratiques des organisations anglo-saxonnes de la Management Education par les autres) et d'association spontanée entre art et qualités désormais attendues du manager créatif, flexible, innovant etc.

Aux côtés de cette approche « managérialiste », les « critiques » de la Management Education (e.g. French & Grey, 1996) voient en l'art un archétype du désintéressement et de l'inutile, donc une source alternative de discussion critique, d'alternative pour la formation si critiquée (e.g. Edwards et al., 2013). Il est donc assez aisé, pour les promoteurs de ces méthodes, de tout bord, d'imaginer intégrer l'art à la formation. L'intégration à la recherche permet à la fois de légitimer la pratique, la position du chercheur-artiste, et de rentabiliser cet investissement, d'autant plus que l'investissement – fort coûteux en ressources dans le cas de l'art – dans la formation, dans l'enseignement, est bien moins rentable « qu'un papier de plus » ; les carrières académiques reposent davantage sur la publication que sur l'enseignement efficace (e.g. Bourdieu, 1984, 2001b; Lussier, 2014). Les verbatims suivants dénotent ces éléments :

« [comme titre :] A propos de la Collection [Schwartz d'Harvard] Gerald Schwartz pense que la présence d'art provocateur promeut la pensée créative [en: creative thinking], en se rappelant que [en: remembering that] « la présence artistique était la seule chose qui manquait à HBS quand j'y suis allé. Je voulais changer ceci. » En 1995, Gerry Schwartz et une équipe de la HBS commencèrent ensemble à acquérir de l'art contemporain pour les bâtiments de la HBS les plus fréquentés par les étudiants. Inspiré par la collection croissante, un petit groupe d'étudiants de MBA fonda l'Association de Valorisation de l'Art de la HBS [en: HBS Art Appreciation Society] en 2001. Elle grossit rapidement pour devenir l'un [en: grew into one] des clubs étudiants les plus grands du campus, sponsorisant des événements dans les galeries et musées d'art de Boston, ainsi qu'un week-end annuel à Manhattan pour rencontrer des artistes, visiter des expositions et se rendre dans des salles de spectacle [en: attend theater]. Les co-présidents du club accompagnent M.Schwartz dans son voyage annuel d'achat pour acquérir des œuvres additionnelles [en: additional art] pour la collection de l'École. » (source : site officiel d'Harvard Business School, page « Schwartz Art Collection», rubrique « about » ; consulté le 15 août 2015 ; mon emphase)

« L'approche théorique et la sensibilisation à la pratique d'un art sont étroitement liées afin que nos élèves puissent développer une analyse fine des thématiques explorées et se doter d'outils de pensée en se livrant à des expériences autour de l'image, du son, de l'écriture, du jeu, de la mise en scène, etc. Les contenus de ces ateliers [artistiques] ont été définis en adéquation avec le projet éducatif de Sciences Po : développer l'imagination créative, le sens de l'observation, l'analyse critique, la capacité à s'exprimer en public et à argumenter; l'aptitude à la prise de responsabilités et à l'autonomie, la faculté à susciter une pensée originale et décentrée

et le sens du collectif. Les ateliers artistiques font désormais partie des enseignements obligatoires sur l'ensemble des campus [...] » (source : site officiel de Sciences Po Paris, page « Ateliers artistiques » ; consulté le 18 août 2015 ; mon emphase)

*« Attribuez à Beethoven la création [en: Credit Beethoven with creating] de ce que nous connaissons comme l'orchestre symphonique d'aujourd'hui [en: modern]. Ce ne fut pas avant les XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles lorsque les compositeurs, en particulier Beethoven, demandèrent davantage de force et de complexité dans l'exécution de leurs œuvres, que les orchestres symphoniques furent créés [en: were born]. **D'une taille qui peut fluctuer de 80 à 100 musiciens, un orchestre symphonique n'apporte pas seulement un son magnifique, mais aussi une illustration captivante [en: engaging illustration] de comment fonctionne le leadership [en: how leadership works]. Comme l'a découvert l'entreprise pharmaceutique Merck, regarder un orchestre répéter est une leçon inestimable sur le management d'entreprise [en: invaluable lesson in corporate management].** » (source : site officiel de l'INSEAD, page « The Merck Orchestra: using Mendelssohn to teach Leadership » ; consulté le 16 août 2015 ; mon emphase)*

Enfin, l'intégration de profils « artistes » (artistes au sens propre ou spécialistes de l'art tels qu'un Docteur en Histoire de l'art reconnu en tant que chercheur, comme c'est le cas dans une organisation de l'échantillon « de test ») à la Faculté peut être vu comme un corrélat de l'intégration à l'enseignement-recherche, mais aussi de l'association avec l'art : intégrer des artistes à la Faculté, c'est rendre crédible les démarches artistiques, mais aussi bénéficier de leur vision, praticienne ou académique, pour communiquer et publier. Dans une organisation qui s'académise, aussi esthétiquement, il n'y a rien de déplacé à intégrer l'art par ses acteurs dans celle-ci.

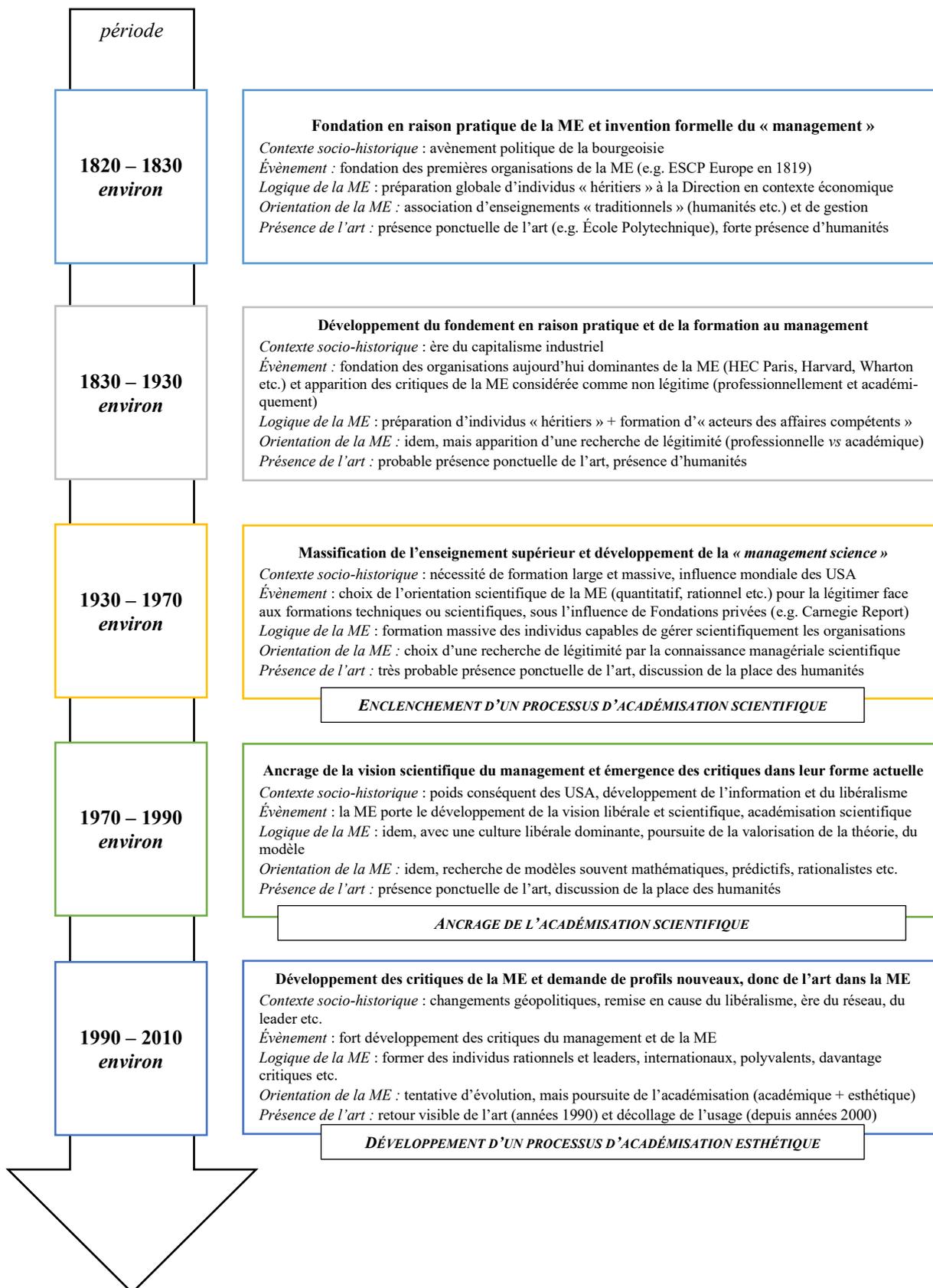
L'accueil est parfois plus ponctuel, et peut amener la sollicitation et l'implication d'artistes pour le développement d'une pédagogie innovante. Cette forme a été retenue pour l'expérience de mon terrain de thèse comme pour une ambitieuse démarche antérieure, toujours en cours. Les deux se distinguent par le choix « osé » de faire pratiquer l'art directement aux étudiants, par un art de « création » : il ne s'agit pas d'assister à une représentation d'orchestre, pas d'improviser en théâtre, pas de visiter un musée. Les deux expériences proposent des séminaires relativement longs, puisqu'ils s'étalent sur plusieurs jours. L'innovation de l'ESCP Europe – intitulée *Improbable* – s'appuie sur la pratique de l'art car il posséderait des similitudes avec l'activité réelle des entrepreneurs, mais aussi parce qu'il permettrait de chercher des modèles disruptifs, de réfléchir, de s'interroger :

« Uber, Airbnb, Blablacar et tant d'autres jeunes entreprises créent des situations improbables. Il y a à peine dix ans, ces modèles d'affaires disruptifs étaient impensables pour la grande majorité d'entre nous. Comment comprendre et discuter de ces phénomènes ? Comment piloter la disruption ? Le séminaire **Improbable** répond à ce défi par la création d'une œuvre d'art lors d'un séminaire de 3 jours. [...] La pratique artistique a de nombreuses similitudes avec l'entrepreneuriat, et notamment celle de créer de l'improbable. Sylvain Bureau (professeur associé à ESCP Europe) et Pierre Tectin (artiste) ont conçu la méthode **Improbable** (Art-Thinking) pour apprendre à **créer systématiquement des productions improbables**. Cette approche unique de la Chaire Entrepreneuriat, utilisée à Paris, Berlin, Madrid mais aussi en Finlande permet de former des étudiants, des entrepreneurs et des cadres dirigeants aux **méthodes agiles et au pilotage de la disruption** pour aborder un monde en mutation où **l'incertitude** politique, sociale, économique et écologique **devient la norme**. [...] Les œuvres exposées nous invitent à réfléchir aux nouvelles improbabilités. Que produit l'économie collaborative ? Quels sont les effets sur nos vies des géants de l'internet ? Quelles sont les implications écologiques des nouveaux modes de consommation ? Loin de la recherche du beau, ces œuvres ont l'ambition de la **critique économique, sociale et politique**. [...] » (source : site officiel de l'ESCP Europe, page « La Fabrique de l'Improbable » ; consulté le 3 juin 2017 ; emphase d'origine)

Cette expérience représente un cas assez extrême qui illustre plusieurs des grands types d'intégration de l'art à la Management Education que nous avons considérés. Il s'agit d'une intégration de l'art à l'enseignement, mais aussi à la recherche puisqu'elle a permis des publications académiques spécialisées (Bureau, 2013a; Bureau & Komporozos-Athanasiou, 2017). Il s'agit aussi d'une intégration d'un artiste à l'activité pédagogique. Enfin, l'initiative a pu conduire à proposer des vernissages, une exposition, une « visite virtuelle » et des documents grand public largement accessibles (e.g. site internet du projet, Books) qui permettent et une association avec l'art et une contribution sociétale. Nous considérerons ultérieurement l'expérience du terrain de ma thèse.

Ainsi, il n'est finalement ni paradoxal ni surprenant que l'art trouve sa place dans la Management Education, au regard de son histoire. Comme l'indique Bourdieu (2003a: 103) : « *Il y a des conditions historiques de l'émergence de la raison.* » Ainsi, puisque l'académique « raison pure » semble rencontrer ses limites, la non moins académique « raison artistique » est une candidate de choix. Il convient désormais de conclure ce chapitre, avant de consulter la littérature spécialisée pour la problématiser. La Figure 2 (page 97) propose, en amont, une synthèse visuelle de mon propos sur l'histoire de la Management Education.

Figure 2 – Une histoire synthétique et chronologique de la Management Education (ME) (d’après Chiapello, 1998; Colby et al., 2011; Lazuech, 1999)



Conclusion au chapitre 2

Au premier abord, pré-analytique, l'usage de l'art dans la Management Education constitue une pratique, nouvelle, qui étonne parce qu'elle détonne. L'analyse indique alors que la pratique peut s'insérer dans le phénomène d'académisation, et que l'art permet de répondre aux diverses critiques adressées à la Management Education.

Des critiques de la fonction managériale aux critiques du fonctionnement très académiquement scientifique, les voix de ceux qui réfléchissent sur son futur sont multiples et variées. Certaines sont issues de la société au sens large (e.g. des fondations privées), d'autres sont davantage internes (e.g. French & Grey, 1996; Gioia, 2002; Mintzberg, 2004). Mais toutes s'accordent pour pointer une nécessaire évolution, et le besoin de trouver des approches différentes et nouvelles.

L'étude de l'histoire de l'art dans la Management Education, à la fois par la littérature spécialisée (e.g. Katz-Buonincontro, 2015; Statler & Guillet de Monthoux, 2015) et par des études empiriques spécifiques, amène à conclure que l'art, depuis les années 1990, s'ancre progressivement dans la formation au management. L'ancrage prend des formes diverses, dans des organisations très différentes les unes des autres. S'il reste « à la marge » des approches dominantes, l'art s'enracine réellement.

J'ai proposé que l'espoir placé dans l'art par les acteurs de la Management Education s'appuie sur le caractère supposé « différent » de cette activité. Selon son mythe, l'art est l'archétype du Beau, puis celui du désintéressement et, somme toute, l'antinomie de la vision bourgeoise du monde ; d'autant plus que l'art répond aussi aux demandes des praticiens, à la recherche d'éléments qui rapprochent de ce que le management des années 1990 valorise : créativité, innovation etc. (e.g. Chiapello, 1998).

Le précédent chapitre avait permis d'identifier la logique académique qui a émergé dans la Management Education, désormais fondée en raison pure sur le fondement initial en raison pratique. Le recours à l'objet « art » n'est pas si surprenant : l'art peut aussi être un objet académique. L'art est *para-doxal*, comme bien des pratiques proches de l'Académie (e.g. Bourdieu, 2003a) ; sa présence est alors tout sauf paradoxale dans un cadre dont l'académisation progresse, pour aujourd'hui se doter d'un volet esthétique.

Une riche littérature spécialisée existe déjà (e.g. Taylor & Hansen, 2005; Taylor & Ladkin, 2009). Nous allons désormais tenter de la problématiser (Alvesson & Sandberg, 2011), après avoir considéré l'émergence de la question de recherche. Nous formulerons alors une problématique à étudier, à l'aide du cadre « critique » (e.g. Adler et al., 2007).

CHAPITRE 3

LA CRITIQUE DE LA RÉPONSE ARTISTIQUE AUX CRITIQUES

L'étude se poursuit par l'expression de la problématique et la délimitation d'un cadre théorique pour l'analyse. Par rapport aux nombreux travaux déjà existants, ma thèse choisit d'étudier sous une perspective critique la réponse artistique aux critiques de la Management Education. Cette recherche a pour objectif de déterminer si, dans la formation au management, l'art représente une alternative pédagogique critique. Alors, ma thèse tente de savoir précisément ce qu'il se passe lors de l'utilisation pratique de l'art en tant que pédagogie dans la formation au management. La problématisation de la littérature Art & Management amène à conclure que cette littérature considère l'art comme ce qui peut être qualifié d'un moyen de performativité critique dans la Management Education. De ce postulat du champ découle la problématique.

QUELLE PROBLÉMATIQUE RETENIR POUR CONTRIBUER À LA DÉJÀ RICHE LITTÉRATURE SUR ART ET MANAGEMENT EDUCATION ? Le premier chapitre a permis de proposer une qualification et une analyse de l'environnement d'étude. Puis le deuxième a présenté le caractère *para-doxal*, mais finalement peu paradoxal car à la fois vraiment académique et attractif, de l'intégration de l'art, dans la Management Education. Ceci comme nouvelle réponse aux demandes d'évolutions qui lui sont adressées. Nous avons vu qu'une littérature conséquente existe déjà sur cette question de la place des humanités, et en particulier cette humanité spécifique qu'est l'art, dans la Management Education (e.g. Colby et al., 2011; Statler & Guillet de Monthoux, 2015). Nous avons constaté que la présence de l'art était effective.

Ce chapitre commence par illustrer le processus qui a conduit à l'étude : de la question initiale « naïve » à la problématique. Nous constaterons l'importance de soumettre à l'épreuve de l'analyse empirique ce qui est désormais une réalité dans la Management Education : la pratique de l'art en tant que pédagogie. Puis, le chapitre propose la problématisation de la littérature (e.g. Alvesson & Sandberg, 2011) spécialisée : les postulats identifiés, basés sur un « supposé directeur », amènent à formuler une problématique dans un cadre théorique, celui de la « performativité critique » (Spicer et al., 2009) : **« l'art, en tant que pédagogie, peut-il être un moyen de performativité critique dans la Management Education ? »**

3.1. Enjeux et approche : l'émergence de la critique

Nous allons considérer ce qui m'a amené à opter pour ce sujet de recherche, puis pour l'étude empirique inductive, d'inspiration « enracinée », i.e. pour comprendre un phénomène tel qu'il est vécu par les acteurs (e.g. Corley, 2015; Gioia et al., 2013), ce dans la logique de l'objectivation participante (e.g. Bourdieu, 2003b).

3.1.1. Le choix de la question de recherche et son étude

L'interrogation qui guide la recherche eut pu, initialement, être formulée ainsi : « *Qu'apporte donc l'art au management, et en particulier à la formation à celui-ci ?* » C'est ce qui m'interrogeait, ce à quoi je souhaitais répondre, la question « naïve » (dans le bon sens du terme). Cet « *insight* » fondateur de la réflexion provenait d'une expérience personnelle du théâtre dans ma formation initiale au management, ainsi que d'une interrogation sur le caractère « différent » de l'art par rapport à ce qui domine dans la formation au management, que j'avais aussi directement vécu. Ces éléments furent initialement confrontés à la littérature scientifique.

3.1.1.1. L'origine de la démarche empirique retenue

Après cette expérience, je découvrirai rapidement, dans la préparation de mon entrée en thèse, que mon interrogation s'inscrivait dans un champ préexistant qui étudie les pratiques artistiques dans l'univers de la gestion, et en particulier dans la Management Education : je notais ainsi que la pratique de l'art dans ce cadre était déjà étudiée (Adler, 2006; Berthoin Antal, 2009; Moshavi, 2001; Schiuma, 2009; Taylor & Ladkin, 2009).

Lors des 18 premiers mois de la recherche, environ, je constatais que cette littérature rapprochait aussi du développement général d'innovations en matière de pédagogie dans la Management Education (e.g. Edwards et al., 2013; Mucchielli, 2012). Je consultais progressivement les travaux sur les approches critiques de la recherche en management (e.g. Alvesson et al., 2011; Zald, 2002), le volet « Critical Management Education » (e.g. French & Grey, 1996; Grey, 2002; Huault & Perret, 2011) et l'un de ses objectifs : questionner les tenus pour acquis du management et de sa formation, avec la considération de thématiques relativement « oubliées » dans le cadre de la littérature mainstream (par rapport à laquelle toute littérature ou pratique critique se définit, par nature). Par ailleurs, je m'initiais aux travaux sociologiques qui étudient les liens entre art et gestion (Chiapello, 1998) et aux différentes approches qualitatives de la recherche pour trouver

un paradigme adéquat pour la thèse, à la fois par la consultation des grands débats et de grands ouvrages spécialisés (notamment Alvesson, 2003; Dyer & Wilkins, 1991; Eisenhardt, 1991; Yin, 2011), mais aussi par la lecture de travaux qualitatifs susceptibles de m'intéresser (e.g. Alvesson & Spicer, 2011).

3.1.1.2. La formulation d'une question initiale de recherche

Pendant cette période, j'avais abouti à la formulation d'une question initiale de recherche, qui allait ensuite guider la thèse : « *L'art dans la formation au management : une alternative pédagogique critique ?* » Face à cette question, une première étape empirique (en parallèle de la poursuite des lectures) devait permettre de « débroussailler le terrain », d'obtenir des propos des acteurs intéressés par l'art dans la formation au management.

3.1.2. Le point de vue des formateurs

Ainsi, en amont du début de l'étude du cas unique sur lequel s'appuie principalement la thèse, j'interrogeais des acteurs de la Management Education qui étaient intéressés par l'usage de l'art dans ce cadre. Deux éléments doivent être retenus de cette démarche, et des propos de ces différents individus : 1) « l'espoir » placé en l'art par ces acteurs et très souvent fondé dans l'opposition *a priori* entre art et « raison », entre art et sciences etc. (ce qui, nous allons le voir, rejoint la littérature) ; 2) l'existence de diverses interrogations sur les conditions pratiques d'usage de l'art dans la formation au management (e.g. des « intuitions » quant à de possibles limites de cette réflexion, des questionnements).

Un verbatim particulièrement éloquent fut proposé dans le premier entretien, en ce qu'il illustre de très nombreux aspects des différentes discussions :

« Je pense que l'art euh... c'est une folie qu'il n'y en ait pas plus. Tu vois... mais, alors là, là je vais même dans les Business Schools c'est-à-dire que le fait qu'on multiplie à deux niveaux si tu veux euh... la méconnaissance donc de l'art, c'est-à-dire de sortir d'un cadre plus rationnel avec de l'analyse etc., qu'on n'ait pas d'espaces pour les étudiants, pour les MBA pour ça. Et puis l'autre espace, c'est le corps aussi, euh au sens c'est pas que le sport, c'est pas... c'est physiquement, qu'ils bougent, qu'ils aillent voir, qu'ils aillent sur le terrain. Qu'ils fassent... tu vois. [après avoir détaillé les problèmes d'approches managériales exclusivement ancrées dans la « pensée »] Donc l'art, c'est aussi la métaphore, c'est la synchronisation, c'est l'association, c'est l'intuition, tu vois tu fais un lien avec aussi les travaux de [nom d'un chercheur] sur l'intuition. [...] » (entretien 1)

Cet extrait incarne presque, à lui seul, tout « l'espoir » que les acteurs rencontrés semblent placer en l'art, et la place qu'ils aimeraient que l'art – ou le sensible de manière générale – trouve dans la Management Education. En fait, pour les personnes interrogées, l'art peut globalement a) permettre d'intégrer des dimensions oubliées du management, de sortir du paradigme dominant « rationaliste », b) permettre aux individus formés de réfléchir, de s'éloigner d'une approche désincarnée du management, sans esprit critique etc., et c) apporter une expérience de pratiques utiles aux futurs acteurs des organisations (e.g. la pratique du théâtre pour la prise de parole en public).

Ces entretiens m'indiquèrent aussi une difficulté des formateurs interrogés à expliquer leur démarche. Un premier volet d'analyse pointe qu'ils croyaient, en général, à l'intérêt de l'art pour la formation au management. Beaucoup pensaient que l'art était important pour la société, mais aussi assez différent de ce qui domine dans la Management Education. Le deuxième volet des résultats des entretiens traduit de très nombreuses interrogations des formateurs. Et le troisième indique qu'ils identifient des apports plus directs basés sur une compétence utile aux managers que l'art peut contribuer à développer. En accord avec la littérature ici encore – il faut noter que cette population s'appuie largement sur la recherche, parfois très spécialisée (e.g. Art & Management) pour ses propos, voire la construit car la publie ; ceci est une vraie particularité qui peut expliquer un alignement du propos avec les publications –, les personnes interrogées se questionnent beaucoup sur les effets réels de la pratique artistique en formation, s'inquiètent d'effets difficiles à contrôler. Ils remarquent parfois la présence pas si nouvelle de l'art dans la Management Education, mais se demandent comment mobiliser avec pertinence cette méthode par nature complexe. Le Tableau 7 (page 104) propose des verbatims intéressants qui incarnent ces éléments. Il s'agit moins d'arriver à un codage systématique que de les donner à voir, car la fonction de cette démarche empirique restait purement exploratoire, afin d'orienter la démarche empirique principale à conduire ultérieurement.

Ces éléments permirent, mis en discussion avec la littérature existante, le choix de la méthodologie pour l'étude principale. Globalement, il faut donc retenir de ces entretiens que ces formateurs intéressés par ces approches artistiques « espèrent » beaucoup de l'art lorsqu'il est mobilisé en tant que moyen de formation, mais qu'ils se posent de nombreuses questions sur la réalité pratique, le fonctionnement réel. Enfin, remarquons que les approches sont très différentes : certains font pratiquer l'art aux étudiants, d'autres intègrent l'esthétique aux raisonnements, d'autres font « consommer » de l'art puis réfléchir à l'aide de celui-ci.

ENCADRÉ MÉTHODOLOGIQUE :

Le Tableau 7 (page 104) présente une analyse empirique du discours de formateurs sur la pratique artistique dans la Management Education. Il s'agissait de chercher à comprendre l'intérêt pour une telle pratique, les sources de la démarche, les motivations, les craintes etc., bref, d'en apprendre un maximum sur leurs démarches.

Un total de 10 entretiens formels non directifs – mais avec des relances régulières de ma part – a été réalisé auprès d'acteurs de la formation au management intéressés par l'usage de l'art dans leur rôle ou dans leur cadre organisationnel, sur la période février-juin 2014.

Parmi ces individus, on trouve 4 formatrices et 5 formateurs, membres de Facultés à des « niveaux académiques » très variables (du Professeur des Universités Docteur jusqu'au formateur non titulaire d'un Doctorat), dans 6 organisations importantes de la Management Education européenne. Parmi ces 6 organisations, 4 sont situées en France, 1 en Angleterre et 1 au Danemark. Le public et le privé sont représentés. Le dixième entretien fut conduit avec 1 individu qui a travaillé en forte proximité avec un académique qui avait mis en place une démarche de grande ampleur qui créait des liens entre Art et Sciences Sociales, ce qui intégrait aussi une septième organisation à l'échantillon.

9 entretiens parmi les 10 ont pu être enregistrés (l'un des formateurs, entretien 3, préférerait ne pas être enregistré) – parfois dans des conditions difficiles, car certains entretiens ont été réalisés dans le hall du bâtiment ou à la cafétéria. Un entretien fut réalisé par visioconférence, sans que ceci n'ait réellement d'effet perceptible sur la démarche. Ces entretiens représentent près de 10 heures d'enregistrement.

Les données présentées sont issues d'une analyse qui visait à identifier des éléments clefs qui améliorent la compréhension de l'intérêt de l'étude principale menée dans cette thèse. Bien que des regroupements aient été effectués pour le rendu ici proposé, il ne s'agit pas d'un « codage systématique ». L'objectif n'est pas de donner une « représentativité », mais de donner à voir des éléments empiriques liés à l'analyse déjà proposée aux chapitres 1 et 2, en la nuancant par le point de vue des acteurs terrain. Il s'agit donc d'empirie avant tout illustrative et compréhensive.

6 personnes interrogées ont proposé par elles-mêmes une expérience artistique en formation. Ce sont des profils de formateurs qui animent en formation. Ce sont les entretiens, avec les caractéristiques de l'activité étudiée :

- *entretien 1* : création plastique de type « collage » sur deux jours ; public « très formé » de type MBA qui a déjà eu huit jours de formation en amont de cette activité avec le formateur en question ; 5 éditions du séminaire avec 25 personnes environ par édition ;
- *entretien 3* : création plastique de type « dessin » par séances étalées dans la durée ; public de formation initiale ;
- *entretien 4* : même expérience que l'entretien 1, il s'agit du second formateur de la même activité ;
- *entretien 5* : création plastique dans différentes conditions, nombreuses éditions de l'expérience ;
- *entretien 7* : utilisation de textes littéraires ; public de formation initiale ;
- *entretien 9* : théâtre dans la formation ; public varié.

4 personnes interrogées sont intéressées par la démarche artistique en formation mais n'ont pas indiqué l'avoir pratiquée elles-mêmes :

- *entretien 2* : profil intéressé par les approches alternatives au « rationnel » ;
- *entretien 6* : profil intéressé par les questions philosophiques dans le management ;
- *entretien 8* : profil intéressé par l'usage de l'art pour enrichir la formation en sciences sociales ;
- *entretien 10* : profil intéressé par les liens entre art et management, actif dans ce domaine de recherche.

Le « statut » artistique des activités utilisées par ces formateurs pourrait parfois être discuté (e.g. « est-ce créatif ou est-ce artistique ? »). Globalement, pour les formateurs qui ont eux-mêmes pratiqué la démarche artistique en formation, ce sont des démarches ancrées dans la création ou la mobilisation d'une forme pour s'exprimer. Les formes retenues par ces formateurs sont différentes (e.g. peinture, sculpture, théâtre). Pour ceux qui s'intéressent à l'art, il s'agit plutôt de comprendre le fait artistique, « en quoi il est différent ». Dans tous les cas, ces individus semblent convaincus d'un apport potentiel de l'expérience sensible à la formation au management, ce qui justifie leur présence dans l'échantillon.

Tableau 7 – Extraits d’entretiens avec des acteurs de la formation au management utilisateurs (ou intéressés par l’utilisation) de l’art dans ce cadre – structure du tableau inspirée de Corley & Gioia (2004: 188–189) (Nota Bene : pour des raisons de mise en page et de lisibilité, les hésitations et répétitions ont été lissées) (sur deux pages)

Thème	Extrait d’entretien
<p>L’ART COMME DIFFÉRENT DE CE QUI DOMINE DANS LA MANAGEMENT EDUCATION</p> <p>L’art comme opposé du théorique, de l’abstrait, du conceptuel, de l’intellectuel & l’art comme activité pratique, concrète, sensible</p>	<p>« Donc l’art à quel moment il est arrivé ? [...] Alors c’est vrai que moi j’ai vu le... comment je dirais... le moment où est apparu... Alors là je parle de l’art plutôt... créatif, enfin de l’art, comment je dirais ? Dessin, expression. C’est quand on a commencé en gros à sortir du cadre management traditionnel avec des rôles bien définis etc. C’est-à-dire que la question d’oser, de sortir de ses limites, de réinterroger les choses, enfin quand on a vu arriver ces compétences comme devenant de plus en plus nécessaires, alors que paradoxalement euh, c’est pas toujours, c’est pas toujours si vrai que ça hein. C’est pas toujours... mais quand on a vu arriver cette évolution où il devenait difficile de réussir si on restait un très bon petit soldat, du fait de la complexité des orgas, du fait de la transversalité, du fait de... Enfin bon, un certain nombre de choses, des équipes euh... plus éphémères, de la virtualisation aussi, tu vois de... des lieux professionnels, tu travailles avec des gens que tu rencontres jamais vraiment physiquement... Enfin bon bref, une fois qu’il y a eu ça on a vu arriver effectivement des compétences en lâcher prise, des compétences en remise en cause, et qui supposaient oser. Et je trouve que l’art a été souvent utilisé là tu vois. [Guillaume : « Oui oui, tout à fait. »] C’est-à-dire beaucoup pour dire au fond créons une occasion où les gens vont se confronter à leurs propres limites. Moi, c’est... ça a été beaucoup... L’utilisation a été là. [un peu plus tard dans l’entretien, parlant de sa propre démarche « artistique » en formation] Et donc maintenant j’arrive à [nom de son projet créatif/artistique] et tu vois on l’a conçu comme ça avec [nom d’une première collègue] et [nom d’une deuxième collègue], c’est-à-dire qu’on s’est dit à un moment donné que nous on avait la modélisation. C’est-à-dire qu’en fait en gros la création c’est pour pouvoir à un moment donné... euh... oser et ouvrir. Il y a... euh... si tu veux, c’est pas un processus rationnel... ça passe beaucoup par du lâcher prise. Ça passe beaucoup par à un moment... c’est un autre... un autre type de façon de faire fonctionner ton cerveau, c’est pas une analyse, tu vois, rationnelle, analytique. » (entretien 1)</p> <p>« [...] J’ai commencé une réflexion qui est toute récente hein, sur la place des émotions, et de l’imagination dans les enseignements de [organisation du formateur]. [...] Tu sais que les Sciences de Gestion, elles privilégient les approches rationalistes [...], les approches rationalistes euh... On t’explique, on t’explique comment prendre une bonne décision, financièrement. Enfin machin. Voilà. Bon. [...] Et en fait, toutes les réflexions sur l’imagination et sur les émotions, qui sont déjà anciennes. Damasio, c’est, c’est 80, les années 80 euh... sont probablement écartées aujourd’hui des enseignements de gestion. [...] Et sauf quand l’émotion est instrumentalisée comme par exemple en marketing sensoriel ou ce genre de choses. Pareil pour l’imagination. L’imagination, on la... cantonne en général à euh... à des cours de créativité. On la cantonne éventuellement à des cours sur l’innovation. Mais euh, on pourrait parler de la dimension imaginative de partout, partout [...]. » (entretien 2)</p> <p>« [dans une discussion sur les apports pour l’établissement de formation et, plus généralement, pour les organisations]</p> <p>Bah moi je pense qu’elle gagne à être quand même dans le... comment dire euh... dans son temps hein. Ça veut dire que quelque part elle est... Elle est dans son temps et elle gagne à développer de l’innovation. Déjà. [Guillaume : « D’accord. »] Et être dans le courant qui fait qu’on s’aperçoit bien des limites des modèles de la pensée qui ont dominé la pensée organisationnelle et le mode de fonctionnement des organisations quelles qu’elles soient. Donc pour moi on est euh... on est... modernes voire postmodernes pour employer des termes un petit peu à la mode. Et donc on est plutôt dans un courant de créer de l’innovation. » (entretien 4) »</p> <p>« [sur un atelier « théâtre »] [...] L’objectif, c’était l’impro. On ne travaillait pas sur les méthodes de créativité. On était, on est anti-méthodes, en fait, dans le théâtre hein, puisqu’on est sur le corps et sur le vivant ; donc on n’est pas sur l’analytique et le cerveau, sur le cerveau analytique on va dire. On est vraiment sur l’émotion et sur l’instant, donc tout ce qu’on fait, c’est anti-méthode... méthodes de créativité, euh moi je sais ce que c’est parce que j’ai enseigné en marketing [...]. [plus tard dans l’entretien] Alors, évidemment ça ne veut pas dire qu’il ne faut pas analyser et faire de la réflexion, mais nous on leur dit « la réflexion, c’est bon ». Vous avez des tas de cours en marketing, les SWOT, les Ansoff, les, les... vas-y que j’té pousse des matrices dans tous les sens, euh c’est bon quoi, vous en avez partout. La finance, le BFR, le [inaudible] ? L’analyse en grande masse du bilan, euh voilà ! Vous en aurez des trucs pour analyser. Nous on va vous faire autre chose. Et tout de suite, ils comprennent où ça va [claque des doigts]. » (entretien 9)</p> <p>« Et je trouvais que ça avait un intérêt aussi en termes de diffusion d’un certain nombre d’idées ou de connaissances euh... Là aussi, enfin c’est un peu ce qu’Howard Becker dit, c’est euh... La forme artistique, c’est quand même une manière de... s’adresse à un public large qui... et donc ça a aussi une force de diffusion hein, euh de la connaissance et des idées. Donc, ce n’est pas le même type de connaissance ; c’est plutôt la connaissance par l’expérience de la sensation, la connaissance sensible. Et par ailleurs, c’est euh... ça diffuse plus largement. Et je trouve que ça, c’est très séduisant sur des sujets aux enjeux sociaux et sociétaux quoi. Donc ça c’était le point de départ et ça, ça continue à l’être [...] » (entretien 10)</p>
<p>L’art associé aux qualités de créativité, flexibilité, souplesse, adaptabilité (qualités émergentes dans le « management » anglo-saxon des années 1990)</p>	<p>« [en tout début d’entretien, après une question d’ouverture de ma part] [...] là faut qu’on se mette d’accord sur la dimension artistique parce que, ce que moi je mets dans ce terme là c’est faire appel à la capacité d’imagination des individus... euh... à la visualisation, à la capacité à pouvoir passer euh... sur un registre métaphorique... euh... voilà. Essentiellement c’est ça et donc ça a toujours</p>

	<p>été lié à des formations en développement de soi. [Guillaume : « D'accord... »] Euh avec... avec euh... en fond aussi l'idée de développement de soi et développement de l'intelligence collective hein, c'est-à-dire que, il y a, il y avait toujours un lien. Donc alors, effectivement dans nos différentes interventions, dans nos cours, assez régulièrement on fait appel à cette dimension de l'imaginaire, de la création de métaphores, voire donc passer dans un autre niveau de langage. [...] » (entretien 4)</p> <p>« L'hypothèse c'est que le contexte d'activité de l'artiste contemporain un peu canonique, finalement euh... ressemble beaucoup ou en tout cas sur un certain nombre d'aspects à la pratique d'entrepreneurs innovants. C'est-à-dire incertitude, objectifs non clairs euh... Voilà tous les éléments que tu peux trouver notamment dans l'effectuation. » (entretien 5)</p> <p>« Pourquoi j'ai fait ça [utiliser la littérature dans la formation au management] ? Je veux dire, je voulais sans aucun doute faire quelque chose qui serait plus expérimental, qui serait plus créatif, euh... [après avoir détaillé des raisons secondaires] La raison plus large était « faire quelque chose qui encouragera vraiment le développement de la réflexion des étudiants. » (entretien 7)</p>
LA RÉALITÉ DE LA PRATIQUE DE L'ART DANS LA FORMATION AU MANAGEMENT	
<p>Une pratique ancienne et assez diffusée</p>	<p>« Pour moi si tu veux, c'est pas une question nouvelle. Par contre c'est bien que tu la... Enfin elle est peu présente en gestion, c'est super que tu t'y intéresses. Euh parce que nous on a monté... On a [nom] qui a monté... On a emmené les étudiants en [année de Programme Grande École] faire de la peinture dans un château en Haute Loire. Ils étaient avec des artistes-peintres. [Guillaume : « C'est typiquement ce genre de... »] Voilà, donc ils vivaient cette expérience de création. Donc c'était il y a... en [19]92 tu vois. Donc c'est pas un truc nouveau [avec emphase] entre guil[lemets]... Enfin tu comprends ce que je veux dire. [Guillaume : « Oui oui tout à fait. »] Je parle de l'école hein, c'est pas un truc nouveau. » (entretien 1)</p> <p>« [après avoir indiqué ne plus enseigner le module « littéraire » à la date de l'entretien] Mais ce que je fais assez souvent est que, je vais utiliser des exemples, je vais parfois puiser dans... je vais puiser dans les films. Et c'est une chose vraiment commune vous savez. [...] De nombreuses euh... de nombreuses, nombreuses personnes, de nombreuses personnes feront cela aussi, dans la salle de formation [...]. » (entretien 7)</p> <p>« Mais ils ne savaient pas trop ce qu'ils allaient faire [i.e. des étudiants pas trop quel cours à option retenir]. Donc ils ont fait l'atelier. C'était un atelier, c'était, c'était ? C'est vieux ça ! C'était en [19]99, non, même pas, 98, qui a duré trente-six heures et à la fin, on a... ce n'est pas moi qui l'ai fait hein, moi j'étais encore un débutant en théâtre hein, c'est un collègue metteur en scène aguerri. » (entretien 9)</p>
<p>Une pratique dont l'usage concret n'est pas nécessairement simple en formation au management</p>	<p>« Pour moi le... euh... l'art en lui-même ne fera rien. C'est comme le sport en lui-même fera rien. [...] C'est la guidance. C'est comment tu vas utiliser le sport. Comment tu vas créer des situations. Tu vas faire avec des choses, que tu vas débriefer, où tu vas euh... mettre en évidence etc. Et tu vas accompagner si tu veux le développement. Mais le développement de la compétence, il est pas, c'est pas l'objet qui le fait. [silence bref]. Tu jettes pas quelqu'un dans une piscine pour qu'il apprenne à nager, tu vois ce que je veux dire. Et bien pour moi, l'art, c'est pareil. C'est pas en confrontant à l'art que t'ouvres la tête des gens que... Par contre, là je reviens maintenant sur le démarrage. Le fait qu'il n'y ait pas de l'art, qu'il n'y ait pas du sport, qu'il n'y ait pas... la musique, enfin l'art au sens large hein, du sport etc. dans, dans les écoles c'est la surdi... la surenchère accordée à l'analyse euh... mentale. [...] » (entretien 1)</p> <p>« [suite à une discussion sur le profil de formateur pour ce type de formations] Il faut faire appel euh... à la dimension aussi de sa... donc de sa capacité à développer. Euh... donc dans l'équipe on n'a pas toutes les mêmes profils hein, mais donc on y arrive aussi hein. Mais nous, je pense qu'il faut avoir une capacité de... d'empathie aussi avec les gens pour pouvoir faire ce genre de formations. [...] Quelqu'un qui... analytique, logique et qui reste sur son cadre de référence à un moment donné, il peut être en difficulté en fonction de ce qu'il va se passer dans les réactions émotionnelles qu'il aura du mal à gérer. Voilà. Et ça veut pas dire qu'il y arriverait pas, mais ça veut dire que c'est suffisamment motivant pour lui pour pouvoir aller chercher d'autres euh, d'autres facettes et d'autres ressources. » (entretien 4)</p> <p>« [après avoir indiqué avoir appris lors des premières éditions de la démarche artistique en formation] [...] c'est-à-dire qu'on sait ce qu'il va se passer, comment les étudiants vont réagir, qu'est-ce qu'on va pouvoir leur dire, qu'est-ce qu'ils vont produire etc. Donc c'est toujours quand même assez euh... assez... c'est pas un dispositif complètement voilà euh... c'est pas totalement serein, c'est pas totalement confortable, c'est pas un long fleuve tranquille. Mais disons que, voilà, maintenant, on sait un peu ce qu'il se passe et comment faire les choses. » (entretien 5)</p> <p>« Donc nous pensions que nous étions, assez progressistes puisque nous permettions aux étudiants de s'éloigner des textes académiques, et d'utiliser des artefacts culturels, en particulier des [textes littéraires]... En fait, nous ne l'étions pas du tout, car nous avons toujours tous ces présupposés [...]. » (entretien 7)</p> <p>« Donc, ça revient à ce que je disais tout à l'heure ; c'est-à-dire que moi je trouve qu'il faut quand même... On ne peut pas, voilà on peut pas faire, on ne peut pas faire n'importe quoi, euh, sans compétences. Enfin, c'est un peu comme, je sais pas euh... quand on fait passer des tests psychologiques quoi. Il faut être psychologue. Il faut avoir un minimum investi dans les ressorts qui euh... permettent d'analyser les choses sinon on dit un peu n'importe... pas n'importe quoi, mais on est sur un niveau très superficiel quoi. » (entretien 10)</p>

3.1.3. Le choix empirique pour l'étude : la réalité pratique de l'activité

Une mise en confrontation de ces éléments avec la littérature amena à constater trois éléments : la forte homogénéité de la littérature comme du discours sur les approches artistiques dans la formation au management, le manque d'études empiriques de grande ampleur pour questionner et enrichir la littérature existante, et l'intérêt des approches qualitatives pour l'étude.

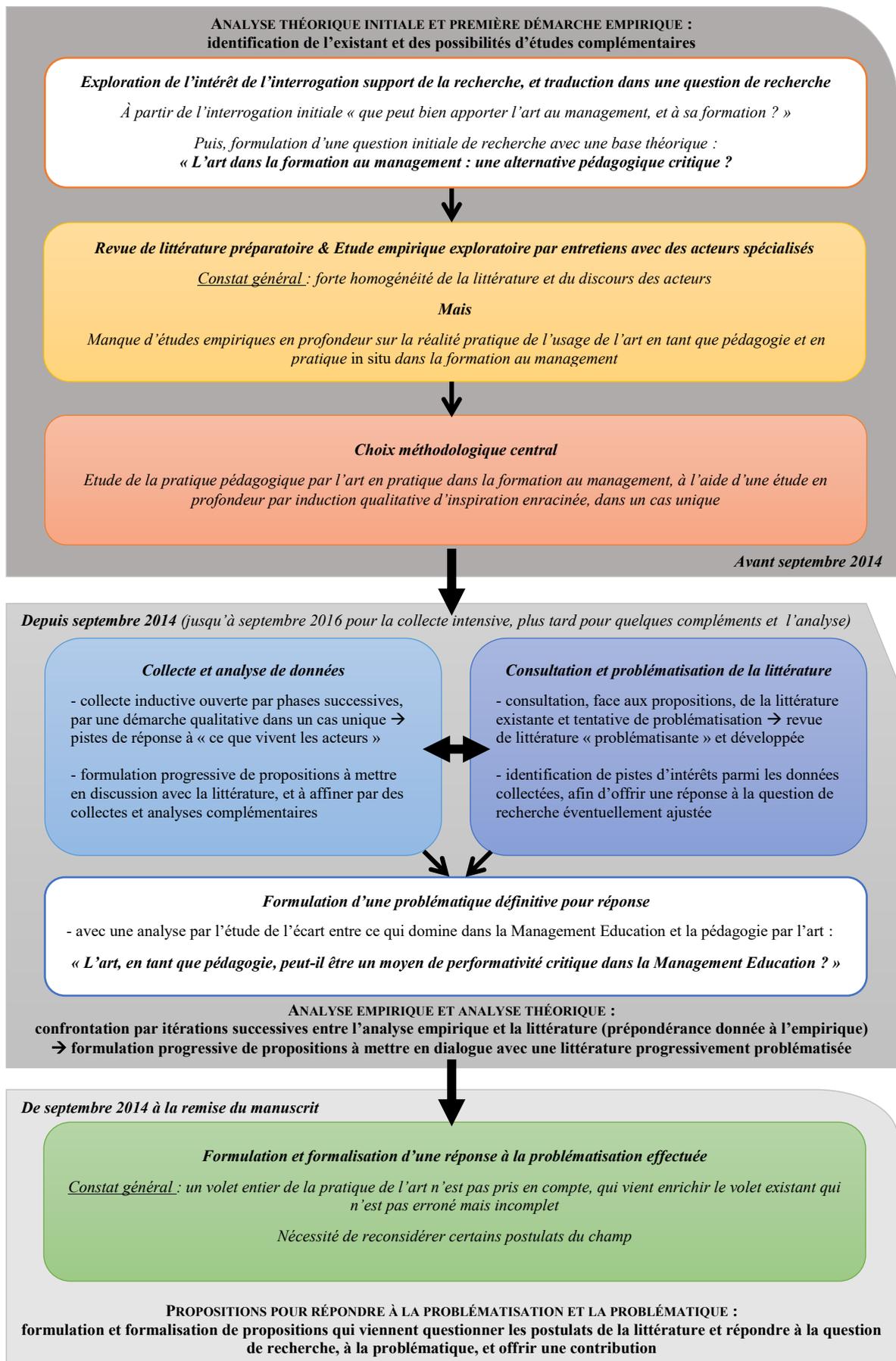
D'une part, la littérature tendait à être très homogène, et présentait globalement de nombreuses ébauches de réflexion. L'art y était de façon générale décrit comme un moyen nouveau et innovant pour la formation au management, qui devait donc pouvoir l'enrichir (voir notamment Taylor & Ladkin, 2009).

Et, d'autre part, les publications restaient globalement assez théoriques, fort peu empiriques – ou basées sur une expérience personnelle globalement relatée (voir aussi sur ce point Berthoin Antal, 2009: 70) – et assez peu problématisées (e.g. Adler, 2006; Taylor & Hansen, 2005; Taylor & Ladkin, 2009). Les rares contre-exemples, alors très récents, orientaient vers une étude en profondeur de « *ce qu'il se passe réellement lorsque l'art est mobilisé comme pratique pédagogique dans la formation au management* », en ce qu'ils mentionnaient des difficultés ou des défis assez ignorés dans le reste de la littérature (e.g. Mack, 2013; Sliwa et al., 2013). Quelques auteurs commençaient, dans les revues, à questionner un manque de réflexivité assez général dans le champ et à pointer le besoin de recherches empiriques pour le développer (Meisiek & Barry, 2014).

Ces deux constats, et l'alignement global entre les propos des acteurs interrogés par la pratique de l'entretien – ce dernier trouvait ses limites classiques (e.g. Alvesson, 2003; Bourdieu, 2003a) – et la littérature, incitèrent à opter pour l'étude ethnographique, *in situ*, d'une démarche où l'art était utilisé comme pédagogie dans la formation au management. La question de recherche restait à ce stade inchangée, et il s'agissait d'aller sur le terrain avec la connaissance de la littérature spécialisée et des entretiens, certes, mais pour étudier la façon dont les acteurs vivaient *in situ* la pratique artistique en tant que pédagogie dans la formation au management, dans l'esprit « enraciné » (e.g. Corley, 2015).

Les approches qualitatives semblaient alors les plus adéquates pour étudier de telles questions (e.g. Berthoin Antal, 2009) (et s'alignaient avec mon souhait méthodologique). D'ailleurs, les quelques études empiriques de l'époque s'appuyaient sur de telles approches (e.g. Mack, 2013; Sliwa et al., 2013).

Figure 3 – La démarche progressive de problématisation des travaux existants et de construction de la réponse associée dans le processus général de recherche



Dans cette dynamique générale, ma thèse se proposait donc de scruter de plus près et au plus près les réalités de la pratique « innovante » de l'art en tant que pédagogie dans la formation au management.

C'est dans ce cadre et dans cette logique que je débutai l'étude empirique principale en septembre 2014, avec une telle démarche. À partir de cette phase, je procédais, en accord avec les recommandations de la littérature spécialisée, par des allers-retours permanents, des itérations successives, entre collecte de données, analyse des données, confrontation avec la théorie, nouvelle phase empirique, nouvelle phase théorique, et ainsi de suite jusqu'à l'écriture du manuscrit (et avec interruption de la collecte deux ans et demi environ après septembre 2014, suite à une troisième édition du séminaire étudié, et à la collecte d'éléments complémentaires lors de quelques démarches post-séminaire).

3.2. Problématisation et énoncé d'une problématique

À partir de ces démarches, je cherchais à confronter mes observations et analyses empiriques, progressivement et par itérations successives avec la théorie, pour aboutir à une problématique par problématisation de la littérature, à laquelle proposer une réponse originale. La Figure 3 (page 107) propose la représentation graphique de cette démarche progressive de problématisation, située dans le cadre général du processus de recherche. Évidemment, la représentation graphique archétype une linéarité qui est en réalité bien moins forte (en dehors du constat initial, première case, en l'espèce antérieur au début du cas unique central).

3.2.1. Travail de définition sur la question de recherche

Progressivement, la question de recherche s'est affinée, notamment la définition retenue de la « critique », terme hautement polysémique (e.g. Parker & Thomas, 2011) ; il comporte plusieurs écoles, plusieurs approches, plusieurs démarches. Cherchons à déterminer son essence la plus forte, celle qui intrinsèquement la constitue. La « sociologie » serait assez naturellement critique : elle cherche, par nature, à soumettre la société (et donc les organisations et les pratiques managériales) à l'analyse scientifique, soit pour constater des difficultés, soit pour constater des atouts (e.g., très généralement, Becker, 2002; Bourdieu & Wacquant, 2014). La « critique du management » (e.g. Adler et al., 2007; Alvesson et al., 2011; Alvesson & Deetz, 2006; Zald, 2002) s'intéresse, de façon plus spécialisée, au management (au sens large ici), ce afin de questionner ses tenus pour acquis, ses dérives parfois, souligner ses qualités, ses possibilités rarement pleinement réali-

sées. Enfin, notons que les approches de ceux qui interrogent largement les postulats (e.g. Alvesson & Sandberg, 2011, 2014) ou qui questionnent les situations dominantes peuvent aussi entrer dans cette définition (e.g. Mintzberg, 2004; Pitcher, 1997). Leurs démarches sont critiques au sens où elles proposent des alternatives à l'idée dominante à un moment donné.

Le point d'appui commun à la « critique » réside dans la volonté de « *questionner ce qui domine* », ou comme savoir, ou comme pratique, ou comme approche etc. Donc, serait critique « *ce qui n'est pas localement dominant* ». C'est la définition que je propose de retenir pour le manuscrit. Elle opérationnalise et offre un point d'appui concret pour déterminer si l'art représente une alternative pédagogique critique dans la Management Education. Cette opérationnalisation facilite la problématisation de la littérature. *Et nous cherchons alors à savoir si, et le cas échéant en quoi, la pratique de l'art en tant que pédagogie éloigne de ce qui domine dans la Management Education*⁴³.

3.2.2. État des lieux de la connaissance disponible et problématisation

Pour problématiser la littérature, cherchons à extraire son « essence » commune (le « postulat » que sa partie structurale pourrait partager) afin de la soumettre à l'épreuve de l'analyse empiriquement fondée, pour tenter de proposer une contribution innovante et judicieuse – selon les recommandations spécialisées de la littérature, ceci requiert plusieurs étapes : identifier et consulter intensément un domaine de littérature, puis identifier et faire ressortir les postulats sous-jacents au domaine, pour les évaluer ; avant de développer une nouvelle proposition, la considérer par rapport à son auditoire, et évaluer cette nouvelle proposition (voir, notamment : Alvesson & Sandberg, 2011: 256–260, 2014 aussi). Ici aussi, la présentation « linéaire » proposée ne traduit pas vraiment son caractère itératif issu du processus de recherche : la démarche fut réalisée *par* le travail empirique. Mais cette présentation est plus aisée à suivre et a donc été adoptée.

Pour ce faire, nous sommes partis de la question de recherche, dans ses différentes formulations, et allons la mettre en discussion avec la littérature⁴⁴. Puis, nous formulerons

⁴³ Notons d'ailleurs que, dans le cadre de la réflexion critique sur la Management Education, certains chercheurs (Reynolds & Vince, 2004: 444, emphase d'origine) ont proposé un raisonnement similaire : « *Quelle que soit la perspective particulière sur laquelle est basée une approche critique, elle mettra l'accent sur la valeur liée au questionnement et à la mise au défi des structures et pratiques existantes.* »

Ces mêmes auteurs identifient aussi le fait de soumettre une pratique au questionnement comme particulièrement essentiel pour la pensée critique, ce qui rejoint alors le sens de ma thèse.

⁴⁴ Ma revue de littérature, en accord avec les recommandations pour une démarche qui vise plus la problématisation que le « gap-spotting », s'il fallait la qualifier, serait plutôt intensive-large qu'extensive-focalisée (voire « exhaustive »), même si elle considère bien entendu le champ dans son ensemble

le « postulat » partagé par la littérature, afin de problématiser dans un cadre théorique. Ceci amènera à formuler une problématique pertinente pour les Sciences de Gestion. Commençons avec la littérature Art & Management, sans nous focaliser sur la formation.

3.2.2.1. Art & Management : les apports de l'art pour les organisations

La littérature s'intéresse, nous l'avons évoqué, depuis longtemps au rôle de l'art dans nos organisations, ce avec des appellations et approches différentes. Les effets identifiés de l'art sur le monde organisationnel portent sur différents domaines, et en particulier les organisations, ses individus, le management, le leadership (e.g. Schiuma, 2009). Les études qui portent sur le lien avec le leadership sont particulièrement nombreuses, de même que celles sur la formation des individus : ce sont sans doute les deux pôles qui dominent les travaux existants (voir, notamment : Adler, 2006; Ladkin, 2008; Ladkin & Taylor, 2010; Schiuma, 2009; Taylor & Ladkin, 2009; Zeitner, Rowe, & Jackson, 2016).

Dès le milieu des années 2000, Taylor et Hansen (2005) notaient l'importance de la « forme » pour l'étude et pour la pratique des organisations. Pour ces deux auteurs, « *[l]’esthétique offre un nouveau regard sur les organisations [en: new look into organizations], et un regard vers les moyens alternatifs d’exprimer et de construire des significations [en: expressing and making meanings] qui influencent profondément les interactions, comportements et compréhensions organisationnels.* » (2005: 1227). Dans le domaine du leadership, certains (Hansen et al., 2007: 545, emphase d'origine) – qui rappellent que l'art n'est qu'une partie de l'expérience esthétique – proposaient d'enrichir le champ par l'étude du « *leadership esthétique* » : « *Par esthétique, nous faisons référence au savoir sensoriel et à la signification ressentie [en: sensory knoweldge and felt meaning] des objets et expériences. La raison et la logique sont souvent mis en opposition [en: contrasted with] avec les émotions et les sentiments, mais ce qu'ils ont tous deux en commun est qu'ils sont des sources de connaissances et génèrent des significations [en: meanings] sur lesquelles nous nous appuyons et agissons.* » D'autres auteurs (Seifter & Buswick, 2005) notaient « *[...] une croissance remarquable dans l'utilisation des programmes artistiques par les entreprises [en: businesses] afin de répondre à un large*

(Alvesson & Sandberg, 2011: 256). Il existe d'autres références que celles citées ici, mais elles offrent un propos à ma connaissance aligné avec l'analyse menée dans cette revue.

J'ai plutôt tenté de proposer une vision des différents points de vue, y compris non alignés, afin d'identifier une sorte d'essence partagée transversalement. J'ai combiné les trois possibilités classiques en la matière (Alvesson & Sandberg, 2011: 256) : j'ai mobilisé les recherches « séminales » qui ont « défini la trajectoire de la recherche » et donc influencé la production scientifique, j'ai convoqué les synthèses disponibles et les articles qui font autorité (à partir des citations etc.), et je les ai mis en regard avec les contributions ultérieures et récentes qui intègrent alors une « variation ».

éventail de leurs apprentissage organisationnel et besoins de formation des employés », avant de rappeler que « [Des] études récentes identifient avec constance l'imagination, l'inspiration, l'inventivité, la capacité d'improvisation, les compétences collaboratives et interculturelles, la spontanéité, l'adaptabilité, et la présentation comme appartenant aux attributs les plus recherchés par les dirigeants des entreprises [en: business leadership]. Ces qualités sont fréquemment résumées en un mot unique – créativité. Clairement, les artistes ont des connaissances [en: insights] profondes sur la créativité, obtenues par des années d'expérience pratique [en: hands-on experience], supportées par un entraînement spécialisé et favorisées [en: fostered] par des compétences affûtées avec soin. Leur savoir représente une formidable ressource, qui attend d'être exploitée par les entreprises à la recherche de solutions créatives et par les managers qui cherchent à [en: striving] permettre, responsabiliser, et engager les pouvoirs imaginatifs et inventifs de leurs employés. »

Devant l'expansion des liens entre l'art et la « gestion » (au sens large), deux autres chercheurs avaient tenté d'offrir un état des lieux, dans les années 2000. Deux « rapports » scientifiques doivent désormais être considérés, car ils offraient une tentative d'état des lieux dans une approche plus opérationnelle que celle de Taylor et Hansen. Ils regroupaient les démarches considérées sous le terme « intervention ».

D'une part, Berthoin Antal proposait un « rapport de recherche » intitulé « *Transforming Organizations with the Arts* » (en), dont l'un des objectifs était d'orienter la recherche spécialisée pour les années à venir. Le titre à lui seul illustre l'intention qui traverse la littérature : puiser dans les arts, supposément différents des affaires, pour transformer le monde organisationnel. Et *a fortiori* la société. L'auteure indique (2009: 4) :

« Ces décennies qui viennent de s'écouler [en: past decades] ont été le témoin de l'émergence d'une multitude de façons pour stimuler l'innovation et l'apprentissage organisationnel en réponse aux changements de la société [...]. Parmi celles-ci sont les « interventions artistiques » [note de bas de page non reproduite] – lorsque une certaine forme d'art est apportée dans une organisation pour déclencher ou supporter un processus d'apprentissage. Un tel développement peut paraître surprenant, car le monde des arts est généralement vu comme assez distinct des mondes des affaires et de l'administration. Malgré la révélation, par Luc Boltanski & Eve Chiapello (1999) [tel que cité par Berthoin Antal, qui correspond à (2011) dans la bibliographie de cette thèse] d'une certaine absorption des prémisses [en: premises] de l'art dans le monde des affaires, c'est en fait l'espérance [ou l'attente ; en: expectation] de différences entre ces deux mondes qui donne naissance à l'espérance [idem] du potentiel pour l'apprentissage. Le postulat sous-jacent des praticiens est qu'amener les personnes, les processus et les

produits du « monde étrange » des arts dans le monde du travail aide à stimuler de nouvelles façons de penser et d'agir [...]. »

Berthoin Antal rappelait alors le besoin de démarches scientifiques d'étude, en particulier afin de déterminer s'il s'agit simplement d'une « nouvelle mode », voire d'une pratique potentiellement dommageable (2009: 5). Elle se focalisait sur les démarches qui consistaient, de façon générale, à intégrer l'art ou les artistes dans des démarches organisationnelles⁴⁵. Elle notait (2009: 8–9) encore : « *Il est commun de définir les arts et l'économie comme deux mondes différents. L'art est vu comme le champ de l'inspiration, de l'imagination, et de la créativité, l'économie comme le domaine de la rationalité, de l'efficacité et l'efficience [en: efficiency], et du profit. [...]* » avant de constater un « rapprochement » des deux domaines, d'ailleurs pointé par d'autres (e.g. Chiapello, 1998; notons que Parush & Koivunen, 2014 ont récemment indiqué à quel point le manager se devait en théorie d'être créatif, artiste, innovant etc.). Elle mentionnait encore que le management s'intéresse à ces démarches pour étudier les processus créatifs et artistiques de travail, l'art comme métaphore, les artistes et les arts comme nouveaux modèles pour le leadership et le management, le potentiel de l'art pour la formation et le développement, l'art comme source d'idées et de direction (*en: guidance*) pour gérer les problématiques des organisations telles que la communication, le changement, l'intrapreneuriat, et les aspects esthétiques des organisations ; enfin, elle concluait que les publications en management « *varient du factuel au normatif, mais incluent très peu de travaux critiques à l'heure actuelle [...]* » (2009: 9), et ces travaux qui seraient « critiques » représentaient même alors le type le plus rare (2009: 10). Les travaux empiriques étaient assez peu nombreux à l'époque (2009: 70). Nous allons voir que ce « manque » reste d'actualité, que la littérature tend, dans l'ensemble, à garder la trajectoire que Berthoin Antal questionnait déjà en 2009.

D'autre part, cette même année, Schiuma (2009: 5) offrait une étude dénommée « *The Value of Art-Based Initiatives* » (*en*). Il s'intéresse donc aux « *initiatives basées sur les arts* » (IBA en français) dans les organisations : « *le rapport a mis en lumière les défis et opportunités qui font face aux initiatives basées sur les arts* », et Schiuma insistait sur la capacité de l'art à enrichir les organisations, notamment dans la formation mais pas

⁴⁵ Notons que la démarche de formation par l'accueil d'un artiste appartient alors à ce mouvement. Berthoin Antal s'intéresse *a priori* plutôt à l'accueil de l'art dans des organisations autres que celles de la Management Education, mais évoque aussi le rôle dans la formation et dans la Management Education, donc semble les intégrer à son analyse. Elle mentionne notamment en bibliographie (Berthoin Antal, 2009: 75–79) des références spécialisées (e.g. Taylor & Ladkin, 2009).

uniquement. Pour lui, « *la focalisation d'une IBA n'est pas l'œuvre d'art en elle-même, qui peut être une peinture, un poème, un film, une danse, une performance musicale ou théâtrale, mais plutôt l'expérience des arts.* » ; il définit ces démarches, dont les approches « actives » qui vont nous intéresser en particulier (2009: 7, emphase d'origine) :

*« Une IBA peut être définie comme toute intervention managériale ou organisationnelle qui utilise une, ou davantage, forme d'art pour permettre aux personnes de vivre une expérience artistique dans un contexte organisationnel, ainsi que d'ancrer les arts comme atout pour les affaires. Il s'agit **premièrement et fondamentalement d'un processus basé sur l'expérience, qui implique et engage les personnes à la fois rationnellement et émotionnellement au travers de leur participation soit active soit passive.** La participation est active par nature lorsqu'elle prend place au travers de l'implication directe, pratique, des personnes dans une expérience des arts. Dans ce cas, les personnes sont acteurs de la construction d'œuvres d'art tangibles ou intangibles. »*

Progressivement, une vision « idyllique », quasiment « utopiste », des apports de l'art pour le management s'est installée et diffusée dans la littérature spécialisée. Un tournant est sans doute la publication d'Adler (2006: 486) qui indiquait, trois ans plus tôt :

« Étant donnés les changements dramatiques qui prennent place dans la société, l'économie, et la technologie, les organisations du 21^{ème} siècle doivent s'engager dans des façons de manager nouvelles, plus spontanées et plus innovantes. Je cherche à comprendre [en: investigate] pourquoi un nombre croissant d'entreprises sont en train d'inclure des artistes et des processus artistiques dans leurs approches du management stratégique comme quotidien, et du leadership. »

Adler identifiait (2006: 488–493) cinq « *tendances* » selon elle explicatives du rapprochement entre art et affaires : 1) une interconnexion globale en croissance rapide, 2) une domination croissante des forces du marché, 3) un environnement de plus en plus turbulent, complexe, et chaotique, 4) des ressources « rares » des organisations devenues leurs (individus) « rêveurs », non plus leurs (individus) « testeurs », face à la baisse des coûts d'expérimentation, et 5) la recherche de sens en plus du succès (désormais). Et d'autres voyaient en l'art un support du « beau » (*en: beautiful*), en particulier pour le leadership, donc *a fortiori* l'apport de l'art pour cette pratique (Ladkin, 2008). Certains avançaient que nos leaders, « *dans un monde à l'ambiguïté et à la complexité croissantes [...]* », doivent s'équiper d'« *une nouvelle capacité constituée de jugement esthétique, d'un point de vue [en: stance] perceptuel et d'une capacité [en: aptitude] à créer des récits [en: narratives] du monde [en: of the world]* », ce qui implique de les « développer » d'une façon nouvelle moins « behavioriste » et plus « herméneutiste » (Woodward & Funk, 2010: 295). Bien entendu, des voix venaient discuter la potentielle « utilisation »

de l'art pour le « business » (Gilmore & Warren, 2007), mais aussi la capacité d'une analyse esthétique à mettre en lumière des impensés ou des inconnus des organisations : l'analyse des portraits photographiques « esthétisés » des dirigeants d'entreprise, l'ambivalence qu'ils dépeignent mais aussi produisent (Guthey & Jackson, 2005). Muñier (2007) cherchait à dépasser l'antinomie entre la vision « romantique » de l'art (ou de l'artiste) et le management dans sa définition d'hier, mais de nouveau afin de proposer une analyse de l'art comme moyen de transformer le management par l'intégration de ses caractéristiques « romantiques »⁴⁶ : l'ancrage de l'art dans les organisations s'expliquerait par sa capacité à être compris par le « *management* » (*en*) et sa capacité à apporter créativité, innovation, travail vers le bien-être collectif en organisation etc.

D'autres (Barry & Meisiek, 2010) envisageaient de créer la catégorie des « *workarts* » (*en*: « travaux d'art »), par le renversement du mot « *artworks* » (*en*), afin de s'interroger sur l'intérêt du rapport aux œuvres d'art en organisation, et identifiaient trois vecteurs : la collection d'art, l'intervention d'artistes et l'expérimentation artistique. Selon ces auteurs, l'art permettrait notamment de développer la « *collective mindfulness* » (*en*), la pleine conscience collective, mais ils avançaient le besoin d'études empiriques ; le travail autour de l'observation des œuvres d'art permettrait d'apprendre à « *voir différemment* » : « *Avec les travaux d'art, il s'agit de faire ou collecter de l'art pour le lieu de travail dans une tentative de mettre au défi et d'améliorer le travail, plutôt que de manager la production, la distribution et la présentation de l'art.* » (2010: 1507 notamment). Adler (2015) voyait aussi dans l'art un atout, une source capable de conduire à la sérendipité, à voir l'ignoré, à compléter l'analytique, pour les académiques, les cadres et les leaders – et citait de multiples usages de l'art (les siens comme ceux de ses collègues) dans la Management Education. Finissons avec la synthèse d'autres chercheurs influents du champ. Leur formulation résonne, dans une tentative d'analyse du leadership comme art –

⁴⁶ Notons que cette auteure remarque l'existence de logiques communes entre artistes et managers : goût pour le risque, logique d'action, seuls acteurs à même de créer avec légitimité, domaine où la créativité et l'innovation sont bienvenus, logique d'organisation du travail par l'action autour du créateur etc. Son propos consiste à avancer que managers et artistes possèdent des caractéristiques communes, ce car elle s'intéresse aux « top managers », aux entrepreneurs visionnaires et adeptes d'innovation créative ; elle considère en quelque sorte les « artistes » de Pitcher (1997), ce qui implique qu'ils sont évidemment proches des valeurs de l'art.

Par ailleurs, elle identifie nommément (2007: 111) « [*l*]e défi de l'introduction de l'art dans la formation initiale » au management (et le potentiel pour la formation, en général) : « *Écoutons donc le discours innovant qui émerge : il décrit de manière très convaincante la raideur et l'anachronisme des formations en place. Il appelle l'introduction de valeurs autres que rationnelles, les valeurs esthétiques et éthiques en particulier. Si les sciences humaines peuvent porter ce discours, l'art est bien plus opérant. En effet, sa reconnaissance élitiste et valorisante permet plus facilement son acceptation, et présente tous les atouts pour attirer l'attention. La posture de l'art, perçue comme hors du champ économique, même si elle est trompeuse, permet une distanciation efficace.* »

plus précisément, il s'agit bien, dans leur publication, de tenter de créer des liens entre leadership et art, plus que d'une simple analyse de la métaphore artistique du leadership (Ladkin & Taylor, 2010: 235 ; 236) :

« En bref, nous vivons dans un monde complexe qui ne peut être intégralement compris uniquement par la référence à des formes scientifiques de logique et de sense-making. Les arts, et les pratiques basées sur les arts, apportent des façons différentes [en: provide different ways] à la fois de décrire, et de se mettre en relation [en: relate to] avec, cette complexité, offrant ainsi de nouvelles façons d'y répondre. [plus loin dans l'article] Dans de tels contextes [de complexité etc.], le leader est bien avisé de se tourner vers l'artiste, dont le but à travers les âges a été de naviguer dans des territoires inconnus [en: unchartered] et de révéler les difficultés comme les gloires qui y sont tapies [en: lurking]. »

Selon ces deux derniers auteurs, les travaux que propose leur numéro spécial, de six articles, s'accordent sur trois grands points : 1) l'art faciliterait la compréhension de la dimension d'incarnation corporelle (*en: embodiment*) présente dans le leadership et essentielle dans l'art (ancré dans une « matérialité », au moins par l'expérience, même lorsqu'il est conceptuel) (2010: 236) ; 2) l'art permettrait de considérer, et travailler avec, les contradictions inhérentes aux deux domaines d'évolution respectivement des artistes et des leaders (2010: 237) ; et 3) l'art pourrait apporter au leadership par le transfert de ses propriétés « essentielles » aux individus qui y sont exposés. Ce dernier point, dans les termes des auteurs, résume alors un postulat assez général du champ qui nous intéressera particulièrement (2010: 238) :

« De façon explicite ou implicite, chacun des articles [du numéro spécial] suppose que l'art peut apprendre au leadership [en: inform leadership] en aidant les leaders à développer et incorporer les capacités plus usuellement associées avec l'art ou la réalisation artistique [en: art making], dans leurs pratiques. »

Schiuma identifiait des aspects similaires : *« [Une IBA] sert de moyen alternatif ou terrain pour gérer des problèmes liés aux affaires, mais qui nécessitent une pensée intuitive, l'éveil des émotions, la compréhension esthétique, l'intelligence sociale et plus généralement des capacités créatives, telles que l'imagination, l'improvisation, la perception, l'empathie et la flexibilité, pour en citer quelques-unes. »* (2009: 8).

D'autres recherches plus récentes mettent en lumière la volonté d'introduire dans les affaires un art « émancipateur », « libérateur », en particulier dans les démarches orientées vers le « développement organisationnel » (*en: organizational development*). Ainsi, certains (Badham, Carter, Matula, Parker, & Nesbit, 2016: 129–130 pour la citation) notent l'enthousiasme pour le théâtre dans de telles démarches, et le risque d'une

« instrumentalisation » pour un « contrôle » (voir aussi sur ce point Clark & Mangham, 2004), mais aussi que « *la vision générale des interventions de théâtre organisationnel est celle d'initiatives d'émancipation réelles ou potentielles [...]. Cette interprétation du théâtre organisationnel et de son potentiel s'accorde avec les visions et les valeurs de nombreux défenseurs des approches dialogiques ou basées sur les arts pour le changement et le développement organisationnels.* » Dans cette logique de développement organisationnel et avec une perspective phénoménologique, le théâtre a récemment été avancé (Edwards & Blackwood, 2017: 37) comme moyen pour affronter le harcèlement au travail (*en: workplace bullying*), car cette activité artistique serait « [...] *une façon efficace de donner aux travailleurs des moyens [en: empowering workers] dans un « moment » de harcèlement au travail [...]* ».

La littérature récente indique toujours que les artistes et les managers seraient différents : « *[n]ous enseignons aux managers à rechercher le contrôle et éliminer les contraintes. Par contre, les artistes souvent créent des contraintes et perdent le contrôle. Ceci pourrait être un peu exagéré, mais ceci a aussi une part de vérité.* » (Taylor, 2015: 1). L'approche managériale par le contrôle permettrait de produire un résultat connu à l'aide de processus répétables et fiables, par opposition à l'approche artistique qui permettrait l'émergence de l'inattendu, du nouveau etc. (Taylor, 2015). Nous allons voir, avec la littérature spécialisée dans la « formation » et le « développement », que cette croyance a orienté la presque totalité des travaux spécialisés, qui tentent d'identifier le « transfert » aux individus des propriétés inhérentes à l'art, lors de sa pratique.

3.2.2.2. Art & Management Education : une littérature assez homogène

L'usage de l'art dans la formation au management n'est pas récent, de même que la littérature qui s'y intéresse. Même si celle-ci offre des réflexions intenses, elle tend à se structurer autour des apports liés aux éléments « romantiques » (e.g. liberté, expression, créativité) de l'art, pour la formation.

La littérature s'intéresse déjà très largement aux effets de l'art pour la formation au management. Il s'agit même de l'un de ses points d'ancrage. Dans une revue de littérature qui compte toujours parmi les références, Taylor et Ladkin (2009: 55–56) identifient « [...] *quatre processus distinctifs qui n'opèrent pas dans le domaine [en: do not operate within] des approches de développement organisationnel conventionnelles* », pour les « *méthodes basées sur les arts* » utilisées en formation au management et leadership : 1) le « *transfert de compétences* » (*en: skills transfer*), avec l'idée que « *les méthodes basées*

sur les arts peuvent faciliter le développement de compétences artistiques qui peuvent être utilement appliquées dans des contextes organisationnels (e.g., des internes en médecine se voient enseignées les compétences de théâtre pour améliorer leur empathie clinique) » ; 2) les « techniques projectives » (en: *projective technique*), avec l'idée que « le produit [en: *output*] d'entreprises artistiques [en: *artistic endeavour*] permet aux participants de révéler des pensées et sentiments intérieurs qui pourraient ne pas être accessibles au travers de méthodes plus conventionnelles de développement (e.g., des managers construisent des représentations en trois dimensions de leur stratégie organisationnelle en utilisant des briques de LEGO) » ; 3) l'« illustration de l'essence » (en: *illustration of essence*), avec l'idée que « les méthodes basées sur les arts peuvent permettre aux participants d'appréhender « l'essence » d'un concept, d'une situation, ou une connaissance tacite d'une façon particulière, révélant des profondeurs et des connexions que des orientations du développement plus propositionnelles et linéaires ne peuvent permettre (e.g., le film *Twelve O'Clock High* est utilisé pour illustrer des leçons essentielles sur le leadership) » ; 4) « faire » (en: *making*), avec l'idée que « la vraie réalisation de l'art peut favoriser une expérience plus profonde de présence et de connexion personnelle, qui peut servir comme un processus de guérison [en: *healing processus*] pour des managers et des leaders qui pourraient si souvent vivre leurs vies comme fragmentées et discontinues (e.g., des étudiants de MBA suivent des cours d'art pour améliorer leur créativité). » Ces auteurs identifient donc ce que l'art peut apporter par sa nature « différente » aux acteurs des organisations – « Nous espérons que l'utilisation des arts dans les affaires résultera dans des « business » [en: *businesses*] plus « artful » [intraduisible] (plus riches d'art et davantage conduits comme un art) plutôt que dans un art plus efficace ou plus efficace. » – , avec dans leurs mots une focalisation de leur « conceptualisation en termes de développement individuel » qu'il conviendrait de dépasser par une étude des apports à d'autres niveaux (2009: 67).

Peu après, Nissley (2010: 13) – qui notait la forte présence de l'art en tant que pédagogie dans la formation (2010: 11) indique surtout le potentiel de l'art pour développer l'innovation, faciliter la créativité etc. face aux défis des années à venir pour les affaires – tentait de définir les démarches de ce type :

« L'apprentissage basé sur les arts décrit un large éventail d'approches par lesquelles des formateurs en management et des praticiens du développement du leadership/des organisations utilisent de façon instrumentale les arts comme un moyen pédagogique pour contribuer à l'apprentissage et au développement de managers

et leaders individuels d'organisations, tout en contribuant à l'apprentissage et au développement organisationnels. »

Katz-Buonincontro classait dans quatre grands domaines les démarches artistiques en formation, mais cette fois-ci selon le type d'art : 1) le théâtre (en particulier celui d'improvisation) qui serait « *l'une des formes d'art les plus communes pour impliquer [en: engage] les managers et leaders* », (2015: 89) ; 2) l'utilisation de la poésie, de l'écriture narrative et de la construction d'histoires (2015: 92) ; 3) l'usage des « arts visuels » (*en: visual arts*⁴⁷) tels que la sculpture (2015: 96) ; et 4) la musique (2015: 98). De manière générale, le théâtre occupe donc une place conséquente dans la formation au management par l'art, avec notamment des espoirs en matière de développement de compétences de communication interpersonnelle, mais aussi celles liées à la capacité de perception (Katz-Buonincontro, 2015: 89–90). Moshavi (2001: 447) indique, par exemple : « *Les formateurs en management qui utilisent des techniques d'improvisation [théâtrale], par conséquent, ont l'opportunité d'améliorer l'environnement d'apprentissage de la salle de formation et d'aider les futurs managers à développer des compétences organisationnelles importantes et valorisées.* ». D'autres ont plus récemment vu dans le théâtre un moyen incarné d'émancipation, dans la formation au leadership ; la méthode théâtrale présentée par ces auteurs « [...] donne aux participants une voix dans leur propre apprentissage et crée des acteurs plutôt que des auditeurs. Elle place au centre de la scène des sources d'oppressions cachées, afin d'explorer pleinement les possibilités davantage libératrices à la fois pour les suiveurs et les leaders. Les leaders peuvent minimiser la répression et la résistance s'ils comprennent, mettent au jour [*en: uncover*], et confrontent ces expressions de pouvoir. » (Boje, Rosile, Saylor, & Saylor, 2015: 348). L'usage du théâtre d'improvisation comme moyen de formation pour développer un « *leadership affiliatif* » (*en: affiliative leadership*)⁴⁸ a encore, par exemple, été proposé, toujours dans le même état d'esprit, proche de celui du « *leadership post-héroïque* » (voir sur ce point Fletcher, 2004) : « *Le leadership que l'improvisation peut aider dans son développement, est égalitaire et démocratique dans son orientation. Les nouvelles ontologies du lea-*

⁴⁷ Ils regroupent notamment, dans cette étude, l'usage de films, collages, dessin, sculpture et photographies. Dans notre terrain, même si le formateur ne l'exigea pas, toutes les œuvres produites par les étudiants-gestionnaires peuvent être rapprochées de « sculptures » (en trois dimensions, avec une matière).

Parmi les six artistes-invités à proposer, en parallèle, une œuvre, par contre, il n'y en eut qu'une. Les trois artistes-invités de la première année avec une telle initiative produisirent respectivement un dessin, un collage et un tableau. Les trois invités de la seconde année produisirent deux vidéos et la seule sculpture.

⁴⁸ Les auteurs (Gagnon et al., 2012: 302) proposent ce concept qui s'appuierait sur trois principes : l'ouverture à de multiples perspectives, apprendre comment créer de la confiance, et apprendre à mettre de côté le contrôle individuel (pour laisser un contrôle partagé s'installer).

*dership soulignent que les dynamiques du leadership ne sont plus comprises comme entre le leader ou détenteur de pouvoir d'une part, et le suiveur de l'autre. Le leadership n'est pas fixé en l'individu mais est contenu dans l'interaction sociale. [...] » (Gagnon, Vough, & Nickerson, 2012: 320). Ces démarches théâtrales ont, ailleurs, été critiquées – c'est sans doute pour le théâtre que les critiques ont été, à la date d'aujourd'hui, les plus fortes et réflexives (e.g. Badham et al., 2016; Mangham, 2001). En outre, dans une tentative de synthèse basée sur une littérature limitée⁴⁹, mais aussi sur une expérience de praticien, Fan (2013: 17), s'intéresse au « *théâtre appliqué dans la formation d'entreprise [en: applied theatre in corporate training]* » pour noter que cette activité « [...] *facilite le savoir lié au management, dont le leadership, la communication, la créativité, le team building et le management des émotions [ou « avec les », en: emotion management]* ».*

Les démarches artistiques auraient des effets au niveau individuel (d'ailleurs transférables vers une organisation et produisant des effets au niveau du groupe, depuis le niveau individuel), effets « [...] *atteint[s] par le moyen d'une expérience sensorielle, qui pèse principalement sur ces formes d'intelligence qui sont différentes de celles mathématiques et logiques qui propulsent la plus grande partie de la pensée rationnelle au quotidien.* », et « *ont le pouvoir de placer les personnes dans des contextes différents, les obligeant à abandonner leur zone de confort et à explorer de nouvelles perspectives et façons de voir la réalité autour d'eux et en eux. Elles invitent à réfléchir et sont capables d'impliquer les personnes dans la réflexion, l'auto-évaluation et le développement d'un savoir nouveau et différent sur les problématiques organisationnelles.* » (Schiuma, 2009: 8, emphase d'origine). Ces effets qui visent un « *changement* » chez les individus, seraient dépendants de la nature et de l'intensité de l'intervention ; ils peuvent viser au niveau individuel un aspect « *divertissement* » (en: *entertainment*), une « *galvanisation* », une « *inspiration* », la « *transformation* », et la « *formation et le développement personnel* » (afin de développer des compétences et capacités personnelles) ; ce dernier aspect serait le plus classique, avec (2009: 19) le « [...] *postulat [...] que de nombreuses capacités et compétences artistiques sont importantes pour les affaires, telles que la présentation et la communication, l'écoute, le storytelling, l'improvisation et l'utilisation du langage corporel. Ces compétences peuvent être enseignées par les artistes. L'idée fonda-*

⁴⁹ Pour cette référence, il convient de mentionner que la revue de littérature est particulièrement synthétique, qu'elle n'intègre que peu de références pourtant classiques, et qu'il semble que l'auteur laisse une large part à son expérience, pour un papier autrement théorique. Ce qui est intéressant ici, pour mon travail, porte donc surtout sur le type d'apports, notamment de compétences, mis en avant par l'auteur dans cette approche qui vise apparemment au rendu synthétique du potentiel de l'art dans ce type de formation.

mentale est que, en exposant les personnes aux arts et au processus artistique de création, les compétences des individus peuvent augmenter, particulièrement dans les domaines tels que le design, la créativité et l'imagination, la communication personnelle et l'improvisation. Dans le contexte des affaires complexe et changeant rapidement d'aujourd'hui, ces compétences deviennent de plus en plus importantes en tant que caractéristiques essentielles du savoir des capacités des travailleurs. [...] Plus récemment, les arts et le processus artistique ont été utilisés pour aborder le développement de capacités plus complexes telles que le leadership et le management de soi. Les leaders peuvent beaucoup apprendre des artistes et du processus artistique [...]. » ; les études confirmeraient l'atteinte de ces effets espérés, globalement larges et orientés vers les compétences (en particulier « soft »), les capacités, la connaissance et la construction de soi comme du groupe, la solidarité du groupe, etc., par un moyen généralement basé sur la « matérialité » et assez plaisant (Schiuma, 2009: 12–26).

À l'aide de l'étude empirique précédente (chapitre 2), nous avons constaté la présence de l'art dans la Management Education. De son côté, Adler (2006: 488) mentionnait plusieurs démarches dans ce cadre : un séminaire obligatoire du MBA de Wharton intitulé « *Leadership Through the Arts* », basé notamment sur la danse dans laquelle « *les participants explorent mouvement, improvisation et chorégraphie collaborative [...]* », l'intégration des arts dans trois des cours de Leadership de la Sloan School of Management du MIT (en 2003/2004 déjà), l'écriture puis la réalisation d'un film par les participants dans le cadre du cours « *Leadership Exploration and Development* » à l'Université de Chicago, la participation à un atelier avec un chef d'orchestre à l'Université d'Oxford, et, enfin, des programmes de développement du leadership en association avec un acteur-directeur à l'Université de Cranfield. Adler concluait ce passage pour indiquer : « *Le moment est pertinent pour un échange réciproque des arts et du leadership.* » et de rapporter les propos d'un artiste (cité par un autre académique) dont l'essence est d'indiquer que « *les affaires et les arts ne [sont] pas des champs différents, mais des aspects différents du processus de créativité. Shakespeare, souvenez-vous, était un manager et un artiste. Il dirigeait une société et écrivait les pièces de théâtre.* » (2006: 488). Mais il faut retenir qu'en dehors de cet extrait isolé, la contribution d'Adler, comme la littérature, reste « romantiquement fondée » (pour des synthèses des années 2000, voir aussi, notamment : Nissley, 2010; Seifter & Buswick, 2005; Taylor & Ladkin, 2009).

Les recherches tendent à beaucoup considérer le développement des leaders (e.g. Edwards et al., 2015). Certains voyaient en l'art un moyen de compléter l'approche do-

minante – assez « behavioriste » qui s’appuie sur l’idée d’une formation par le développement des compétences, qualités, traits etc. préalablement identifiés comme importants, notamment chez les leaders objectivés – par une alternative fondée sur l’herméneutique⁵⁰, l’usage de « *processus esthétiques* » (i.e. basés sur les sens) et des « *espaces génératifs* » où le(s) leader(s) peu(ven)t explorer et partager (Woodward & Funk, 2010). Notons que, pour ces auteurs (2010: 306), « *Le but du développement des leaders [en: leader development] est vu comme d’assister les leaders dans la découverte de leur « talent artistique » [en: artistry] par l’engagement avec, et le développement de, leur capacité esthétique – pour devenir l’artiste-leader.* ». D’autres utilisaient le dessin pour en apprendre plus sur les potentielles naturalisations effectuées par les étudiants au sujet du leadership et des leaders, afin d’intégrer ensuite une telle démarche à « *l’approche critique pour le développement du leadership.* » (Schyns, Tymon, Kiefer, & Kerschreiter, 2012: 12). Les films comme moyen d’illustrer le leadership revenaient sur le devant de la scène (Scott & Weeks, 2016). L’on proposait, pour les démarches de développement du leadership, de s’inspirer des pratiques du « *studio* », pour préparer à un leadership alors considéré en tant que pratique incarnée (*en: embodied*) basée sur le « manuel » (i.e. l’habileté « artisanale » située, *en: craft*) (Taylor & Ladkin, 2014). D’autres encore, après avoir noté à l’époque le manque de travaux (notamment « enracinés »), s’intéressaient à l’utilisation de l’art afin de créer des « *espaces de travail esthétiques* » (*en: aesthetic workspaces*) pour permettre aux participants de réfléchir sur leur future pratique de leadership, autour d’une expérience d’insertion (passive, sans chant) dans un, puis de direction du, chœur professionnel, en présence d’un expert : « *L’espace de travail esthétique est l’opportunité d’engager dans une réflexion réflexive, critique permise [en: afforded] par l’esthétique du contexte créée autour des activités basées sur les arts.* » (Sutherland, 2012: 28) ; ces espaces permettent de « cadrer » différemment, d’« esthétiser » et de « dé-routiniser » les activités et espaces de la Business School, et autorisent ensuite une « *réflexivité esthétique* » puis la création d’éléments mnémoniques par le travail ultérieur (e.g. l’écriture d’essais analytiques autour de l’expérience) (2012). Certains emmenaient les managers dans un prestigieux musée pour provoquer une expérience esthétique, au contact de tableaux, afin de réfléchir sur le leadership, sur le pouvoir (Falcoz & Livian, 2015) ; ils notaient aussi que les préconisations des littératures spécialisées pourraient particulière-

⁵⁰ Ici avec la signification de création de « sens » à l’aide d’expériences passées, personnelles, subjectives prises chez le leader lui-même plutôt que dans des « modèles » dont il faudrait acquérir puis exprimer les caractéristiques « particulières » (Woodward & Funk, 2010: 301–302 notamment)

ment concerner la formation initiale, face à la formation pour managers en activité qui se base déjà très largement sur l'expérience des formés et sur l'actif (2015: 59). Statler et Taylor (2014: 590), pour qui « *[m]ême si une variété de résultants de l'apprentissage dans le management [qui sont] familiers [en: familiar management learning outcomes, conservé pour la prochaine occurrence] sont rapportés dans la recherche empirique sur l'apprentissage basé sur les arts [...]* » (avant alors de mentionner un leadership amélioré, des compétences interpersonnelles, la communication etc.), rappellent que « *[...] il y a une forte tendance dans cette littérature [sur « arts-based management education] à se focaliser sur les types de learning outcomes que nous associons avec les arts* ». Ils évoquent alors (2014: 590) « *apprendre à improviser* » et « *devenir plus créatif* », mais aussi l'association de ces approches d'apprentissage à des expériences d'émotions positives plus riches, telles qu'être davantage énergique, empathique, avoir davantage confiance, se sentir plus sûr (*en: safe*).

L'on voit que ces recherches s'orientent de façon assez homogène vers les possibilités de l'art comme « ouverture », comme source d'une expérience « alternative ». Notons un article qui fait relative exception, en ce qu'il pointe les « paradoxes » potentiellement à l'œuvre dans les démarches « art et management », en particulier par l'analyse des séminaires de direction de chœurs donc dans la formation au management (domaine pointé comme lieu intéressant pour des recherches futures sur ces questions) : les démarches, selon eux, pourraient inciter à suivre les caractéristiques du « *Mouvement Romantique* » (i.e. les notions de leadership et créativité individualistes, romantiques et héroïques) mais aux côtés d'approches « alternatives » (i.e. les notions de leadership et créativité collectives, distribuées, non héroïques), donc placer les individus au centre de « *paradoxes* », voire face à des situations de « *doubles contraintes* » (*en: double binds*) (Parush & Koivunen, 2014: 111–112 notamment ; casse d'origine pour l'expression citée).

La profusion d'études récentes va toutefois dans un même sens, le sens « romantique ». Très récemment, l'apport de la danse – activité artistique, avec la musique, parmi les moins étudiées jusqu'à maintenant dans le domaine de la formation par l'art (Katz-Buonincontro, 2015: 110) – a été considéré : les auteurs étudient les motivations et espoirs des danseurs, académiques et professionnels qui la convoquent, et identifient que l'usage de « *l'apprentissage basé sur la danse* », « *[m]otivée par un désir d'améliorer la créativité et la communication organisationnelles* », travaille sur le leadership « *embodied* » comme « *embodiary* » (Zeitner et al., 2016: 180) – notons que cette publication récente représente l'analyse d'entretiens réalisés avec des acteurs de la danse et du lea-

dership, et non une analyse *in situ* des pratiques réelles. Et d'autres voient l'expérience de l'écoute puis de la direction de chœurs comme un moyen effectif de déclencher l'apprentissage en formation au travers d'un « *savoir esthétique* », notamment sur des questions liées au pouvoir et à la responsabilité associée (Sutherland & Jelinek, 2015). Dans un « numéro spécial » récent, l'analyse des articles acceptés par ses « *guest editors* » (*en*) illustre en quoi ces contributions se focalisent sur les apports liés aux « espoirs », et globalement aux aspects « romantiques » de l'art (Edwards et al., 2015). Le théâtre peut jouer un rôle émancipateur pour les leaders et followers (Boje et al., 2015), et « [...] *promouvoir [en: foster] les compétences en improvisation et intelligence émotionnelle* » (Tawadros, 2015: 345). D'autres proposent de mobiliser le « *montage* » comme moyen pour « [...] *aider les leaders à exprimer leurs expériences ressenties* » et leur permettre de juxtaposer des perspectives différentes, voire conflictuelles, afin de progresser dans des contextes de changement organisationnel complexe (Kennedy, Bathurst, & Carroll, 2015: 311, pour l'extrait). Par une approche « *quasi-expérimentale* » (pré-test, post-test) (Garavan, McGarry, Watson, D'Annunzio-Green, & O' Brien, 2015: 391), certains ont récemment tenté de « mesurer » l'effet d'une intervention artistique (par le dessin) dans la formation au leadership sur un groupe d'expérimentation, et face à un groupe « témoin » quant à lui exposé à une formation classique : ces auteurs notent que l'intelligence émotionnelle, l'identité du leader et l'orientation face au feedback sont davantage développées par la démarche artistique que par la démarche classique (Garavan et al., 2015: 399–400 notamment). Les références les plus récentes (e.g. Adler, 2015; Purg & Sutherland, 2017) continuent à s'intéresser à l'apport de l'art pour le développement du leadership, en termes de « *sens* » (*en: meaning*). Le leadership représente la cible principale des initiatives et de la littérature en matière de formation par l'art.

Au-delà du leadership, la littérature va globalement dans un sens similaire : l'art serait un moyen pour développer la créativité et l'empathie, mais demanderait d'adopter des comportements spécifiques pour dépasser une « *intégration décorative* » à la formation au management (e.g. Katz-Buonincontro, 2015). L'art offrirait un vecteur pour sortir du paradigme LERCAT dominant et permettrait d'accéder différemment (sans « *mots* » et « *concepts* ») à une connaissance sur le monde (Statler & Guillet de Monthoux, 2015). L'art (et les autres humanités) faciliterait l'obtention d'un engagement supérieur des étudiants dans l'activité pédagogique, par la matérialité (Statler & Taylor, 2014). L'esthétique représenterait un espace assez ignoré de la formation au management qui mériterait la prise d'un « *risque esthétique* » (Mack, 2013). Certains, enfin, voient en l'art

un moyen de travailler sur l'identité des professionnels, mais aussi d'augmenter les relations entre collègues, la capacité à s'exprimer, à réfléchir sur son parcours professionnel, personnel – dans un article qui, alors, représente l'une des rares contributions qui s'intéressent aux apports formatifs à des niveaux autres que l'individu ou l'équipe directe ; ici plutôt organisationnel voire du « groupe professionnel » (Vähäsantanen, Hökkä, Paloniemi, Herranen, & Eteläpelto, 2017). Il a été pointé le potentiel de l'acte de création d'œuvres d'art plastiques en groupe pour le travail sur l'identité des étudiants ; l'auteur note, au-delà du « travail des œuvres » sur l'identité, l'apport expérientiel de la pratique artistique, mais il se focalise sur les apports associés au « mythe romantique » de l'art (e.g. la « flexibilité » et le bricolage requis pour créer) (Mairesse, 2016). Parush et Koivunen se demandaient aussi de quelle façon le « *soi managérial* » (*en: managerial self*), dans une perspective autour de l'identité, était « travaillé » par l'expérience de direction de chœur déjà évoquée (2014). Même si la démarche ne se situe pas exactement en « formation », les interventions artistiques basées sur l'accueil d'artistes en résidence d'un célèbre programme intitulé « Airis » peuvent, par contre, être considérées comme une source d'apprentissage pour les organisations et les participants, et seraient un moyen pour ces derniers de travailler sur leur « identité » (Zambrell, 2016). Dans les termes de l'auteur, « *une intervention artistique comme Airis, avec ses activités artistiques principalement différentes [en: mostly different], pourrait générer de l'incertitude et des tensions mais créer, en même temps, un environnement organisationnel excitant qui stimulerait la créativité et le développement. « L'espace » autorisant [en: permitting space] que les activités de groupes, avec les artistes, forment, pourrait aussi mettre au défi et déclencher [en: challenge and trigger] les identités des participants. En d'autres termes, l'intervention, à la fois, permet et renforce les différentes dimensions au travail pour la construction d'identité.* » (2016: 59).

La littérature la plus spécialisée semble poursuivre dans cette direction, mais commence à noter l'importance, dans le cadre de la Management Education, d'une démarche qui vise l'action, et non « l'art pour l'art » (pourrait-on dire) (Taylor, 2017: 2) :

« Les humanités et les arts nous enseignent à complexifier plutôt qu'à simplifier, à regarder une multitude de perspectives dont les questions systémiques émergentes et les facteurs historiques et contextuels impliqués. [...] Le problème que je vois en se tournant vers les humanités et les arts est la tendance à se focaliser sur l'analyse et la compréhension, et souvent à minimiser ou même ignorer les implications pour l'action. Enseignant dans une école professionnelle, je me sens obligé de donner à

l'action une importance [en: give action [...] emphasis] égale si ce n'est supérieure. »

Très récemment, Sutherland (chef de chœur et académique en leadership) et Purg (2017) ont identifié le « *sens* » (*en: meaning*) comme apport principal de l'art lorsqu'il est convié dans la formation au management, notamment à partir de l'expérience de l'IEDC-Bled School of Management, pionnière en matière d'usage de l'art dans la Management Education ; dans cet essai assez autobiographique, Sutherland pointe expressément (2017: 392) le caractère très organisé de l'activité artistique pratiquée collectivement (ici, le chœur en musique), mais identifie l'apport du « sens » (caractéristique « romantique ») et non l'apport de l'organisé pour la formation au management.

Très tôt, des études s'étaient interrogées sur l'effet réel des productions artistiques sur les futurs managers et praticiens. Nous avons remarqué que certains avaient considéré l'influence des séries télévisées sur les étudiants, et identifié une influence des images et représentations véhiculées sur les futurs praticiens (Dyer & Dyer, 1984) ; et que d'autres avaient noté le potentiel de la fiction, mais aussi les difficultés associées, pour enseigner la pratique de l'activité en organisations (Harris & Brown, 1989). D'autres aussi ont questionné la pertinence de s'inspirer de telles représentations : le leadership, pratique hautement équivoque (e.g. Alvesson & Spicer, 2011), et souvent représenté par des « héros » dans la fiction, comporte une haute part d'interprétation difficile à gérer et une forte subjectivité quant au désirable (e.g. Mangham, 2001; Watson, 2013). La fiction reste une fiction, donc ne se décline pas aisément dans la réalité (e.g. Bell, 2008: 34). Toutefois, des études récentes relancent cette piste, notamment pour « illustrer l'essence » – dans les termes de Taylor et Ladkin (2009) – du « *leadership authentique* » dans un programme ici « *undergraduate* » (*en*) (Scott & Weeks, 2016).

3.2.2.3. Des débuts de recherche moins alignées

Au-delà de cette interrogation sur l'usage de représentations artistiques comme source d'inspiration, des recherches récentes ont commencé à questionner d'autres limites de l'art dans la formation. Des auteurs constataient que, certes, l'art a facilité la réflexion sur le « soi », mais tend aussi à générer des difficultés liées aux capitaux détenus par les individus et aux exigences des formateurs qui projetteraient leurs dotations par leurs exigences à l'égard des étudiants (Sliwa et al., 2013). Certains notaient récemment (Edwards et al., 2015: 281) – avec un sens légèrement différent mais proche, et dans le cadre du « *leadership development* » (*en*) ou *a maxima* du « *HR development* » (*en*) – que « [*c*]

qui est pour l'instant manquant est une revue critique des techniques actuelles et de comment ces techniques sont en train d'être utilisées dans l'environnement pratique du développement au management » et attribuaient comme objectif à leur numéro spécial de « [c]ré[er] un engagement plus critique avec la littérature, la recherche, et la pratique qui permettra aux professionnels des RH de prendre des décisions éclairées au regard de l'utilisation de techniques créatives dans l'apprentissage du leadership [en: on leadership learning] et les programmes et interventions de développement [...]. » D'autres⁵¹ insistaient sur le caractère potentiellement trop optimiste de l'évaluation des effets des interventions par le théâtre dans les organisations, ainsi que sur la dualité de l'effet entre responsabilisation (en: *empowerment*) et contrôle (Badham et al., 2016), limite que mentionnait déjà Berthoin Antal pour les interventions artistiques en général (2009). Sutherland s'interrogeait sur le risque d'ancrer les participants à l'atelier de direction de chœur dans une certaine vision du leadership (2012: 39). Gilmore et Warren (2007) offraient une (toutefois peu empirique⁵²) critique de l'usage de l'art dans le management (en particulier des interventions artistiques qui prétendent développer la créativité, l'inspiration etc. dont les auteurs rappellent l'association courante avec l'économie du début du millénaire). Cette dernière critique, toujours l'une des plus fortes à l'heure actuelle, souligne le lien entre la pratique de l'art en contexte organisationnel et l'expression de la créativité inconsciente qui serait loin d'être démontré d'autant plus que l'art requiert une pratique technique (que les individus ne maîtrisent souvent pas). L'article avance que l'art pourrait être « instrumentalisé » par le capitalisme, notamment par l'impossibilité potentielle pour les participants de l'utiliser dans le cadre organisationnel pour exprimer des propos dérangeants sur les organisations. Selon ces deux derniers auteurs, globalement, la vision de ces démarches artistiques par la littérature managériale serait très « romantique » et focalisée uniquement sur le positif. Bien que cette critique propose des éléments réflexifs intéressants et que je vais creuser indirectement, je prends immédiatement mes distances avec cette vision, car je préfère voir ces démarches comme potentiellement enrichissantes pour les deux domaines, non comme une pure « instrumentalisation » de l'art par les organisations, ce qui rejoint Zambrell (2016: 58) qui pointe que si le risque et les limites existent sans doute (comme le notent Gilmore et Warren), les acteurs en ont souvent conscience,

⁵¹ Certes en dehors du cadre de la formation « dans la Management Education », mais il y a des liens avec des activités dont le rôle dans l'apprentissage, en tant qu'activité, a été précédemment considéré.

⁵² En dehors de la remobilisation de données utilisées pour travailler ailleurs sur l'esthétisation des organisations et le lien avec le travail, et de la mobilisation du commentaire de citations de documents de communication issus des organisations qui rapprochent Art et Management.

voire les expriment. Certains ont commencé à s'intéresser à l'art par l'étude de sa pratique en formation (en partie initiale) – mais pour pointer des éléments assez associés au romantique, avec une mise en avant du potentiel pour une expérience de type « non causal » de l'activité d'entrepreneuriat, et des éléments transformateurs par le potentiel en matière de subversion (Bureau, 2013a; Bureau & Komporozos-Athanasiou, 2017).

Enfin, par la considération du « cadre empirique » mobilisé pour ces recherches, nous devons constater le caractère quasiment toujours anglo-saxon⁵³, plutôt dans la formation « non initiale »⁵⁴ des terrains. À partir de cette revue de littérature⁵⁵, nous pouvons désormais tenter d'identifier un « *postulat* » (*en: assumption*) qui la traverserait, à l'aide d'une « *problématisation* » : l'objectif n'est alors pas seulement d'identifier un « *gap* » dans les théories existantes avec le risque de les renforcer et de « *sous-problématiser* » (mais ce qui permet de construire sur les théories existantes), pas uniquement d'aborder la littérature pour la « *perturber* » (*en: disrupt*) avec le risque de « *sur-problématiser* » (mais ce qui permet d'interroger ce que la littérature tient pour acquis), mais d'interroger les postulats généraux qui soutiennent la littérature, ce qui demande aussi d'interroger ses propres postulats, en tant que chercheur (e.g. Alvesson & Sandberg, 2011, 2014).

3.2.2.4. Les postulats : de l'usage de l'art pour transformer les organisations

Pour problématiser efficacement, il nous faut d'abord déterminer les postulats qui définissent la littérature considérée. Nous allons en trouver plusieurs, qui vont du « local » au « général », et dont l'agrégation mise en perspective théorique va ensuite permettre la problématisation.

En somme, les rares critiques des démarches artistiques dans le management, et en particulier dans le cadre de sa formation, sont temporellement situées soit en amont de

⁵³ Mais pas uniquement les États-Unis d'Amérique, car le Royaume-Uni joue notamment un rôle assez historique de premier plan dans le domaine des humanités en formation (e.g. Statler & Guillet de Monthoux, 2015)

⁵⁴ J'entends par « initiale » la formation globalement de niveaux Licence et Master, ce sans période antérieure professionnelle conséquente (ce qui exclut évidemment stages, jobs étudiants, jobs d'été, expériences associatives etc.) et sans détention d'une qualification académique issue d'un autre domaine (e.g. un diplôme d'ingénieur). Ceci ne limite pas nécessairement à la formation « *undergraduate* » (*en*), il s'agit plutôt de considérer la formation qui fait suite au secondaire. Pour une discussion des spécificités du système français, en particulier de ses Grandes Écoles, voir notamment Harker et al. (2016).

⁵⁵ Notons, dans un souci d'objectivation participante, que j'identifiais ces postulats non initialement (i.e. lors d'une revue de littérature antérieure à la démarche empirique), mais après l'analyse des données. J'avais identifié certains de ces différents points comme autant d'éléments à rechercher, intéressants, qui seraient « ainsi » en amont ; en aval du terrain et de l'analyse empirique, l'absence d'alignement entre l'observé-analysé et la théorie m'incita alors à rechercher des postulats qui expliqueraient l'écart et mériteraient d'être discutés. Ce qui est normal dans une démarche de problématisation par nature itérative plus que linéaire (Alvesson & Sandberg, 2011: 256).

l'institutionnalisation du champ, soit très récemment face à ce champ, à de rares exceptions près. De nombreux apports ont déjà été identifiés, que ma thèse considère aussi.

Par contre, nous avons vu que la littérature se focalise globalement sur les caractéristiques associées par la construction sociale à l'art : imagination, liberté, capacité d'agence etc. (e.g. Chiapello, 1998, voir aussi Bourdieu, 1979), avec une formulation dans des termes souvent plus « business » tels qu'improvisation, créativité, développement de l'identité professionnelle etc. (voir, aussi, Parush & Koivunen, 2014). Lorsqu'une recherche identifie expressément des apports d'apprentissage centrés sur « les organisations » ou le « leadership », sans nécessairement souhaiter trouver les caractéristiques associées à l'art (e.g. créativité, improvisation), c'est tout de même pour y identifier l'aspect « esthétique » de l'art : « [...] [cette] recherche a trouvé un apprentissage centré sur l'esthétique *organisationnelle et du leadership—les sentiments et sensations des personnes qui travaillent ensemble et la nature du leadership dans l'action.* » (Sutherland & Jelinek, 2015: 296, mon emphase). Nous allons donc rechercher ailleurs, essayer de sortir de cette focalisation assez exclusive sur ces éléments « attractifs » de l'art.

En leur essence, les productions de la littérature autour de l'art et de l'esthétique dans les Sciences de Gestion reposent toujours, sauf très rares exceptions, sur un « *supposé directeur* », déjà avancé par Taylor et Hansen en 2005, dans leur revue de littérature de l'époque et après avoir identifié une (rare voire unique) référence qui s'intéresse aux moyens d'utiliser l'esthétique comme instrument pour des fins « instrumentales » : « [n]ous notons que ce travail [la référence précédente considérée dans leur revue de littérature] ressort en ce qu'il utilise l'esthétique pour promouvoir [en: further] le projet managérialiste, alors que la politique du reste du champ (où c'est évident) est généralement critique et souvent intéressée par le potentiel émancipateur de l'esthétique. » (2005: 1220). Ce supposé directeur (i.e. dans la littérature, par-là orientation de la théorie qui oriente les productions ultérieures) serait associé à un ensemble de postulats (i.e. dans la littérature et en dehors de celle-ci) qui, agrégés, sont liés au supposé directeur en ce qu'ils le soutiennent comme le produisent.

Globalement, alors, *un premier postulat porte sur la « transférabilité » des caractéristiques de l'art* : il suffirait, somme toute, de faire l'expérience de l'art (peu importe d'ailleurs le mode) pour en acquérir les caractéristiques « romantiques ». Dans le vocabulaire d'Alvesson et Sandberg (2011: 254), il s'agirait globalement d'un « *postulat interne* » (en: *in-house assumption*) – i.e. ce qui existe dans une école particulière de pensée, qui est partagé et vu comme non problématique par ses défenseurs.

Ce qu'indiquent Taylor et Hansen (2005), et que ma revue confirme toujours, est l'inspiration « critique », au sens de critique du managérial, qui caractérise *presque l'ensemble de la littérature (notamment spécialisée) qui se soucie de savoir comment l'art peut « transformer » la pratique des affaires, dans une logique « émancipatrice »*. Ce qui rapproche, dans les termes d'Alvesson et Sandberg (2011: 255) d'un « *postulat idéologique* » (*en: ideology assumption*), i.e. lié à différents systèmes de valeurs⁵⁶.

Et de manière générale, une idée très forte, sorte de troisième postulat particulièrement important, traverse donc la littérature : « *art* » et « *gestion* » (*ou management, ou organisation, etc., donc au sens large*) sont *ontologiquement opposés, avec des caractéristiques précises et propres, quasiment exclusives d'autres et « a-contextuelles »*⁵⁷, associées à chaque domaine. Il ne serait pas irraisonnable d'aller jusqu'à suggérer, étant donnée la variété des sources et d'écoles comme de domaines scientifiques (Gestion, Sociologie, Philosophie etc.), qu'il existe donc (2011: 255) à la fois un « *postulat « métaphorique » enraciné* » (*en: root metaphor assumption*) – i.e. l'usage d'images larges d'un objet (*en: subject matter*) – et surtout un « *postulat de champ* » (*en: field assumption*), i.e. un ensemble de postulats sur un sujet précis partagé par différentes écoles de pensée dans un paradigme, et parfois qui traverse même les paradigmes et disciplines (voire la société).

Nous avons aussi vu – c'était l'objet de la première partie et de la présentation de la démarche d'entretiens pré-terrain intensif – qu'il n'était pas irraisonnable de considérer que ceux qui s'intéressent à ce sujet, i.e. en dehors de la littérature académique (formateurs, discours des organisations de formation, mais aussi individus hors activité spécialisée etc.), s'accordent globalement avec la littérature. Ils partagent, avec une certaine variance évidemment, ces différents postulats. Il convient de les discuter. Nous verrons que certains points (notamment les postulats « locaux ») semblent s'appuyer sur du réel, mais que l'adoption d'une conception générale différente serait, par contre, sans doute profitable car potentiellement plus informée. Ce serait plus la « cause » que l'espoir qu'il convient de reconsidérer. L'intérêt sera de montrer que ce qui paraît initialement « pro-

⁵⁶ Il faut ici lire : par rapport aux « valeurs » associées à l'art et aux valeurs associées au management et qui, en théorie, s'opposent, ce qu'a parfaitement décrit Chiapello (1998).

⁵⁷ Il faut ici entendre que tant les caractéristiques de la gestion que de l'art s'exprimeraient, selon la littérature, chacune de façon quasiment identique dans tous les contextes, et pour exprimer des caractéristiques toujours quasiment « opposées » d'un domaine à l'autre.

Par exemple, la littérature postule que (précisément, discute peu le fait que ; ce en dehors de Chiapello qui s'est intéressée à cette question) l'art exprimerait les mêmes caractéristiques qu'il soit pratiqué dans une structure artistique ou dans une structure managériale, dans une start-up ou une bureaucratie etc. La gestion s'exprimerait de la même façon qu'elle soit pratiquée dans un club de sport, un club d'art, une organisation « classique », une start-up etc.

blématique » peut en réalité constituer un point d'appui pour développer ce que la littérature a déjà identifié et qui ne semble pas pour autant remis en cause par cette étude. En somme, la pensée existante n'est pas inexacte, elle est incomplète car un aspect entier, à mon sens, n'est pas considéré (voir, pour une approche scientifique similaire de la construction de théorie, Pitcher, 1997), ce car un postulat traverse la littérature. Sa connaissance permettra d'améliorer l'efficacité de ce que l'on sait déjà et qui s'avère, en fait, très prometteur pour l'objectif que, en pratique, je partage largement : améliorer la Management Education par l'art, pour améliorer nos organisations.

L'objectif de ma recherche va donc être de discuter ces différents postulats vraiment partagés par la société, académique comme générale. Ils s'étendent d'une ampleur locale et limitée (le postulat interne) au très général (le postulat de champ), et ils pointent des postulats reconnus par la littérature comme plus « implicites », i.e. ce qui est pris pour des vérités ou des faits et transformé en supposés (Alvesson & Sandberg, 2011: 255–256). Pour les discuter, il convient de les qualifier théoriquement car ils sont, en fait, indissociables de leur inclusion à l'univers académique et des idées que celui-ci véhicule (e.g. Bourdieu, 2001b). Cherchons donc à les comprendre théoriquement, ce qui constituera aussi le cadrage théorique plus général de la thèse et amènera une problématique suffisamment globale pour questionner les différents postulats, mais aussi suffisamment concrète pour permettre une actionnabilité intellectuelle.

3.2.2.5. L'orientation théorique : cadre et questionnements « critiques »

Pour problématiser, nous pouvons lire le supposé directeur identifié dans une littérature spécialisée, à l'aide d'une littérature plus large, afin de comprendre le cadre intellectuel – et l'usage qu'il souhaite faire des résultats – qui conduit à construire sur les postulats sous-jacents. Ceci nous permettra de le comprendre et, donc, de formuler une problématique. Nous avons déjà vu que la littérature était, globalement, d'orientation assez « critique », et portait l'espoir de « changer » les affaires à l'aide de l'art – certains auteurs ne sont pas « critiques », mais le potentiel de transformation les intéresse visiblement. Dans quel mouvement cette idée générale de changement pourrait-elle être inscrite ?

La problématisation amène à constater à quel point la littérature spécialisée sur les démarches artistiques en formation au management s'appuie sur un « espoir » de transformation des organisations par l'intervention académique dans la pratique managériale à travers ce moyen original : il s'agit du « supposé directeur » identifié, qui s'appuie sur plusieurs « postulats » afin de mobiliser dans un certain sens les résultats précédents de la

recherche. Or, récemment, quelques chercheurs ont tenté de définir un nouveau concept, la « *performativité critique* » (*en: critical performativity*), afin de ne pas rester en dehors de l'action, mais de proposer une intervention des pensées critiques qui vise le changement : la performativité critique « *implique [une] intervention active et subversive dans les discours et pratiques managériaux* » (Spicer et al., 2009: 538). Le débat est intense et la Management Education a déjà été pointée comme moyen et « lieu » possibles pour mettre cette performativité critique en œuvre⁵⁸ (e.g. Cabantous, Gond, Harding, & Learmonth, 2016; Hartmann, 2014; Huault, Kärreman, Perret, & Spicer, 2017; Learmonth, Harding, Gond, & Cabantous, 2016; Schaefer & Wickert, 2016; Wickert & Schaefer, 2015).

L'on voit assez aisément en quoi la problématisation de la littérature Art & Management indique qu'elle considère que l'art représente un moyen de performativité critique dans la Management Education. L'étude permet de soumettre à la discussion ce postulat : l'art est-il si différent de ce qui domine dans l'univers de la Management Education qu'il permette de la « transformer », et/ou de transformer le management ?

3.2.3. La problématique : l'art comme démarche de performativité critique ?

Dans notre cas, nous avons pu constater (tout au long de cette première partie) l'homogénéité des réflexions sur la Management Education. Même lorsque les sources sont très différentes (e.g. critiques *versus* mainstream, académiques *versus* praticiennes), les constats et les propositions s'alignent significativement : il faut repenser la Management Education. Un accord similaire existe autour du rôle de l'art : l'intégrer dans nos organisations faciliterait leur transformation judicieuse. Quelle problématique alors ?

3.2.3.1. La problématique

À la vue des différents constats, *nous pouvons, en termes théoriques, nous demander si l'intervention par l'art à l'occasion de la formation représente une démarche de performativité critique, i.e. représente une intervention active et subversive dans les discours et pratiques managériaux*. Ainsi, notre problématique pour cette thèse :

« L'art, en tant que pédagogie, peut-il être un moyen de performativité critique dans la Management Education ? »

⁵⁸ Notons que d'autres appellations existent pour des démarches globalement similaires et que j'assimilerai par la suite sous le terme « performativité critique » : « *subversive functionalism* » (Hartmann, 2014) et « *progressive performativity* » (Schaefer & Wickert, 2016; Wickert & Schaefer, 2015).

3.2.3.2. Le positionnement de la thèse

Pour finir, notons que ma thèse se positionne par rapport à ces approches. Bien entendu, je constate les difficultés de la Management Education que nous avons considérées, et me demande si l'art peut effectivement contribuer à les résoudre – et, comme l'écrit Mintzberg (2004: 1), *a fortiori*, résoudre les difficultés elles aussi réelles du management, car changer l'un revient aussi à changer l'autre. Sur ce point, je suis en accord avec la littérature. Pourtant, il ne s'agit pas d'avancer que le management, la gestion, le leadership, sont nécessairement néfastes et devraient donc être retirés de la vie organisée – mon activité de praticien (de l'art comme de l'activité en organisation) et ma connaissance de littératures mainstream comme critique me permettent ici de travailler avec l'usage d'une vue alternative du monde, depuis un point de vue complémentaire, comme recommandé (Alvesson & Sandberg, 2011: 257). Il s'agit de voir comment améliorer ces pratiques. Il ne s'agit pas non plus de rechercher du « managérialisme », i.e. du management pour le management, des excès dans le management et son usage. Il s'agit, donc, d'adopter une posture critique – i.e. scientifique, avec recul, pour questionner – par rapport au modèle dominant de la Management Education, mais ce afin de l'améliorer sans la rejeter ou rejeter son (ses) activité(s) de spécialité, au(x)quelle(s) elle prépare, avec le postulat de leur utilité, leur pertinence, leur potentiel.

Avec cette présentation de l'émergence de la problématique et sa définition précise, nous pouvons conclure ce chapitre 3 et cette première partie.

Conclusion au chapitre 3

Après nous être intéressés à l'histoire de la Management Education, puis à la réalité et l'ampleur de la présence de l'art et de l'esthétique dans ses établissements, aux caractéristiques propres, ce chapitre nous a permis d'établir un état des lieux – problématisé – de la connaissance académique spécialisée disponible. Nous avons pu voir comment, à partir d'une question « naïve », au fur et à mesure des analyses empiriques et des lectures, une problématique a pu émerger.

La démarche de problématisation de la littérature (e.g. Alvesson & Sandberg, 2011) « Art & Management » (e.g. Taylor & Ladkin, 2009) a conduit à l'identification de trois postulats qui découlent d'un supposé directeur : un espoir de transformation des organisations par l'intervention académique dans la pratique managériale à travers ce moyen original qu'est l'art. Le premier postulat de la littérature concerne l'expérience de

l'art supposée faciliter l'acquisition, par « transfert », de ses caractéristiques (en particulier « romantiques »). Le deuxième postulat s'appuie sur une volonté de transformation des affaires par le travail de l'art « émancipateur » dans le cadre du management ; l'art est presque toujours considéré comme moyen pour transformer le management, dans cette logique d'émancipation. Le troisième postulat s'appuie sur la vision des deux activités clefs de notre question, i.e. l'art et la gestion : elles sont considérées comme par nature différentes, et même opposées, avec des caractéristiques propres à chacune, exclusives d'autres, qui s'expriment de façon presque a-contextuelle.

La prise en compte de la littérature, de son orientation par son supposé directeur, et des débats d'actualité – celui de la performativité critique (Spicer et al., 2009) – ont conduit à avancer, en termes théoriques, que l'art représente un moyen de performativité critique dans la Management Education. Ceci permet de formuler une problématique associée, à la fois ouverte et précise, mais aussi théorisée, transparente et actionnable : **« *l'art, en tant que pédagogie, peut-il être un moyen de performativité critique dans la Management Education ?* »**

Pour étudier ces postulats et répondre à une telle question, nous devons fonder l'analyse sur des données issues d'une empirie adaptée. La deuxième partie de la thèse, après ces éléments de cadrage du sujet, va donc amener la présentation du cas unique longitudinal mobilisé pour traiter de la question retenue. Nous allons voir que son cadre comme ses caractéristiques sont particulièrement adéquats, ce qui a permis de collecter un matériau empirique que je traiterai, ensuite, dans la troisième partie de la thèse, pour tenter d'apporter une réponse à notre interrogation. Nous pourrions espérer que les analyses menées à partir de ce terrain autorisent à mobiliser alors une dernière stratégie connue de problématisation : se concentrer sur ce que les différentes positions de la littérature ne considèrent *pas*, i.e. « *le terrain commun consensuel qui n'est pas débattu* », notamment à l'aide d'autres champs que ceux utilisés dans la littérature spécialisée (Alvesson & Sandberg, 2011: 257). Mais tournons-nous vers la deuxième partie du manuscrit.

DEUXIÈME PARTIE

SUR LES ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES DE L'ÉTUDE EMPIRIQUE

Pour traiter de la question de recherche, une étude empirique a été conduite. Cette deuxième partie présente les différents éléments liés à la méthodologie, afin de partager les conditions et démarches de la recherche. L'étude inductive et qualitative d'un cas unique a permis l'obtention, puis l'analyse, d'un matériau empirique constitué de plusieurs types de données. En premier lieu, les caractéristiques de situation du cas unique étudié sont présentées : un séminaire artistique de quatre jours développé pour les étudiants d'un Master 2 de la discipline comptable, spécialisé en Contrôle-Audit-Reporting, dans le cadre d'un programme d'un acteur de la Management Education française. Les méthodes et outils de collecte, puis d'analyse, mobilisés dans cette thèse sont ensuite détaillés. Très ancrée dans l'ethnographie, l'étude a permis de suivre trois éditions du séminaire – en tant que moments intensifs du terrain dans un cas suivi de façon longitudinale – dont les caractéristiques sont, enfin, considérées. L'ensemble de ces éléments prépare la restitution puis l'analyse de l'étude empirique, avant de tenter de proposer une contribution.

CHAPITRE 4

L'ÉTUDE D'UN CAS UNIQUE SITUÉ

La démarche empirique mobilisée s'appuie sur un cas unique situé dans un environnement précis. Après considération de la perspective épistémologique de la thèse, le chapitre présente cet environnement, ce avant l'introduction au prochain chapitre des méthodes de collecte et des méthodes d'analyse. L'expérience étudiée consiste en un séminaire artistique de quatre jours. Celui-ci s'insère en début de Master 2 d'un programme de formation initiale « gestionnaire », qui donne une large place à la gestion et à ses techniques. Ce programme – dont nous considérerons les spécificités – est proposé à l'Université Paris-Dauphine. Cette structure possède de nombreuses caractéristiques que le chapitre présente en détail. Ces étapes permettent d'offrir la description des conditions d'existence du matériau empirique mobilisé dans la thèse.

QUELLES CONDITIONS D'EXISTENCE DU MATÉRIAU EMPIRIQUE MOBILISÉ DANS L'ANALYSE ULTÉRIEURE ? Selon l'approche de « *l'objectivation participante* » – une démarche d'exposition des conditions sociales de production de la connaissance proposée (e.g. Bourdieu, 2003b) –, toute recherche, peut-être en particulier quand elle s'appuie sur un cas « unique », nécessite de mobiliser un matériau objectivé dans son contexte, donc *situé*, i.e. dans un certain espace spatio-socio-temporel. L'« objectivation de l'objectivation » demande de partager, avec un niveau de détail à la fois suffisant et raisonnable, les conditions sociales représentées dans les « données » saisies. Conditions sociales, aboutissement d'un processus social d'émergence qui ne peut être ignoré (Bourdieu & Wacquant, 2014: 134–135).

Le cas unique support de l'analyse doit être *situé globalement* dans son contexte socio-historique décrit et analysé, avant d'être *situé localement*. Nous compléterons ensuite par la description des conditions d'observation (au chapitre 5, où est considéré le *processus* central d'objectivation avec ses outils, méthodes etc.) et du « cas » (chapitre 6). Le cas unique représente l'un des moyens privilégiés qui permettent la connaissance et la compréhension profondes (e.g. Becker, 2002; Bourdieu & Mhammeri, 2003), nécessaires pour une telle analyse, du matériau empirique.

Dans ce chapitre, nous allons tout d'abord considérer quelques éléments épistémologiques, avant de nous plonger dans les caractéristiques de l'Université Paris-Dauphine, organisation où se trouve le programme qui accueille l'expérience étudiée.

4.1. Approche générale de l'empirie étudiée

Le matériau empirique central de la thèse résulte d'une collecte réalisée avec une méthode sensorielle, i.e. qui intègre l'usage des sens, qu'est l'approche ethnographique en contexte organisationnel (e.g. Garsten & Nyqvist, 2013a; Neyland, 2008). L'ethnographie génère une myriade de difficultés et limites qui se doivent d'être considérées (e.g. Bourdieu & Mhammeri, 2003). En outre, le cas unique implique la production d'un matériau dans un certain contexte qui se doit, lui encore, d'être détaillé, en ce que le contexte social d'étude est nécessairement source de spécificités, voire de « biais », dans les données collectées. Donc d'une connaissance évidemment non idiosyncratique⁵⁹ mais créée dans un certain contexte et par un certain individu.

Car ceci ne prévient néanmoins pas de la possibilité d'une production et d'une analyse empiriques contrôlées, rigoureuses, objectivées, et donc scientifiques (voir, pour une réflexion globale sur ces questions, Bourdieu & Wacquant, 2014). Toutefois, une telle conception de la nature – située, spécifique etc. – du matériau produit dans un contexte de culture implique l'obligation de description précise de l'environnement social du matériau qui se forme et qui devient ensuite la base pour l'analyse.

4.1.1. Considérations épistémologiques

Commençons par considérer rapidement la perspective épistémologique dans laquelle s'inscrit cette recherche. Comme l'indiquent Allard-Poesi et Perret (2014: 14) :

« Tout travail de recherche repose sur une certaine vision du monde, utilise une méthodologie, propose des résultats visant à comprendre, expliquer, prédire ou transformer. Une explicitation de ces présupposés épistémologiques permet de contrôler la démarche de recherche, d'accroître la valeur de la connaissance qui en est issue, mais également de mieux saisir nombre de débats entre courants théoriques en management. »

Ces deux auteurs (2014: 14) intègrent à la réflexion épistémologique quatre grandes questions : la nature du réel que le chercheur tente d'observer, la nature de la connaissance produite, la valeur et le statut de cette connaissance, et les incidences sur le réel étudié. Par la description précise du terrain d'étude, ce chapitre tente de donner à voir la nature du réel étudié. L'usage de « *l'objectivation participante* » (voir, notamment, Bourdieu, 2001b: 167–220, 2003b) vise à compléter la démarche par un aperçu des effets du « sujet

⁵⁹ Dans le premier sens du terme en anglais, i.e., notamment, une façon de penser propre à une personne (particulière).

de l'objectivation » sur la connaissance produite, donc à préciser la valeur et le statut de cette dernière. Ainsi (Bourdieu, 2001b: 180) :

« Une entreprise d'objectivation n'est scientifiquement contrôlée qu'en proportion de l'objectivation que l'on a fait préalablement subir au sujet de l'objectivation. »

Elle comprend trois niveaux (Bourdieu, 2001b: 183) :

« Ce travail d'objectivation du sujet de l'objectivation doit être mené à trois niveaux : il faut d'abord objectiver la position dans l'espace social global du sujet de l'objectivation [...] ; il faut objectiver ensuite la position occupée dans le champ des spécialistes (et la position de ce champ, de cette discipline, dans le champ des sciences sociales) [...] ; troisièmement, il faut objectiver tout ce qui est lié à l'appartenance à l'univers scolastique, en portant une attention particulière à l'illusion de l'absence d'illusion, du point de vue pur, absolu, « désintéressé ». [...] »

Les critiques sur cette approche soulignent le besoin de vigilance face à ce qui pourrait conduire à tenir pour acquis une méthode elle aussi méthode, donc elle aussi biaisée et limitée. Par exemple (Hamel, 2008, paragraphe 35) :

« [...] on doit s'obliger à admettre que si cette position d'élection permet d'être objectif sur ce plan, social, l'objectivation doit être également conçue sous son aspect épistémologique. En effet, elle doit s'élaborer sous l'égide de la vérification qui, on l'a noté, signifie en science interpréter les faits « à l'intérieur d'une théorie explicite et réglée ». Être en position (sociale) d'objectiver ne saurait suffire au sujet objectivant pour concevoir parfaitement l'objectivation. Il faut l'élaborer en faisant preuve de rigueur et de transparence sur la base de l'explicitation des catégorisations, des classifications et des notions qui constituent les moyens délibérément mobilisés pour souscrire à cette visée qu'est objectiver. »

L'approche « à la Gioia » s'appuie sur une démarche assez similaire puisqu'elle permet de rendre l'analyse afin de donner à la voir dans sa progressivité, au travers de la présentation de données qui mènent à de premiers regroupements subjectifs dans des « concepts de premier ordre », puis des « thèmes de second ordre » avec apparition d'un cadre de pensée, voire d'un cadre théorique, ce avant la mise en discussion de différents agrégats qui comportent la référence alors explicite à certaines théories, certains champs, certains auteurs etc.⁶⁰ (Gioia et al., 2013). L'action du chercheur à un certain niveau est donc mise en avant de façon très transparente, car les données auraient pu être regroupées dans d'autres concepts, thèmes etc. Si je n'ai pas choisi de rendre sous la forme graphique habituelle associée à ces auteurs les analyses de l'étude empirique centrale dans la thèse,

⁶⁰ Cette méthode se trouve souvent associée à des représentations graphiques types, mais ce que je considère ici concerne davantage la « logique » de l'approche que ses « outils ».

j'ai tenté de respecter cette logique générale par la présentation des éléments empiriques les plus « bruts » possibles, puis d'une partie clairement intitulée « lecture » (avec des grilles précisément pointées), avant la mise en discussion dans le cadre théorique précis déjà présenté dans le troisième chapitre. Considérons ces aspects, dans une telle logique, dans le cadre de ma recherche pour cette thèse.

4.1.2. Perspective épistémologique

Ma thèse s'inscrit dans les Sciences de Gestion auxquelles elle veut contribuer, donc dans une discipline qui agrège de nombreuses sciences (psychologie, sociologie, anthropologie etc.) tant qu'elles peuvent l'enrichir et enrichir sa pratique (e.g. Bouilloud & Lecuyer, 1994). Ainsi, selon Bouilloud, en introduction de l'ouvrage qu'il contribue à coordonner, intitulé *L'invention de la Gestion* (Bouilloud & Lecuyer, 1994: 15) :

« Par rapport à d'autres disciplines, la gestion présente la particularité de se définir en fonction de son objectif, et non pas, pourrait-on dire, de sa nature. En effet, l'objectif de la gestion est d'assurer la bonne marche et le fonctionnement des entreprises ou des organisations au sens large, et donc tout ce qui peut participer à ce fonctionnement est susceptible de faire partie de la gestion. En ce sens, si on considère que la gestion est une « praxéologie », c'est-à-dire une science de l'action qui se déploie et ne trouve son sens que dans la pratique, et si on admet que cette pratique ne vise qu'à remplir le but que l'on a défini plus haut, on comprendra pourquoi le périmètre de la gestion est non seulement instable, mais structurellement ouvert à d'autres disciplines. Les praticiens de la gestion ne se refuseront jamais à utiliser des techniques extérieures pour mieux réaliser, précisément, leur objectif de gestion. Car, et c'est peut-être là une différence majeure avec d'autres disciplines, la gestion ne se conçoit pas sans objectif, ou plutôt, une gestion sans objectif serait une micro-économie appliquée aux organisations. C'est pour rendre compte de tout ce qui concerne ces objectifs qu'ont été développées des théories de l'action appliquées à la gestion : théories de la décision, stratégie... »

Pour analyser, j'ai utilisé une telle logique. Je convoque aussi bien des recherches mainstream en « comportement organisationnel » (e.g. Bechky & Okhuysen, 2011) ou en « management » (e.g. Gode et al., 2016), que de la sociologie (e.g. Naudet, 2012) et de la philosophie (e.g. Austin, 1975) ou de la « théorie des organisations » d'orientation critique (e.g. Sliwa et al., 2013), tant que ceci enrichit la compréhension, l'analyse et la discussion des données collectées.

En outre, ma thèse, même si elle convoque largement des grilles critiques (e.g. Adler et al., 2007; Alvesson et al., 2011; Parker & Thomas, 2011) souhaite proposer une contribution qui enrichisse le management, i.e. pour lui et surtout pour ses académiques comme ses praticiens : elle cherche à proposer une analyse scientifique d'une piste de

réponse à un problème managérial – *a fortiori* social et sociétal – afin d’identifier des pistes de solutions, par l’intermédiaire d’une réflexion sur la formation au management. En termes scientifiques, les implications sont réelles. Ma recherche affirme l’existence d’une volonté qui, nécessairement, l’affecte : la valorisation de l’activité managériale (au sens large), la volonté de l’améliorer, et la confiance dans la possibilité de l’intervention académique en ce sens. Notons enfin qu’en amont de cette thèse, j’avais suivi cinq années de formation aux Sciences de Gestion dans une autre Université que celle d’accueil pour la thèse, avec une spécialisation sur les activités « Ressources Humaines » et « Organisation ». De manière générale, je suis un grand amateur d’art, en ai une pratique et une consommation diversifiées comme fréquentes, mais en tant que simple amateur – cette connaissance de l’art et de la pratique artistique constitue, selon Taylor et Hansen (2005: 1227), un presque prérequis pour étudier les éléments esthétiques liés aux organisations : « [...] les chercheurs devront être des académiques formés, et aussi des artistes explorateurs. » L’origine de la recherche part d’une expérience personnelle qui combina ces deux aspects – le management et l’art – de mon profil : celle du théâtre, lors de mon parcours de Licence. J’ai gardé de cette pratique une interrogation sur la fonction de l’art dans la formation au management. Ma thèse émerge de cette volonté d’en apprendre plus sur cette pratique et les apports potentiels pour la formation au management. Comprendre ce qui est en jeu avec l’art dans la formation au management, c’est *a fortiori* se donner une opportunité de comprendre, voire d’améliorer, la pratique des (futurs) managers par leur formation. Considérons désormais brièvement mon rapport à l’empirie étudiée, pour cette thèse.

D’une part, je considérerai dans ce travail que les individus présentent des comportements qui peuvent alors être observés *in situ*, afin de les comprendre davantage et d’accompagner leurs acteurs dans la théorisation ; ces comportements sont, dans cette thèse, autant verbaux que non verbaux (e.g. Bourdieu, 2001a; Goffman, 1973). Je considérerai globalement que les acteurs sont « *knowledgeable* » (*en*), au moins pour les pratiques qui leur sont « proximales », qui les concernent « au quotidien ». Ils sont en mesure, dans les conditions adéquates, d’exprimer leur position réflexive sur ce qu’ils font ; il s’agit simplement de les accompagner pour formaliser et théoriser leur pratique (e.g. Gioia et al., 2013). Cependant que nous partions du principe que les individus disposent d’un ensemble de « capitaux » et de dispositions préférentielles, préalablement intériorisés (e.g. Bourdieu et al., 1965: 20–21, notamment), notamment par le fait de leur formation au management (e.g. Vaara & Faÿ, 2012). Par contre, je m’appuie sur l’idée que les

acteurs peuvent faire évoluer ces éléments, réfléchir dessus, les mobiliser ou non etc., donc qu'il n'y a pas de déterminisme dans leurs comportements (e.g. Bourdieu & Wacquant, 2014) où l'agence s'exprime toujours : ce sont des « préférences », des « propensions à », mais ils peuvent évoluer, par le « travail subjectif » de leurs auteurs pour les exprimer dans des situations données (e.g. Clot, 2006). Les comportements observés sont ainsi subjectivés lors de leur intériorisation et de leur réexpression, même s'ils sont affectés par les expériences passées qui fondent la base de l'intériorisation ; même si les comportements peuvent être pratiqués en référence à des normes ou des propensions, ils sont libres. Par ailleurs, l'un des intérêts de l'étude (puisque'elle considère la réalité pratique d'une pratique *a priori* étrange pour ses acteurs) réside notamment dans l'émergence de comportements dans l'action qui sont réalisés en référence à cette intériorisation d'extériorités.

Enfin, pour illustrer ma position par rapport aux données, je pourrais simplement citer une expression académique : « Les données ne sont pas données ». Ainsi, je vois le matériau d'analyse comme en partie créé, en ce qu'il est situé et émerge dans un contexte spatio-socio-temporel dont l'existence résulte de l'expérience observée, mais aussi formé, i.e. produit sous une certaine forme dès sa saisie tant par les méthodes et outils mobilisés que par le sujet de l'objectivation – qui dispose d'expériences passées, de connaissances. Une « suspension du connu » a été le plus possible réalisée pour laisser inductivement émerger des éléments intéressants, mais un effet du chercheur reste nécessairement présent, en particulier dans la « lecture » par certaines grilles qui, inévitablement, s'appuie sur ce que je connais et ne connais pas. Les chapitres ultérieurs donneront à voir en détail les effets que j'ai pu avoir sur la situation et ma position lors des différentes phases de collecte. A ce stade, il faut par contre retenir que l'expérience étudiée existait d'elle-même, dans un certain environnement, que je vais tenter de décrire et présenter au mieux.

Situons maintenant le matériau dans un cadre socio-historique multi-niveaux, avec suffisamment de précision pour donner à voir les conditions sociales de conduite de l'étude empirique, et avec pour postulat un effet de l'environnement sur les comportements et les possibilités de comportements.

4.2. Situation générale et locale du cas étudié

Deux étapes sont requises pour décrire les conditions sociales d'existence du matériau : du cas situé globalement dans son contexte général au cas situé localement dans son contexte organisationnel. Les caractéristiques détaillées du cas sont présentées au chapitre 6.

4.2.1. Le cas situé globalement dans son contexte général

L'arbitrage, complexe, entre les nombreuses parties prenantes de la Management Education tend à produire, selon mon analyse, une tendance globale à l'académisation (scientifique et esthétique). Toutefois, la Management Education représente en réalité un regroupement très hétérogène d'organisations plurielles, du public ministériel au privé à but lucratif, des « Grandes Écoles françaises » aux « Colleges » (*en*) états-uniens.

L'hétérogénéité des pratiques porte davantage sur les « profils produits » que sur les pratiques des facultés et des organisations, car les pratiques de ces dernières tendent à s'aligner sur le modèle accréditeur (e.g. Lussier, 2014). En d'autres termes, le modèle qui fonctionne en raison académique. Pour les tenants de la théorie néo-institutionnelle (e.g. Lawrence, Leca, & Zilber, 2013; Lawrence & Suddaby, 2006), cette similarité, cet « isomorphisme », pourrait être le résultat d'une imitation, par les organisations suiveuses, des organisations leaders. Il est possible qu'un « découplage organisationnel » existe parfois au niveau de l'enseignement. Les modèles accréditeurs insistent sur un enseignement « fondé en raison académique », mais il est probable qu'au moins une partie des acteurs ne traduise pas cette attente dans leurs pratiques d'enseignement. L'expérience ethnographique du terrain pris au sens large incite à avancer que certaines formations et certains cours sont moins « ancrés » dans la recherche que dans l'expérience de praticiens qui partagent leurs connaissances. Toutefois, le modèle qui domine reste celui d'un enseignement-recherche fondé sur la connaissance scientifique issue de la recherche, pour une préparation globale au management dans une logique économique plutôt « libérale », à l'aide d'une pédagogie généralement assez « homogène » qui repose sur la transmission par des experts d'un savoir à des étudiants qui l'acquièrent.

En bref, la Management Education, dont les établissements pionniers ont été fondés au XIX^{ème} siècle, plutôt sous l'influence de la grande bourgeoisie qui cherchait à préparer ses héritiers, mais avec une tentative déjà présente d'encadrement scientifique de la formation, regroupe une foule d'acteurs organisationnels pluriels. Dans ce système, chaque membre facultaire partage son temps entre recherche, publication, enseignement et activités « managériales » (e.g. partenariats avec des entreprises clientes, gestion de la Faculté etc.), selon sa position dans son organisation et la logique locale de l'acteur organisationnel qui l'emploie. HEC Paris n'impose pas les mêmes règles à ses agents que l'Université Paris-Dauphine ; l'ESCP Europe n'attend pas les mêmes contributions individuelles que la Harvard Business School. Ainsi, le niveau organisationnel – lui-même

déjà influencé par l'environnement global de la Management Education (e.g. Harker et al., 2016; Lussier, 2014) – d'analyse influence fortement les pratiques. Sa présentation détaillée représente donc une étape incontournable de la description du cas, de l'objectivation du cadre de l'objectivation.

Le cas étudié s'insère dans la Management Education française. Plus précisément, il prend place dans un lieu assez original de cette organisation, ni complètement « Business School », ni complètement « Faculté de Gestion ». Une présentation des caractéristiques de la Management Education française qui, comme tout système culturel, connaît sans doute des spécificités « nationales » (Harker et al., 2016) – malgré le caractère très internationalisé de la Management Education (e.g. Vaara & Fay, 2012) – permet d'évoluer vers la description des caractéristiques organisationnelles propres du terrain.

4.2.2. Les caractéristiques sociales du cas par son terrain

Le terrain d'accueil se situe en France, à Paris. Il s'agit depuis peu d'une organisation membre de la « Conférence des Grandes Écoles », depuis 2004 d'un « Grand Établissement »⁶¹, accréditée « EQUIS »⁶², membre d'une méta-Université de recherche qui regroupe de nombreuses organisations parisiennes prestigieuses intitulée « Paris Sciences & Lettres » (PSL). Sa mission y est assez particulière. Ainsi l'Université Paris-Dauphine annonçait-elle, par la communication de son site internet, le 8 avril 2014, que « [l] 'Université Paris-Dauphine devient membre de la Conférence des Grandes Ecoles (CGE) » :

⁶¹ Source : <http://www.dauphine.fr/fr/universite/dauphine-historique.html> ; consulté le 28 décembre 2015

⁶² EQUIS représente, avec AACSB et AMBA, l'une des accréditations internationales – européenne en l'occurrence – essentielles pour toute organisation de la Management Education. L'obtention d'une de ces accréditations représente un élément qui garantit théoriquement aux étudiants et autres parties prenantes une certaine qualité dans un certain nombre de domaines des différentes activités. L'AACSB parle d'ailleurs d'une « Assurance of Learning » (AOL) (en), ce qui pourrait être traduit par une « garantie d'apprentissage » : « *L'apprentissage des étudiants est l'activité centrale de l'enseignement supérieur. La définition des attentes d'apprentissage [en: learning expectations] et la garantie que les diplômés atteignent ces attentes d'apprentissage sont des caractéristiques clés de tout programme académique. Les attentes d'apprentissage proviennent d'un équilibre entre les contributions internes et externes à la définition des objectifs d'apprentissage. Les membres de la communauté des affaires [en: business community], les étudiants, les membres de la faculté apportent tous [en: each contribute] des perspectives précieuses sur les besoins des diplômés. Les objectifs d'apprentissage devraient être fixés et révisés à un niveau qui encourage une amélioration continue des programmes d'éducation.* » (source : site officiel de l'AACSB, page « Defining AOL » ; consulté le 28 décembre 2015). Notons que l'obtention des accréditations de ce type est aussi essentielle pour qui souhaite monter dans les classements, aux côtés d'autres critères tels que le volume de recherche publié ou les salaires de sortie de ses diplômés. Toutes les organisations ne sont pas accréditées, certaines par « choix », d'autres par incapacité à l'être.

« Le Conseil d'administration de la CGE s'est prononcé à l'unanimité en faveur de l'adhésion de l'Université Paris-Dauphine. Créée en 1968 comme un établissement expérimental, devenue "grand établissement" en 2004, accréditée EQUIS en 2009, fondatrice de "Paris Sciences et Lettres" (PSL Research University) en 2011, Paris-Dauphine est une université sélective et professionnalisante, assimilée à une Grande École par ses étudiants et par les entreprises. En assumant sa double nature d'Université et de Grande École, Paris-Dauphine veut combiner les qualités des deux modèles et œuvrer à leur décloisonnement. Paris-Dauphine partage une série de préoccupations exprimées par la CGE, en particulier dans le domaine de l'apprentissage. Egalement membre de la Conférence des présidents d'Université (CPU), Paris-Dauphine rejoint ainsi la quinzaine d'établissements membres des deux Conférences : le CNAM, l'École Polytechnique, les Ecoles Normales Supérieures, les Ecoles Centrales, les INSA, l'ENSAM. Le président de l'université, Laurent Batsch, a déclaré : "Je salue l'ouverture de la CGE. L'université Paris-Dauphine a fait le choix d'assumer la coopération et la compétition avec les Grandes Ecoles. En retour, elle reçoit l'ouverture de la CGE comme une marque de reconnaissance." » (source : site officiel de l'Université Paris-Dauphine, page « Dauphine communique, article du 8 avril 2014 » ; consulté le 28 décembre 2015 ; mon emphase)

Dans le cadre d'un système académique, ces caractéristiques produisent des effets significatifs, en particulier en France. En effet, le système éducatif français possède des spécificités. En France, il existe une forte différence entre les établissements titulaires du statut de « Grande École » et les autres (e.g. Harker et al., 2016) : lieux de préparation des élites de la nation souvent issues des milieux sociaux plutôt favorisés (e.g. Bourdieu, 1989; Lambert, 2010), les Grandes Écoles forment après une sélection souvent drastique les hauts fonctionnaires (e.g. l'École Nationale d'Administration, l'École Normale Supérieure), les grands dirigeants (e.g. HEC Paris, Sciences Po Paris), les membres des corps techniques du privé comme du public (e.g. l'École Polytechnique, les Mines, les Centrales) etc. (voir, par exemple, Bourdieu, 1989; Lazuech, 1999).

L'attractivité des Grandes Écoles tient aux avantages que ses diplômes contribuent à conférer, ceux d'une « Noblesse d'état » comme l'écrit Bourdieu (1989), mais aussi à la qualité de leurs formations qui découlent nécessairement de ressources propres à ces acteurs (dotations budgétaires, académiques de premier plan, bases de données académiques et partenariats prestigieux tant au niveau national qu'international). Aux côtés de ces acteurs phare – dans un groupe d'ailleurs relativement hétérogène en termes de profil, comme l'atteste la liste des membres de la « Conférence des Grandes Écoles » où cohabi-

tent les écoles de management, les écoles d'ingénieurs et les établissements de la catégorie « *Autre spécialité* » (catégorie où se trouve placée notre terrain ; ce qui peut indiquer son caractère assez « atypique » et son profil pluriel)⁶³ – coexistent de nombreuses facultés dans les Universités qui, contrairement aux Grandes Écoles⁶⁴, ne peuvent, légalement, aussi facilement recruter leurs étudiants par une sélection (une sélection est toutefois pratiquée, par exemple à l'entrée dans certains programmes ou niveaux tels que Master). Mais ces dernières accueillent des cohortes importantes d'individus non sélectionnés – si ce n'est par le critère de détention tout de même sélectif du baccalauréat – qui recherchent une formation supérieure. Des Facultés regroupées en Écoles ou Universités existent dans tous les domaines, sur l'ensemble du territoire.

Rien ne résume sans doute mieux les caractéristiques essentielles de l'Université Paris-Dauphine que le descriptif qu'elle proposait le 20 décembre 2015 sur son site internet, avec l'emphase d'origine :

« [comme titre] Dauphine est sélective : elle choisit ses étudiants et ses étudiants la choisissent.

[comme texte] Dauphine est porteuse d'un projet pédagogique : l'enseignement est organisé en petits groupes plutôt qu'en grands amphis anonymes ; la pluridisciplinarité est cultivée comme une vertu. Dauphine est spécialisée dans les sciences de l'organisation et de la décision : son éventail disciplinaire est large mais cohérent. Économie, gestion, mathématiques, informatique, droit, sciences sociales, langues. Dauphine est ouverte sur l'économie et l'entreprise : ses cursus sont professionnalisants et sont renouvelés régulièrement pour s'adapter aux évolutions ; elle accueille de nombreux professionnels parmi ses enseignants et cultive des rela-

⁶³ Source : <http://www.cge.asso.fr/nos-membres/ecoles/les-ecoles-par-formation> ; consulté le 01 avril 2017. Quatre groupes sont proposés : Ingénieur, Manager, Ingé[nieur]/ma[nager] et « *Autre spécialité* ». La dernière catégorie très hétéroclite regroupe des acteurs tels que l'Institut Français de la Mode, l'Université Paris-Dauphine, les Instituts d'Études Politiques, l'École des Beaux-Arts de Paris, l'École Nationale d'Administration ou l'École Normale Supérieure.

⁶⁴ Le label « Grand Établissement » existe également – label porté par le terrain d'accueil de notre cas – et permet aux quelques acteurs qui le détiennent de sélectionner leurs étudiants à l'entrée, quel que soit par ailleurs leur statut, tout comme celui des « Université de Technologie », encore obtenu le 26 février 2004 par l'Université Paris-Dauphine, notamment dans cet objectif ; le très important, pour le « marché », « taux de sélectivité » descend à 10% pour Dauphine, largement dans les niveaux des autres institutions très prestigieuses (Bienaymé & Roux, 2008: 578).

À titre d'exemple de comparaison, l'École Nationale d'Administration, peut-être l'une des organisations les plus proches de l'Université Paris-Dauphine dans sa mission de formation, en ce qu'elle forme aussi de futurs dirigeants du public comme du privé avec une logique praxéologique, annonce pour 2015 un taux de sélectivité de 1/15, soit 6,5% environ au prestigieux Concours Externe et 1/6, soit 16,5% environ au non moins difficile Concours Interne, ce qui place donc globalement Dauphine dans les mêmes niveaux en termes de taux de sélectivité, sachant qu'il existe un léger décalage dans les années pour les données entre les deux organisations (source : site internet de l'ENA, page « l'ENA en chiffres » ; consulté le 23 décembre 2015).

*tions étroites avec les entreprises. Dauphine est un lieu où l'enseignement est **nourri par la recherche** : les étudiants profitent ainsi des connaissances les plus récentes. Dauphine est **internationale** : elle encourage les échanges d'étudiants et d'enseignants et implante des représentations et des diplômés à l'étranger. Elle est accréditée EQUIS (European Quality Improvement System). Dauphine est **citoyenne** : l'égalité des chances et la diversité sont des priorités ; la vie associative est intense ; les débats avec des personnalités politiques et économiques sont fréquents. Dauphine est une **université vivante** : elle offre un environnement intellectuellement et humainement stimulant. Dauphine est **en mouvement** : elle se donne les moyens de progresser pour être toujours plus attractive et à la hauteur de ses ambitions en France et à l'international. **Bienvenue à Dauphine ! Laurent Batsch**, Président de l'Université Paris-Dauphine » (source : site officiel de l'Université Paris-Dauphine, page « L'Université » ; consulté le 20 décembre 2015 ; emphase d'origine)*

Il faut noter la présence des qualificatifs « indispensables » et habituels d'une telle organisation (internationale, nourrie par la recherche etc.) qui veut briller – puisqu'elle « *est sélective* » – mais une vraie particularité est le choix du premier élément présenté qui, dans cet environnement, peut relativement surprendre : « *porteuse d'un projet pédagogique* ». L'analyse des pratiques de la Management Education indiquait la relative prééminence des autres activités (recherche notamment) dans les descriptifs. Une telle spécificité tend à justifier, en soi, le choix du terrain d'étude : étudier une pratique pédagogique artistique (exotique et pluridisciplinaire) dans une organisation de la Management Education qui affirme d'emblée être « *porteuse d'un projet pédagogique* », pour qui « [...] *l'enseignement est organisé en petits groupes plutôt qu'en grands amphis anonymes ; la pluridisciplinarité est cultivée comme une vertu* », prend un sens scientifique : il s'agit des situations archétypales, chères à la recherche, qui permettent de limiter les « effets de découplage »⁶⁵ et d'archétyper, par extension, les données.

Il est intéressant de noter la concordance et l'homogénéité du discours – alors probablement davantage que simple discours –, puisque la page « Projet de Dauphine » du site internet de cette organisation débute ainsi :

⁶⁵ Au-delà de l'affirmation discursive et de sa place dans l'ordre des caractéristiques, cet établissement se démarque par la place qu'il attribue aux étudiants et à leur formation dans les activités prioritaires (différents éléments « d'ethnographie » de l'environnement l'indiquent, tels que la tenue effective de « réunions pédagogiques » des équipes d'enseignement en amont des semestres d'enseignements, la volonté réelle de suivre le syllabus présenté, l'accueil d'étudiants non doctorants lors des réunions de recherche etc.), malgré les « coûts induits » sur un marché qui valorise peu cette activité.

« Dès sa création, l'Université Paris-Dauphine bénéficie d'une grande liberté en matière d'innovations scientifiques et pédagogiques, et développe une forte identité qui réunit professeurs, chercheurs, personnels administratifs et étudiants. Cette identité est renforcée par l'évolution de l'université vers une plus grande autonomie et une volonté d'ouverture. » (source : site officiel de l'Université Paris-Dauphine, page « Projet de Dauphine » ; consulté le 21 décembre 2015 ; emphase d'origine)

Cette démarche – qui donne une place réelle à la pédagogie – mais aussi les « valeurs de cette organisation » et son « positionnement » sont encore observables dans l'extrait suivant du Rapport d'Activité 2014 :

« Paris-Dauphine a obtenu un signe marquant de reconnaissance en 2014, avec son admission à la Conférence des Grandes Écoles (CGE). Université et Grande École : au carrefour des deux voies, pour en tirer le meilleur parti, tel est le positionnement de Paris-Dauphine. Tous nos programmes de formation ont été rénovés à la rentrée 2014. Une filière réservée aux sportifs et aux artistes de haut niveau a été créée en première année de Licence : nous voulons diversifier notre public et contribuer à l'ouverture des futurs dirigeants du pays. C'est aussi le but de notre programme « égalité des chances » qui touche à son objectif : ouvrir l'accès de notre Licence à 10 % de ses effectifs, avec d'excellents lycéens dont le cursus universitaire était injustement barré. Etablissement de sciences appliquées, mettant la recherche académique au service des grands enjeux sociétaux, Paris-Dauphine élève la qualité de ses contributions scientifiques. Elle est engagée dans 18 Chaires et affiche ses grands pôles de compétences. La « House of Finance » a été inaugurée par une conférence du professeur Jean Tirole, prix Nobel et docteur de Paris-Dauphine. « L'Ecole Dauphine Assurances » regroupe les formations de finance et de droit concernées. Le « Pôle Santé » coordonne la formation et la recherche en ce domaine. Ouverte sur la vie, Paris-Dauphine a accueilli pas moins de 500 événements : dirigeants et experts, économiques ou politiques, ont contribué à faire de notre Campus un foyer intellectuel. Dans nos relations avec les entreprises et les professions, la formation continue occupe une place éminente. Signe des temps, la formation continue s'ouvre à la formation des cadres par la recherche. L'Executive Doctorate in Business Administration est désormais dispensé à Shanghai, Pékin et Beyrouth. Un Executive Doctorate in Public Affairs (EDPA) a été lancé, à destination des cadres d'organisations publiques. L'ouverture de la Licence d'économie et gestion à Londres rencontre un franc succès. Notre campus de Tunis, à vocation régionale, forme désormais trois cents étudiants et a atteint son point d'autofinancement. Le nombre d'étudiants en mobilité s'est accru de plus d'une centaine en 2014 : objectif 100% en L3. La transformation des pratiques pédagogiques, induite par

la numérisation de l'information, guide notre action pour accompagner les enseignants dans cette mutation. La priorité est donnée à la numérisation des cours en interne. Avec nos partenaires de « Paris Sciences et Lettres – Research University », nous avons ensemble élaboré le contrat quinquennal qui nous lie avec l'État. Les programmes conjoints se mettent en place, tels qu'un Master avec l'ENS Ulm orienté vers le traitement des « big data ». Depuis deux ans, grâce à l'investissement des anciens, D-INCUBATOR est devenu le point de ralliement de nos jeunes entrepreneurs. Il a donné naissance à un pré-incubateur, D-START, pour les étudiants porteurs de projet. Avec la Fondation et l'Association Dauphine Alumni, la chaîne entrepreneuriale se forge. Alors, tout va bien ? Non, pas tant qu'il reste des marges de progression, et elles sont larges. Mais la dynamique est là, portée par toutes les équipes et tous les métiers. En leur nom, je viens vous rendre compte du travail accompli, en souhaitant vous convaincre de continuer à nous accompagner. Laurent Batsch [,] Président de l'Université Paris-Dauphine » (Edito du Rapport d'Activité 2014 de l'Université Paris-Dauphine (pages 6 et 7) ; mon emphase)

Multi-campus (plusieurs campus à Paris, un à Londres en Angleterre et un à Tunis en Tunisie) comme l'exige presque le marché pour ce type d'établissement, internationale, dotée de prestigieux Alumni et d'une Faculté publiante insérée dans des structures partenariales académiques etc., cette organisation accorde clairement une place importante à la pédagogie.

Sa volonté « praxéologique » s'exprime ouvertement : « *Etablissement de sciences appliquées, mettant la recherche académique au service des grands enjeux sociétaux, Paris-Dauphine élève la qualité de ses contributions scientifiques.* », en même temps que s'exprime la « tension » complexe connue par toute organisation de la Management Education entre production scientifique voire académique, formation scientifique, et enseignement professionnel voire professionnalisant.

Mais Paris-Dauphine, un des lieux importants des Sciences de Gestion en France, promeut avant tout les « Sciences de l'organisation et de la décision », un champ qui la fonde et qu'elle contribue à développer, voire à fonder : logique facultaire qui incite à l'interdisciplinarité, à la conciliation entre esprit scientifique et volonté professionnelle, entre approches mainstream et critique etc., mais aussi à l'intégration d'une myriade d'activités et de domaines organisationnels – dont le Contrôle de Gestion, le Marketing, la Stratégie, les Ressources Humaines, les Mathématiques de la décision, le Droit, la Sociologie ou encore l'Économie – plutôt qu'à la spécialisation sur quelques spécialités silotées (Bienaymé & Roux, 2008: 580). Cette tendance praxéologique, entre enseignement et

recherche, notamment sa branche la plus « logique » car basée sur des « modèles de décision », sur les mathématiques appliquées ou sur l'informatique de gestion, trouve un autre soutien dans l'analyse de Sabatier (1996: 1), dans un article qui détaille le développement, entre 1992 et 1994, de la partie bibliothécaire de cette organisation :

« L'Université de Paris-Dauphine, conformément à l'article premier de ses statuts, a pour objectif de développer l'enseignement et la recherche autour d'un thème central : « Les organisations publiques et privées et leur environnement ». L'unité de thème a pour corollaire la pluridisciplinarité de l'université qui exerce ses activités dans des disciplines très variées, mais qui présentent toutes un lien étroit avec le thème central. Les disciplines représentées sont l'économie et la gestion qui occupent une place prédominante, en particulier les modèles de décision, l'informatique de gestion, le droit, les sciences sociales et humaines. Une autre caractéristique de l'enseignement dauphinois est à rechercher dans l'importance du troisième cycle comparé aux autres cycles. En effet, le troisième cycle à Paris-Dauphine, numériquement la plus petite des universités parisiennes, atteint 24% de l'effectif étudiant, qui était de 7035 en 1993/1994. »

De nouveau selon le Rapport d'Activité 2014 de Paris-Dauphine, elle employait alors 460 personnels administratifs, 580 enseignants-chercheurs (permanents et assistants)⁶⁶, pour un budget total de 110,5 millions d'euros⁶⁷. La préoccupation « gestionnaire » n'est pas absente, comme l'indique le titre de la première rubrique du Rapport : « *Paris-Dauphine, une marque* »⁶⁸. Elle forme 8 750 étudiants en formation initiale (40% en Licence, 55% en Master et 5% en Doctorat), dans 6 parcours de Licence et 22 mentions de Master, et 1 école doctorale dotée de 5 programmes⁶⁹. Loin d'être une information anecdotique, le niveau de salaire des étudiants à la sortie – en ce qu'il donne à voir l'objectif de « niveau socio-professionnel » qu'atteint, voire se fixe, cette organisation – est élevé, puisque « 89% des diplômés sortis en 2011 sont en emploi, avec un salaire annuel brut moyen en CDI de 42 873€ »⁷⁰, soit environ 22,7% de plus que le salaire brut annuel moyen des français (34 944€) de 2013 selon l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques.

Mon expérience « terrain » à Dauphine, en particulier l'enseignement pendant trois années successives d'un module complet, tend à indiquer un fort engagement des étudiants dans les cursus et un haut niveau de performance. Une statistique, de nouveau, en rien anecdotique, proposée sur le site, « **90 % des admis ont une mention bien ou très**

⁶⁶ Source : Rapport d'Activité 2014 de l'Université Paris-Dauphine, page 10.

⁶⁷ Ibid., page 11.

⁶⁸ Ibid., page 9.

⁶⁹ Ibid., page 16.

⁷⁰ Ibid., page 18.

bien au baccalauréat »⁷¹, peut indiquer que les étudiants, non seulement assez brillants, sont aussi assez favorablement disposés à l'égard de l'apprentissage académique⁷².

À l'image d'une démarche classique des Grandes Écoles de Commerce (e.g. Lazuech, 1999) et dans une forte distinction avec la culture dominante dans les Universités, l'établissement incite ses étudiants aux pratiques « extra-scolaires », notamment associatives : nombreuses sont les associations à Dauphine, importante est leur place dans cette organisation (Bienaymé & Roux, 2008: 578). Cet élément n'est pas non plus anecdotique, car il implique que les étudiants de cette institution sont en théorie ouverts à des démarches « para-enseignement » qui leur permettent d'acquérir des compétences. Ceci sera important pour considérer l'expérience artistique étudiée, même si elle fait partie d'un « module » dans le cadre du programme.

Sans que les statistiques descriptives ne représentent la réalité, elles permettent toutefois d'obtenir une compréhension de la culture dominante d'un environnement, dont il ressort ici qu'elle diverge fort peu de la culture habituelle de la Management Education, telle que la propose la première partie de cette thèse. Voici quelques statistiques officielles de l'Université Paris-Dauphine, « au 31 décembre 2014 »⁷³, que la Figure 4 (page 151) présente :

Figure 4 – Statistiques descriptives sur le niveau organisationnel du cas étudié (sur trois pages)

LA FORMATION DES ÉTUDIANTS	
<i>FORMATION INITIALE :</i>	
<i>6 Licences et 22 mentions de Masters avec 88 parcours (19 mentions et 77 parcours en Sciences des Organisations, 2 mentions et 10 en Mathématiques et Informatique pour la Décision et l'Organisation, 1 mention et 1 parcours en Journalisme)</i>	
<i>8 750 étudiants en formation initiale dont 40 % en Licence, 55 % en Master et 6 % en Doctorat</i>	
<i>47 formations ouvertes à l'apprentissage (plus de 1000 étudiants)</i>	
<i>90 % des admis ont une mention bien ou très bien au baccalauréat</i>	
<i>FORMATION CONTINUE :</i>	
<i>40 formations diplômantes en Licence, Master et MBA</i>	
<i>2 500 cadres formés par an en formation continue</i>	

⁷¹ Source : site internet de l'Université Paris-Dauphine, page « Dauphine en chiffres » ; consulté le 21 décembre 2015, emphase d'origine.

⁷² Notons que la disposition par rapport à l'apprentissage académique peut être partiellement expliquée par le milieu social d'origine. Lorsqu'il est favorisé (les « héritiers » dotés de forts capitaux, notamment culturels) l'individu est théoriquement bien préparé pour performer dans le système académique ; lorsqu'il est moins favorisé (les « sur-sélectionnés » moins dotés en capitaux) l'individu est théoriquement très positivement disposé à l'égard du système éducatif qui « offre des chances » (e.g. Bourdieu, 1989; Bourdieu & Passeron, 1970).

⁷³ Source : Ibid. Consulté le 21 décembre 2015, emphase d'origine, mise en page légèrement modifiée pour des raisons pratiques mais qui tente de restituer la logique initiale de mise en forme du texte.

10,6 millions d'euros de chiffre d'affaires en 2013

30 % d'étudiants internationaux

VIE ÉTUDIANTE :

34 associations généralistes, représentant 1 000 bénévoles, soutenues par l'université et favorisant l'engagement culturel, humanitaire et sportif des étudiants

54 projets étudiants subventionnés.

56 associations de filière contribuent à la promotion de leur filière de formation et entretiennent les liens avec les anciens.

78 étudiants à revenu modeste logés grâce aux partenariats noués par Dauphine Logement.

19 débats de haut niveau organisés par Dauphine Discussion Débat dont un grand entretien avec B. Prot (BNP Paribas)

L'ENCADREMENT ET LES RESSOURCES DE L'UNIVERSITÉ :

520 chercheurs et enseignants-chercheurs permanents et assistants

Plus de 1500 intervenants extérieurs

460 personnels administratifs

Budget 2014 : 110,5 millions d'euros

Ressources propres : 32 % des recettes de fonctionnement

L'OUVERTURE INTERNATIONALE :

26 doubles diplômes en Licence et Master et 15 programmes délocalisés à l'étranger en formation continue

18 % des diplômés travaillent hors de France

300 partenariats avec des universités étrangères d'excellence : Bocconi, City University of New York (CUNY), Laval, London School of Economics (LSE), Mc Gill, Universidad Autónoma de Madrid (UAM)...

18 % d'enseignants étrangers

30 % d'étudiants internationaux en Master

300 étudiants sur le campus de Tunis

RELATIONS AVEC LES ENTREPRISES, FONDATION ET ALUMNI :

89 % des étudiants de la promotion 2013 sont en emploi, dont 79 % bénéficiant d'un CDI (enquête 2014 Pluricité/Dauphine), avec un salaire annuel brut moyen de 42 873 €.

Plus de 1500 relations entreprises (chaires, contrats de recherche, taxe d'apprentissage, contrats d'apprentissage, stages).

4 entreprises partenaires globaux de Dauphine et de sa fondation (BNP Paribas, Carrefour et Mazars)

40 entreprises partenaires de la Fondation.

18 millions d'euros collectés depuis 2010 par la Fondation, dont 1,6 millions d'euros auprès des particuliers.

19% d'augmentation du nombre de donateurs en un an (517 donateurs).

80 000 alumni

Dauphine Alumni anime 30 clubs professionnels et loisirs et chapters régionaux et internationaux et 47 000 "anciens" sur les réseaux sociaux.

LA RECHERCHE :

6 centres de recherche (dont 4 associés au CNRS et 1 associé à l'IRD)

1 institut : Finance (IFD)

1 école doctorale avec 5 programmes doctoraux (Gestion, Économie, Sciences sociales, Informatique, Mathématiques)

389 doctorants (dont 76 nouvellement inscrits) et 74 thèses soutenues en 2014

4,3 millions d'euros de budget, hors masse salariale

22 chaires, initiatives et cercles de recherche et d'enseignement

62 contrats de recherche signés en 2014, pour un montant total de près de près de 2,6 millions d'euros

MEMBRE FONDATEUR DE PSL RESEARCH UNIVERSITY :

18 500 étudiants

3 200 enseignants-chercheurs

1 Idex, 12 Labex et 8 Equipex

22 Prix Nobel : 10 en physique, 5 en chimie, 3 en littérature, 2 en physiologie et médecine, 2 en économie

10 Médailles Fields

25 établissements membres

Dernière étape nécessaire à la compréhension des conditions organisationnelles de formation du matériau empirique, une perspective historique détaillée. Celle-ci est d'autant plus importante que l'Université Paris-Dauphine n'est pas seulement le cas unique support du matériau empirique de cette thèse, mais aussi un établissement assez unique en son genre dans le panorama de la Management Education, au moins français. Sur le modèle de l'histoire d'HEC Paris mobilisée aux chapitres précédents, il semble judicieux de s'intéresser à l'histoire que Paris-Dauphine propose sur elle-même.

4.2.2.1. L'émergence historique du terrain

Situer signifie aussi dater. L'Université Paris-Dauphine propose différents éléments sur lesquels s'appuyer, et notamment une « *visite historique de l'Université en images* » qui complète les informations disponibles, déjà largement mobilisées, dans la rubrique « Dauphine historique » du site internet officiel.

Selon l'histoire officielle de l'Université Paris-Dauphine, le bâtiment – une originalité en soi – fut construit de 1955 à 1957 près de la « Porte Dauphine », dont elle tire son nom, dans l'alors assez cosu XVI^{ème} arrondissement (partie Nord, la plus « socialement sélective ») de la capitale de la France. La surprise provient de la destination origi-

nelle, originale pour les futurs locaux d'une Université⁷⁴, du bâtiment : le commandement militaire de l'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord (OTAN) qui « y *siégera jusqu'en 1966, date du retrait de la France de l'OTAN* »⁷⁵. La surprise, d'ailleurs, n'est peut-être que pré-analytique, en ce que le commandement militaire d'une organisation telle que l'OTAN s'approche largement d'une logique dédiée à l'activité organisée et aux « sciences de la décision ». L'anecdote veut que l'aspect militaire poursuive Dauphine depuis sa « fondation » – ou pour être précis, ses fondations, ce que la Photographie 1 (page 154) illustre :

« Dauphine est construite sur l'emplacement des anciennes fortifications voulues par Thiers et achevées en 1844. Sur le plan de 1880 ci-[dessous], on voit le contour de l'ancien bastion. Les fortifications furent détruites à partir de 1919 [...]. Si, dans les quartiers populaires, on a réutilisé rapidement l'emplacement vacant pour construire des Habitations Bon Marché, dans les quartiers ouest le terrain reste en friche (comme on peut le voir sur la photo de la gare qui date de 1927 [non reprise]), et il fallu [sic] attendre 1954 pour que le lieu trouve une nouvelle affectation ... » (source : site internet de l'Université Paris-Dauphine, page « Visite historique de l'université en images », 1/12 ; consulté le 21 décembre 2015)

Photographie 1 – L'implantation géographique des bâtiments principaux et historiques de l'Université Paris-Dauphine (la flèche rouge indique tant les fortifications de Thiers que la localisation actuelle des locaux du campus principal) (source : site internet de l'Université Paris-Dauphine, page « Visite historique de l'université en images », 1/12 ; consulté le 21 décembre 2015 ; mon titre)



Deux années après la sortie de l'OTAN, la France décide de « réaffecter » les bâtiments à une destination académique, dans le contexte de 1968 et de ses tensions sociales

⁷⁴ C'est le caractère « militaire » qui confère l'originalité plus que la non-destination initiale à l'enseignement supérieur, car de nombreuses Universités disposent de bâtiments dont l'affectation d'origine était différente (e.g. les anciennes « Manufacture des tabacs » des Universités Lyon 3 ou Toulouse 1 devenues sites académiques dans les années 1990).

⁷⁵ Source, ainsi que pour les autres éléments de l'histoire en dates de cette organisation, sauf indication expresse différente : site internet de l'Université Paris-Dauphine, page « Dauphine historique » ; consulté le 21 décembre 2015.

– Dauphine, en tant qu'Université « *du tertiaire* », résulte donc de cette période de modification du fonctionnement social français :

« 1968... Suite aux événements du mois de mai et durant l'été, le Ministre E. Faure charge une commission d'experts de concevoir pour la rentrée un centre universitaire dans les anciens locaux de l'OTAN. La nouvelle faculté, que d'aucuns appellent "université du tertiaire", est créée par décret du 24 octobre 1968. Pierre Tabatoni, professeur de la faculté de droit et de sciences économiques de Paris, est nommé par le ministre "chargé de mission" pour la mise en place de ce nouveau centre. Au printemps 1970, le centre universitaire Dauphine devient l'université Paris IX - Dauphine. » (source : site internet de l'Université Paris-Dauphine, page « Visite historique de l'université en images », 4/12 ; consulté le 21 décembre 2015)

Bienaymé et Roux, deux professeurs de Dauphine, offrirent, en 2008, une brève « *Histoire de l'université Paris-Dauphine (1968-2008)* », à l'occasion du quarantième anniversaire de cette organisation. Ceci donne l'opportunité de pointer le caractère très récent de Dauphine, dans une Management Education qui sera bicentenaire en 2019, à condition de prendre la fondation de ce qui s'appelle aujourd'hui l'ESCP Europe comme date de création : Dauphine souffle environ quatre fois moins de bougies que ses consœurs les plus anciennes, ce qui permet de supposer qu'elle fut fondée et se structura autour de « valeurs » différentes, puisque les valeurs tendent à différer d'une période de l'histoire à une autre. Ainsi, pour ces deux auteurs (2008: 575) :

« [l] 'Université Paris-Dauphine, qui fête ses quarante ans, est une enfant des événements de 1968. Un fruit inattendu des acteurs pour qui l'aventure de l'université de Vincennes, sa sœur jumelle, semblait mieux répondre aux aspirations de l'époque. L'enseignement du cinéma et de la psychanalyse représentait une aventure plus exaltante aux yeux des utopistes, pour qui l'on ne tombe pas amoureux d'un taux de croissance, que celle d'un établissement consacré aux sciences de gestion. En réalité, Dauphine est née d'une réforme majeure : celle qui consista à diviser l'université de Paris en treize composantes. Il devint enfin possible d'enseigner une même discipline, par exemple l'économie, dans divers établissements « autonomes » au sein d'une même ville. Cette innovation instaura une émulation entre universités ; elle ouvrit la voie à des programmes différenciés et à la pluridisciplinarité ; elle permit dans le cas de Dauphine d'adapter les méthodes pédagogiques aux aspirations d'un public étudiant toujours plus nombreux et diversifié. Le centre universitaire de Dauphine profita de cette occasion historique pour accomplir la mission que l'Etat lui confia sous l'initiative d'Edgar Faure, ministre de l'Education en exercice. Jouant sur les mots de Paris-IX, l'établissement expérimental, dès l'origine, se conçut comme un pari neuf. »

Dans cet extrait s'expriment de nombreuses tensions connues par la Management Education et ses acteurs, ainsi également vécues par Dauphine : volonté d'autonomie par rapport au champ du pouvoir et goût pour la compétition, mais rapport complexe face aux humanités et « sciences » ; volonté de contribution sociétale par la praxéologie et traduite dans l'intérêt pour l'enseignement, utile en « contexte de massification » et issue de la source « soixante-huitarde » de cette organisation, mais obligation issue du champ de prise en considération de la publication et de la recherche « scientifique ». L'objectif de Paris-Dauphine, son « *pari neuf* », au-delà d'une ouverture en moins de trois mois, « [...] *porte ensuite sur le contenu des formations [...]* » et vise à tenir compte de deux tendances : d'une part, l'absence de concurrence pour les Grandes Écoles de commerce privées et pour le couple « X-ENA »⁷⁶ – car les IAE que « *[les] universités avaient tardivement consenti à abriter* » n'atteignent pas ce « niveau » concurrentiel –, ainsi que, d'autre part, la focalisation excessive et économiquement questionnable des facultés d'Économie sur l'enseignement de la macroéconomie au détriment des (praxéologiques) compétences de Gestion (Bienaymé & Roux, 2008: 576). L'objectif organisationnel se trouve défini, dès l'origine (Bienaymé & Roux, 2008: 576) :

« Il ne s'agissait pas de copier nos écoles de commerce. L'ambition scientifique du projet dauphinois fut affirmée d'emblée en s'inspirant des expériences réussies à l'étranger, notamment aux Etats-Unis, en Allemagne, en Angleterre, en Suède et dans les cénacles européens de Bruxelles. L'objectif était d'enseigner non seulement les techniques opérationnelles et les méthodes de gestion les plus éprouvées, mais aussi les sciences de la décision et des organisations (publiques, privées, associatives). Une réflexion scientifique, et donc critique, sur les méthodes de décision habituellement mises en œuvre parut indispensable pour préparer les futurs cadres et leur avenir professionnel. Il fallait accueillir des chercheurs hétérodoxes et des praticiens confirmés afin de former une première génération de docteurs et d'agréés de sciences de gestion. »

À cette logique s'ajoute un pilier pédagogique d'emblée affirmé : « *l'option pédagogique qui a été choisie, bien qu'elle soit fortement « consommatrice » en enseignants, privilégie un enseignement en petits groupes de trente étudiants, ce à quoi prédisposaient les locaux de l'OTAN [...]* » ; choix payant face au modèle alors – et toujours assez – dominant de « l'amphithéâtre » où un expert délivre sa « lecture » (*fr* et *en*), choix qui per-

⁷⁶ Ceci est sans doute perçu par les auteurs comme une « difficulté » parce que la France n'était pas dotée, jusqu'alors, d'une structure *publique* de formation *initiale* des futures élites organisationnelles gestionnaires de même niveau concurrentiel que son équivalente dans le domaine « technique » (l'École Polytechnique) et de même niveau d'études dans le domaine de la formation administrative que son complément « *post-graduate* » (*en* ; faute d'un mot réellement équivalent en français) (l'ENA).

Il s'agissait sans doute de résoudre la difficulté rencontrée par les « non-héritiers » à se former autrement que par le privé, en formation initiale et à un haut niveau d'excellence, à la « gestion ».

mit à Dauphine de sortir de la logique de l'écramage année par année pour se focaliser sur la formation année après année ; la consécration universitaire, i.e. l'obtention du statut d'Université, a lieu en 1970, soit très peu de temps après la création de cette organisation (Bienaymé & Roux, 2008: 577).

En 1994, Dauphine – qui suit ainsi la tendance académisante qui incite à un rapprochement avec la « raison pure », avec un goût pour le théorique – se dote d'une « bibliothèque de recherche » qui vient compléter la bibliothèque multifonctions qui existait depuis 1969 (Sabatier, 1996: 2), pour un investissement alors conséquent puisqu'il représente 1 700 000 francs d'alors (Sabatier, 1996: 6). En effet, à cette période de l'histoire de cette organisation, « *le poids de la recherche tend à croître grâce à une politique d'incitation menée depuis plusieurs années par l'université pour augmenter le flux des thèses et assurer le renouvellement du vivier des enseignants [...]* » (Sabatier, 1996: 1), ce qui n'a rien d'extraordinaire au regard de la tendance de la Management Education, et indique une volonté ordinaire de cette organisation de rester proche de l'idéal du champ. Comme l'indique Sabatier (1996: 1), l'établissement accueille alors « *471 thésards dans le cadre de l'UFR (Unité de formation et de recherche) sciences des organisations et 117 dans celui de l'UFR mathématiques de la décision* », contre 379 doctorants en 2014.

Dans une logique peu étonnante pour la Management Education, malgré la tendance générale à l'académisation, un dualisme, complémentaire, existe depuis l'origine de Dauphine entre approche éducative « universitaire » et formation professionnelle « par les pairs » : les professeurs au profil académique – mais qui conservent un lien avec la « pratique », par la prise de responsabilités en entreprise ou dans des structures étatiques – côtoient les profils de praticiens, ou les intellectuels moins académiques, depuis la fondation (Bienaymé & Roux, 2008: 578–579). Une tendance qui se poursuit aujourd'hui, comme l'atteste la volonté d'associer plus de cinq cents enseignants-chercheurs permanents, plusieurs centaines de doctorants et plus d'un millier d'intervenants extérieurs en formation, mais aussi les événements⁷⁷ des plus académiques, tels que conférences et colloques, aux plus « professionnels » tels que les conférences d'acteurs influents du privé

⁷⁷ Dauphine accueille tous les ans de nombreux événements académiques – e.g. la conférence annuelle de l'Association Internationale de Management Stratégique (AIMS) en 2015 –, mais aussi de « grands témoins » tels que Ministres, politiques influents ou hommes d'affaires notables, comme l'indique l'extrait suivant d'une actualité publiée sur le site internet : « *L'association Dauphine Discussion Débat aura le plaisir d'accueillir Ségolène Royal, ministre de l'Ecologie, du Développement durable et de l'Energie, dans le cadre de la COP [Conférence Of Parties] 21 qui se déroulera du 30 novembre au 11 décembre prochains.* » (source : site officiel de l'Université Paris-Dauphine, page « *Les enjeux de la COP21 – Ségolène Royal, article du 25 novembre 2015* » ; consulté le 28 décembre 2015)

comme du public. Tout comme les « Grandes Écoles de Commerce » françaises classiques (Harker et al., 2016), i.e. les acteurs privés tels que l'ESCP ou HEC Paris, Paris-Dauphine s'enorgueillit d'offrir aussi bien une éducation « intellectuelle » qu'une formation « praticienne », à la fois par des « intellectuels » et par des « praticiens ».

Alors qu'elle obtient le label EQUIS en 2009, Paris-Dauphine ouvre un nouveau campus la même année à La Défense, accueille l'Institut Pratique du Journalisme en 2011 – forme de diversification de ses activités, car cette activité peut être considérée comme moins « économique » –, l'année où elle accède à l'autonomie par la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (dite loi LRU) de 2007. Autonomie qui constitue un autre indice de la capacité à se détacher des pouvoirs temporels centralisés, après avoir été fondée en « raison tertiaire » (i.e. économique), donc en accord avec la tendance générale qui veut que la Management Education s'académise, ou, en d'autres termes, se détache du champ du pouvoir (e.g. Mounier, 2001), même si son domaine « économique » la place dans un rapport paradoxal face à cette sous-partie du champ du pouvoir. Fondée en raison tertiaire, cette organisation se distingue légèrement, à l'origine, de ses prédécesseurs (e.g. HEC Paris, Wharthon) fondés en raison bourgeoise, mais se trouve aussi progressivement concernée par un déplacement facultaire ou, en tout cas, vers le jeu académique.

Une volonté de briller à l'international place l'institution dans le mécanisme d'isomorphisme institutionnel déjà décrit et dans une proximité avec le goût élitaire pour qui les frontières ne sont pas des limites infranchissables mais des sources d'opportunités et d'enrichissement (e.g. Mension-Rigau, 2007). Pourtant, quarante années après sa création, Dauphine peinait toujours à s'affirmer au plus haut niveau international, i.e. à rivaliser avec les plus prestigieuses organisations non françaises de son marché (Bienaymé & Roux, 2008: 581) – même s'il faut noter que le « classement de Shanghai », dont les critères sont discutables, la classe tout de même dans les « 300 meilleures universités du monde » et celui des Mines, qui propose d'autres critères par définition aussi discutables, dans les 60 meilleures (Bienaymé & Roux, 2008: 579). Depuis, cette Université poursuit sa politique. Elle a, par exemple, été « ré-accréditée » EQUIS pour 5 ans en 2015.

4.2.2.2. L'espace du terrain comme produit socio-historique

La « forme », i.e. l'architecture, du bâtiment mérite quelques lignes tant elle peut y impacter la navigation, mais aussi en ce que les modifications du bâtiment indiquent l'inadéquation *a priori* des locaux à un établissement de l'enseignement supérieur dont la

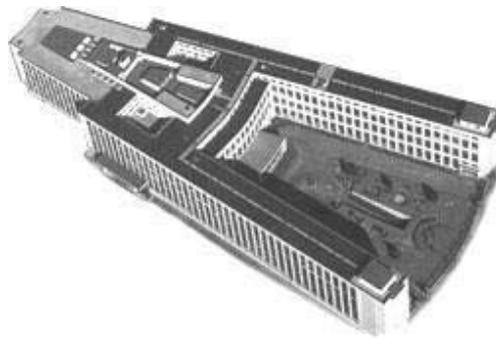
croissance est rapide (moins de trente ans s'écoulent entre l'affectation universitaire et l'agrandissement des bâtiments). L'histoire officielle mentionne d'ailleurs ce remaniement des locaux pour un usage d'apprentissage :

« [comme titre] **Dauphine lieu d'étude ...**
*Les anciennes salles de conférences de l'OTAN ont été remaniées...
 A la place où se tenait J. F. Kennedy se trouve une rangée de sièges
 pour les étudiants venant écouter leurs cours [...]. » (source : site
 internet de l'Université Paris-Dauphine, page « Visite historique de
 l'université en images », 10/12 ; consulté le 21 décembre 2015 ;
 mon emphase)*

La Photographie 2 (page 159) présente la forme d'origine, sans l'aile Sud, dont l'histoire est la suivante :

« *Devant le manque de place engendré par le développement de
 nouvelles formations et après le refus d'une offre de déménagement
 à la Défense, un agrandissement fut décidé en 1992. Avec l'aide fi-
 nancière de la région et de la ville de Paris, une extension, vite ap-
 pelée "nouvelle aile" fut construite fermant le U de la cour (Cabinet
 ACHR Architecture), offrant ainsi plus de 7000 mètres carrés sup-
 plémentaires pour la recherche et l'enseignement. L'inauguration ce
 [sic] nouveau bâtiment eu lieu fin 1994 en présence de Jacques Chi-
 rac alors maire de Paris. » (source : site internet de l'Université
 Paris-Dauphine, page « Visite historique de l'université en
 images », 6/12 ; consulté le 21 décembre 2015)*

*Photographie 2 – Le bâtiment principal de l'Université Paris-Dauphine avant la construction de l'aile supplémentaire
 (source : site internet de l'Université Paris-Dauphine, page « Visite historique de l'université en images », 3/12 ; con-
 sulté le 21 décembre 2015 ; mon titre)*



Le bâtiment connaîtra une seconde modification, celle de la cour, devenue effectivement – l'expérience ethnographique tend à l'indiquer – une « agora » pour les étudiants, personnels et visiteurs du lieu, visible sur la Photographie 3 (page 160) :

« D'herbe la cour devint de bois et Dauphine offrit aux étudiants ses "planches" ! Cette nouvelle agora est rapidement devenue un lieu d'échange... » (source : site internet de l'Université Paris-Dauphine, page « Visite historique de l'université en images », 7/12 ; consulté le 21 décembre 2015)

Photographie 3 – La cour du bâtiment principal de l'Université Paris-Dauphine après les travaux de transformation de la cour (source : site internet de l'Université Paris-Dauphine, page « Visite historique de l'université en images », 7/12 ; consulté le 21 décembre 2015 ; mon titre)



L'espace de notre analyse présente donc des caractéristiques assez originales, pour cet environnement social.

Ces propriétés spatiales méritaient présentation en ce que l'espace, en tant que dimension sensible, s'est parfois révélé important dans l'expérience, notamment parce que l'expérience a abouti chaque année à un « vernissage », l'un à Dauphine, les autres aux Beaux-Arts de Paris ; dans le premier cas, l'espace structure nécessairement l'exposition des œuvres, notamment par ses contraintes et possibilités, et apporte un contraste entre l'activité originale et l'environnement physique classique de la Management Education. Puis dans le second cas, l'espace structure de nouveau mais contraste, cette fois-ci, avec l'espace habituel de la Management Education.

Ce dernier est représenté dans sa logique « scolaire » et classique par la Photographie 4 (page 160).

Photographie 4 – Groupe d'étudiants au travail dans un espace de lecture de la bibliothèque d'étude du bâtiment principal de l'Université Paris-Dauphine (source : site internet de l'Université Paris-Dauphine, page « Visite historique de l'université en images », 9/12 ; consulté le 21 décembre 2015 ; mon titre)



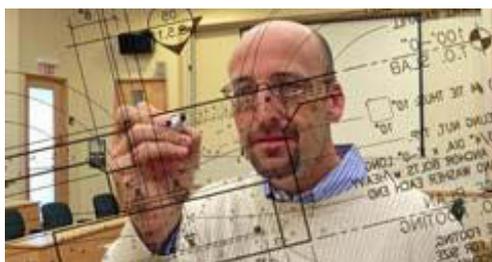
4.2.2.3. La valeur pédagogique dans le terrain

La « *visite historique de l'université en images* », telle que proposée par Dauphine elle-même boucle la boucle : l'intérêt pour la pédagogie, en particulier « *innovante* », apparaît de nouveau, puisque la « *visite* » se termine ainsi :

« L'organisation des cours est majoritairement en petits groupes. En cela Dauphine reste conforme à ses orientations pédagogiques innovantes telles qu'elles avaient été définies par ses créateurs en 1968 ... » (source : site internet de l'Université Paris-Dauphine, page « Visite historique de l'université en images », 12/12 ; consulté le 21 décembre 2015)

Mais force est de constater que l'approche ne se défait pas totalement de l'histoire du lieu et de l'histoire. Comme en témoigne l'ensemble des photographies (parmi cinq) associées au texte ci-dessus, où apparaissent : des tableaux couverts d'équations et courbes mathématiques (trois sur les six photographies, sur une de ces photographies les éléments mathématiques sont inscrits sur un écran innovant), une « *conférence* » avec un expert face à son public, et une séance de tutorat qui place l'apprenant dans cette même position aux côtés du « *professeur* ». La Photographie 5 et la Photographie 6 (les deux en page 161) présentent deux des photographies en question.

Photographie 5 – Illustration associée à l'affirmation des « orientations pédagogiques innovantes » de l'Université Paris-Dauphine (source : site internet de l'Université Paris-Dauphine, page « Visite historique de l'université en images », 12/12 ; consulté le 21 décembre 2015 ; mon titre)



Photographie 6 – Deuxième illustration associée à l'affirmation des « orientations pédagogiques innovantes » de l'Université Paris-Dauphine (source : site internet de l'Université Paris-Dauphine, page « Visite historique de l'université en images », 12/12 ; consulté le 21 décembre 2015 ; mon titre)



Cette situation illustre l'intérêt de l'étude de l'art en tant qu'alternative pédagogique pour la Management Education, dans cet espace social où l'innovation pédagogique, même lorsqu'elle est affirmée comme désirée, reste mathématique, assez traditionnelle dans ses moyens, et « expert-dépendante ».

Entre l'Université, la Grande École pluridisciplinaire, l'École de Commerce, Dauphine est littéralement unique : un positionnement à fonction économique, mais un fonctionnement organisationnel qui n'est pas à vocation économique, et un acteur influent des Sciences de Gestion alors qu'elle se spécialise en Sciences des organisations et de la décision ; une organisation académique très ancrée dans le monde professionnel, tiraillée entre les exigences relativement antinomiques de chaque monde ; une organisation prestigieuse à la fois membre de la Conférence des Grandes Écoles et de la Conférence des Présidents d'Université, autonome mais membre de l'Université de recherche PSL, Université archétype de la recherche fondamentale dotée d'Unités Mixtes de Recherche et de très forts liens avec la recherche « appliquée » ; une culture et une population étudiantes élitaires, un fonctionnement basé sur la sélection, mais une émergence dans le contexte de la crise sociale de mai 68 ; enfin, et peut-être surtout pour cette thèse, une vraie volonté pédagogique affirmée souvent en premier lieu dans les valeurs organisationnelles – alors que peu payante dans cet environnement, si ce n'est dans les classements qui s'intéressent aux devenir professionnels des étudiants, tels que le classement des Mines face au classement « publiant » de Shanghai qui fixe la norme (Bienaymé & Roux, 2008: 579) –, mais une innovation pédagogique qui semble rester marquée par le rationnel et les « sciences de la décision ».

Ma thèse, en ce qu'elle étudie une formation, par l'art, présente une première analyse d'une démarche originale de, et dans, cette organisation réflexive. Les pistes évoquées pour « [l]'avenir » par Bienaymé et Roux (2008: 581, emphase d'origine) en conclusion de leur « Histoire de Paris-Dauphine » valent toujours alors qu'approche son cinquantième anniversaire, et rappellent encore la place première de la pédagogie dans le projet organisationnel :

« Il est clair que les cinq axes majeurs à partir desquels elle a assuré son développement depuis son origine doivent être maintenus : la pluridisciplinarité, la recherche et les publications comme moyens de garantir l'excellence scientifique et pédagogique, la professionnalisation des cursus, la pédagogie par petits groupes et un positionnement résolument tourné vers l'international [...]. »

Cette brève analyse historique de l'émergence du terrain, largement confirmée par ceux qui y ont vu un sujet de recherche en soi (e.g. Bienaymé & Roux, 2008), intégrée à la présentation et à l'analyse synthétiques des conditions macro- et méso-sociales de formation du matériau empirique, donne à voir l'*illusio* local des acteurs, la croyance dans les jeux et les enjeux qui s'y déroulent et qui peuvent s'y dérouler, et par-là les relations objectives que les individus et agents – étudiants comme formateurs – rencontrent et peuvent intérioriser puis extérioriser. Tournons-nous vers les conditions socio-historiques d'émergence du cas étudié. Ses caractéristiques de déroulement seront présentées au chapitre 6, mais la compréhension de sa création enrichit notre approche du cas.

4.2.2.4. Le cas situé dans le terrain-organisation d'accueil

À ce stade, il s'agit de plonger dans le niveau microsocial ce qui impliquera par la suite de dissimuler les personnes réelles derrière des pseudonymes. Jusqu'à cette étape, ceci n'était pas nécessaire puisque les éléments concernaient non des individus, mais des organisations, et ce d'autant plus que les constats de notre analyse sont très positifs, en dehors de quelques inévitables limites plus amusantes que bien problématiques et qui, finalement, existent pour toute organisation. La Management Education, y compris son établissement Paris-Dauphine, possède ses limites, mais a le mérite de chercher en permanence à les repousser par une réflexivité remarquable ; en atteste l'existence du champ spécialisé, *Management Education* [c] (e.g. French & Grey, 1996) auquel contribue largement la Management Education et Paris-Dauphine – ma thèse peut d'ailleurs être vue comme une tentative en ce sens.

La situation locale étudiée prend place à Paris-Dauphine aussi mon lieu de préparation doctorale, dont l'intérêt pour la pédagogie a été largement décrit. L'établissement porte, depuis plusieurs années déjà, un intérêt aux démarches artistiques dans le cadre des organisations. Ainsi, un Projet Européen de recherche autour du rôle de l'art dans les restructurations d'organisations avait ouvert la voie, à partir de 2011. Le projet se présente ainsi, ce qui donne à voir sa logique :

« Les œuvres d'art apportent une vision complémentaire de celles issues des travaux des chercheurs en économie, en sociologie ou en gestion. Images, films, personnages, romans, poèmes, chansons... décrivent les profondeurs des situations de restructurations et des différentes parties prenantes. Plusieurs niveaux et angles de lecture, plusieurs points de vue co-existent et se conjuguent : l'invisibilité, la complexité, le symbolique, ... [...] Convaincu du potentiel d'une telle

lecture décalée, le groupe de recherche "Restructurations" du laboratoire de recherche GREGOR (IAE, Paris 1 La Sorbonne), a lancé début 2011 un cycle de recherche européen avec le laboratoire WLRI (Working Lives Research Institute/ London Metropolitan University) et le LENTIC (Laboratoire d'études sur les nouvelles technologies, l'innovation et le changement/ HEC Liège), intitulé Arts et Restructurations. Il a reçu le soutien de la Commission Européenne (programme PROGRESS). 5 séminaires ont réuni une quarantaine de chercheurs, artistes, managers, syndicalistes, à Paris Londres et Liège. » (source : site officiel du projet « Art et Restructurations », page « Historique du projet » ; consulté le 26 décembre 2015)

Quelques années après, une partie de ses chercheurs, dont certains de Dauphine, prit la décision de poursuivre l'aventure et de proposer un « ANR », projet de recherche d'envergure national accepté et soutenu par un financement conséquent (234 218 euros sur 42 mois⁷⁸) de l'Agence Nationale de la Recherche (ANR), autour de la question de l'art et des mutations critiques en management. Le projet se décrit ainsi :

« L'objectif du projet [nom du projet] est de développer une méthode collective et dialogique, basée sur l'art, pour appréhender et formuler une connaissance pratique implicite, diffuse, et dissensuelle des situations de mutations critiques, et d'interroger en conséquence les représentations et les pratiques managériales et organisationnelles. Le projet est mené conjointement par l'équipe Most du laboratoire DRM (Université Paris Dauphine), et l'équipe ACTE Art & Flux (Université Paris 1 La Sorbonne), avec la collaboration de la Chaire M-A-I (Mutations-Anticipations-Innovations) de l'IAE de Paris. » (source : site internet de l'Agence Nationale de la Recherche ; page dédiée à l'ANR en question ; consulté le 26 décembre 2015)

Les projets de recherche impliquaient quelques chercheurs clefs de Dauphine, ce qui créa les conditions de rencontre avec d'autres membres du laboratoire. Un séminaire de quatre jours fut ainsi créé (nous considérerons en détail ses caractéristiques au chapitre 6, il s'agit simplement, pour l'instant, d'en comprendre les grandes caractéristiques). Un texte proposé dans le livret d'exposition remis durant le vernissage de sa deuxième édition (les trois premières furent suivies dans le cadre de la thèse) offre une description pour le moment suffisante :

⁷⁸ Source : description officielle du projet sur le site internet de l'Agence Nationale de la Recherche ; consulté le 26 décembre 2015

« Associer l'art et la comptabilité peut paraître surprenant à première vue. La comptabilité, l'audit, le contrôle semblent les symboles d'une rigueur quand l'art ouvre, au contraire, un espace de liberté loin des normes. Et pourtant...

Ce projet [nom du séminaire] vise à initier chez des étudiants en début de master 2 une dynamique créative et un regard renouvelé sur la comptabilité ; il s'agit, en particulier, d'interroger le rôle du chiffre, du contrôle, du programme. A l'heure où l'innovation, la créativité sont présentées comme les seules voies de sortie de crise, nous souhaitons, par cette expérience, inciter les étudiants à ne pas se conformer aux modèles qu'ils ont appris mais à les questionner, les critiquer, les dépasser pour être capables, dans leur vie professionnelle, d'en proposer de nouveaux.

[...]

Derrière ce projet, se cache un pari. Au près d'étudiants habitués à apprendre des normes, à s'y conformer ou à en jouer, nous avons voulu l'espace d'une semaine leur offrir une autre expérience. Apprendre à travailler ensemble, autrement, dans un univers qui leur semble parfois étranger, voire hostile, en tout cas, si loin de la comptabilité. C'est l'occasion, pour eux, de vivre une expérience unique, de mieux comprendre leur discipline, mais aussi d'apprendre à travailler, avec rigueur et exigence, dans un contexte très incertain. [...] »

(Extrait du livret d'exposition du vernissage de la deuxième édition)

L'ensemble des objectifs du séminaire transparaît dans cet extrait – décentrage, réflexion estudiantine, innovation pédagogique ; d'ailleurs tous en accord avec la culture organisationnelle d'accueil – mais aussi les enjeux et difficultés perçus par l'équipe d'animation – univers étranger voire hostile, pari, contexte très incertain.

4.2.2.5. Une formation gestionnaire à la gestion mais pas uniquement

Le séminaire prend place en début de Master 2 d'un programme spécialisé dans un domaine dit « technique » des Sciences de Gestion. Il s'agit donc non d'une formation de type « Exec » pour « le » management (i.e. pour cadres déjà expérimentés), non d'une formation au leadership ou au « management » (comme dans la littérature Art & Management Education, très largement), mais d'une préparation de futurs gestionnaires en fin de parcours initial de formation. Penchons-nous sur le contenu du programme, notamment à l'aide des supports officiels qui le présentent : site internet, plaquette, syllabus.

Inscrit dans la discipline comptable, le programme se spécialise dans la formation au contrôle, à l'audit et au reporting. Il oriente plutôt les étudiants vers les aspects dits « techniques » de la gestion, et l'orientation gestion est conséquente. Il possède un parcours « professionnel » et un parcours « recherche ». Le site internet du programme in-

dique notamment qu'il offre « *[u]ne formation théorique et méthodologique aux métiers de la comptabilité, de l'audit et du contrôle* ». Selon la page « *Enseignements* » du site, « *[l]es cours et séminaires en master 2 visent à approfondir les connaissances sur le domaine du contrôle de gestion et de l'audit, à prendre du recul et à développer un esprit critique sur les techniques apprises à ce stade de fin des études. Cette année de master 2 est à la fois un tremplin et une passerelle vers le monde professionnel.* » Il faut noter qu'une orientation managériale est aussi présente : la prise de recul et l'esprit critique en sont des marqueurs. C'est une formation gestionnaire, avec une dimension managériale.

La considération des modalités pédagogiques et des domaines enseignés nous éclaire sur le contenu du parcours. Il faut globalement retenir que les modules offrent un enseignement relativement tourné vers les outils, les techniques, les méthodes, mais aussi la performance, les systèmes. Les syllabus laissent globalement une place importante à l'acquisition de contenus issus de la recherche, dans ce programme de tradition Recherche (e.g. pour les « *compétences à acquérir* » du cours de « *Théorie des organisations* » : « *Savoir commenter, mettre en perspective et discuter un article de recherche dans le domaine.* »). Des interventions de « *praticiens* » sont aussi indiquées pour le parcours « *professionnel* » (e.g. « *Le cours vise à maîtriser les normes et les pratiques en matière d'audit légal. Il intègre à la fois une dimension réglementaire, en matière de normes, qu'une dimension pratique à partir d'exemples. Le cours est assuré par un intervenant professionnel.* », pour le cours « *Audit externe* »). Quelques cours portent davantage sur le « *développement personnel* » (e.g. « *Management personnel et relationnel* »), mais ils ne représentent pas la plus grande partie des modules. Une partie des syllabus concerne la vie de la promotion (e.g. « *Vie du Master* »). L'on développe aussi les compétences académiques, par exemple avec le module « *Méthodologies qualitatives pour le mémoire* » dans lequel l'on trouve trois compétences à acquérir : « *[m]aîtrise des méthodes qualitatives* », « *[d]écryptage d'articles de recherche* », et « *[a]rticulation entre problématique de recherche et méthode* ».

Les modules de spécialité (i.e. ceux qui portent sur les thématiques du programme ou les Sciences de Gestion en général) sont particulièrement intéressants dans leurs appellations et les informations associées, car ils permettent de saisir le type de contenu du programme. Ainsi, l'on trouve, par exemple, un module au premier semestre intitulé « *Système de contrôle et performance* », pour lequel la partie « *description du contenu de l'enseignement* » détaille :

« Plan du cours :

- *Les nouvelles formes structurelles et les contrôles associés: de la U-form à la N-form, en passant par les Shares Services et le Partnership*
- *La construction du système de coûts: retour critique sur la méthode ABC, ABM*
- *Beyond budgeting: le contrôle au-delà de la bureaucratie*
- *Incentives et contrôle: de la motivation au management par les KPIs*
- *Prévisions et contrôle: de la planification aux modèles économétriques, via le Big Data*
- *Le contrôle en milieu international: de la comparaison des performances internationales aux prix de cession internes*
- *Ethique et contrôle* »

En voie professionnelle, le cours intitulé « *International Accounting* », pour les « [c]ompétences à acquérir », indique « [m]aîtrise des référentiels US GAAP et IFRS », et la description du contenu de l’enseignement est ainsi présentée : « *Dans le prolongement des cours de comptabilité assurée auparavant, cet enseignement, assuré en anglais, propose des approfondissements en IFRS et en US GAAP. La valorisation du goodwill, la consolidation y sont notamment développées.* » Ses « pré-requis recommandés » sont constitués de la « [c]omptabilité internationale de niveau 1ère année de master. » Un module intitulé « *Audit et évaluation RSE* » présente, pour les compétences visées, qu’il s’agit d’apprendre à « [i]dentifier les enjeux sociaux et environnementaux liés à différents secteurs d’activité et les principaux indicateurs et critères de mesure de performance sociétale. » Celui intitulé « *Audit interne* » propose, dans la rubrique compétences à acquérir, d’« [a]pprofondir la démarche d’audit interne, sa structuration et son fonctionnement dans l’entreprise » et de « [m]aîtriser le cadre institutionnel qui peut réguler la profession d’auditeur interne », avant de donner comme description du contenu :

« *Le premier objectif du cours est de comprendre et assimiler les normes méthodologiques et les référentiels normatifs centraux utilisés dans la pratique de l’audit interne. Le second objectif est d’approfondir les méthodes d’audit interne ; une attention particulière [sic] sera portée aux tâches d’identification [sic] et analyse des risques que l’audit interne prend en charge.* »

En voie recherche, on trouve deux cours supplémentaires de méthodologie pour les compétences académiques. Est aussi proposé un cours « *Stratégie d’entreprise et système de contrôle* » avec trois compétences à acquérir : « [a]cquérir une culture générale

sur la recherche en contrôle de gestion », « [s]avoir commenter, mettre en perspective et discuter un article de recherche dans le domaine » et « [a]cquérir un sens critique », avant qu'il soit indiqué dans la description :

« Le séminaire propose, à partir d'articles publiés dans les plus grandes revues en contrôle de gestion, de découvrir les principaux courants de recherche de la discipline. Chaque cours est l'occasion de discuter un nouveau cadre théorique, avec un article classique et deux articles plus récents.

La diversité des articles doit aussi permettre de varier les méthodologies utilisées, les influences - sociologique, historique, géographique, etc.- et les thèmes. Cependant, le thème général est celui du lien entre stratégie et systèmes de contrôle. »

Globalement, nous pouvons donc remarquer l'importance des questions de performance, de système, d'outils, mais aussi le fort ancrage scientifique du programme.

Les domaines auxquels forme ce Master tels qu'ils sont définis par la littérature spécialisée peuvent aussi nous aider à comprendre l'orientation des profils préparés. Ils sont clairement situés dans le domaine de la gestion, i.e. « ensemble de techniques destinées à rationaliser et optimiser le fonctionnement des organisations » (de Gaulejac, 2009: 37). Un article de synthèse s'est récemment intéressé aux domaines étudiés, ces vingt dernières années, dans la revue spécialisée « Comptabilité-Contrôle-Audit » (CCA). Il procède autour de l'analyse de 382 articles sur ces trois domaines (Berland et al., 2016: 7), ce qui nous donne à voir les sujets de préoccupations dans le domaine académique en la matière. Ses auteurs remarquent (2016: 8, emphase d'origine) que « [l]e champ de la Comptabilité est le plus important dans la production de CCA, avec 187 articles (49 % du corpus). C'est aussi, rappelons-le, un champ très ouvert car il rassemble non seulement les questions de comptabilité financière, mais aussi les problématiques d'information ou de reporting externe de nature non financière. » Il s'agit moins de déterminer si les étudiants du programme sont plus ou moins exposés à de la comptabilité que de remarquer que « reporting », l'un des mots utilisés dans le nom du programme, est intégré à ce champ lorsqu'il est « externe de nature non financière ».

Les trois Figures ci-dessous (Figure 5 à Figure 7, pages 169 à 170) représentent les thématiques principales par domaine et sont extraites de l'article en question – elles donnent à voir les thèmes auxquels les étudiants sont potentiellement sensibilisés, d'autant plus que le programme support du cas étudié est un Master Recherche dirigé par une Faculté largement publiante et française :

Figure 5 – Reproduction d'un tableau extrait de Berland et al. (2016: 9), pour un article publié dans la revue académique spécialisée « Comptabilité - Contrôle - Audit »

Tableau 2
Analyse thématique des articles en Comptabilité

Codage de premier/second niveau	Articles publiés	
	No.	%
Politiques/pratiques comptables	70	37,4 %
Gestion du résultat	22	11,8 %
Choix comptables	17	9,1 %
Information volontaire, communication financière	17	9,1 %
Information non-financière	14	7,5 %
Normalisation comptable	60	32,1 %
Systèmes nationaux et réformes comptables	19	10,2 %
Processus de normalisation IFRS	13	7,0 %
Normes/principes comptables spécifiques	10	5,3 %
Comptabilité des immatériels	6	3,2 %
Approches normatives comparées	5	2,7 %
Comptabilité publique	4	2,1 %
Information comptable consolidée	3	1,6 %
Information comptable et marchés financiers	21	11,2 %
Pertinence informationnelle	18	9,6 %
Comportement des analystes	3	1,6 %
Profession comptable, formation, enseignement	16	8,6 %
Profession comptable	10	5,3 %
Enseignement de la comptabilité	6	3,2 %
Autres dimensions de l'information comptable	20	10,7 %
Information comptable et gouvernance	8	4,3 %
Sociologie de la comptabilité	6	3,2 %
Comptabilité et fiscalité	4	2,1 %
Information comptable et défaillance d'entreprises	2	1,1 %
Nombre total d'articles en Comptabilité	187	100,0 %

Figure 6 – Reproduction d'un tableau extrait de Berland et al. (2016: 14), pour un article publié dans la revue académique spécialisée « Comptabilité - Contrôle - Audit »

Tableau 3
Analyse thématique des articles en Contrôle

Codage premier/second niveau	Articles publiés	
	No.	%
Budget	17	10,8 %
Acteurs	8	5,1 %
Organisation du système budgétaire	5	3,2 %
Rôle du budget	2	1,3 %
Autres	2	1,3 %
Cadre conceptuel	15	9,5 %
Leviers de contrôle	2	1,3 %
Modèles divers	7	4,5 %
Socio-organisationnel	6	3,8 %
Comportement	9	5,7 %
Comptabilité de gestion	38	24,2 %
ABC	16	10,2 %
Coûts complets	10	6,4 %
Autres	12	7,6 %
Contrôle et réseaux	12	7,6 %
Clients-fournisseurs	6	3,8 %
Réseaux	4	2,5 %
Autres	2	1,3 %
Contrôle opérationnel	8	5,1 %
Contrôle organisationnel	18	11,5 %
Création de valeur	3	1,9 %
Culture	2	1,3 %
Gouvernance	8	5,1 %
Implémentation	4	2,5 %
Projet	1	0,6 %
Contrôleur de gestion	12	7,6 %
Typologie	3	1,9 %
Rôle du contrôleur	9	5,7 %
Investissement	3	1,9 %
Méthodologie	7	4,5 %
Performance	8	5,1 %
Tableaux de bord	10	6,4 %
BSC	5	3,2 %
Indicateurs	5	3,2 %
Nombre total d'articles en Contrôle	157	100,0 %

Figure 7 – Reproduction d'un tableau extrait de Berland et al. (2016: 17), pour un article publié dans la revue académique spécialisée « Comptabilité - Contrôle - Audit »

Tableau 4
Analyse thématique des articles en Audit

Codage de premier/second niveau	Articles publiés	
	No.	%
Production du service d'audit	14	36,8 %
Éthique/indépendance/jugement d'audit/apprentissage	4	10,5 %
Normes et pratique d'audit	3	7,9 %
Rapport d'audit (perception)	3	7,9 %
Honoraires d'audit	2	5,3 %
Délai d'audit	1	2,6 %
Performance des cabinets d'audit	1	2,6 %
Institutions, audit et société	7	18,4 %
Institutions/réglementation de l'audit	4	10,5 %
Idéologie/sociologie de l'audit	3	7,9 %
Audit et gouvernance	7	18,4 %
Comités d'audit	5	13,2 %
Audit et contrôle interne	2	5,3 %
Qualité de l'audit	6	15,8 %
Demande d'audit/Choix de l'auditeur	4	10,5 %
Nombre total d'articles en Audit	38	100,0 %

Cherchons désormais à appréhender les métiers de praticiens dans ces champs. Godener et Fornerino (2006) définissent le rôle du contrôleur (l'un des métiers-rôles très souvent cités dans les propos lors du terrain, et très considéré dans les œuvres du séminaire). Dans un article intitulé « *Être contrôleur de gestion en France aujourd'hui : conseiller, adapter les outils... et surveiller* », ils remarquent (2006: 203) « *l'existence de deux grands types de poste de contrôleur de gestion – les techniciens et les conseillers [...]* » et ils notent que (2006: 203–204) :

« Les trois missions associées au premier type de poste sont « la définition du système de gestion et le contrôle du respect des procédures », « l'adaptation des outils de gestion aux besoins des décideurs » ainsi que « le traitement des données budgétaires ». Les postes de conseillers intègrent également, et avec une importance similaire, ces trois missions mais il s'y ajoute des missions de conseil – le « conseil opérationnel » et le « conseil stratégique » – dont l'intensité est significativement plus importante que celle des autres missions rattachées au poste. Les fréquences d'apparition de ces deux types de poste montrent que la perspective du conseiller est très répandue (65 % de notre échantillon), et ce d'autant plus que l'entreprise a un effectif important. »

Les auteurs poursuivent (2006: 204) pour indiquer qu'« *[u]ne deuxième observation importante est que les postes de techniciens intègrent aujourd'hui, comme ceux des conseillers, un souci de sélection de l'information et d'adaptation régulière des outils pour répondre à l'évolution des besoins des managers.* » Enfin, les auteurs explorent les compétences utiles pour ces métiers et leurs deux grands types de postes (2006: 205) :

« Pour les compétences utiles, de nombreuses compétences sont ressorties comme plus importantes tant pour les conseillers que pour les techniciens. Très logique-

ment, c'est le cas de la capacité d'analyse et de synthèse. C'est également le cas de toutes les compétences relationnelles étudiées, hormis la diplomatie. L'analyse plus fine nous a permis de mettre en évidence que cette importance du relationnel est surtout mise en exergue pour le conseil stratégique. [...] D'autres compétences ressortent avec une importance comparable pour les deux types de poste. Il est notable de voir apparaître parmi elles la curiosité. Cela laisse supposer que les techniciens ne voient pas leur métier comme un travail sur les chiffres pouvant rester coupé de la réalité. En revanche, aucune compétence ne ressort comme plus importante chez les techniciens que chez les conseillers. »

Lambert et Pezet (2007) ouvrent leur article intitulé « *Discipliner les autres et agir sur soi : la double vie du contrôleur de gestion* » par la phrase : « *La norme est un concept central du contrôle et de la comptabilité.* » Ils tentent (2007: 184) de démontrer par une analyse empirique « *comment le contrôleur de gestion, si souvent décrit comme le gardien de la norme, est également un producteur de vérité sur l'entreprise.* »

Concernant l'audit, certains, dans un article intitulé « *Vingt ans d'audit : de la révision des comptes aux activités multiservices* », remarquent (Casta & Mikol, 1999: 108) que « *[l]e mot « audit » – qui renvoie à « contrôle, vérification, inspection » – est utilisé selon des acceptations diverses [renvoi non reproduit] [...]* », avant de mentionner qu'il « *est possible de distinguer l'audit externe et l'audit interne* » selon l'employeur de l'auditeur, qu'il « *convient de différencier les missions d'audit contractuel dont les objectifs sont librement déterminés par le mandataire, des missions d'audit légal, dont le cadre et l'étendue sont fixés par la loi et le règlement* », et que « *selon la nature des objectifs assignés à la mission, il y a lieu d'opposer l'audit financier – conduisant à la certification des comptes –, à l'audit de la gestion – visant à formuler un jugement sur l'action des dirigeants et sur leurs résultats – et à l'audit opérationnel, destiné à améliorer les performances de l'entité.* »

Pour résumer⁷⁹, aussi bien à l'aide de ces données et sources que de l'expérience de terrain en général, je pourrais indiquer que le programme forme des spécialistes de la gestion, assez tournés vers les outils, les processus, la performance et son contrôle, les référentiels, les normes, mais dans une perspective toutefois transversale et ancrée dans des théories plus larges (e.g. des organisations, sociologiques). En somme, retenons qu'il s'agit de former des contrôleurs de gestion, des auditeurs, des spécialistes de la « technique » des Sciences de Gestion, davantage que des spécialistes du Management, de l'Innovation, de l'Entrepreneuriat etc. L'orientation gestion est sans doute assez forte,

⁷⁹ Bien entendu, cette description est archétypale. Les débouchés et les évolutions aléatoires de carrière concernent ce programme comme tout autre, mais il s'agit d'une grande orientation à lire presque par opposition à un Master « Entrepreneuriat » ou « Management de l'Innovation ».

mais l'orientation management existe dans le programme. Mais notons bien que le programme ne prépare pas des gestionnaires qui feraient « de la gestion pour la gestion » ; ce ne sont ni des « *technocrates* » au sens de Pitcher (1997), ni des individus qui ne prendraient en compte que l'outil, et pour l'outil, uniquement pour des objectifs de rentabilité (e.g. de Gaulejac, 2009).

Le séminaire a été étudié pendant trois éditions successives. Son fonctionnement peut être résumé comme une expérience de quatre journées autour d'une activité décalée, à l'occasion de laquelle les étudiants se voient demandés de créer, en groupe, des œuvres d'art avec en ligne de mire un vernissage public, réalisé la première année dans une « *salle de prestige* » de Dauphine, les deux suivantes à l'École Nationale des Beaux-Arts de Paris. Au chapitre 6, nous considérerons les détails des trois éditions du séminaire artistique. Mais, après cette présentation du cadre de collecte des données, après avoir conclu, nous allons nous pencher, au chapitre 5, sur les modalités techniques mobilisées.

Conclusion au chapitre 4

Cette description focalisée du terrain qui accueille le cas favorise la compréhension des conditions dans lesquelles cette démarche d'analyse permet d'aboutir à des conclusions scientifiques, dans la logique de l'objectivation participante (e.g. Bourdieu, 2001b). En accord avec l'approche du monde social et la posture épistémologique adoptées dans cette thèse, les relations objectives intériorisées par les acteurs, puis les extériorisations de ces intériorisations, ne prennent sens que dans un tel cadre présenté et détaillé.

L'Université Paris-Dauphine, terrain et organisation d'accueil pour cette étude d'une pratique en formation pour les futurs gestionnaires des organisations, possède des caractéristiques originales : entre Université et Grande École, dotée depuis sa fondation académique d'une culture et d'un goût pour les pédagogies « innovantes », elle est un des lieux importants de l'enseignement-recherche français des Sciences de Gestion. Il ne fallut guère longtemps pour que l'académisation, notamment esthétique, y apparaisse. Toutefois, Paris-Dauphine a ajusté l'intégration de cette démarche esthétisante à ses valeurs : c'est ainsi la forme pédagogique, relativement radicale et innovante (au moins localement), qui a été retenue par les acteurs à l'origine de la démarche.

Nous allons voir que l'observation dépasse le cadre du « séminaire », même si ce dernier représente le point de focalisation des phases intensives de collecte de données (e.g. Knoblauch, 2005). Le chapitre 5 décrit cette démarche longitudinale de recherche et les conditions d'analyse du matériau empirique.

CHAPITRE 5

LA COLLECTE ET L'ANALYSE D'UN MATÉRIAU EMPIRIQUE QUALITATIF

La thèse s'appuie sur une méthodologie inductive qualitative d'inspiration enracinée. Elle mobilise principalement l'ethnographie, notamment lors de trois moments intensifs du terrain qui s'articulent dans un cas unique situé. Mais des données complémentaires – entretiens, documents etc. – ont également été intégrées au matériau empirique. Le chapitre détaille comment les données utilisées comme fondations pour construire l'histoire proposée dans ce manuscrit ont été collectées, ce lors des démarches d'observation in situ basées sur l'engagement avec les activités des acteurs. Les caractéristiques des différents types de données sont considérées, afin de montrer à la fois les atouts et les limites de cet ensemble empirique qui supporte le travail post situ. Enfin, les démarches d'analyse techniques et sociales, puis le mode de rendu retenu, sont présentés.

QUELLES DÉMARCHES DE COLLECTE PUIS D'ANALYSE DES DONNÉES POUR CETTE RECHERCHE, AVEC QUELS EFFETS ET CONSÉQUENCES POTENTIELS ? Une partie de l'objectivation de l'objectivation (e.g. Bourdieu, 2003b) manque encore : celle du processus de recherche en lui-même. Ma recherche étudie l'objet de l'objectivation à l'aide d'une approche qualitative, inductive et d'inspiration enracinée (e.g. Corley, 2015; Gioia et al., 2013). Je vais ainsi présenter comment la collecte des données, en particulier par l'ethnographie (e.g. Neyland, 2008) et à l'occasion de phases brèves mais intenses de terrain (Knoblauch, 2005) – en large part à l'aide d'une observation participante (e.g. De Walt, 2015) – placées dans le cas unique, a permis de constituer un matériau empirique. Les caractéristiques de ce matériau doivent être étudiées, notamment pour considérer mon effet potentiel sur celui-ci, et ses atouts comme ses limites. En effet, ma méthodologie cherche à atteindre un équilibre entre expérience *in situ* lors du terrain comme fondement de l'étude et analyse ultérieure ancrée dans des données toujours enregistrées comme pilier de la validité scientifique.

L'ensemble de cette description vise donc à montrer comment j'ai capté un ensemble d'éléments issus de la situation rencontrée – à laquelle j'appartenais, et ce de façon très active par moments – pour, à partir de l'expérience de terrain puis de l'analyse de ceux-ci, construire une « histoire » qui les relie et qui permette d'apporter une réponse à la question qui guide ce travail.

5.1. Les méthodes de collecte des données du cas unique

Tout d'abord, il nous faut considérer l'empirie mobilisée par différents moyens (et leurs potentiels effets sur le matériau empirique résultant) lors de l'étude du cas unique.

Globalement, j'ai procédé à une démarche « *qualitative* » (e.g. Yin, 2011) de type « ethnographique », avec des phases « très intensives » qui rapprochent de la « *focused ethnography* » (*en*) (e.g. Knoblauch, 2005) intégrées à un cadre habituel saisi de façon générale (puisque celui de la Management Education), relativement connu et compris par rapport à des univers qui m'auraient été totalement « étrangers » (e.g. Becker, 2002; Bourdieu, 1984). Le terrain a permis la réalisation de trois de ces « phases intensives » d'observation, avec trois postures successives et chaque fois différentes, qui donnent autant de points de vues complémentaires sur le terrain : une « *observation participante* » (e.g. De Walt, 2015) côté formateurs, une « observation » devenue progressivement davantage participante côté étudiants, puis une « observation non interactionniste », après deux premières plus interactionnistes. Même si les situations n'étaient pas « les mêmes », de fortes similitudes structurales favorisent les possibilités d'analyse transversale (cf. chapitre 6 notamment). L'empirie est définie par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales à la fois comme « *ensemble des données de l'expérience* » et comme « *expérience vécue envisagée du point de vue conceptuel* », ce qui s'ajuste bien à mon approche sensible du terrain en vue d'une analyse scientifique qui par nature cherche à théoriser, mais ici à partir de l'expérience. Considérons ce qu'est l'approche « qualitative », ou « molle » (*en: soft*) (e.g. Manheim, Rich, Willnat, & Brians, 2006: 317) et sa pertinence pour la recherche sur les méthodes artistiques dans la Management Education.

5.1.1. L'approche inductive et qualitative de la recherche

Dans la thèse, le choix a été fait de privilégier les observations *in situ* par des approches qualitatives. L'approche qualitative, y compris inductive (approche retenue dans la thèse), ne prévient en aucun cas de l'exercice d'une « *rigueur* » scientifique (e.g. Gioia et al., 2013). Dans l'induction, la « théorie enracinée » (*en: grounded theory*, qui vise à « *entrer dans un phénomène par la perspective de ceux qui le vivent* »⁸⁰) occupe aujourd'hui une place importante : l'on s'accorde globalement pour dire qu'elle est « [...] une approche méthodologique la plus adéquate pour l'étude inductive de phénomènes avec une faible

⁸⁰ Cette expression est très difficile à traduire, j'ai ici tenté de conserver avant tout l'idée sous-jacente, l'état d'esprit impliqué par l'adoption de cette posture. La phrase d'origine est : “[...] *engaging a phenomenon from the perspective of those living it [...]*” (Corley, 2015: 601).

compréhension théorique. » (Corley, 2015: 601). Ces démarches – qui regroupent des réalités variées (Corley, 2015: 604) – peuvent être définies ainsi (Corley, 2015: 603) :

« [Dans] la recherche inductive (et, par extension, les approches de théorie enracinée) : Vous débutez avec une idée générale de ce que vous voulez comprendre et construisez soigneusement des questions de recherche qui guident, mais ensuite il existe un espace pour ajuster votre échantillon et votre protocole d'entretien, pour recadrer les questions de recherche, et ainsi de suite pendant que vous commencez à vous familiariser avec le contexte de recherche et que vous collectez les données préliminaires. »

Dans l'approche inductive en général et dans la théorie enracinée en particulier, l'intérêt est de partir de l'empirie réelle, des données collectées, puis de les analyser pour ensuite théoriser, plutôt que de poser des « propositions » ou des « hypothèses » qui seraient « testées » (approche alors déductive), et sans pour autant tomber dans la simple description de phénomènes ; c'est aussi la possibilité de ne pas simplement décrire le « quoi », mais d'obtenir un début de compréhension du « pourquoi », du « comment », ce toujours dans un certain, et important, « contexte » (Corley, 2015: 601), le tout dans des paradigmes souvent interprétatifs ou phénoménologiques (Corley, 2015: 602). Notons, enfin, que cette approche demande des ajustements *in situ* et permet assez difficilement l'usage d'un processus non flexible de recherche construit en amont du terrain : « *Si vous vous appuyez sur vos enquêtés [en: informants] pour vous guider vers ce qui est important et vers où trouver davantage de données sur ces éléments importants, comment pouvez-vous connaître a priori la meilleure séquence de collecte et d'analyse pour vos données ?* », ce qui implique que l'approche soit « cyclique », « réciproque » et « même un peu désordonnée » (en: messy) (Corley, 2015: 602–603). Sans avoir pratiqué une pure « théorie enracinée » dans cette thèse (ma connaissance théorique, même si j'ai tenté de la suspendre pour la collecte et l'analyse, était déjà relativement riche, en particulier sur la littérature « spécialisée »⁸¹), j'ai tenté de procéder ainsi : partir de la réalité et de la rencontre avec la réalité, la capter au plus possible, l'analyser pour comprendre en profondeur un phénomène, en acceptant de multiples et fréquentes remises en cause, de nombreuses itérations. Mon approche a ainsi plutôt consisté en une succession d'itérations sous forme d'allers-retours successifs et permanents entre données et théorie, après une

⁸¹ Le terrain fait suite à dix entretiens préparatoires et à plus de dix-huit mois de lecture et réflexion sur l'objet artistique dans la Management Education. Il a pris place après une année entière de Doctorat (je n'ai par contre pas suivi de Master « Recherche », en dehors d'un module de préparation qui visait l'écriture d'un mémoire de recherche théorique, toutefois réalisé dans un Master 2 « Professionnel ») qui avait aussi été l'occasion de discussions avec des chercheurs, de lectures, de participation à des colloques etc. qui, *de facto*, préviennent de l'usage de la « théorie enracinée pure ».

première phase de lecture académique, qu'en une démarche purement enracinée. Toutefois, il s'agit de faire émerger du sens de l'action *in situ*, de façon inductive.

Dans ma démarche – qui considère que les acteurs du terrain sont « *knowledgeable* » (*en*) (pour une telle situation très « micro » et dans leur propre environnement habituel) et qu'il s'agit simplement de les accompagner dans l'analyse pour théoriser (Gioia et al., 2013: 17) – le discours produit « dans l'action », *in situ*, peut être et a été utilisé pour travailler. Les approches inductives décrites précédemment ont souvent employé en premier lieu l'analyse de discours « verbal » (issu d'entretiens, de données secondaires textuelles etc.) (e.g. Gioia et al., 2013). Ma démarche propose un appui principal sur l'ethnographie et répond à l'appel pour l'usage d'une variété technique dans ce type de travaux (Corley, 2015: 604), même si elle se limite au qualitatif. Elle utilise le discours « verbal » sans s'y limiter, avec l'idée que de nombreux comportements observés (e.g. postures) comportent aussi un sens (e.g. Bourdieu, 2001a; Goffman, 1973).

5.1.2. La méthode de l'ethnographie

L'ethnographie a acquis depuis longtemps ses lettres de noblesse. De Malinowski et son étude « à l'autre bout du monde », aux ethnographies contemporaines et leurs objets moins exotiques (même si parfois surprenants), la méthode ethnographique s'est imposée dans les différents champs, pour trouver son chemin jusqu'aux Sciences de Gestion (e.g. Garsten & Nyqvist, 2013b: 1). Les méthodes de l'ethnologue permettent d'éviter les aléas liés à l'étude du discours (Bourdieu & Mameri, 2003), difficultés également connues et reconnues en Sciences de Gestion (Alvesson, 2003). L'ethnographie se trouve aussi bien employée en Marketing (e.g. Kozinets, 2002) qu'en contexte organisationnel au sens large (e.g. Neyland, 2008). Selon Neyland (2008: 1), l'ethnographie se définit comme :

« [...] une méthodologie de recherche développée à l'origine dans le champ de l'anthropologie qui est désormais utilisée dans un éventail de travaux (dans, par exemple, l'anthropologie, la sociologie, la théorie du management, les études organisationnelles et les études culturelles). Elle implique l'observation de, et la participation à des, groupes particuliers (tels que des groupes indigènes locaux, des consultants en management, des étudiants en médecine et ainsi de suite). Cette observation et participation vise [sic] à affronter [en: engage with] des questions telles que la façon dont un groupe particulier fonctionne, ce que cela signifie d'être un membre d'un groupe particulier et comment des changements peuvent affecter ce groupe. [...] »

Certains (Garsten & Nyqvist, 2013a, comme titre de leur ouvrage) théorisent « *l'anthropologie organisationnelle* » ; ils tentent alors d'y expliquer comment « *réaliser*

l'ethnographie dans et parmi les organisations complexes ». Amit et Mitchell clarifient, dans la préface de cet ouvrage (Garsten & Nyqvist, 2013a: viii, emphase d'origine), la relation entre anthropologie et ethnographie :

« L'anthropologie est une discipline basée sur des travaux ethnographiques en profondeur qui s'intéressent à des questions théoriques larges [en: deal with wider theoretical issues] dans le contexte de conditions locales et particulières – pour paraphraser un volume important paru dans cette série [d'ouvrages] : de grandes questions [en: large issues] explorées dans de petits endroits [en: small places]. [...] Nous débutons avec la question : « Que peut nous dire ce matériau ethnographique sur les plus larges questions théoriques qui concernent les sciences sociales ? » plutôt que « Que peuvent-nous dire ces idées théoriques sur le contexte ethnographique ? » Formulé ainsi, un tel travail devient au sujet de grandes questions, situées dans [en: set in] un lieu (relativement) petit, plutôt qu'une description détaillée d'un endroit local pour la description en elle-même. Comme l'avait une fois indiqué Clifford Geertz, « Les anthropologues n'étudient pas des villages ; ils étudient dans des villages ». Par lieu, nous n'entendons pas seulement les localisations [en: locale] géographiques, mais aussi d'autres types de « lieux » [...]. »

Une telle clarification indique aussi la logique de l'ethnographie, qui nous intéresse dans un « cas unique » situé : l'étude en profondeur d'une situation non pour la décrire, mais pour générer des réponses à des questions plus larges.

La littérature mentionne d'autres intérêts de cette démarche qui permet de « voir et entendre directement ». Ce que l'on qualifie d'« *observation directe* » possède des caractéristiques propres avantageuses pour certaines recherches (Manheim et al., 2006: 316) :

« [...] Même lorsque nous réalisons des enquêtes [en: conduct surveys], nous nous appuyons sur la mémoire que les répondants ont de leurs expériences ou de leurs perceptions de ce qui les entoure [en: surroundings]—nous n'observons pas réellement leurs actions ou le contexte dans lequel ces actions se produisent. Bien qu'il y ait beaucoup à apprendre à l'aide de ces méthodes de collecte de données, il y a des moments [en: times] où les chercheurs ont besoin de voir et d'entendre les événements par eux-mêmes afin d'en obtenir une compréhension complète. »

Ces mêmes auteurs (2006: 316) notent en quoi « [d]e nouveaux phénomènes peuvent être étudiés directement [...] », et que « [p]our formuler des théories sur [des] opérations [nouvelles], il peut être nécessaire de les observer en personne [en : firsthand]. » La démarche trouve, enfin, toujours selon eux (2006: 317), son intérêt dans différents cas, tous en accord avec celui que nous abordons ici : lorsque la situation étudiée reste limitée dans son ampleur et dans son cadre ; dans les cas où l'accès à la situation est possible (contrairement à certains événements élitistes, par exemple) ; quand la nature de la re-

cherche – la méthode de l’observation directe est chronophage et demande une forte implication personnelle – le permet.

Un dernier avantage de cette démarche, dans ma situation, réside dans son aspect « sensoriel ». Cette méthode de recherche implique la mobilisation des sens pour capter et mémoriser l’empirie, ainsi que la reconnaissance de l’action, alors non neutre, de ces sens dans la production scientifique. Comme l’indique Pink (2015: xi) dans l’introduction de son ouvrage *Doing Sensory Ethnography* : « *Les ethnographes, dans un ensemble constitué par différentes disciplines, rapportent et commentent de plus en plus la multisensorialité du processus ethnographique. [...]* »

L’ethnographie sensorielle (*en: sensory ethnography*), au moins telle que décrite par Pink (2015), repose sur l’idée d’un usage des différentes sources de données (sans en privilégier une). Surtout, il convient de « rendre compte » (*en: account for*) de l’usage des sens dans la production scientifique. Pour l’étude de l’objet artistique, un objet sensible par nature, l’emploi de l’ethnographie se justifie donc. Certains, lorsqu’ils appelaient à la considération esthétique du leadership (mais ceci s’applique à toutes les pratiques considérées par les Sciences de Gestion), ont invité les chercheurs à retenir des méthodes qualitatives adéquates (notamment l’ethnographie, l’observation participante et les entretiens qualitatifs) : « *L’esthétique porte sur le savoir sensoriel et la signification ressentie, et s’intéresse aux sentiments et émotions et la richesse des qualités [en: qualities ; alors plutôt traits de caractère], donc les chercheurs devront s’engager avec les organisations avec des méthodes qui sont appropriées pour ce type de phénomènes.* » (Hansen et al., 2007: 555)

En somme, l’intérêt de l’ethnographie pour ma recherche repose dans l’expérience la plus directe possible des éléments étudiés qu’elle peut offrir. Par ailleurs, puisqu’il s’agit dans cette thèse de mettre à l’épreuve la « pratique » pédagogique par l’art dans la Management Education, il s’agissait d’un choix *a priori* judicieux, face aux limites connues de l’analyse du discours prise seule (e.g. Alvesson, 2003). Les différentes conditions pratiques requises pour mobiliser une telle approche (e.g. limitation temporelle et pratique, accessibilité) étaient, par ailleurs, possibles à remplir.

Considérons désormais la façon dont j’ai convoqué cette méthode dans le contexte de l’étude : entre ethnographie de, et dans, mon environnement, entre étude globale et focalisée, entre observation et observation participante.

5.1.3. Les spécificités de mon ethnographie

Mon ethnographie possède deux spécificités : d'une part, elle a pris lieu dans mon environnement « habituel » et, d'autre part, elle s'appuyait sur trois « moments intenses ». Nous verrons ensuite la forme d'ethnographie par observation retenue, selon les phases.

5.1.3.1. L'ethnographie de et dans mon propre environnement

Une première spécificité de mon ethnographie concerne le terrain : il s'agit de mon environnement socio-professionnel habituel, un lieu connu et largement fréquenté en dehors de la collecte de données. Les apports et limites d'une démarche d'analyse dans son propre environnement, en particulier académique (voir, notamment, Bourdieu, 1984), sont connus, notamment la difficulté à gérer l'attachement et le détachement au terrain, la capacité à comprendre l'*illusio* ou les pratiques mais la complexité d'analyse face aux pratiques originales ou face à des pratiques que l'ethnographe, lui-même, aurait.

Dans la logique de l'ethnographie générale, afin de « comprendre la langue et les pratiques » (e.g. Bourdieu & Mhammeri, 2003), j'ai volontairement observé avec attention (ethnographique) l'environnement dans lequel se situait la pratique étudiée, au sens large – du séminaire doctoral aux conférences internationales, des cours en tant qu'étudiant-doctorant aux pratiques pédagogiques des formateurs et collègues, etc. –, depuis le démarrage de ma réflexion sur le sujet, i.e. début janvier 2013. Il s'agit d'obtenir la fameuse connaissance tacite et subjective, mais réelle, du milieu étudié évoquée par Becker (2002) et qui permet d'espérer comprendre (puis offrir une interprétation raisonnable pour) les actions des acteurs. Je disposais déjà d'une connaissance solide du milieu en tant qu'étudiant de la Management Education⁸², mais je devais développer la capacité à comprendre les jeux et enjeux de l'enseignement-recherche dans cet environnement, en particulier dans le contexte d'autres organisations de cet agrégat. Toutefois, en dehors de rares prises de notes « pour ne pas oublier » et de la collecte-consultation « par hasard » de documents qui me semblaient intéressants (e.g. brochures, flyers, courriels etc.), aucune collecte de données ethnographiques n'a été réalisée de façon structurée et systématique. Un journal de recherche général qui aurait dépassé les phases intensives de la recherche n'a pas été tenu, en dehors de quelques pages rapidement mises de côté, car l'ampleur de la tâche était trop importante pour un intérêt *a priori* limité. Par contre, j'ai collecté plus

⁸² J'avais étudié les Sciences de Gestion pendant 5 ans dans une autre organisation de la Management Education que Dauphine, avant mon entrée en Doctorat.

méthodiquement des données lorsque les événements et l'expérience étudiés dans la thèse étaient discutés en ma présence.

5.1.3.2. Un cas longitudinal avec trois moments intensifs

Une seconde spécificité de mon terrain concerne le cas : s'il est suivi de façon longitudinale (i.e. ici « sur une longue période »), il comporte trois phases brèves essentielles (i.e. les séminaires de quatre jours étudiés) où j'ai réalisé une collecte intensive centrale pour la recherche. La méthode mobilisée combine alors deux techniques : la posture ethnographique générale dans les phases « inter-événements » (i.e. entre les séminaires étudiés) et l'observation (participante et non participante) pendant les phases d'événements. Garsten et Nyqvist, (2013b: 14) indiquent :

« L'étude anthropologique de sociétés complexes, de processus transnationaux, et de mouvements globaux a amené une adaptation des pratiques ethnographiques. Les modes établis de pratiques ethnographiques ont été adaptés à l'étude de formes dispersées et changeantes de l'organisation et à l'étude de communautés professionnalisées et fondées autour de l'expertise [en: expertise-based]. L'ethnographie a évolué de son approche mono-site conventionnelle [...] à des observations multi-site et à la participation qui suivent la trace des relations entre sites, personnes, idées, argent et produits. En « traquant » les stratégies, les ethnographes peuvent désormais suivre la trace de processus tels que la production capitaliste, la prise de décision et la mobilisation sociale entre une multitude de sites et sphères. Les niveaux macro et micro d'observation ne sont pas seulement liés [en: twinned] par des préoccupations théoriques, mais aussi par des pratiques ethnographiques. »

La posture ethnographique globale a donc permis de documenter le cas au-delà des frontières de ses « événements » (les trois fois quatre jours) : l'approche de « l'ethnographie sociologique » (en: *sociological ethnography*) de celui qui étudie son propre environnement (« l'altérité » plus que « l'étranger »), donc ce qu'il « connaît » implicitement, et par opposition à « l'ethnographie anthropologique » (en: *anthropological ethnography*) de celui qui étudie une culture indigène jusqu'alors inconnue au-delà du texte produit par un précédent chercheur, permet alors d'éviter un indispensable temps d'adaptation, d'acculturation, dont le chercheur ne dispose pas, puisque l'observation ne peut être qu'intensive (e.g. Knoblauch, 2005).

5.1.3.3. L'observation comme technique principale

Dans la thèse, mon observation a pris deux grandes formes, situées dans un continuum : de l'observation participante à l'observation.

En dehors des « événements », la posture d'observation dans la Management Education était soit celle de l'observation participante, soit celle de l'observation, selon les activités et les contextes. C'est lors des séminaires qu'elle est la plus simple à qualifier.

Lors des deux premières éditions du séminaire étudié, parmi les trois observés, cette observation fut largement « participante ». Cette posture, basée sur la participation active et affirmée à l'activité des individus « étudiés », s'applique à l'évolution dans l'environnement en ce que « j'y participais », puisqu'il est aussi mon cadre d'évolution professionnelle, mais surtout à la posture adoptée lors des événements considérés. Cette technique peut être définie ainsi (De Walt, 2015: 251) :

« L'observation participante est une méthode dans laquelle un chercheur prend part aux activités, rituels, interactions et événements quotidiens d'un groupe de personnes, comme l'un des moyens d'apprendre à la fois les aspects explicites et tacites de leurs routines et cultures de vie. L'observation participante est considérée presque de façon universelle comme la méthode centrale et qui la définit de la recherche ethnographique, et comme la méthode de base [en: foundational] dans l'anthropologie culturelle, mais elle a aussi des racines originelles en sociologie et a été incorporée dans la recherche qualitative dans de nombreuses disciplines depuis au moins la seconde moitié du vingtième siècle. »

La posture d'observation participante qui se définit par la particularité de pratiquer les activités des individus du groupe suivi pour la recherche, entraîne la création de liens avec le groupe suivi, par l'implication *dans* le groupe, afin de le comprendre en profondeur. Cette forme particulière d'ethnographie facilite l'accès à des éléments peut-être plus difficiles à obtenir par d'autres formes.

Dans ma recherche, ce sont des questions traditionnelles de la « critique » – souvent hautement sociales, culturelles (e.g. Adler et al., 2007) – qui sont investiguées. Or, il existe un autre intérêt de l'observation participante (de l'ethnographie en général), puisqu'elle contribue à créer des liens. Selon Neyland (2008: 2) :

« Les forces affirmées pour les données ethnographiques sont que : une image détaillée et en profondeur d'un groupe, d'une organisation et de ses membres peut être développée ; les questions sociales, culturelles et politiques que les autres méthodes voient comme intangibles peuvent former le point de focalisation de l'analyse ; et l'ethnographie peut être très fortement participative, ce qui permet aux membres du groupe de commenter les données et la collecte de données pendant qu'elles se produisent. [...] »

La démarche pouvait donc aussi être « participative » pour les acteurs du terrain, en particulier lors des deux premiers séminaires ou entre les événements. L'effet des individus du groupe étudié (parfois, des participants au sens large), et de la proximité avec ses

membres, sur les données, leur collecte etc. fut effectivement réel. Les étudiants (sensibles à la recherche dans ce Master 2 très ancré dans cette activité) qui participaient au séminaire acceptèrent largement de réfléchir et réagir *in situ* à leurs actions, à leurs déclarations, de s'interroger sur leurs pratiques etc. Les formateurs du terrain pouvaient m'apporter des conseils pratiques ou proposer des éléments scientifiquement éclairés.

Lors des séminaires, les phases d'observation participante furent intensives et essentielles, mais j'ai aussi mobilisé une observation non participante. Elle fut convoquée à la fois pendant certaines phases des deux premiers et en continu lors du dernier. Dans l'observation non participante, il s'agit par corollaire d'observer mais sans participer aux activités observées (ici, l'animation ou le suivi d'un séminaire de formation par l'art). Notons, enfin, que mon approche s'intitule alors, dans les termes de certains (Manheim et al., 2006: 319), « *observation remarquée* » (*en: obtrusive observation*), car j'étais clairement identifié en tant que chercheur-observateur et autorisé par le groupe social à conduire cette démarche – mon activité lors des séminaires fut présentée aux participants lors de l'introduction.

L'observation (participante en particulier), technique qui consiste à collecter des données dans le terrain « socialement naturel » des individus, est rarement mobilisée seule : elle est généralement accompagnée d'entretiens et autres démarches empiriques (De Walt, 2015: 258), car elle est souvent considérée comme le « premier pas » dans l'analyse (De Walt, 2015: 251–252). Elle tend à brouiller les pistes entre collecte et interprétation (De Walt, 2015: 258). Mon approche empirique suit cette logique : les phases ethnographiques du « cas principal » ont été enrichies par plusieurs démarches empiriques complémentaires, différentes selon les moments (entretiens, données textuelles etc.), en parallèle des éditions ; *in situ*, le choix de plusieurs types de captation des données intègre cette logique. L'intérêt était également de mobiliser les avantages de l'observation : l'amélioration des données obtenues sur le terrain et l'amélioration de leur interprétation, mais aussi de permettre l'émergence de nouvelles questions de recherche et propositions issues de l'observation *in situ* (De Walt, 2015: 258). Ce qui rejoint aussi la logique des démarches inductives en général (e.g. Corley, 2015; Gioia et al., 2013).

Pour conclure, notons que certains spécialistes du champ ont recommandé l'étude des situations artistiques dans les organisations par une démarche d'inspiration enracinée, avec une proximité réelle au terrain et aux acteurs, notamment par l'observation participante (Berthoin Antal, 2009: 72–73). D'autres ont incité à mobiliser des données elles-mêmes artistiques, esthétiques, et les significations des acteurs plutôt que les « mots » des

acteurs (Taylor & Hansen, 2005: 1225–1226). Si j’ai largement utilisé la photographie et la vidéo pour dépasser le langage purement « verbal », eu recours à la « sensorielle » ethnographie dans la situation de création des œuvres, deux fois dans une posture interactionniste, j’ai toutefois choisi de conserver des approches plus classiques de la recherche, dont l’usage du langage « verbal », et au moins de ne pas les exclure (e.g. Corley, 2015; Gioia et al., 2013). Je combine donc à la fois les données assez classiques de la recherche en Sciences de Gestion et des données plus originales, plus artistiques, pour tenter de bénéficier de l’ensemble des préconisations des différents champs. Notons, enfin, que je présente autant de données que possible, notamment « autres que verbales », en accord avec les attentes de Taylor et Hansen (2005: 1226). D’autres, enfin, ont réclamé des « *entretiens ethnographiques sur ces expériences génératives* » ou « *la participation directe dans les expériences esthétiques et le sensemaking émergent qui en découle [en: flows from them].* » (Hansen et al., 2007: 555), ce qu’essaie de réaliser ma méthodologie.

Plusieurs recherches récentes qui s’intéressent à un objet similaire ont proposé une approche empirique proche. Ainsi, l’approche qualitative d’étude de cas qui combine observation *in situ* et entretiens assez peu directifs pour une démarche inductive d’inspiration enracinée a été mobilisée (Sutherland & Jelinek, 2015: 293–295 pour la méthodologie) pour traiter de démarches artistiques (qui intègre des artistes dans la pédagogie) dans la Management Education (dans le papier en question, la formation au leadership). Antérieurement, Parush et Koivunen (2014) avaient déjà adopté une approche similaire. Récemment, Bureau et Komporozos-Athanasiou (2017) ont offert l’analyse d’une expérience artistique proche (i.e. la création d’œuvres d’art par des étudiants lors d’un séminaire artistique), et ont notamment convoqué l’ethnographie. Dans ces trois cas, les auteurs travaillaient sur une expérience artistique en formation qui consistait à faire l’expérience *in situ*, active, pratique, de l’art, comme dans mon terrain.

Voyons maintenant les données que j’ai pu collecter, et de quelle façon.

5.1.4. L’appareillage dans mon protocole scientifique

L’ensemble des outils mobilisés pour la collecte des données compose ce qui peut être qualifié d’*appareillage*, ou d’après le *Larousse*, « *ensemble des objets et des appareils techniques de petit volume comportant indistinctement des systèmes mécaniques, électriques, électroniques, magnétiques, fluidiques, optiques et autres* », donc l’appareillage en tant qu’un ensemble d’appareils de saisie d’une empirie possible.

Mon objectif était de capter une empirie suffisante tout en étant à même de vivre l'expérience réelle des participants : disposer à la fois d'un ensemble de captations qui permettent la validité scientifique et d'une connaissance suffisante pour être à même de les « connecter » afin d'établir une histoire compréhensive adéquate.

5.1.4.1. Rôle de l'appareillage

Devant l'impossibilité, comme pour tout ethnographe, probablement d'autant plus que l'observation est participante (De Walt, 2015: 258–261), de retenir, saisir, noter, comprendre (directement) etc., l'ensemble du matériau rencontré qui « submerge » le chercheur, le recours à l'enregistrement, par l'intermédiaire d'outils, offre une solution de premier choix pour saisir une partie de l'empirie disponible, mais une partie seulement.

L'objectif « logique » d'un appareillage scientifique se définit comme la saisie de l'empirie « pertinente ». C'est l'obtention d'un matériau « brut » (même si, bien entendu, soumis aux interactions, dont les miennes en particulier lors des phases « participantes ») le plus large et diversifié possible, en particulier dans un terrain très bref pour ses phases intensives, qui est visée (Knoblauch, 2005).

5.1.4.2. Limites de l'appareillage et réponse par l'ethnographie focalisée

Puisque l'appareillage vise la capture de l'empirie pertinente pour l'analyse ultérieure, l'on voit aisément, dans une démarche empirique inductive, la difficulté pour le chercheur : la connaissance du pertinent apparaît davantage *a posteriori*, parfois après de longs mois d'intense réflexion, d'allers-retours entre données et théorie, et, en tout cas, le plus souvent, après la situation empirique, d'autant plus que celle-ci se trouve être « courte » ; au mieux, d'autres circonstances empiriques ultérieures (e.g. nouvelle édition) permettent de compléter la collecte (e.g. Corley, 2015; Knoblauch, 2005). L'expérience lors du terrain amène une première compréhension importante, mais disposer de données enregistrées permet de pouvoir la (re)considérer, la discuter, la mettre à l'épreuve et la poursuivre ou non *a posteriori*, donc d'éprouver sa validité scientifique.

Il n'est probablement que peu d'appareillages qui soient exhaustifs et sources d'aucun biais ou d'aucune déformation des données. L'exhaustivité et l'hyper-précision n'ont guère de sens pour certaines analyses du social (e.g. Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 2005: 22). Toutefois, la richesse du matériau empirique formé doit être suffisante. Dans toute approche scientifique, mais en particulier dans une approche ethnographique *in situ*, au(x) lieu(x) diffus et aux acteurs relativement nombreux, d'autant plus

qu'ils sont regroupés en « sous-groupes »⁸³, la démarche est complexe. Le caractère intensif de l'évènement observé par des techniques ethnographiques, par opposition à une ethnographie extensive, peut-être plus conventionnelle, ajoute à la complexité : plus la durée de l'observation possible est limitée, plus efficace doit sans doute être l'appareillage.

L'étude de ces « micro-situations » intensives se multiplie dans de nombreux champs, ce qui génère la publication d'une littérature spécialisée sur cette « *focused ethnography* » (en) (Knoblauch, 2005) qui tend à se différencier de, sans s'opposer à (Knoblauch, 2005), la « *conventional ethnography* » (en). Selon Knoblauch (2005) qui estime que seule l'étude de « l'altérité » (plutôt que de « l'étranger ») permet de regrouper les expériences sous ce terme⁸⁴ (ainsi que la tendance à étudier non une question assez générale telle que « l'enseignement du management » mais une pratique particulière dans cette question telle que « l'enseignement du management *par l'art* »), l'usage d'un appareillage adéquat dans le cadre de cette approche désormais reconnue facilite la résolution des difficultés évoquées précédemment :

« En tant que forme particulière d'ethnographie, [l'ethnographie focalisée] est caractérisée par des visites sur le terrain relativement courtes [en: short-term] (i.e. des cadres [en: settings] qui sont « à temps partiel » plutôt que permanents). La courte durée des visites de terrain est typiquement compensée par l'usage intensif de technologies audiovisuelles de collecte de données et par l'analyse de données. La longueur (extension) de la collecte de données telle qu'elle est commune dans les ethnographies conventionnelles trouve un substitut dans l'intensité de la collecte de données. [...] »

Le même auteur propose d'archétyper dans un tableau les différences entre cette méthode et les approches plus extensives. Cette représentation tabulaire – voir page 186 (Tableau 8) – illustre à quel point ma démarche se situe *quelque part entre l'ethnographie conventionnelle et l'ethnographie focalisée*. Ainsi, mon terrain est à la fois extensif (la Management Education) et intensif (les séminaires). L'approche mobilise pour le premier séminaire des éléments largement transcrits, alors que la transcription est sélective lors du

⁸³ Les étudiants travaillaient sur leurs œuvres en équipes, avec à chaque fois cinq équipes simultanément au travail, parfois dans des lieux différents. À ceci s'ajoutait les autres acteurs (formateurs etc.)

⁸⁴ Le même auteur pointe l'usage très fréquent de cette démarche dans la recherche conduite ni dans un département de sociologie ni dans un département d'anthropologie, mais dans les champs « voisins » que sont les sciences des organisations, de l'information etc. L'usage du terme « *focused* » (en), traduisible par « concentré » ou « focalisé » (je retiens ce dernier terme pour traduction dans la thèse), implique l'étude de situations étroites dans la société propre au chercheur : « *J'utilise le terme ethnographie focalisée car elle se focalise sur les petits éléments de la propre société d'un individu.* » (en: « *I use the term focused ethnography because it focuses on small elements of one own's society.* ») (Knoblauch, 2005, mon emphase)

deuxième, et absente lors du troisième (il n’y eut alors pas pratique de l’enregistrement mécanique⁸⁵). Elle s’appuie selon les moments (tant dans le terrain que dans le cas) davantage sur de l’observation participante que sur de la pure observation, à l’aide d’un bagage cognitif mais aussi d’une démarche d’« *insiderization* » (*en*), d’abord côté formateurs puis côté formés. L’empirie est abordée dans une logique plus « ouverte » que fermée. Je pourrais presque proposer cette opposition pour chaque ligne du tableau de Knoblauch.

Tableau 8 – Tableau de synthèse proposé par Knoblauch (2005) pour présenter la « *focused ethnography* » (*en*) [titre d’origine « *Comparison between conventional and focused ethnography* »]

Ethnographie Conventiionnelle (<i>en</i>: <i>Conventional ethnography</i>)	Ethnographie Focalisée (<i>en</i>: <i>Focused ethnography</i>)
visites sur le terrain de longue durée (<i>en</i> : <i>long-term field visits</i>)	visites sur le terrain de courte durée (<i>en</i> : <i>short-term field visits</i>)
intensif expérimentiellement (<i>en</i> : <i>experientially intensive</i>)	intensité des données/analyse (<i>en</i> : <i>data/analysis intensity</i>)
extensité du temps (<i>en</i> : <i>time extensity</i>)	intensité du temps (<i>en</i> : <i>time intensity</i>)
écriture (<i>en</i> : <i>writing</i>)	enregistrement (<i>en</i> : <i>recording</i>)
collecte de données et analyses solitaires (<i>en</i> : <i>solitary data collection and analysis</i>)	groupes de session (sur les) données (<i>en</i> : <i>data session groups</i>)
ouvert (<i>en</i> : <i>open</i>)	focalisé (<i>en</i> : <i>focused</i>)
domaines sociaux (<i>en</i> : <i>social fields</i>)	activités de communication (<i>en</i> : <i>communicative activities</i>)
rôle de participant (<i>en</i> : <i>participant role</i>)	rôle d’observateur du terrain (<i>en</i> : <i>field- observer role</i>)
savoir d’insider (<i>en</i> : <i>insider knowledge</i>)	savoir de contexte/d’expérience (<i>en</i> : <i>background knowledge</i>)
compréhension subjective (<i>en</i> : <i>subjective understanding</i>)	conservation (<i>en</i> : <i>conservation</i>)
notes (<i>en</i> : <i>notes</i>)	notes et transcriptions (<i>en</i> : <i>notes and transcripts</i>)
codage (<i>en</i> : <i>coding</i>)	codage et analyse séquentielle (<i>en</i> : <i>coding and sequential analysis</i>)

Si les éléments de la colonne « focalisée » résonnent avec ma démarche, j’ai, toutefois, aussi tenté de conserver certains aspects que Knoblauch attribue plutôt à l’ethnographie « conventionnelle », telle que l’expérience intensive du vécu des acteurs et la participation active, afin de m’inscrire dans le courant des démarches inductives d’inspiration enracinées par ethnographie (voir, par exemple, Corley, 2015). Notons aussi que, si l’approche était par nature « ouverte » (puisqu’elle était inductive d’inspiration enracinée), elle était « focalisée » au sens où elle s’intéressait à un sujet très précis : la pratique « en pratique » de l’art en tant que pédagogie dans une formation au management. Enfin, la détention d’un « savoir » global sur la Management Education (en tant qu’étudiant, acteur, chercheur etc.) permettait d’être proche du « savoir de l’*insider* » dès le début. C’est toujours un équilibre que j’ai cherché à atteindre, mais l’inspiration des pratiques de l’ethnographie focalisée est réelle, notamment pour l’étude des événements comme piliers de la thèse et pour le recours à l’enregistrement mécanique « intensif en données » lors de ceux-là.

Pour se prémunir du besoin d’exhaustivité empirique, la solution retenue comporte souvent la détermination pré-expérientielle de l’objet d’étude. Mais dans une approche inductive, l’objectif semble tout de même être de saisir *in situ* un maximum d’empirie

⁸⁵ C’est-à-dire l’usage d’appareils enregistreurs (audio, photographie, vidéo).

sous des formes les plus diversifiées possibles, tant en termes de lieux et d'acteurs que d'influence du chercheur sur la situation empirique.

5.1.4.3. L'appareillage utilisé pour une captation diversifiée

L'enregistrement systématique du terrain paraît alors une solution adéquate, mais se pose de nouveau la question de la « faisabilité pratique », en termes d'appareillage, d'une telle logique. Par nature, l'appareillage ne peut couvrir l'ensemble du terrain, ce qui implique le « choix » du saisi, mais aussi la recherche de techniques pour couvrir un espace le plus large possible et des cas les plus diversifiés possibles.

Tout d'abord, puisque l'approche partait d'une volonté de vivre *in situ* une expérience, l'intuition fut utilisée lors du terrain. La compréhension de l'effet sur la collecte de données peut nous être apportée par les travaux sociologiques sur les pratiques. « L'œil du chercheur » (son intuition également) lui permet de voir, de comprendre ce qui est « intéressant » dans le terrain. Concrètement, lors du terrain et dans la logique ethnographique, j'allais assez intuitivement vers les « endroits » qui me paraissaient intéressants, je tentais de comprendre à partir d'un inévitable choix entre les discussions etc. Mais cet œil qui « choisit » quelles données capter déforme autant qu'il forme, selon une logique proche de celle de la pratique photographique qui, selon certains, n'est jamais libre mais toujours sociale : la vision du monde social et le visuel du monde social sont influencés par la connaissance infra-consciente de l'observateur (e.g. Bourdieu et al., 1965). Rares sont les « yeux neufs », alors neutres et détachés d'une influence sociale antérieure, ne serait-ce que la connaissance du social.

En matière d'appareillage, pour l'ethnographie, De Walt (2015: 274) avance que :

« [L]es notes de terrain [en : fieldnotes] sont la méthode de base de capture des données à partir de l'observation participante. Les chercheurs peuvent enregistrer en audio et vidéo des entretiens et événements plus formels afin d'enregistrer les mots et comportements pour une analyse ultérieure [...]. Cependant, l'écriture de notes de terrain est virtuellement la seule façon, pour un chercheur, d'enregistrer les observations des événements et comportements tous les jours [en: day-to-day], les conversations entendues par hasard [en: overheard], et les entretiens décontractés [en: casual] qui sont les matériaux premiers de l'observation participante. »

Mais ce propos, exact dans la plupart des cas qui procèdent d'une ethnographie en terrain étranger, trouve de réelles limites dans notre situation empirique. Sans prétendre à l'exhaustivité, le caractère « concentré », « étroit », de la situation permet une saisie très large et variée, d'autant plus qu'elle s'appuie et sur un appareillage adéquat car composé

de plusieurs outils utilisables simultanément et sur le chercheur. Par ailleurs, la démarche décrite par De Walt s'applique mieux à l'ethnographie de long terme ; dans ma démarche, il était aussi utile de disposer d'un matériau brut, et le moins subjectivé possible par la saisie manuelle⁸⁶, destiné à une analyse post phases intensives, afin d'être en mesure de « partir de la voix des enquêtés » lors de l'analyse ultérieure (Gioia et al., 2013). Il était aussi important de « vivre » l'expérience des acteurs pour être en mesure de comprendre les données « brutes » lors de l'analyse ultérieure, et alors être en mesure de construire une histoire raisonnable à partir de ces données. Le remplacement (au moins dans certains cas) de « l'écriture » de notes par « l'enregistrement » est une des caractéristiques classiques de l'ethnographie focalisée, situation où « *les dispositifs techniques sont égaux aux techniques d'observation humaines* » pour la saisie de l'empirie, et favorisent la saisie directe de celle-ci, notamment des intersubjectivités telles que les dialogues entre acteurs ou les actions entre individus, sans avoir à recourir à une inévitable intermédiation subjective que représente la traduction de l'observé en notes (Knoblauch, 2005). J'ai donc largement utilisé l'enregistrement visuel et sonore (par audio, photographie et vidéo).

Notons aussi que, contrairement à de nombreuses ethnographies, lors des séminaires en particulier, la prise de notes ne représentait pas, en pratique, « *virtuellement la seule façon, pour un chercheur, d'enregistrer les observations* », ce pour trois raisons. Ainsi, la phase intensive, limitée dans le temps, impliquait que l'apparition d'éléments « à noter » liés à des événements « quotidiens » – non anticipables dans d'autres contextes où la temporalité de la recherche est longue – ne me concernait pas : dans mon cas, lors des séminaires, tout était virtuellement important et devait être saisi le plus largement possible. Par ailleurs, je n'avais pas à « entendre les conversations par hasard », car les individus acceptaient ma présence et eurent même la grande gentillesse de souvent partager des commentaires, avis, réactions⁸⁷. Enfin, les entretiens décontractés, dans mon cas, purent être enregistrés : les acteurs acceptèrent d'être « interviewés » lors du terrain, ce avec enregistrement mécanique ; et, la première année, lorsque je n'avais pas enregistré un élément intéressant que je venais d'observer, les acteurs acceptèrent de le répéter afin qu'il puisse être inscrit dans mon « journal audio-vidéo ».

Dans son analyse sur la « *sociologie visuelle* », La rocca (2007: 33–34) pointait l'intérêt du *medium* visuel (i.e. photographies et vidéos) dans la recherche :

⁸⁶ La troisième édition observée, par le caractère réduit de la focalisation et sa position temporelle dans le processus, ne connaissait alors pas ces difficultés.

⁸⁷ La posture participante, j'y reviendrai lors de l'ethnographie, me permit d'accéder à des comportements potentiellement autrement cachés.

« Apprendre à travers le regard, avec l'aide du médium visuel (photographie, vidéo), une fusion entre l'observation participante et la méthode de la sociologie visuelle, constitue la structure principale pour un moyen de compréhension et de faire recherche naturel et attentif. À partir de son parcours historique et de son rôle comme langage utilisé pour une description de la réalité sociale, l'image envahit le domaine des sciences sociales et s'affirme ainsi comme une nouvelle manière de faire recherche : la sociologie visuelle. »

La Rocca (2007: 38–39) remarquait donc l'apport de l'image pour la collecte des données, l'analyse et la restitution des résultats. Dans ce travail, j'ai tenté de mobiliser le visuel dans ces trois fonctions possibles. Notons, cependant, que si la subjectivation du visuel capté par ce *medium* peut être raisonnablement considérée comme moindre à celle qui joue lors de la « prise de notes », elle n'est pas nulle, puisque le domaine du « captable » dépend du chercheur et de ses choix (e.g. Bourdieu et al., 1965). Par des saisies aléatoires (e.g. des plans fixes, l'utilisation de mon enregistreur par dépôt prolongé à un endroit, l'enregistrement de moments en apparence « non intéressants ») et l'usage des photographies issues de l'appareil d'un autre acteur, j'ai tenté de limiter ce biais pour obtenir aussi des données moins dépendantes de ma subjectivation, en complément des données « choisies » par mon travail actif de chercheur sur le terrain en tant que sujet inévitablement analysant. En outre, le visuel reste symbolique et son interprétation polysémique, même s'il « rend » assez précisément le terrain qui n'en est pas moins interprété lors de l'analyse (La Rocca, 2007: 34). Notons, enfin, que ces outils ne sont pas neutres : chaque appareil donne une certaine forme à l'image ou au son (e.g. son profil colorimétrique). Mais dans notre cas, cet effet semble avoir été peu important. Au-delà de ces limites, l'image enrichit considérablement la possibilité de captation de l'observé, notamment pour l'ethnographe : selon la théorie de l'information, une seule photographie représente autant qu'un ouvrage de plusieurs centaines de pages de texte.

La prise de notes offre, cependant, la possibilité d'enregistrer ce que les outils mécaniques peuvent plus difficilement capter. Elle permet de saisir « différemment », et de noter d'autres aspects (e.g. un ressenti, une description plus globale du terrain), mais aussi tout simplement de documenter le déroulé des événements en complément de l'enregistré. Je l'ai donc aussi utilisée, dans des mesures détaillées ultérieurement.

Enfin, loin d'être la source principale de données, les quelques « documents » collectés lors de l'expérience permettent d'enrichir l'analyse, dans la logique d'appréhension globale de la situation empirique étudiée. De tels éléments permettent d'obtenir des données plus « objectives », donc d'une certaine façon plus « données » – vu que les docu-

ments sont créés non par le chercheur mais par leurs auteurs⁸⁸. Bien entendu, ma présence et mes interactions (plus ou moins fortes selon les moments) peuvent avoir « affecté » ces éléments, mais dans une mesure très relative. Ces données presque « réifiées » par les autres (formateurs du terrain comme étudiants) sont donc d'un statut très différent, plus « objectif ». Je n'ai, pour autant, ni tenté de multiplier les documents analysés, ni procédé à des analyses systématiques de corpus – le volume était, de toute façon, insuffisant. Les documents viennent enrichir les données et furent donc mobilisés lorsqu'ils apportaient une illustration bienvenue ou une information importante.

Dans la collecte lors des séminaires, l'utilisation de différents outils de capture en parallèle – une possibilité typique des approches ethnographiques focalisées (Knoblauch, 2005) – me permit, la deuxième année en particulier, d'enregistrer en audio à un endroit, en vidéo à un autre à l'aide d'une caméra sur pied, tout en étant à un autre endroit au même moment pour « prendre des notes ». Dans les phases « inter-événements », il était simple soit de noter dans un carnet, *a posteriori*, les éléments, soit de les mémoriser (puisqu'ils avaient été vécus), soit même de « sortir un enregistreur » (enregistreur ou appareil assimilé tel qu'un téléphone mobile)⁸⁹. Tournons-nous plus en détail vers la collecte concrète réalisée lors des phases intensives.

5.1.5. La collecte de données lors des « phases intensives »

Lors du premier séminaire, j'assistais l'animateur-artiste, et je réalisais donc mon observation participante « côté formateurs ». Lors de la deuxième édition, j'observais dans un premier temps sans participer activement aux activités, avant d'être amené *in situ* à partager plus activement les activités concrètes d'un des groupes de participants, ce qui me permit d'accéder à des données qui, dans d'autres cas, restent davantage « masquées ». Lors du troisième séminaire, enfin, je ne participais plus à l'action des acteurs et était donc en observation.

Nous avons vu que l'un des avantages de l'observation participante, i.e. le développement de liens forts et de confiance avec les individus observés, génère aussi l'un de ses inconvénients principaux : la difficulté à ne pas être « trop impliqué » dans le terrain (De Walt, 2015: 258–261; voir aussi, pour un exemple, Schouten & McAlexander, 1995). Or, lors de la première édition du séminaire, j'ai, en toute fin de la deuxième journée,

⁸⁸ À une exception près, car un document a vu mon intervention directe ; il s'agit d'une partie du flyer d'invitation au vernissage du premier séminaire. J'avais contribué tant à la mise en forme d'origine (ensuite modifiée par un artiste invité par l'équipe à intervenir sur ce point) qu'au fond du document.

⁸⁹ Ces pratiques restèrent globalement rares.

décidé d'abandonner la prise de notes dans le journal d'ethnographie – pourtant largement conseillée par certains (De Walt, 2015: 274–275 notamment), mais à condition que ce ne soit jamais au détriment de l'accès à l'expérience vécue par les acteurs (Brewer, 2000: 87–88; Fetterman, 2010: 116–117). J'avais, lors de la première journée et d'une grande partie de la deuxième⁹⁰, écrit 18 pages de notes manuscrites dans un cahier de format 17x22cm. Cet ajustement *in situ* de mon dispositif de collecte s'explique doublement : d'une part, car les besoins d'animation étaient très importants (il m'aurait alors fallu choisir entre « participer » et « collecter » les données), mais d'autre part, car je réalisais que la prise de notes ne permettait pas, étant donné la masse d'empirie en jeu et le peu de pré-cadrage⁹¹ (absence de « propositions » à tester etc.), de saisir avec pertinence ou « exactitude » le matériau. La prise de note était soit trop subjective, soit trop anecdotique, et, surtout, toujours trop partielle. Dans un terrain qui ne devait durer que quelques jours, il n'était pas possible d'attendre que « les choses s'éclaircissent » pour décider « quoi noter ». Puisqu'il était impossible de tout noter, plus exactement, de noter suffisamment et de façon pertinente, il était préférable de ne pas sélectionner excessivement dès le début, ce qu'imposait la méthode lente, chronophage et plus « subjective » que d'autres qu'est la prise de notes (voir, sur ce point et l'importance de l'enregistrement mécanique dans de telles ethnographies focalisées, Knoblauch, 2005). Ainsi, spontanément, j'optais pour une captation plus « mécanique », moins manuelle ; ce qui permettait aussi une intégration moindre de ma subjectivité dans la captation empirique initiale. L'idée fut d'obtenir un matériau plus « brut » afin d'en tirer ensuite, par l'analyse, des pré-propositions. Ceci résulta dans l'adaptation *in situ*, dans l'action, du dispositif de collecte : d'une approche manuelle de saisie de l'empirie vers une plus mécanique.

Lors de la deuxième édition, il me fallut fournir des efforts parfois importants pour ne pas abandonner la prise de notes, aux moments où mes « pairs temporaires » auraient pu, comme ils le dirent d'ailleurs eux-mêmes, « bénéficier d'une paire de mains supplémentaire et bienvenue ». Toutefois, je me suis astreint à maintenir la prise de notes (sur 33 pages d'un cahier 19x25cm) qui permet de saisir des éléments qui, autrement, ne peuvent être captés (e.g. ressenti), ce en accord avec les recommandations des différents auteurs cités précédemment. J'ai aussi résolu cette difficulté pratique, directement issue du caractère très intensif de l'expérience (concentrée sur moins de 4 jours), par une atten-

⁹⁰ La dernière indication « temporelle » dans mon journal est « 17h35 » pour le deuxième jour.

⁹¹ Conforme alors aux préconisations de « flexibilité » évoquées par Corley (2015) pour ce type d'approche.

tion permanente à la saisie du social par la captation audio ou vidéo. La meilleure conception de l'appareillage, à partir d'une réflexion sur les limites méthodiques de la première édition, facilitait une saisie multimodale et simultanée de l'empirie. En d'autres termes, j'avais pu concevoir en amont un système qui permettait de « libérer du temps » pour la prise de notes, sans pour autant prévenir d'une participation aux activités.

Lors du troisième séminaire, il avait été décidé en accord avec le terrain que je procèderais à une observation « non interactionniste » et donc « non participante », ce qui me permettrait d'observer des éléments différents. Bien entendu, ma présence sur le terrain peut avoir modifié les comportements des acteurs, mais je n'avais toutefois pas de rôle « actif » dans l'action de cette édition. Je ne procédai qu'à une saisie « manuelle », par prise de notes (sur 142 pages d'un cahier 19x25cm), et à quelques enregistrements mécaniques très ciblés (les œuvres réalisées notamment). Ce choix n'était pas problématique car il s'agissait de répondre à une « sous-question » particulière, identifiée comme importante et pouvant bénéficier d'un apport empirique complémentaire, certes toujours dans une logique inductive, mais focalisée ; par ailleurs, je disposais d'un volume conséquent de données brutes issues des deux premières éditions (e.g. Knoblauch, 2005). Le « point de vue » et l'approche différents, *in fine*, me permirent d'observer, et de « voir » des aspects jusqu'alors moins vus. Ce fut un apport pratique conséquent pour le travail global. Ce dernier séminaire fut suivi de l'observation avec prise de note de deux séances post-séminaire (parmi trois proposées aux étudiants), de trois heures environ chacune, animées par le formateur principal (il fut le même lors des trois éditions). À ces occasions aussi, j'adoptais la posture de l'observation non participante et non interactionniste⁹².

Dans les termes de Manheim et al. (2006: 319–320), mon observation était donc plus « structurée » (*en: structured*) – tout en restant relativement peu structurée – la deuxième année que la première, et encore plus structurée lors de la troisième édition que des précédentes : lors de la première édition, je n'avais « *[p]as cherché à restreindre [les] observations à une liste d'items d'un protocole* », démarche non limitative conservée la deuxième année mais probablement avec davantage « d'items possibles en tête », et avec une troisième édition focalisée sur un sujet précis – ces derniers auteurs notent la possibilité de combiner ces deux approches, structurée et non structurée (dans un continuum), dans un même projet de recherche. Dans la continuité de la position intermédiaire entre approche ethnographique conventionnelle et focalisée, selon les moments (Knoblauch,

⁹² La réalisation d'enregistrements des échanges fut par contre possible lors de la première séance observée.

2005), ma recherche a été abordée dans la logique exprimée par Manheim et al. (2006: 320) : « *[u]ne étude peut commencer par une observation non structurée afin d'obtenir une large compréhension d'un évènement et de formuler des concepts avec lesquels l'analyser. Le chercheur peut ensuite utiliser ces intuitions pour structurer des observations ultérieures du même phénomène afin de tester l'utilité de la conceptualisation. Alternativement, les deux approches peuvent être combinées par la structuration de parties de la tâche observante [en: observational task] et en laissant d'autres parties non structurées.* »

Maintenant que nous avons vu d'où proviennent mes données, nous allons tenter de les comprendre. Je vais présenter leurs caractéristiques principales, mais nous allons d'abord chercher à percevoir leur statut. Car cette thèse base l'analyse sur des situations où j'ai eu un rôle variable – les données interprétées ont donc un statut à considérer.

5.2. Les caractéristiques des données collectées

Avant d'analyser en détail le matériau empirique enregistré par la collecte, nous allons tenter d'analyser les types de données qu'une telle collecte produit. Ils intègrent à la fois des éléments clairement « subjectifs » et d'autres plus « objectifs », ainsi que des parties issues d'une interaction et d'autres issues d'une observation sans interaction.

5.2.1. Analyse des types de données

Ma recherche s'appuie sur des données enregistrées à l'aide de trois approches complémentaires de la saisie, chacune représentative d'un rapport différent à l'action et à ma présence de chercheur. J'intitule ces trois éléments les « entretiens-terrain », les « moments-acteurs » et les « moments-terrain ». Il s'agit d'avoir une réflexion, dans la logique de l'objectivation participante, sur le statut des données issues de la saisie, notamment en termes sociaux ; avec des conséquences méthodologiques et épistémologiques.

5.2.1.1. Entretiens-terrain, moments-acteurs et moments-terrain

Au fur et à mesure de l'expérience de terrain et face à la difficulté pratique à saisir tout ce que j'aurais souhaité saisir, une approche combinatoire a donc émergé progressivement. Elle s'applique à l'ensemble des séminaires suivis, puisque la prise de notes pourrait entrer dans l'une des catégories. Toutefois, la réflexion concerne avant tout la saisie mécanique de l'empirie. Cette démarche combinatoire repose sur la mobilisation de trois « lo-

giques » de captation de données (dont une particularité réside dans la possibilité d'un usage simultané si nécessaire).

Premièrement, je pus, dans la terminologie que je propose, réaliser ce que je nomme des « *entretiens-terrain* », i.e. la pratique avec enregistrement mécanique de l'entretien non formalisé et relativement peu directif⁹³, dans une simple logique « d'échange », pendant le terrain lui-même. Je posais des questions ou incitais régulièrement les individus à réagir à la situation. Ceci me permit de récolter un volume « brut » et conséquent de propos et de réactions, bien supérieur à ce que la prise de notes aurait permis, et surtout, les éléments exprimés par les acteurs eux-mêmes⁹⁴ sans « retranscription » subjective lors de l'écriture de notes. Il s'agit finalement d'une approche discursive-verbale de la collecte de données, un entretien peu directif, non préparé car *in situ*, dans laquelle la donnée collectée se trouve créée *par* le chercheur, son action et ses questions, ce qui donne une certaine forme au matériau empirique. Comme pour toute approche discursive-verbale-orale (e.g. Alvesson, 2003; Bourdieu, 2003a), les données représentent plutôt la captation de comportements ajustés à la situation sociale que des expressions directes des attitudes⁹⁵. La « donnée » et la « situation » n'existent pas préalablement à l'intervention du chercheur ; elles sont par-là créées par son action subjective et la réaction subjective des enquêtés.

Deuxièmement, des « *moments-acteurs* » furent capturés, i.e. des saisies volontaires – par déclenchement de l'un de mes dispositifs d'enregistrement ou prise de notes – d'échanges et d'ensembles de comportements par et entre les acteurs, qu'ils m'aient semblés intéressants ou non dans l'action⁹⁶. Lorsqu'il s'agissait d'un enregistrement, donc à l'exclusion des prises de notes, je mettais alors clairement en évidence le dispositif d'enregistrement (pour des questions éthiques), et je constatais globalement la poursuite telles quelles des discussions, même s'il est évidemment envisageable que certains individus aient alors modéré leurs propos et comportements sans l'indiquer ou le laisser paraître. L'intérêt repose ici, par opposition aux « entretiens-terrain », dans la préexistence

⁹³ Puisque les questions émergeaient souvent « dans l'action », même s'il m'est bien entendu arrivé de poser les mêmes questions plusieurs fois à des groupes différents, de façon successive.

⁹⁴ Parfois très « directs » et « francs », selon ma demande, mais à un point surprenant. Les participants n'hésitaient par exemple pas à être parfois ouvertement critiques de certains aspects de l'expérience.

⁹⁵ Le ou les individu(s) interviewé(s) peuvent ne pas avoir d'opinion sur la question qui (n')intéresse (que) le chercheur ou encore « penser qu'il faut socialement répondre d'une certaine façon », soit parce que l'intériorisation des extériorités et leur extériorisation y incitent, soit pour « faire plaisir » au chercheur (Bourdieu, 2003a: 88–90).

⁹⁶ Par exemple, je pus saisir des discussions que je rejoignais en cours de route, le discours d'ouverture du vernissage du deuxième séminaire etc.

de la situation observée et alors captée, même si la présence (souvent « l'arrivée impromptue ») du chercheur – ma présence ici – tend à déformer la situation. Ce sont de nouveau des comportements ajustés lors de la situation sociale d'enquête, plus que des comportements complètement alignés sur l'attitude qu'enregistrent ces « moments-acteurs ». Ce, même s'il est possible d'imaginer que les comportements captés aient été initialement plus proches de l'attitude des acteurs – et bien qu'il soit aussi rationnel d'imaginer que ces acteurs, dans leur expression, se conforment également à leur propre groupe, donc expriment davantage des comportements « conformistes » que des attitudes réelles⁹⁷. Notons que pour le troisième séminaire, observé sans usage de l'enregistrement mécanique (en dehors de photographies précises) et dans une posture non interactionniste, et puisque ces catégories peuvent éventuellement concerner la prise de notes, les données captées par prise de notes sont, alors, des « moments-acteurs ».

Troisièmement, des « *moments-terrain* » firent aussi l'objet d'un enregistrement, i.e. des saisies, sans ma présence, de moments du terrain par simple déclenchement d'un dispositif posé soit au hasard soit pour se focaliser sur une « partie » (un espace, un lieu etc.) du terrain⁹⁸. En dehors de la conscience générale des individus de leur statut « de sujets d'étude », qui peut influencer en continu leurs comportements, l'intérêt réside dans la captation aléatoire de moments existants de façon autonome, sans la présence du chercheur. Seul le dispositif de captation est présent, parfois potentiellement oublié ; l'absence du chercheur exclut *de facto* la prise de notes, sauf peut-être pour les quelques éléments qui correspondent à ce qui a été noté « globalement », ce qui était observé « de loin » (e.g. la disposition ou les déplacements d'individus dans l'espace global). Les moments-terrain me permirent de récolter le ressenti (dans le cas des notes, les comportements spatio-physiques) des acteurs en dehors de ma présence proche, sans mes sollicitations, donc, potentiellement, avec un biais inférieur, même si persiste la possibilité de comportements « socialement acceptables » car conformes aux normes locales. Je plaçais au démarrage mes dispositifs d'enregistrement mécanique pour qu'ils soient visibles, de même que leur caractère activé (e.g. indiqué par des diodes d'enregistrement). Cette troisième logique me permit d'obtenir des « données » plus proches du « comportement réel » des acteurs, moins influencées par mon effet en tant que chercheur sur le social observé.

⁹⁷ Remarquons aussi que, lors de la troisième édition, un documentaire à destination publique était réalisé, par un artiste-réalisateur qui filmait soit au hasard soit sur demande (entretiens, réactions etc.), ce qui peut avoir affecté les comportements observés aussi bien à des moments particuliers qu'en général.

⁹⁸ Par exemple, je posai ma caméra sur pied face à un artiste invité (lors du deuxième séminaire), au travail, ou je filmai l'atelier de façon large pour saisir l'usage de l'espace et des déplacements.

Au-delà de l'intérêt de la description quant à l'objectivation du statut des données, l'apport résidait en pratique dans la possibilité de mobiliser ces trois logiques avec plusieurs moyens différents, et en simultané. La saisie par un moyen particulier (photographie, vidéo, prise de notes etc.) n'a que peu d'importance ; à chaque logique peuvent s'associer plusieurs moyens, potentiellement en simultané et en parallèle également (e.g. prise de photographies pendant une interview). Dans l'ensemble des types de captation, intervenaient un ou plusieurs acteurs.

La combinaison de ces éléments vise à obtenir une diversité dans le type de matériau empirique enregistré et ensuite destiné à l'analyse *post situ*.

5.2.1.2. Synthèse sur la collecte de données et le matériau résultant

Face à la complexité d'une distinction arbitraire entre les « entretiens-terrain », « moments-acteurs » et « moments-terrain », d'autant plus que certains enregistrements « en continu » passent d'un type à un autre, je préfère indiquer que :

a) la plupart des enregistrements de type audio captent des « entretiens-terrain », une partie non négligeable des « moments-acteurs » et une partie relativement limitée des « moments-terrain » ;

b) la quasi-totalité des photographies représentent une captation de « moments-acteurs » et/ou « moments-terrain »⁹⁹ (notons que les « entretiens-terrain » sont très rares en photographie puisque la notion d'un « entretien-terrain » ne porte que sur quelques photographies « construites » de l'ordre de la dizaine au total¹⁰⁰) ;

c) avec la même logique que pour les photographies, la quasi-totalité des vidéos est l'enregistrement de « moments-acteurs » et/ou « moments-terrain » et, pour des raisons similaires à celles avancées pour les photographies, les « entretiens-terrain » ne représentent que quelques vidéos.

Le Tableau 9 (page 197) offre une synthèse de la combinaison potentielle de ces approches et la logique générale de chacune.

⁹⁹ La distinction entre « moments-acteurs » et « moments-terrain » provient de la présence, avant et pendant, du chercheur, donc du caractère autonome ou non de la situation par rapport au sujet de l'objectivation. Ceci est difficile à retrouver *a posteriori* et parfois confondu ou variable dans la même « situation », puisque la libre navigation d'un groupe, ou d'un lieu, à un autre peut impliquer ma présence à certains moments, mon absence à d'autres. Par ailleurs, l'effet de la présence du chercheur sur chaque photographie et vidéo est difficile à estimer, notamment au regard de la distance au photographié ou filmé, du moment de la captation dans l'expérience donc de l'acculturation des acteurs observés au sujet (et ses actions) de l'objectivation.

¹⁰⁰ Par exemple, la photographie des « membres du groupe, presque rejoint *de facto*, lors de la deuxième édition », pour « immortaliser le souvenir » (voir notamment Bourdieu et al., 1965).

Tableau 9 – Synthèse sur les types de données enregistrées par l'appareillage avec une logique combinatoire et potentiellement en simultané (valable surtout pour les enregistrements mécaniques)

Type de logique	Présentation de la logique	Types de format
entretiens-terrain	<p>Pratique, <i>in situ</i> et pendant l'action, de l'entretien, enregistré mécaniquement, non formalisé, relativement peu directif, pour obtenir des éléments discursifs</p> <p><i>caractéristique</i> : absence de préexistence de la situation (création par l'action subjective du chercheur et la réaction subjective des enquêtés) <i>éléments a priori captés</i> : comportements générés par la situation d'enquête (Alvesson, 2003; Bourdieu, 2003a: 88–90), quelques attitudes éventuellement</p>	<p>Quasi exclusivement audio</p> <p>Très rarement photographique Très rarement vidéo</p> <p><i>Aucune prise de notes dans cette catégorie</i></p>
moments-acteurs	<p>Saisie volontaire d'échanges et d'ensembles de comportements par et entre les acteurs (que ces éléments semblent intéressants <i>a priori</i> ou non)</p> <p><i>caractéristique</i> : préexistence de la situation (possible modification par l'action subjective du chercheur et la réaction subjective des enquêtés lors de l'arrivée pour captation du chercheur) <i>éléments a priori captés</i> : comportements socialement acceptables, quelques attitudes éventuellement</p>	<p>Audio, photographique, vidéo</p> <p><i>Catégorie où une très grande partie de la prise de notes peut entrer</i></p>
moments-terrain	<p>Saisie, sans la présence du chercheur, de moments du terrain par déclenchement d'un dispositif posé soit au hasard soit pour se focaliser sur une « partie » (un espace, un lieu etc.) du terrain, avec une production de données alors aléatoire</p> <p><i>caractéristique</i> : préexistence de la situation autonome (possible légère modification par la connaissance de la présence sur le terrain du chercheur et de son dispositif) <i>éléments a priori captés</i> : comportements socialement acceptables, comportements moins socialement contraints, attitudes éventuellement</p>	<p>Audio, photographique, vidéo</p> <p><i>Éventuellement quelques prises de notes très générales (e.g. espace pris de loin)</i></p>

À l'aide de cet appareillage intégré à une posture générale d'ethnographie de, et dans, mon propre environnement, j'ai donc pu obtenir un volume important de données, traduit en différents supports, à l'aide de plusieurs outils. Présentons et analysons désormais les données produites par ces éléments. Nous allons tenter de comprendre les caractéristiques du matériau empirique.

5.2.2. Caractéristiques des données enregistrées

L'objectif de cette considération des données enregistrées est de donner à voir le matériau empirique enregistré (quel que soit le mode de captation), car l'ensemble de l'histoire proposée ici – et même si elle part des « intuitions » du chercheur – n'a été validée qu'à condition que l'ensemble des « éléments » qui la constituent soit détectable dans une empirie captée et enregistrée. Nous avons vu que mon intuition et ma présence jouaient inévitablement lors de la collecte. Elles jouent également lors de l'analyse, de même que la mémoire qui permet de resituer les données à l'aide de l'enregistré et de comprendre la situation au sens large, de mon point de vue. Nous allons donc considérer ce qui a été enregistré et *a fortiori* ce qui ne l'a pas été, puisque l'histoire provient indirectement de cette démarche. Elle la soutient et la limite à la fois. Cette captation conduit à cette histoire, mais une autre captation aurait pu conduire à une autre histoire. Ceci permet de cadrer la spécificité de l'analyse ultérieure.

Le premier type de données correspond aux éléments exclusivement sonores (généralement supports de « dialogues », mais l'on trouve aussi, par exemple, l'ambiance sonore des lieux) enregistrés, qu'ils aient été transcrits intégralement ou non. Le deuxième groupe de données rassemble les vidéos qui sont présentées comme des éléments à la fois sonores et visuels puisqu'ils intègrent souvent des « dialogues » en complément des « images ». Le troisième type de données comporte celles qui sont purement « visuelles », i.e. les photographies. Enfin, les dernières formes de données correspondent aux éléments écrits (journal d'ethnographie, documents etc.).

5.2.2.1. Données exclusivement sonores

En amont du « terrain », j'avais réalisé un total de 10 entretiens formels non directifs – mais avec des relances régulières de ma part – auprès de formateurs en management intéressés par l'usage de l'art dans leur rôle ou dans leur cadre organisationnel. Ces entretiens (dont les aspects méthodologiques ont été considérés au chapitre 3) qui représentent près de 10 heures d'enregistrement, ont facilité l'approche du terrain en lui-même : des pistes d'aspects potentiellement intéressants, la « logique » des acteurs dans leurs démarches, mais aussi les profils intéressés par ces approches – sans viser la création de « typologies » – tendaient à apparaître en filigrane. Ceci facilitait l'arrivée sur le terrain avec le « *background knowledge* » (en) spécialisé, conseillé pour une expérience intensive d'ethnographie (Knoblauch, 2005).

Les limites de l'approche « par entretiens », largement connues par ailleurs (Alvesson, 2003; Bourdieu, 2003a), furent vite constatées. Par un mécanisme proche de l'« *effet de théorie* »¹⁰¹, les individus rencontrés en entretien – d'autant plus qu'ils sont des académiques souvent rompus à la pratique de la recherche, mais aussi connaisseurs des productions des champs Art & Management, Organizational Aesthetics (que, souvent, ils lisent et/ou produisent) etc. puisque le critère de sélection des enquêtés était leur intérêt pour ces approches – tendaient à revenir à la littérature existante et à son propos (voir encore Lahire, 2013). Une apparition rapide d'une forme de saturation, surprenante pour ce « non directif » mais explicable, et ces différents constats renforcèrent dans la conviction d'un intérêt pour une étude par observation directe de la pratique *in situ*.

¹⁰¹ Selon Bourdieu, dans son cours du 26 mai 1982 : « *La tradition épistémologique a souvent multiplié les exemples d'effets de théorie : lorsque la théorie est constituée, des phénomènes qui étaient restés inaperçus, des réalités qui étaient confondues, se distinguent ; autrement dit, on ne voit que ce pour quoi on a la théorie.* » (Bourdieu, 2015)

Avant la première édition du séminaire, j'avais pu m'entretenir en détail, fin août 2014, de façon formelle, avec le formateur principal des séminaires à venir (97 minutes d'entretien par visioconférence pour 13 700 mots transcrits intégralement) et avec la responsable du Master 2 à l'origine de l'expérience (47 minutes d'entretien dans son bureau à Dauphine pour 7 800 mots transcrits intégralement). Ces deux entretiens permirent de commencer à comprendre leurs attentes, logiques, souhaits, craintes etc. et de me « préparer à l'ethnographie » dans sa phase intensive.

L'essentiel des données sonores captées provient toutefois de l'ethnographie pendant les phases intensives, lors des deux premiers séminaires. J'ai capté 500 minutes (soit 8,33 heures environ, pour plus de 115 000 mots après transcription intégrale) lors du premier séminaire et 784 minutes (soit 13 heures environ, pour environ 180 000 mots par extrapolation¹⁰², avec une transcription ici partielle et sélective) lors du second.

Sur les deux premiers séminaires, le volume total de ces enregistrements est réparti en 74 itérations, pour les données exclusivement en audio, et selon les distributions temporelles et numériques présentées de la Figure 8 à la Figure 11 (pages 202 à 205). La captation, audio comme vidéo, ne fut pas, pour les raisons discutées, constante, permanente ou régulière. Mais l'analyse de la distribution des données enregistrées semble indiquer que ma pratique lors du premier séminaire s'est inversée lors du second¹⁰³. Lors du troisième, il était décidé de se focaliser sur des données d'une autre « ontologie », moins liées au discours. Aucun enregistrement ne fut réalisé – sauf quelques photographies, dont la distribution de la capture dans le temps est assez peu intéressante étant donné leur objet.

Les enregistrements audio furent transcrits en intégralité pour la première édition, avec la mobilisation d'un prestataire spécialisé¹⁰⁴. L'ensemble des transcriptions a été ensuite relu (par quelqu'un qui tint le rôle d'assistant de recherche, ainsi que par moi, séparément) en les complétant, lors d'une écoute très attentive, pour garantir la rigueur scientifique. Seuls (comme l'avait d'ailleurs indiqué le prestataire) ceux qui connaissent au moins indirectement le « terrain » en connaissent le jargon, ce qui, à la vue du vocabu-

¹⁰² Extrapolation possible étant donnée la multitude d'interlocuteurs et de contextes pour un temps important d'enregistrement, ce qui permet d'estimer que le nombre de mots moyen par minute est représentatif du discours global des acteurs, donc d'extrapoler dans des conditions similaires ultérieures.

¹⁰³ Comme l'indiquent notamment les coefficients directeurs des courbes de tendance linéaires proposées sur la Figure 9 (page 203) : le premier est positif et le second négatif.

¹⁰⁴ Son travail fut en tout point remarquable. Je remercie l'ensemble des personnes qui ont participé à cette activité, sous toutes ses formes. Leur aide m'a fait gagner un temps précieux, tout en contribuant à l'amélioration de la qualité du travail.

laire et des conditions parfois difficiles de captation (bruit etc.), induit nécessairement de légères approximations de transcription¹⁰⁵. Ceci a permis d'arriver à une transcription vraiment proche du discours initial, mais proche seulement, notamment parce que la multitude d'interlocuteurs induisait une impossibilité de respecter parfaitement l'ordre des orateurs (certains parlaient, par exemple, en même temps, ce qui est difficile à traduire exactement en transcription ; la personne qui aida en tant qu'assistant de recherche et moi-même avons fait au mieux possible pour rendre la « dynamique » de l'entretien sur ces points). Il avait, par contre, été décidé de demander au prestataire une transcription « approachante » qui conserve le sens sans inclure les subtilités de langage, les hésitations, les répétitions (e.g. « euh, euh... »), méthode de transcription qui remplace aussi, par exemple, les « ça » par « cela » (sauf cas « extrêmes »), ce pour des facilités de transcription. Mais lorsque le passage était retenu pour une intégration à ce manuscrit, je repartais de cette version sans « langage exact » et j'affinais le texte pour intégrer le style oratoire avec le détail. Tous les passages intégrés dans le document ont fait l'objet de multiples écoutes, afin de tenter d'en rendre la meilleure essence possible, avec la meilleure précision possible. Puis, en dernière étape sur ce point et pour faciliter la lecture, j'ai « lissé » les verbatims sans changer le sens du propos pour supprimer les éléments très redondants, les hésitations etc., mais aussi les éventuelles erreurs de syntaxe ou de prononciation. Un exemple de cette simplification est présenté ci-dessous. Le premier texte correspond à la transcription la plus précise possible :

« Euh... voilà, donc en fait on s'est divisés le travail... Et euh, d'ailleurs c'est plutôt cool puisqu'on est beaucoup. Enfin, on est sept, dans un groupe, et euh... ben chacun participe euh... à sa façon, et il n'y a personne qui ne fait rien en fait. Donc c'est cool. »

Le second correspond à la version lissée utilisée dans la thèse :

« Euh... voilà, donc en fait on s'est divisés le travail. Et d'ailleurs c'est plutôt cool puisqu'on est beaucoup. Enfin, on est sept, dans un

¹⁰⁵ La personne qui aida en tant qu'assistant de recherche ajusta les passages approximatifs, et, lorsqu'il s'agissait d'un problème d'écoute au-delà de « l'erreur » (dans les proportions normales) de transcription, notait le passage que je réécoutais moi-même pour utiliser mon vécu (que j'étais évidemment seul à avoir), sauf à avoir déjà corrigé cet aspect par moi-même. Une répétition des écoutes et une discussion en cas de difficultés (quelques très rares cas) ont permis d'arriver à une transcription quasiment intégrale et *a priori* avec un niveau de précision très élevé. Dans les quelques cas très rares où le passage ne pouvait être compris, nous optons, après concertation et accord sur l'impossibilité de transcrire correctement, pour l'intégration de la mention « [inaudible] ».

groupe, et ben chacun participe à sa façon, et il n'y a personne qui ne fait rien en fait. Donc c'est cool. »

Les enregistrements audio de la deuxième édition ne furent transcrits que partiellement, par moi-même et la personne qui aida en tant qu'assistant de recherche, avec sélection des éléments intéressants par une écoute très attentive. Quelques moments clefs ont été largement transcrits avec un haut niveau de fidélité (y compris les hésitations, les styles oratoires etc.) pour analyse (e.g. les discours introductifs), d'autres ont été écoutés avec prise en note du moment à transcrire.

Tous les passages intégrés au manuscrit ont suivi le même modèle de traitement (approche aussi utilisée pour toutes les autres citations, e.g. issues des entretiens pré ou post-terrain). Analysons la distribution de ces enregistrements.

Ainsi lors de la première édition, le volume d'enregistrements audio effectué, tant en termes de nombre d'éléments que de minutes enregistrées, tend plutôt à augmenter au fur et à mesure des jours¹⁰⁶, ce qui est cohérent avec la notion de découverte et de prise de conscience *in situ* de problématiques intéressantes, mais aussi d'acceptation du chercheur par les observés, donc de la génération de matériau dans ce sens par des discussions qui se multiplient. Au début du séminaire, les méthodes utilisées sont plus « spontanées », afin d'identifier des pistes ; au fur et à mesure que ces pistes apparaissent, également dans les premiers entretiens-terrain, ces questions trouvent du soutien additionnel qu'il convient de rechercher mais qui ouvre aussi d'autres pistes connexes qu'il convient de creuser, ce qui tend donc à induire une augmentation des captations au fur et à mesure de l'édition.

¹⁰⁶ Dans l'ensemble des Figures, les éléments (pour tous les types) du premier séminaire correspondent aux courbes en bleu. Les éléments (pour tous les types) du deuxième séminaire correspondent aux courbes en rouge. Les totaux (somme des deux séminaires) sont indiqués en vert, les moyennes (des deux séminaires) sont indiquées en violet. Les équations des courbes de tendance sont indiquées dans la couleur qui correspond à la courbe qu'elles mettent en équation.

Figure 8 – Distribution temporelle des données exclusivement audio captées lors des deux premiers séminaires

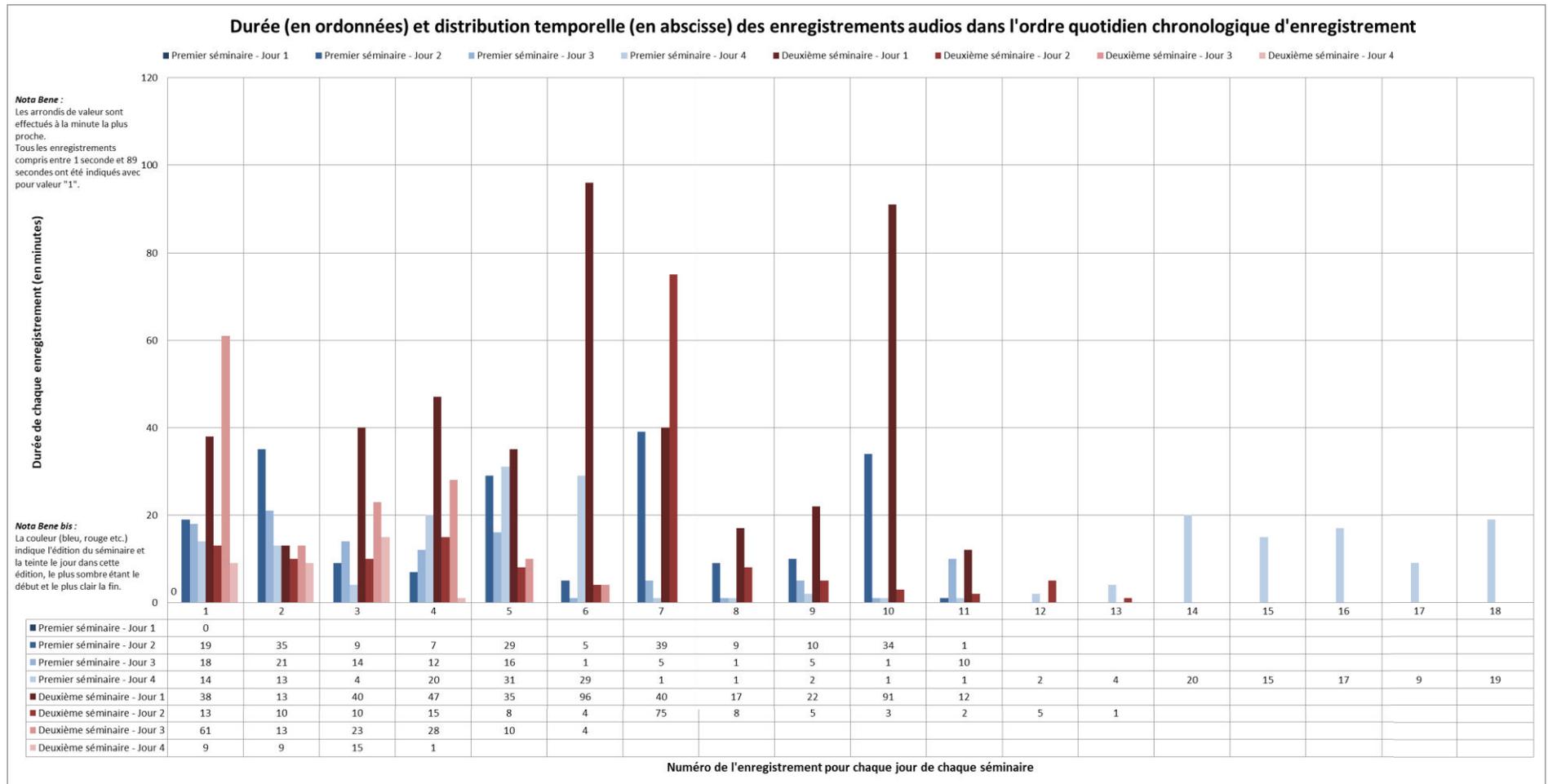


Figure 9 – Répartition temporelle des captations (en nombre par jour) exclusivement audio lors des deux premiers séminaires

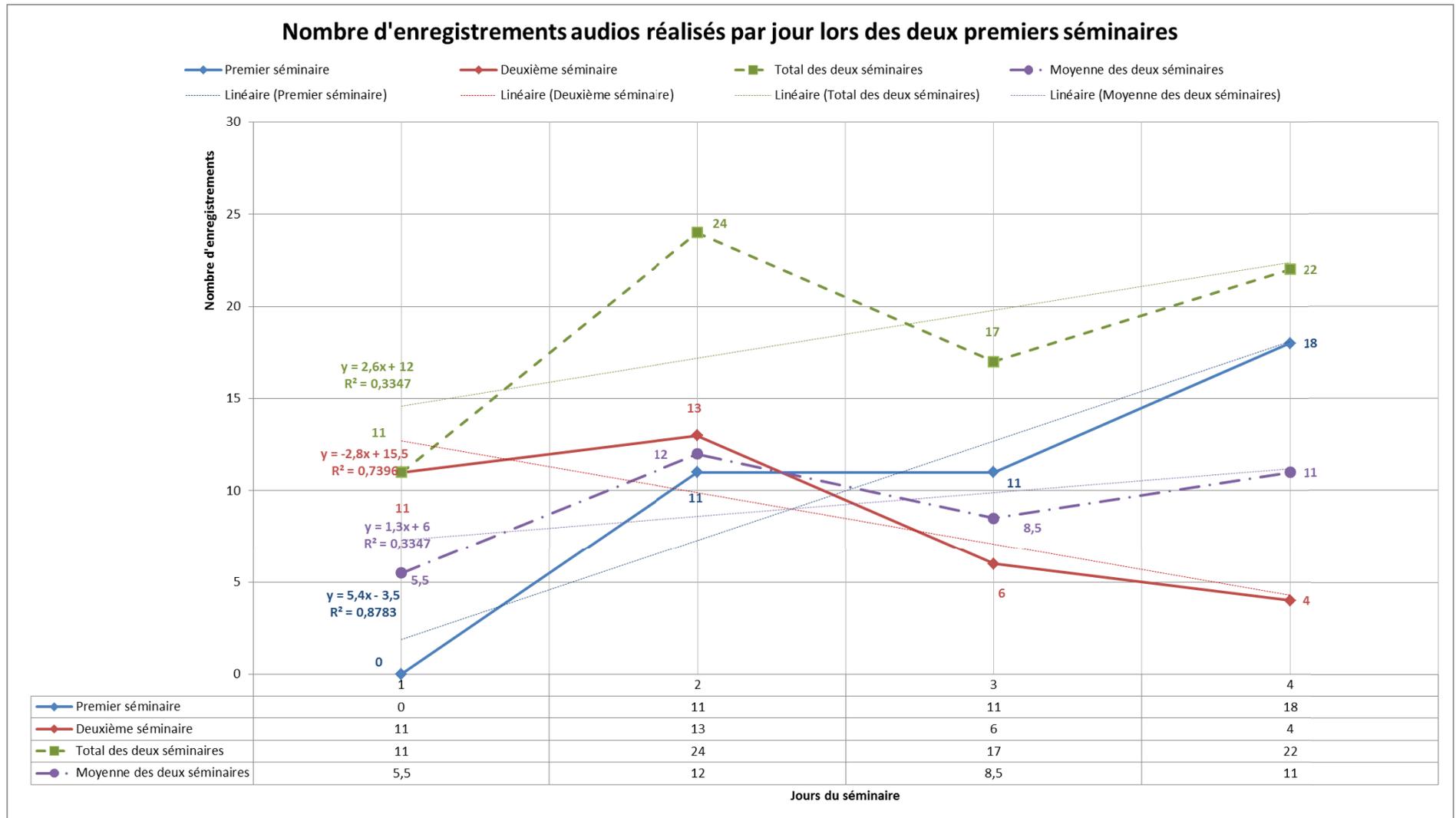


Figure 10 – Répartition temporelle des captations (en durée par jour) exclusivement audio lors des deux premiers séminaires

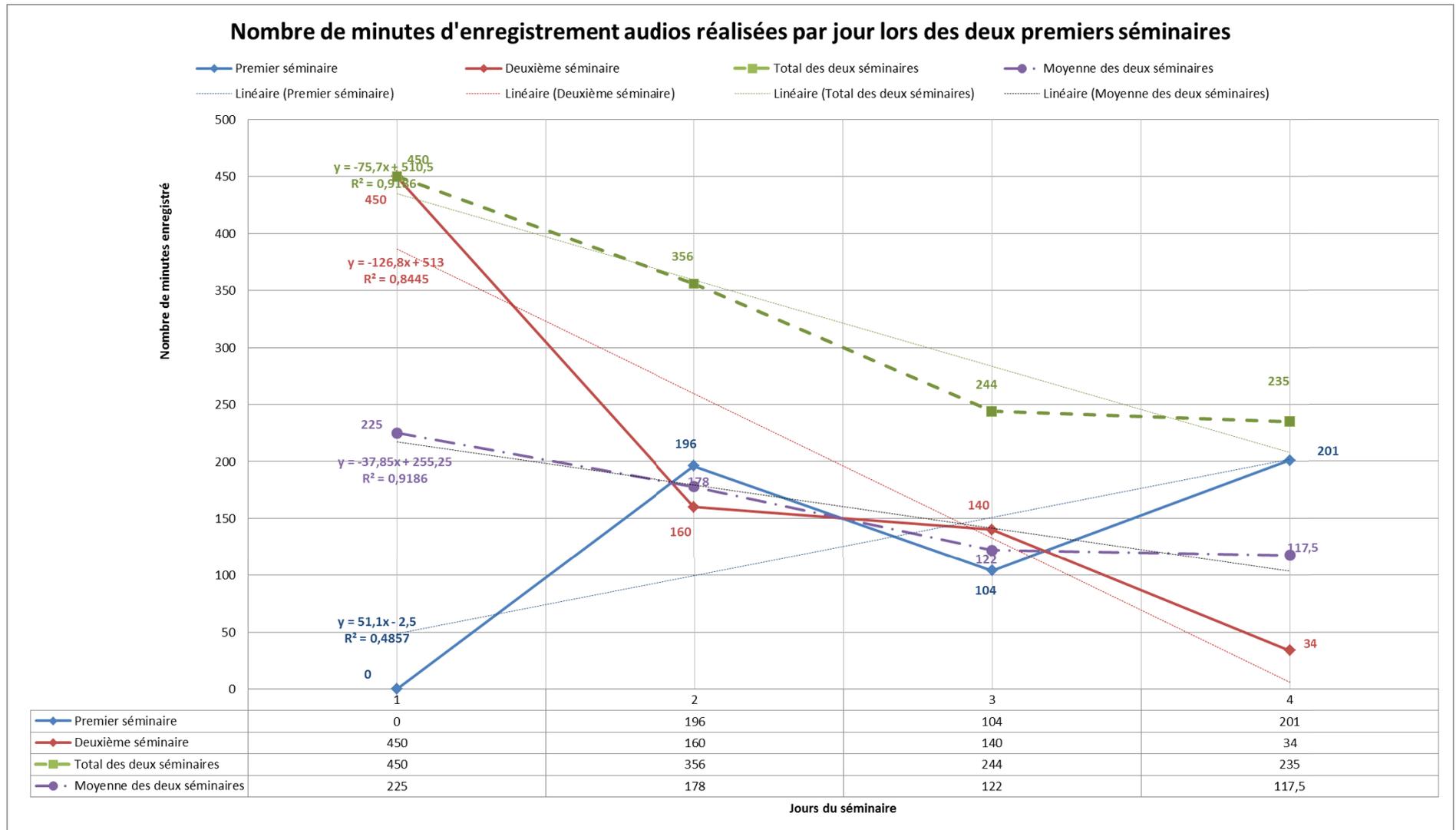
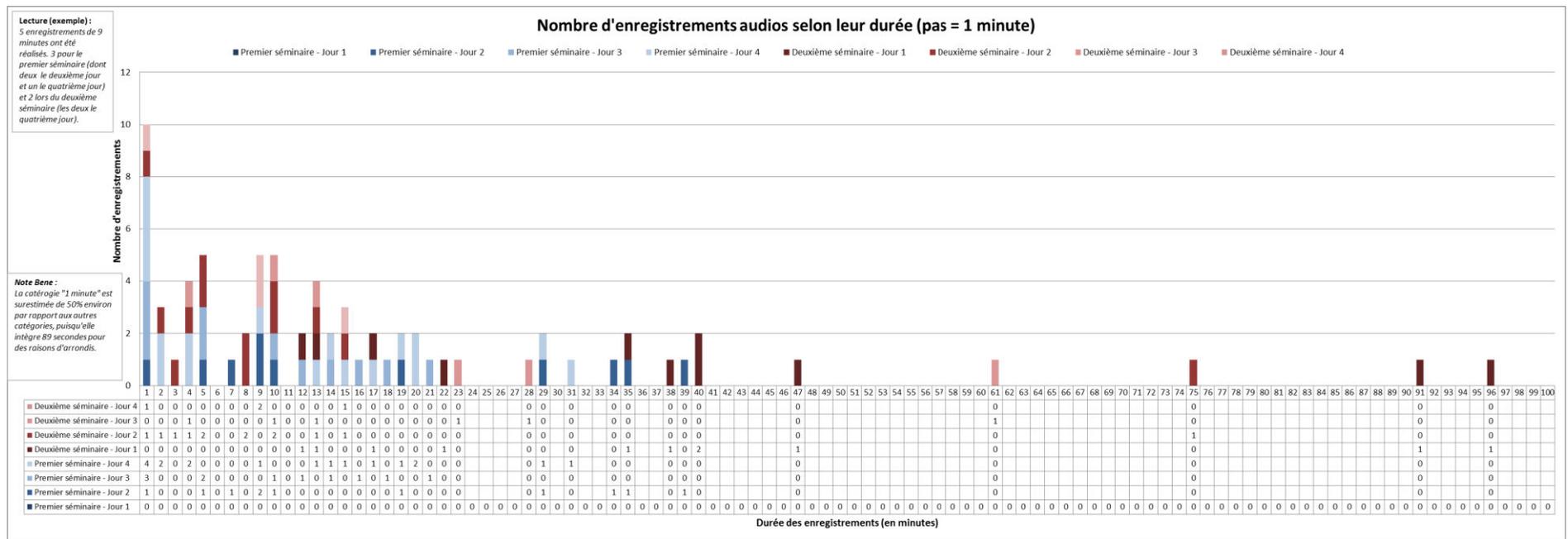


Figure 11 – Répartition temporelle des captations (en fonction de leur durée) exclusivement audio lors des deux premiers séminaires



Lors de la deuxième édition, le volume d'enregistrements audio effectué, tant en termes de nombre d'éléments que de minutes enregistrées, tend plutôt à diminuer au fur et à mesure des jours. Ceci s'explique par la nature des enregistrements captés lors de cette édition, qui créent des effets de volume (ce que la Figure 8 indique) : les événements de début (discours introductifs et phase de préparation des projets d'œuvres en équipe) et de fin (vernissage) de séminaire sont propices à l'enregistrement. Les discours introductifs sont « longs » par nature (par comparaison avec les autres types de situations) et font alors significativement augmenter la valeur du premier jour ; il y avait aussi un intérêt potentiel à capter des enregistrements « longs » lors de la phase initiale du séminaire, dont je constatais rapidement *in situ* qu'elle ressemblait à celle de l'année précédente, et amenait alors de longues et intéressantes discussions qui méritaient d'être saisies dans une grande temporalité, lorsque les équipes tentaient par la discussion orale de créer leurs projets. À la fin, le vernissage est l'occasion de la pratique de l'interrogation réflexive des participants, notamment ceux de l'équipe suivie en particulier, ce qui explique la distribution et la longueur des enregistrements alors effectués (moins aléatoires, donc moins nombreux, car l'empirie potentiellement intéressante est plus aisément identifiée). En parallèle, j'ai de nouveau, pendant cette deuxième édition, pratiqué lors du séminaire l'enregistrement exploratoire afin d'identifier de nouvelles pistes intéressantes, ce qui explique les autres enregistrements.

Considérons brièvement la *diversité* et la *densité* de ces données exclusivement audio. Une forme de représentation de la diversité du matériau pourrait être le nombre d'enregistrements, et une forme de représentation de la densité du matériau pourrait être la longueur de chaque enregistrement. Si l'on s'intéresse à l'intensité de la collecte, l'on constate que le maximum est atteint le dernier jour du premier séminaire en termes de nombre d'enregistrements (donc de diversité) et au début du deuxième séminaire en termes de nombre de minutes (donc de densité). Le minimum en termes de diversité comme de densité se rencontre le premier jour du premier séminaire, où la prise de note était privilégiée pour les raisons indiquées. Pour de telles ethnographies focalisées, la diversité semble assez forte avec 74 itérations sur les deux éditions, et la densité moyenne relativement importante puisque la durée moyenne par enregistrement sur les deux éditions s'établit à 16 minutes. Globalement, il est donc raisonnable d'estimer que le dispositif a permis une saisie relativement large et diversifiée de cette empirie.

Entre les deux premières éditions, j'ai réalisé deux étapes d'entretiens avec des participants au premier séminaire. Lors d'une première étape, conduite le 16 décembre

2014 (soit environ 3 mois après l'expérience), j'ai pu interroger successivement et indépendamment trois groupes de quelques étudiants pendant un total de 123 minutes (soit 2 heures environ, pour plus de 15 000 mots après transcription intégrale relativement «*approchante*» par quelqu'un qui aida en tant qu'assistant de recherche). Puis, le 6 février 2015, j'ai pu participer à une séance globale de débriefing animée par le formateur-artiste de l'édition, avec un nombre conséquent d'étudiants (autour d'une demi-promotion, mais le nombre changeait en cours de route car l'activité avait lieu lors de la pause déjeuner des étudiants), pendant 78 minutes (soit 1 heure et 18 minutes, pour 12 500 mots environ après transcription intégrale relativement *approchante* par le même assistant). Ces deux entretiens de type non directif, mais assisté par les relances d'animation, ont permis d'obtenir un ressenti plus «*à froid*» des acteurs. Après la troisième édition, je pus observer deux séances (les deux dernières parmi trois) de débriefing à froid animées notamment par le formateur-artiste. Lors de la première, j'enregistrai des échanges (sans intervention de ma part) pour environ 40 minutes d'audio. Les éléments intéressants furent transcrits par moi-même avec le meilleur niveau de fidélité possible. Lors de la seconde séance observée, je n'enregistrai pas car le format de la session (des travaux en groupes distribués dans l'espace) rendait fort difficile la saisie mécanique (e.g. conditions sonores alors difficiles) ; j'optai donc pour la prise de notes détaillée.

Au total, l'enregistrement exclusivement audio représente 10 heures pré-cas et environ 28 heures lors du cas. Les données vidéo représentent une autre partie des données que nous allons désormais considérer.

5.2.2.2. Données sonores et visuelles

Lors des deux premières éditions du séminaire, des captations de type «*vidéo*», alors à la fois sonores et visuelles, ont été réalisées.

La réalisation de 44 vidéos pour un total de 32 minutes (soit une durée de près de 45 secondes par vidéo en moyenne) lors du premier séminaire, puis de 95 vidéos pour un total de 196 minutes (soit 3 heures et 15 minutes environ, soit une durée de près d'une minute et trente secondes par vidéo en moyenne) lors du deuxième séminaire a permis de disposer pour l'analyse d'un matériau et visuel et sonore et «*dynamique*» (avec un son globalement correct)– qui permet aussi d'«*assister la mémoire de l'ethnographe*» et de re-situer les actions dans l'espace où les commentaires étaient réalisés.

Les distributions temporelles et numériques sont présentées de la Figure 12 à la Figure 15 (pages 208 à 211).

Figure 12 – Distribution temporelle des données vidéo captées lors des deux premiers séminaires

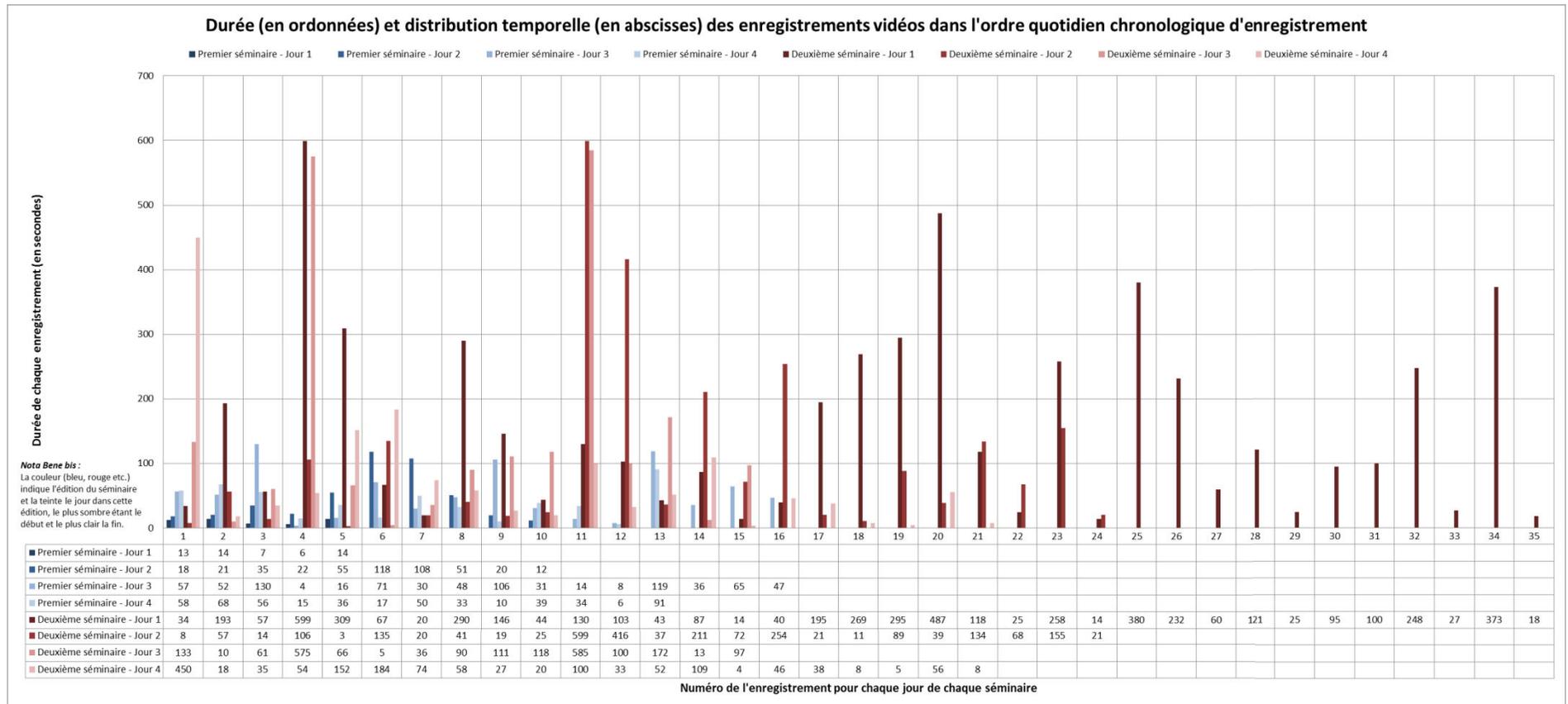


Figure 13 – Répartition temporelle des captations (en nombre par jour) vidéo lors des deux premiers séminaires

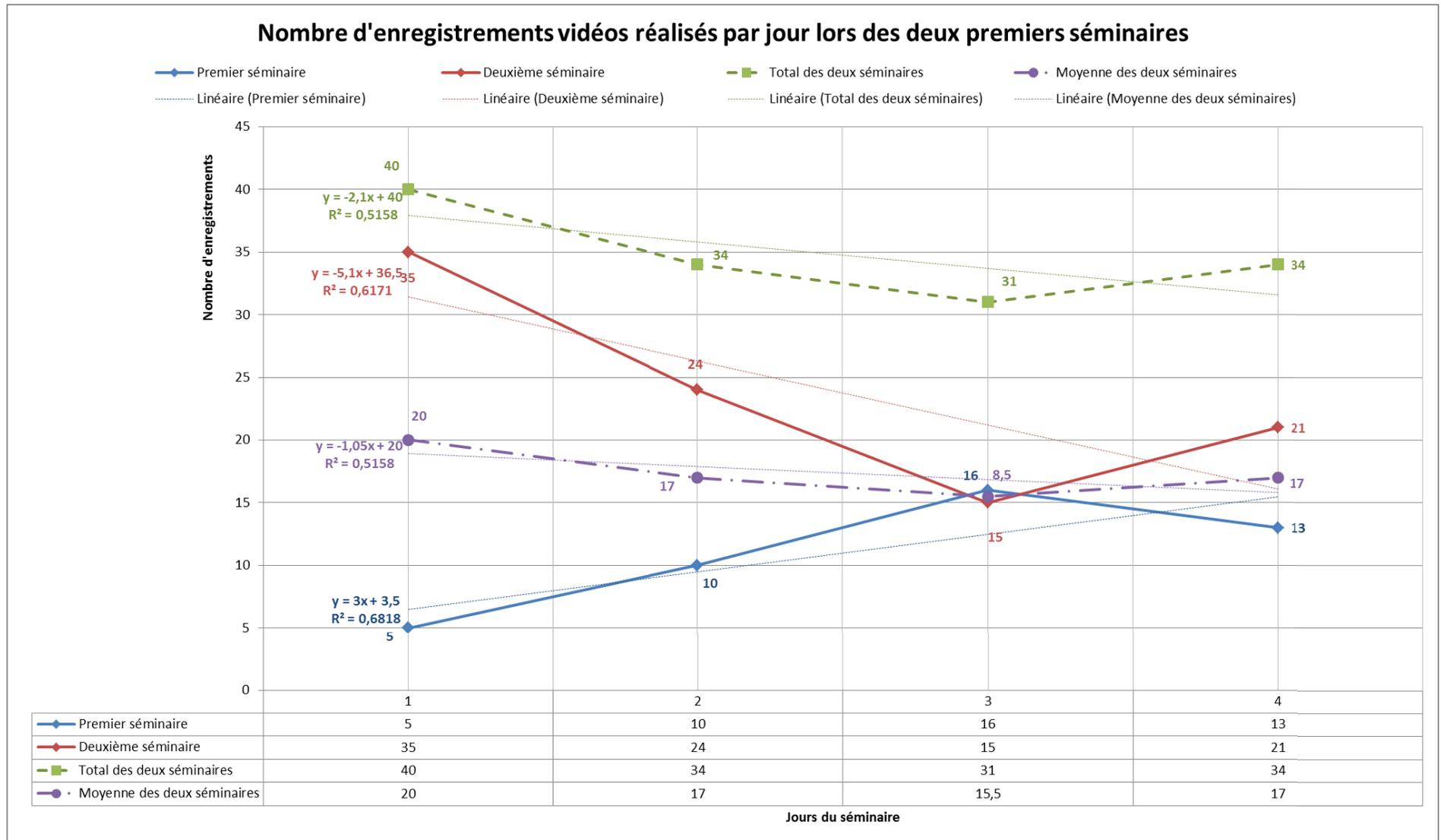


Figure 14 – Répartition temporelle des captations (en durée par jour) vidéo lors des deux premiers séminaires

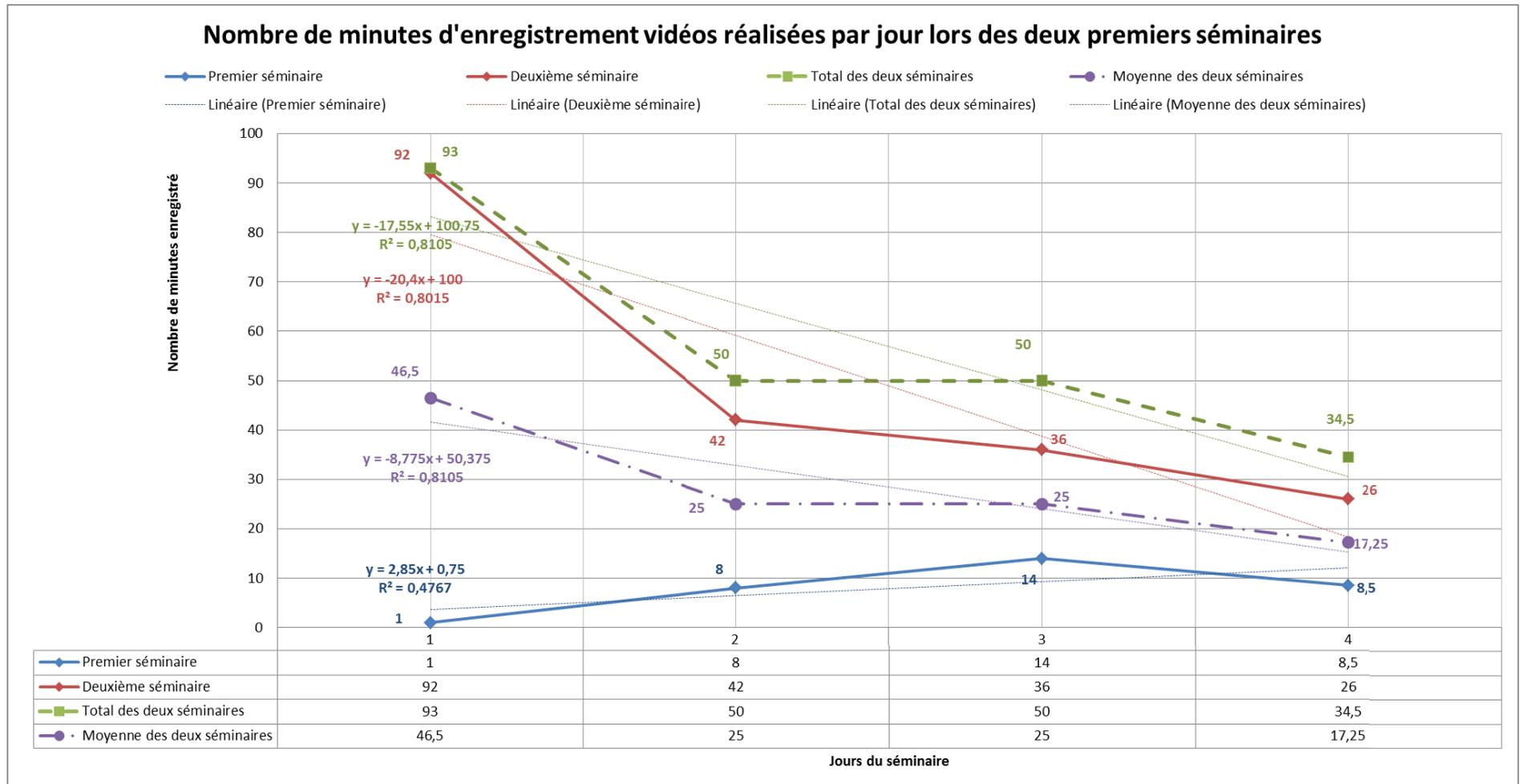
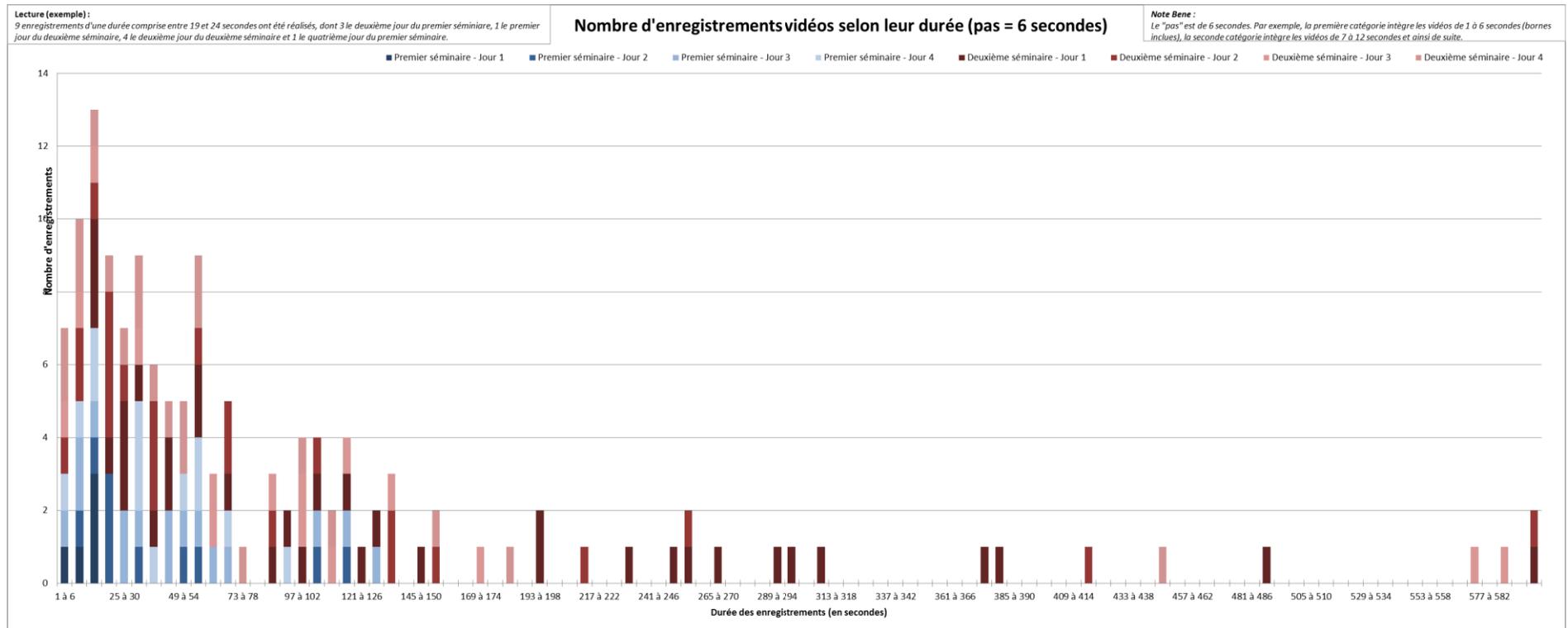


Figure 15 – Répartition temporelle des captations (en fonction de leur durée) vidéo lors des deux premiers séminaires



Globalement et pour des raisons similaires, la répartition des enregistrements vidéo suit la même logique que celle des enregistrements audio. Par contre, des vidéos bien plus longues furent réalisées (notamment de longs « moments-terrain » de plusieurs minutes) lors de la deuxième édition, notamment parce que l'analyse des données de la première montrait l'intérêt de cette approche pour la saisie de l'empirie, mais aussi à l'aide d'une meilleure maîtrise des techniques et une meilleure connaissance des possibilités techniques de mon appareil¹⁰⁷ – un phénomène sans doute assez classique dans une approche inductive (Corley, 2015: 603).

Après avoir étudié les caractéristiques de cette partie du matériau empirique enregistrée, considérons désormais celle que constituent les photographies.

5.2.2.3. Données exclusivement visuelles

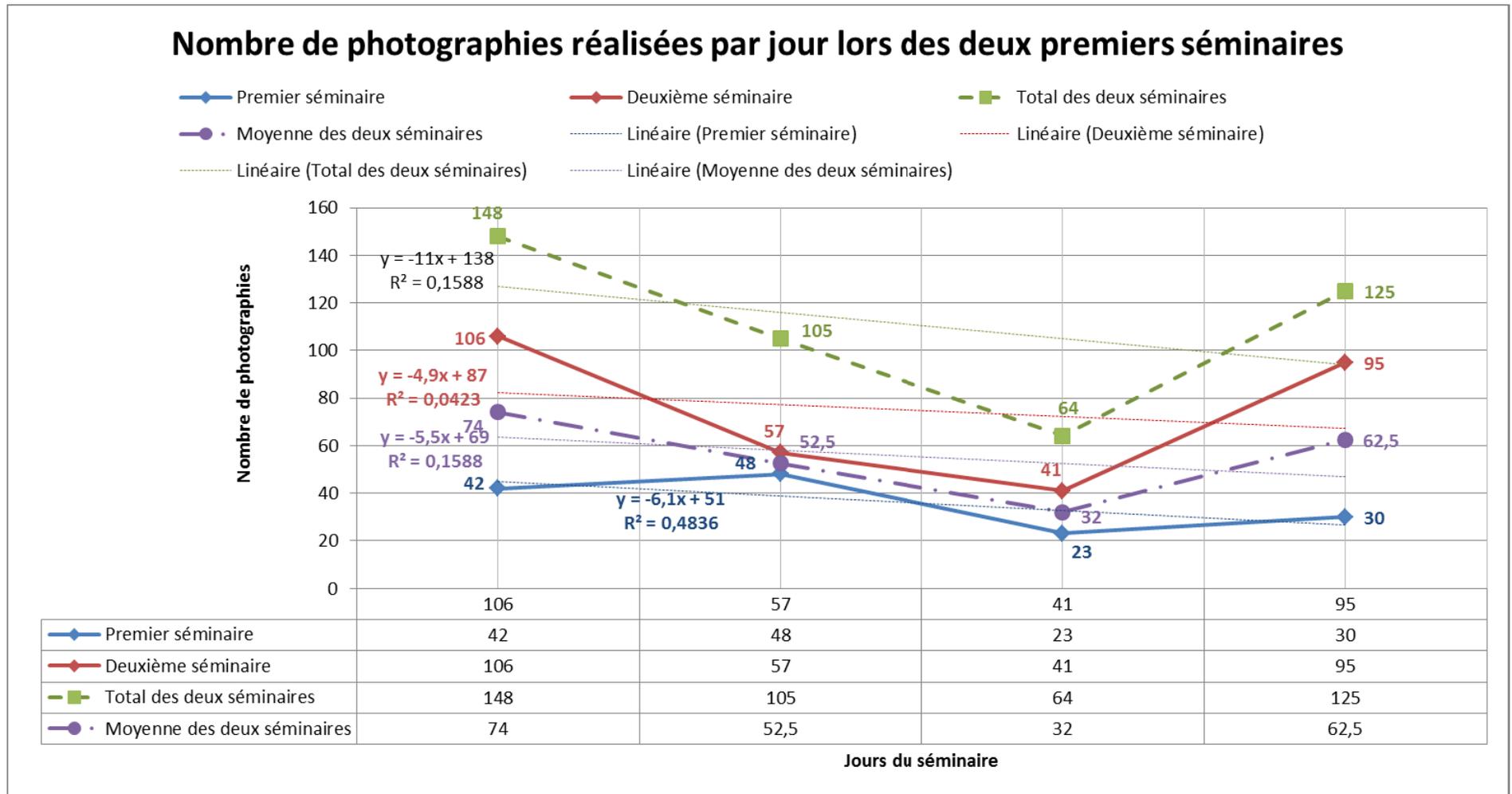
Dans le cas des photographies, les éléments d'analyse concernent exclusivement celles qui ont été prises avec mon appareil. En effet, d'autres photographies avaient été réalisées la première année avec l'appareil du formateur-artiste, sans qu'il soit possible de déterminer leur auteur. Ces dernières ont été utilisées pour l'analyse globale ou l'analyse de l'élément qu'elles saisissent (e.g. une œuvre). Toutefois, cette section vise à illustrer, en premier lieu, le rôle de la photographie dans ma pratique ethnographique, puisqu'il s'agit de donner à voir et d'analyser le matériau utilisé dans la « construction de l'histoire » ; je me focalise donc exclusivement sur les photographies réalisées avec mon appareil, car elles furent prises par moi-même¹⁰⁸, donc dans ce « sens ». Les photographies complémentaires l'enrichissent et enrichissent d'autres aspects, mais elles ne traduisent pas ma « démarche d'ethnographe ».

Lors de la première édition, 143 photographies furent prises par mes soins et avec mon appareil. 183 photographies (pour un total de 326 éléments visuels) furent prises avec l'appareil du formateur-artiste, et ne sont donc pas intégrées à cette analyse. Lors du deuxième séminaire, ce sont 299 photographies qui ont été prises, par moi-même et avec mon appareil uniquement. Lors de la troisième édition, je réalisai 121 photographies d'éléments précis (notamment les œuvres). Les distributions temporelle et numérique sont présentées en Figure 16 (page 213).

¹⁰⁷ Pour l'anecdote, mon « appareil photographique » en mode vidéo, bien que Haute Définition, utilisé à cette occasion, limitait les vidéos à 599 secondes (soit presque 10 minutes) car il ne tolère pas d'éléments plus longs.

¹⁰⁸ À l'exception de très rares éléments, par exemple une photographie où j'apparaissais car le cliché était pris avec le groupe particulièrement suivi la deuxième année.

Figure 16 – Répartition temporelle des captations (en durée par jour) photographiques lors des deux premiers séminaires (pour mon appareil seulement)



La collecte photographique réalisée avec mon appareil est assez régulière lors de la première édition, d'un jour à l'autre, mais légèrement plus forte les deux premiers jours que les deux derniers. Lors du deuxième séminaire, le volume de données visuelles collecté – globalement deux fois plus important que lors de la première édition – est plus conséquent le premier jour et le dernier jour. Globalement (i.e. par la somme des deux éditions), l'ensemble des données visuelles se concentre plutôt sur le premier et le dernier jours des deux éditions, ce qui peut s'expliquer par le caractère « intensif » de ces deux journées : la découverte de l'activité décalée le premier jour et la nécessité de mise en œuvre de l'évènement le dernier jour génèrent des comportements potentiellement « marqués » donc « visuels », alors que les journées intermédiaires sont davantage dédiées au « travail de production » (conception intellectuelle puis création pratique), jours intermédiaires qui voient aussi les groupes « partir acheter le matériau pour l'œuvre », ce qui réduit le nombre de présents et donc, le matériau photographiable potentiel.

Voyons le « journal d'ethnographe » et ses notes, ainsi que les documents.

5.2.2.4. Données manuscrites et documents

Lors des trois éditions, des données ont été saisies à l'aide d'un journal, avec des ampleurs différentes toutefois. Quelques documents ont aussi été mobilisés.

Pour la première édition, je dispose de 18 pages de notes manuscrites dans un cahier de format 17x22cm ; la tenue partielle du journal lors de cette édition a fait l'objet d'une explication. J'observais, par contre et pour certains aspects, une légère redondance avec les saisies mécaniques.

Puis, lors de la deuxième édition, un journal temporellement exhaustif fut tenu. Il comporte *in fine* 33 pages manuscrites (format 19x25cm) de notes prises pendant l'expérience (et 1 page de notes « complémentaires » ajoutées pour une information obtenue après l'évènement en lui-même, mais liée à celui-ci). Je rédigeais certaines notes « pendant » le terrain pour les trois premiers jours ; devant les participants qui, parfois plaisantaient sur la question, d'autres dans des salles adjacentes, dans les couloirs, bref, hors de la vue des participants. Ayant conscience, alors, de la tendance à la redondance, je tentais de noter ce que la saisie mécanique ne capturerait pas aisément. Le quatrième jour, je privilégiais l'accès « complet » au terrain pendant la journée, car l'intégration au groupe devenue plus forte permettait de nouveau une participation active qui donnait la possibilité de rencontrer des éléments auxquels l'*outsider* n'a pas accès. Toutefois, la saisie mécanique étant devenue plus simple puisque j'étais alors davantage « accepté », j'y

eus recours comme moyen pour préparer l'activité du soir même, i.e. retranscrire les observations du jour dans le journal, sous forme de notes légèrement différées ; une approche pratique courante, même conseillée lorsque la prise de note peut poser problème par rapport au vécu de l'expérience, en matière d'ethnographie, et qui permet que la donnée notée ne soit pas trop déformée par une mémoire défaillante.

Lors de la troisième édition, je pris des notes de façon très intensive, tout au long du séminaire (avec quelques ajouts le soir du dernier jour pour compléter et préciser certains éléments, lors d'une consultation immédiate, détaillée et intensive du matériau collecté ; e.g. imprécisions qui auraient pu conduire à des erreurs d'interprétation à la lecture ultérieure). Le journal comporte 142 pages de notes dans un cahier de format 19x25cm. Il s'agissait du moyen principal de saisie de l'empirie. Enfin, je pris aussi des notes, dans une logique similaire, lors des deux séances post-séminaire observées (11 pages lors de la première séance, 1 page d'ajouts lors d'un entretien téléphonique réalisé entre les deux séances avec la responsable du programme, et 8 pages lors de la deuxième séance observée ; le tout dans un cahier 24x32cm).

Plusieurs types d'éléments, selon la tradition de la « prise de notes ethnographiques » furent intégrés aux journaux : des descriptions¹⁰⁹ les plus factuelles possibles, des tentatives de saisies de comportements¹¹⁰ alors moins descriptives puisque déjà associées à une légère interprétation par le chercheur, des débuts d'analyse¹¹¹, et quelques analyses auto-ethnographiques¹¹². En complément, des informations chronologiques et spatiales (e.g. l'heure, la phase en cours, des schématisations de disposition des espaces lors de la troisième édition) étaient intégrées et accompagnaient les différentes notes.

Enfin, des documents ont été utilisés (brochures, invitations, réponse à un appel d'offre etc.) et ont contribué à enrichir l'analyse, avec leur apport en tant que données non produites par mon action (à l'exception du document évoqué précédemment). Certains ont été produits par l'équipe pédagogique (e.g. invitations) et d'autres par les étudiants eux-mêmes (e.g. rapports réflexifs sur l'expérience lors du troisième séminaire). En conclusion, le Tableau 10 (page 216) présente la synthèse des données collectées.

¹⁰⁹ Par exemple : « [Nom du formateur-artiste] présente le [séminaire] après quelques éléments annoncés par [nom de la responsable du programme]. » [deuxième édition, jour 1, 10h35]

¹¹⁰ Par exemple : « Fin de la constitution des groupes après quelques tractations. » [première édition, jour 1, 15h15]

¹¹¹ Par exemple : « Je note aussi que les groupes montrent clairement leur méconnaissance lorsqu'il s'agit de « travail manuel ». Il n'est apparemment pas évident pour eux de limer ([nom d'un groupe]), scier ([nom d'un autre groupe]), couper, mesurer etc. [...] » [troisième édition, jour 3, 12h00]

¹¹² Par exemple : « Mon ressenti : mal aux jambes ! » [première édition, jour 1, 14h30]

Tableau 10 – Synthèse des données collectées et mobilisées dans le cas unique étudié (sur deux pages)

PÉRIODE	ÉVÈNEMENT	APPROCHE ET TYPES DE DONNÉES	VOLUME	RÔLE
Avant le premier séminaire	Entretiens formels peu directifs avec 10 formateurs <i>Date : du 28 février 2014 au 11 juillet 2014</i>	Enquête par entretiens auprès de formateurs spécialisés en, ou intéressés par, Art & Management Collecte de données discursives	9h45 d'entretiens , soit 1 heure par entretien en moyenne 9 entretiens enregistrés	Disposer d'une connaissance préalable à l'ethnographie intensive lors du séminaire ; plus largement, en apprendre sur la démarche par les concepteurs eux-mêmes Introduction du « cas » et préparation à l'ethnographie
	Entretiens formels peu directifs avec les concepteurs de l'expérience <i>Date : respectivement le 28 août 2014 et le 31 août 2014</i>	Recherche d'informations auprès des deux acteurs clefs de l'expérience Collecte de données discursives	47 minutes d'entretien avec la responsable du programme pour 7 800 mots transcrits environ 97 minutes d'entretien avec le formateur-artiste pour 13 700 mots transcrits environ	
Pendant le premier séminaire	Première édition du séminaire <i>Date : du 2 septembre au 5 septembre 2014</i>	Ethnographie, observation participante côté formateurs 4 jours très intensifs de terrain Dominance des techniques « mécaniques » de saisie Collecte de données discursives et visuelles	18 pages manuscrites de notes de terrain prises dans un cahier 17x22cm (interruption en fin de deuxième journée pour basculement vers la saisie mécanique, notamment afin de disposer de matériau davantage « brut ») 40 enregistrements audio pour 500 minutes, transcrites par la suite intégralement 44 vidéos pour 32 minutes (non transcrites, sauf extraits utilisés dans la thèse) 143 photographies par moi-même et 183 produites avec l'appareil du formateur-artiste (sans qu'il soit possible pour le second ensemble d'en connaître l'auteur pour chacune)	Capter un maximum d'empirie , afin de disposer d'un matériau « brut » (le plus « objectif » possible en ce début d'expérience) pour une analyse ultérieure <i>Contexte</i> : nécessité d'aider à l'animation et de collecter des données en parallèle, d'où aussi le choix dirigé en cours d'expérience vers des méthodes « mécaniques »
Entre les deux premières éditions	Entretiens à froid <i>Dates : 16 décembre 2014 puis 6 février 2015</i>	Enquête par entretiens formels peu directifs avec des participants de la première édition regroupés « en groupes du séminaire » Trois groupes (de trois personnes environ, sans compter le chercheur) rencontrés successivement et indépendamment Collecte de données discursives	123 minutes d'entretien pour un total de 17 000 mots transcrits environ	Obtenir le ressenti des participants à froid sur l'expérience par les sollicitations du chercheur Enrichir le matériau et discuter les premières analyses
		Enquête par entretien formel peu directif avec une « demi-promotion » de participants de la première édition, avec animation par le formateur-artiste Collecte de données discursives	78 minutes d'entretien pour 12 500 mots transcrits environ	Obtenir le ressenti des participants à froid sur l'expérience mais en laissant un autre individu générer les données (proche du moment-acteurs) Confronter les différents ressentis des acteurs par la pratique du « groupe de débriefing »
Pendant le deuxième séminaire	Deuxième édition du séminaire <i>Date : du 1 septembre au 4 septembre 2015</i>	Ethnographie, observation puis observation participante côté formés 4 jours très intensifs de terrain Équilibre entre les techniques « mécaniques » et « manuelles » de saisie Collecte de données discursives et visuelles, et par prise de notes	33 pages manuscrites de notes de terrain prises dans un cahier 19x25cm 34 enregistrements audio pour 784 minutes, transcrites partiellement 95 vidéos pour 196 minutes (non transcrites, sauf extraits utilisés dans la thèse) 299 photographies par moi-même	Capter un maximum d'empirie , afin de disposer d'un matériau « brut » et manuscrit pour une analyse ultérieure Mettre en discussion les pistes d'analyse identifiées à partir de la lecture de la première édition (alors déjà effectuée) Permettre l'émergence de nouvelles pistes <i>Contexte</i> : quasi-intégration <i>de facto</i> par intermittence à un groupe, après une phase d'observation plus globale, et maintien d'un suivi des autres groupes
Après le deuxième séminaire		Document produit par l'équipe pédagogique	Document de réponse à un appel à projet en pédagogie innovante	Comprendre l'évolution « institutionnelle » de l'expérience Enrichir le matériau par un autre type de données sur lequel je n'ai aucun effet direct

<p><i>Pendant le troisième séminaire</i></p>	<p>Troisième édition du séminaire <i>Date : du 30 août au 2 septembre 2016</i></p>	<p>Ethnographie, observation non interactionniste 4 jours très intensifs de terrain</p> <p>Usage quasi exclusif de la technique « manuelle » de saisie, en dehors de quelques photographies précises lorsque possible (car présence d'un artiste-réalisateur sur le terrain)</p> <p>Collecte de données par prise de note, quelques données visuelles</p>	<p>142 pages de notes de terrain prises dans un cahier 19x25cm</p> <p>121 photographies (notamment sur les œuvres) par moi-même</p>	<p>Capter un maximum d'empirie, afin de disposer d'un matériau manuscrit (et d'un matériau « brut » sur un aspect focalisé) pour une analyse ultérieure</p> <p>Mettre en discussion les pistes d'analyse identifiées à partir des analyses des deux premières éditions (alors déjà effectuées et/ou en cours)</p> <p>Permettre l'émergence de nouvelles pistes</p> <p><i>Contexte</i> : observation dans une posture non interactionniste sur une ethnographie focalisée, avec décision <i>a priori</i> (seule situation de ce type parmi les trois séminaires) sur le domaine de la focalisation</p>
<p><i>Après le troisième séminaire</i></p>	<p>Deux séances de débriefing à froid animées par le formateur-artiste (sur trois offertes aux participants), avec d'autres présents lors de la deuxième séance observée (dont les responsables du Master, l'artiste-réalisateur etc.) <i>Dates : 27 octobre 2016 puis 16 décembre 2016 (hors deux appels téléphoniques avec la responsable du programme, pour deux fois 1 page du carnet de terrain)</i></p>	<p>Séances de valorisation proposées aux étudiants dans le cadre de la troisième édition, avec un retour analytique et des démarches de construction sur l'expérience</p> <p>Collecte de données par prise de notes et quelques données discursives</p>	<p>20 pages manuscrites de notes de terrain prises dans un cahier 24x32cm (dont une page liée à un entretien téléphonique avec la responsable du Master, autour d'une question particulière, qui prit place entre les deux séances observées)</p> <p>3 enregistrements audio pour 40 minutes, transcrits partiellement</p> <p>Documents d'auto-analyse réalisés par les étudiants lors des séances (transmis par le formateur-artiste <i>a posteriori</i>)</p> <p>1 page manuscrite de notes prises dans un cahier 24x32cm liée à un entretien téléphonique avec la responsable du Master, autour d'une question particulière</p>	<p>Capter un maximum d'empirie, afin de disposer d'un matériau manuscrit (et d'un matériau « brut » par l'enregistrement lors de la première séance observée) pour une analyse ultérieure</p> <p>Obtenir le ressenti des participants à froid sur l'expérience mais en laissant un autre individu générer les données (proche du moment-acteurs)</p> <p><i>Contexte</i> : observation dans une posture non interactionniste des démarches d'auto-analyse des acteurs du terrain</p> <p>Comprendre l'analyse de l'expérience par les acteurs eux-mêmes, dans leurs propres termes Enrichir le matériau par un autre type de données sur lequel je n'ai aucun effet direct</p>
<p>TOTAL</p>	<p>Du 28 février 2014 au 16 décembre 2016</p>	<p>Réalisation d'entretiens 12 jours d'observation ethnographique intensive Débriefings à froid avec les participants de la première édition Observation de deux séances de débriefing à froid (parmi les trois organisées pour le troisième séminaire)</p> <p>Équilibre entre les techniques « mécaniques » et « manuelles » de saisie Collecte de données discursives et visuelles</p>	<p>ENTRETIENS EN AMONT 9h45 d'entretiens pour 80 000 mots transcrits</p> <p>ETHNOGRAPHIE ET DÉMARCHES DU CAS UNIQUE 144 minutes d'entretien en amont avec les deux acteurs clefs 18 pages (17x22cm), 33 pages (19x25cm) et 142 pages (19x25cm) de notes de terrain 74 enregistrements audio de terrain pour 1284 minutes et pour plus de 115 000 mots transcrits 201 minutes d'entretiens à froid pour 29 500 mots transcrits 2 séances observées de valorisation à froid pour 20 pages de notes (24x32cm) et 40 minutes d'enregistrement audio 139 vidéos pour 228 minutes 746 photographies (dont au moins 563 par moi-même) Quelques documents (e.g. réponse à un appel à projet, flyers de vernissage, travaux écrits d'étudiants) Textes et supports du site internet créé pour partager les résultats du projet Textes du site internet du programme de Master 2</p> <p><i>S'ajoutent à ces données les éléments issus de « la posture ethnographique générale dans l'environnement », ce qui est capté de façon sensorielle et la « mémoire du chercheur » (globalement, les données « immatérielles »), ainsi que des documents consultés au quotidien, trois documentaires réalisés à l'occasion de la troisième édition par l'équipe pédagogique (sans mon intervention) et les résultats d'une analyse par questionnaire menée par le formateur-artiste auprès des étudiants de la troisième édition</i></p>	<p>Capter par induction une empirie la plus large et diversifiée possible dans le cadre d'un cas unique suivi de façon longitudinale, avec trois phases d'ethnographie intensive (3 fois quatre jours, pour suivre trois séminaires dans leur intégralité) associées à trois postures de collecte différentes et complémentaires</p>

5.3. L'analyse des données et le mode de partage des données

Pour conclure ce chapitre méthodologique, et donc terminer l'objectivation du processus d'objectivation, analysons le traitement subi par les données ainsi récoltées. Nous allons considérer, d'une part, le traitement technique et, d'autre part, le traitement social.

5.3.1. Les conditions techniques d'analyse

Pour analyser les données, plusieurs méthodes ont été utilisées. Si, en fin de travail, j'ai opté pour un rendu ethnographique assez peu doté en représentations « techniques », certaines ont tout de même été mobilisées afin de guider l'analyse.

Il convient avant tout de mentionner que mon analyse part du terrain et souhaitait permettre aux acteurs de se positionner, dans l'esprit présenté de la théorie la plus enracinée possible : je voulais savoir ce que les individus, eux-mêmes, vivaient, et donner la centralité et la primauté à ces éléments sur la « théorie » (e.g. Corley, 2015). Ce qui signifie que la première « analyse » s'est, en quelque sorte, déroulée *in situ*, lors de l'action, avec (voire par) les acteurs. Le statut d'étudiants ou d'enseignants-chercheurs dans le domaine des Sciences de Gestion (ou d'experts en Art) que possèdent quasiment tous les acteurs de la situation a permis des discussions parfois fort réflexives et approfondies sur l'action menée, ce à la fois *in situ* et à froid. Une méthode « sensorielle » comme l'ethnographie (e.g. Pink, 2015) contribue à une telle démarche, puisque le chercheur « vit » la situation, en particulier lorsqu'il en connaît et comprend globalement le cadre, et lorsqu'il vit l'intégralité de l'expérience directement (voir aussi, Knoblauch, 2005).

Cette thèse n'aborde pas la recherche sous la forme désormais assez classique des « thèses sur articles ». Il s'agit d'un travail global qui s'appuie sur un cas unique. Toutefois, le caractère « évènementiel » des trois phases intensives de terrain a conduit à proposer, pour le rendu des données (chapitre 7), la présentation successive des trois éditions, avec dans chaque cas une focalisation sur un aspect des données, même si celles-ci sont évidemment abordées et considérées globalement (lors de la troisième édition, la focalisation était limitée à un aspect particulier, ce qui a alors été conservé pour le rendu).

L'approche méthodologique retenue demandait et impliquait d'effectuer une multitude d'allers-retours permanents, successifs etc. entre les données et la théorie, avec la primauté de l'empirique sur le théorique, afin d'affiner progressivement la compréhension, de l'enrichir etc. (e.g. Corley, 2015; Gioia et al., 2013), pour tenter d'aboutir à une contribution globale. Les analyses et résultats produits et présentés dans ce travail pro-

viennent de démarches inductives, abordées dans le cadre d'un cas unique et non de trois « cas » successifs. J'ai donc traité ainsi les données, avec ajustements progressifs lorsqu'un nouveau matériau empirique était disponible. Des éléments observés lors des phases « tardives » de terrain bénéficient de l'identification de phénomènes et observations transversales (ce que la similitude structurelle des phases intensives tendait à générer). Par exemple, j'avais déjà largement analysé les deux premiers séminaires lorsque j'ai abordé le troisième sur le terrain, donc je savais déjà que leur organisation processuelle (sauf si le processus avait été structurellement modifié, ce qui ne fut pas le cas) partait du « textuel », du « cognitif », de « l'intellectuel » pour aller ensuite vers les œuvres matérielles. Il s'agissait donc moins, dans ces situations, d'aller étudier un « quoi » (sauf à avoir constaté lors du séminaire une structure processuelle qui aurait modifié cet aspect) que de comprendre son « comment », son « pourquoi » etc., ce pour bénéficier pleinement d'une approche qualitative inductive longitudinale et de grande ampleur dont c'est généralement la finalité (Corley, 2015: 601–602) ; il pouvait aussi, bien entendu, s'agir de remettre ce « quoi » en question ou en opposition. Certains « quoi » avaient déjà largement émergé par induction antérieure, il s'agissait de les questionner, de les explorer en détail, de les comprendre etc., tout en laissant la porte ouverte à l'émergence de tout autre élément : par exemple, je ne réalisai finalement, pleinement, que lors de la troisième édition à quel point la démarche artistique mobilisée demandait d'utiliser du « technique » (de l'art) qui se trouve être une face partagée avec l'activité « technique » du domaine de la formation étudiée (élément que j'intégrai donc, ensuite, dans l'analyse globale). Par contre, dans le rendu de l'ethnographie, les éléments de chaque phase de terrain présentés s'appuient toujours sur les données issues de l'ethnographie menée lors du séminaire relaté, pour des questions méthodologiques comme épistémologiques.

Même si le processus de recherche ne fut donc évidemment pas « linéaire » et entièrement « préétabli », comme dans toute recherche inductive d'inspiration enracinée (Corley, 2015), une structure d'analyse similaire pour les trois éditions du terrain peut être rapidement décrite¹¹³. Ainsi, en particulier pour les deux premiers séminaires (pour lesquels aucune focalisation précise n'avait été déterminée *a priori*), ce sont les éléments de l'empirie vécus et considérés *in situ*, lors de chaque édition, qui ont permis d'identifier (*in situ* puis lors de la consultation des données faite après l'édition) de « grandes lignes » à explorer par la suite. J'ai ensuite cherché (après la fin du séminaire), dans les données

¹¹³ Si la structure est similaire, les « temporalités » furent très différentes et imbriquées avec le reste des autres méthodes pour certains séminaires.

captées, des *éléments empiriques clefs* qui confirmaient l'existence de ces grandes lignes. Je tentais de les comprendre dans les termes des acteurs et des interactions ; c'était aussi l'occasion de localiser ce qui allait éventuellement « contre » cette analyse, d'affiner la compréhension à l'aide du matériau empirique enregistré disponible, parfois de réviser la compréhension de certains éléments. Ce début d'analyse *post situ* me permit, par la suite, de construire une « grande histoire » associée à chaque édition du séminaire. Notons qu'au-delà du thème « central », il me fallut un certain temps pour identifier les subtilités de chaque séminaire, pour construire l'histoire précise. Ce sont donc seulement de grandes orientations que cette analyse *in situ* puis immédiatement *post situ* apportaient.

En parallèle de ce travail autour de chaque séminaire, deux méthodes plus globales furent aussi mobilisées avec un effet réel sur l'analyse. Elles visaient à affiner la compréhension, à dépasser les orientations initiales qui auraient été soit erronées, soit incomplètes, soit trop limitées.

Premièrement, je réalisai un « codage inductif ouvert », six mois après la deuxième édition, sur les données transcrites des enregistrements exclusivement audio de la première édition et avec prise en compte des entretiens réalisés avec les acteurs du terrain en amont de cette édition (activité différée après la deuxième édition afin d'éviter un « effet de plaquage » lors de ce deuxième séminaire observé et de la collecte associée). L'objectif était de détecter un maximum d'éléments mentionnés par, donc potentiellement importants pour, les acteurs, ce dans leurs termes (en dehors des regroupements en catégories, inévitables vu le volume de données). J'obtins 141 catégories constituées d'éléments globalement présents plusieurs fois. Mais la catégorie fut aussi créée dès que cela semblait important, y compris pour des cas d'apparition unique. Mon idée était de construire une sorte de « carte des données », un peu dans l'esprit de Gioia et al. (2013), pour repérer un ensemble le plus exhaustif possible d'éléments d'intérêt, ce dans les termes des interactions et des acteurs ; ensuite, je pouvais ainsi procéder à des regroupements, des mises en comparaison etc., afin de déterminer des thématiques pertinentes à étudier. C'était aussi une façon d'ajuster le dispositif de collecte lors de la troisième phase intensive, ce qui conduisit à identifier en amont du terrain un point de focalisation précis (e.g. Corley, 2015; Gioia et al., 2013). Ce codage fut réalisé sans logiciel spécialisé, mais sur les transcriptions et à l'aide d'un tableur. Les données issues des photographies, vidéos, documents et notes furent aussi prises en compte, sans être « codées », même si des regroupements furent en pratique effectués. Cette « cartographie empirique » servit notamment à présenter les résultats lors d'un séminaire interne ; les formateurs du terrain et

un académique spécialiste avaient gentiment accepté de participer. À cette occasion, lors de ma présentation des éléments empiriques qui me semblaient intéressants et de mes premières analyses, ces différents acteurs pointèrent judicieusement la focalisation trop importante sur certains aspects, de potentielles approximations, des problèmes de diverses natures. Ceci m'amena à conduire une nouvelle analyse très intensive que je réalisai lors de l'été en amont de la troisième édition, ainsi qu'à identifier la focalisation à envisager pour la troisième édition.

Deuxièmement, à l'occasion de cette nouvelle phase très intensive de parcours et d'analyse des données, réalisée pendant environ trois mois (assez vite après le séminaire évoqué) les plus dédiés possibles à cette phase, j'ai ainsi repris l'ensemble des données à ma disposition, pour questionner les orientations préalablement retenues, les interprétations préalablement construites, ce qui conduisit à affiner l'analyse globale de façon notable. La « grande histoire » du premier séminaire se trouva validée et affinée, et celle issue du deuxième séminaire put émerger ; je finis enfin de définir le point d'intérêt pour la troisième. Je ne réalisai ici pas de codage « informatisé » mais travaillai « à la main »¹¹⁴, considérant les différents types de données et les mettant en parallèle, en opposition etc., ce pour laisser un « sens » général émerger de la situation, et de la démarche globale. Techniquement, j'appuyais mon traitement des données sur la construction d'une « monographie chronologique » très détaillée dans laquelle j'intégrais toutes les formes de données pour les analyser ensuite. Il s'agissait alors d'une démarche assez « procesuelle » de traitement des données. Pour la troisième édition, je travaillais avec la même démarche mais réalisais cette dernière démarche de construction de la « monographie chronologique détaillée » début février 2017, notamment car j'avais attendu d'avoir observé les deux séances post-séminaire suivies.

De manière générale, au-delà de ces phases rendues inévitablement de façon un peu « caricaturale », j'ai conduit des allers-retours permanents entre données et théorie, entre constructions empiriques et constructions théoriques, avec le souci de toujours laisser la priorité à l'empirique, de toujours préciser et affiner à partir des données, jamais de la théorie, ce dans l'esprit déjà évoqué (Corley, 2015; Gioia et al., 2013). Considérons désormais les conditions sociales d'analyse.

¹¹⁴ Des tableaux et documents informatisés intermédiaires d'analyse (e.g. monographie détaillée chronologique) furent évidemment produits et activement mobilisés à cette occasion comme pour le travail ultérieur.

5.3.2. Les conditions sociales d'analyse

La chronologie de la recherche a déjà fait l'objet d'une objectivation au chapitre 3. Il nous reste à évoquer les autres productions et les autres interactions qui ont façonné plus ou moins directement les résultats de cette thèse.

Les processus sociaux impliqués dans la pratique de la recherche académique ont déjà été largement analysés par certains chercheurs ; l'on retiendra de ces travaux que toute production prend place à l'issue de multiples interactions dans une communauté de recherche (voir, par exemple, Bourdieu, 2001b). Le processus de recherche doctorale ne fait pas exception, et par nature ne se réalise pas seul. Par ailleurs, mon travail de thèse a été accompagné de productions intermédiaires et parallèles.

La première étape significative de consultation de la communauté fut la participation au séminaire doctoral du « CMS Workshop 2014 », pour présentation de mon projet de thèse. La même année, je présentai un premier papier autour de la fonction de l'art dans la formation au management (théorique mais problématisant) qui connut un accueil positif lors de la conférence 2014 d'EGOS, ce qui incitait à soumettre à la critique scientifique ce type de pratiques.

Après le premier séminaire, je pus écrire un article empirique. Il fut présenté à la conférence de 2015 de l'Association Internationale de Management Stratégique, puis réécrit pour envoi à une revue académique avec notamment un tour de révision (après le deuxième séminaire) – je remercie les différents évaluateurs et éditeurs qui me prodiguèrent alors des conseils qui furent utiles pour la thèse. La participation à l'atelier doctoral de la même conférence permit aussi d'ajuster mon travail.

La thèse a bénéficié de l'atelier de travail interne avec des acteurs du terrain et un spécialiste académique de la question en juin 2016, à l'occasion duquel des conseils me furent donnés qui permirent le re-travail aussi bien empirique que théorique. Une pré-soutenance tenue en juin 2017 a conduit aux derniers enrichissements de ce manuscrit. Je remercie ces différents acteurs pour leurs conseils et aide précieux.

Enfin, notons que j'ai transmis aux deux acteurs centraux du terrain des éléments du manuscrit en amont de l'établissement de sa version de soutenance, afin qu'ils aient la possibilité d'y réagir s'ils le souhaitaient (les noms ici indiqués sont ceux retenus dans l'ethnographie). L'acteur dont le nom sera Clara put consulter l'intégralité du document de pré-soutenance qui intégrait déjà l'ensemble des chapitres (qui furent ensuite révisés selon les avis de la pré-soutenance) et apporta de nombreux conseils et commentaires.

L'acteur intitulé Frédéric se vit transmis les chapitres 6, 7 et 8, après la pré-soutenance et après un premier travail de révision de ma part suite à celle-ci, et donné la possibilité d'y réagir. Ces démarches permettent d'avancer que les éléments empiriques présentés et analysés leur semblent raisonnables en tant qu'acteurs du terrain.

Enfin, il faut mentionner les multiples présentations dans le cadre des ateliers de l'équipe d'accueil pour mon programme doctoral à l'Université Paris-Dauphine : DRM MOST. Il faut aussi évoquer les nombreuses interactions avec des collègues, chercheurs, professionnels, spécialistes, mais aussi les amis comme les proches.

Avant de conclure, penchons-nous sur la forme retenue pour rendre la recherche, car les choix de présentation ne sont pas neutres pour la connaissance ici proposée.

5.3.3. La forme retenue pour rendre la recherche

Si des méthodes inspirées des approches « à la Gioia » ont été mobilisées pour l'analyse, j'ai décidé de ne pas retenir systématiquement les représentations graphiques qui lui sont souvent associées pour le rendu des résultats dans le manuscrit de cette thèse, même si des « diagrammes », des figures etc. qui les rappellent sont parfois utilisés.

Mon choix de style de rendu suit donc la tradition qualitative moins systématisée, davantage ethnographique, ce afin de laisser les données s'exprimer dans un cadre moins précis que celui qu'apporte inévitablement toute « méthode ». Notons que ma démarche s'inscrit cependant dans la logique de Gioia et al. (2013). Il s'agit bien de partir des données, de les regrouper, pour les lire avec une grille de lecture donnée à voir au lecteur, afin d'intégrer des observations ainsi cadrées dans une certaine pensée pour mettre en discussion des agrégats. Ces auteurs rejettent d'ailleurs expressément la tendance à utiliser cette démarche comme « méthode » ; ils la voient davantage comme une « approche » : « *une orientation flexible vers la recherche qualitative, inductive, qui est ouverte à l'innovation [...]* » (2013: 25–26). Ici, je conserve l'idée générale lors de l'analyse¹¹⁵, mais j'adapte dans la thèse le rendu pour m'inspirer d'un style plus « narratif » qui me semblait plus pertinent pour mon type de travail.

Pour rendre les données, l'interprétation et la construction scientifique associée, j'ai choisi de chercher, en particulier pour les passages monographiques, une production capable de « convaincre », qui parle aux lecteurs, avec l'idée que le rendu est une inter-

¹¹⁵ Et notons par souci d'objectivation participante que cette « approche » a été activement utilisée, y compris ses « représentations ». Ces dernières furent mobilisées dans une version du papier qui avait été soumis à une revue académique en parallèle. Cet emploi a des effets inévitables sur l'analyse globale, même si j'ai aussi analysé ces mêmes données hors des représentations que produit souvent cette approche.

prétation possible de faits observés parmi d'autres, donc avec la volonté d'offrir une démarche « *authentique* » plutôt qu'une « *exacte* » qui traduirait alors la « seule réalité et lecture possible » (Golden-Biddle & Locke, 1993: 599 notamment). Il s'agit, avant tout, de montrer l'« *authenticité* », i.e. de rendre la vitalité du « quotidien » observé sur le terrain, de montrer et démontrer que « j'y étais » et que le rendu correspond « véritablement » à ce qui s'est déroulé ; aspect qui concerne donc le côté du terrain et la relation avec celui-ci (Golden-Biddle & Locke, 1993: 599). Il s'agit aussi d'atteindre la « *plausibilité* » qui concerne cette fois-ci la relation avec le lecteur, pour montrer que les conclusions scientifiques tirées de l'analyse sont à la fois raisonnables et nouvelles, donc représentent une contribution scientifique (Golden-Biddle & Locke, 1993: 595 et 600). Enfin, il s'agit d'atteindre la « *criticalité* » (*en: criticality*), c'est-à-dire la capacité du texte à inciter le lecteur à remettre en cause un présupposé, un postulat, l'interprétation pré-analytique (Golden-Biddle & Locke, 1993: 600). Même si la « plume » a été utilisée en partie dans ce manuscrit (pour rendre la lecture plaisante puisqu'il s'agit de « raconter une histoire » et de convaincre), lorsqu'il fallait choisir entre « narration » réussie en termes littéraires et écriture « scientifique » parfois un peu plus répétitive et ardue, je me suis éloigné d'une démarche « rhétorique » et « littéraire » pour aller vers l'approche peut-être plus « froide » que serait celle de la « science », ce qui découle aussi de l'inscription dans les approches théorisées par Gioia et al. (2013). Selon les spécialistes, plus un texte vise la criticalité, plus il doit user de rhétorique (Golden-Biddle & Locke, 1993: 614). Or, la construction d'un manuscrit scientifique n'exigerait que l'atteinte de l'authenticité et de la plausibilité (Golden-Biddle & Locke, 1993: 613). Ainsi, j'ai choisi de donner la primauté à la rigueur scientifique au détriment, éventuellement, de la capacité à convaincre, par la rhétorique, du caractère « essentiel » et « bouleversant » de cette recherche. L'atteinte de la criticalité peut être évaluée, dans ce manuscrit, à partir de ma tentative de problématisation de la littérature que le format permet aussi d'introduire en détail (cf. chapitre 3).

En somme, il s'agit dans cette thèse de combiner la construction d'une narration certes propre à ma démarche et parmi d'autres sans doute possibles, avec la présentation d'une preuve empirique qui apporte rigueur et précision scientifique en soutien (pour cette histoire « subjective » toutefois).

Au-delà de cette orientation générale, pour chaque phase du terrain, j'ai tenté de présenter les données essentielles, parmi celles collectées, afin de proposer quelques

« construits empiriques »¹¹⁶, i.e. des regroupements de données qui permettent ultérieurement la lecture par différentes grilles théoriques.

Pour conclure, notons que je rejoins épistémologiquement Gioia et al. (2013: 24) pour considérer qu'une « transférabilité » des constructions scientifiques rendues dans la thèse est possible :

« Ici [les auteurs] se séparent des interprétativistes purs qui tendent à tenir comme position que, lorsque quelqu'un étudie les structures et processus socialement construits des autres, ces structures et processus sont nécessairement idiosyncratiques car ils sont formés et performés par des individus uniques qui se comportent dans des contextes uniques. »

L'essentiel consiste donc, dans ce type de travaux, en la recherche d'observations théorisées transférables d'un cadre à un autre (voir aussi, sur ces questions, Becker, 2002), ce que cette thèse tente d'offrir dès qu'elle présente un construit certes issu de données fortement situées et uniques, mais qui doivent pouvoir être transposées ailleurs par l'extraction des caractéristiques non purement propres à la situation. Il ne s'agit pas seulement de « décrire » des phénomènes, mais de tenter de théoriser inductivement et de façon transparente quant aux grilles utilisées pour créer des constructions théoriques plus générales, d'application vaste ou spécifique (Corley, 2015), à la fois à destination des académiques et des praticiens du management et des organisations. Nous pouvons désormais conclure ce chapitre, avant de nous tourner vers l'étude empirique.

Conclusion au chapitre 5

Pour étudier le séminaire artistique en construction dans le cas unique considéré, une méthodologie qualitative inductive d'inspiration enracinée (e.g. Corley, 2015) s'est imposée. Elle semblait judicieuse pour analyser la pratique réelle de l'art dans la formation au management : la démarche ethnographique permet d'observer, voire de participer (De Walt, 2015; Neyland, 2008), à l'activité des acteurs, afin de rechercher une compréhension de ce qu'ils vivent alors. Dans le cas suivi de façon longitudinale pendant près de 27 mois, ce sont trois éditions du séminaire artistique – les trois premières itérations, quatre jours à

¹¹⁶ J'emploie le terme de « construit » qui ne doit pas être considéré comme la traduction de « construct » au sens de Gioia et al. (2013). Leur définition (2013: 27–28) qui distingue « construct » et « concept » (*en*, pour les deux) n'est pas adapté à la traduction en langue française. Selon eux, la différence, bien que subtile, résiderait dans le caractère plus « général » des concepts, par rapport aux construits : « Nous traçons une distinction subtile mais significative entre concepts et construits pour suggérer [*en connoter*] que les concepts sont des notions plus larges, plus ténues qui peuvent ultérieurement être plus étroitement spécifiées, opérationnalisées et mesurées. » Pour eux, « les concepts sont précurseurs des construits », et il convient de repérer ces premiers par la recherche inductive *in situ* (2013: 16).

chaque fois – que j’ai pu suivre directement, du début à la fin de l’évènement. Des démarches complémentaires (e.g. entretiens, suivi de séances post-séminaire) et l’adoption d’une posture générale d’observation (car le terrain correspond à une partie de mon environnement habituel d’évolution socio-professionnelle) ont complété la compréhension de ces moments intenses du terrain

Dans une perspective d’ethnographie focalisée (Knoblauch, 2005), j’ai tenté de développer un appareillage afin de procéder à une collecte de données destinées à être analysées *post situ*, pour compléter l’analyse *in situ*. Ce après que j’aie vécu et connu une confrontation directe avec l’expérience des acteurs lors de l’évènement. Des données ont donc été enregistrées – mécaniquement comme manuellement, selon les moments – et ont constitué un matériau empirique que j’ai essayé d’objectiver dans ce chapitre. Le but de cette démarche était de poursuivre le processus d’objectivation de l’objectivation (Bourdieu, 2003b), puisqu’il s’agit de donner à voir mon effet en tant que chercheur et l’effet des outils mobilisés dans le processus de travail sur le matériau empirique. Mon analyse *in situ* comme *post situ* part systématiquement de l’empirie vécue plutôt que de la théorie. Mon analyse part du perçu *in situ*, de l’expérience vécue lors du terrain ; mais j’ai souhaité que l’histoire ici détaillée relie des « blocs » formés de données enregistrées, afin de rechercher de la robustesse. C’est pourquoi, j’ai analysé en détail la constitution de ce matériau empirique pour en donner à voir les avantages et les limites, en ce qu’il délimite et précise alors nécessairement la production scientifique proposée dans ce manuscrit.

La présentation des méthodes d’analyse mobilisées a permis de partager le traitement appliqué sur le matériau empirique, dont nous avons alors pu voir qu’il était à la fois technique et social. Enfin, j’ai tenté d’expliquer en quoi la thèse veut proposer une narration scientifique de l’ethnographie à fin d’analyse, ce qui m’a conduit à rechercher authenticité, plausibilité et (un minimum de) criticalité dans le rendu (Golden-Biddle & Locke, 1993). J’ai alors opté pour une écriture moins littéraire que scientifique, qui s’inspire plutôt du style et de la plume utilisés par les approches orientées vers un rendu particulier de la recherche (Gioia et al., 2013).

Le prochain chapitre va permettre de scruter les caractéristiques essentielles du cas, donc de préparer le cœur de la thèse qu’est la troisième partie.

CHAPITRE 6

APPROCHE TRANSVERSALE DU CAS

La présentation transversale du cas vise à apporter des éléments fondamentaux sur l'empirie vécue lors du terrain. Il s'agit de considérer plus en détail les spécificités de l'activité suivie, ce qui prépare alors à la lecture de l'étude empirique, objet de la troisième partie. Le chapitre introduit d'abord le contexte de l'étude. Puis, il propose une présentation des caractéristiques générales des trois éditions du séminaire artistique, avec le détail des grandes similitudes comme des différences notables. Le chapitre permet ainsi de donner à voir en quoi le cas offre un potentiel pour traiter de la question de recherche.

QUELLES CARACTÉRISTIQUES POUR L'EMPIRIE ÉTUDIÉE, ET QUELLE PERTINENCE POUR TRAITER DE LA QUESTION DE RECHERCHE ? Nous avons donc pu aborder la méthodologie qui a permis la constitution d'un matériau empirique, dont nous avons considéré les caractéristiques. Le cas a, ainsi, été étudié de façon longitudinale par une approche qualitative inductive. Avant de présenter les résultats à l'aide d'une succession de chapitres d'analyse de l'empirie, nous allons considérer les caractéristiques de ce cas support de la recherche et les données associées.

Après les éléments sur le terrain, sur les méthodes de collecte et d'analyse, il s'agit de saisir certaines propriétés de l'empirie, au niveau « cas » (pour un exemple, voir Corley & Gioia, 2004: 179–180). En outre, l'obtention d'une compréhension globale du cas étudié dans le terrain support de la recherche rend plus aisée la lecture de la troisième partie qui représente le cœur de la thèse.

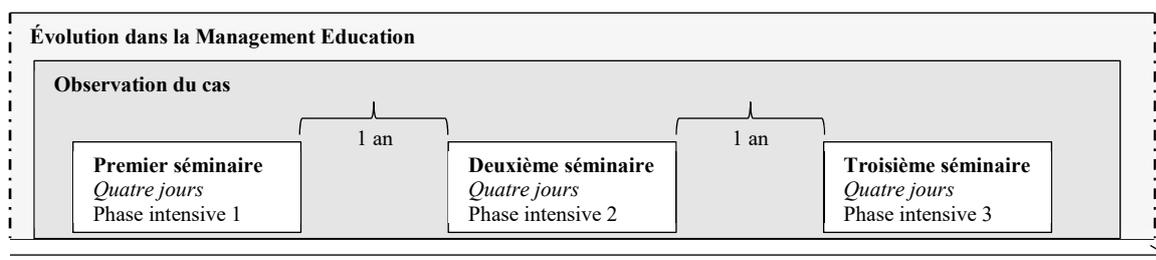
Ce chapitre donne à voir l'ensemble du cas « d'un coup d'œil » : la structure des différentes éditions du séminaire, leur cadre spatio-temporel, les participants, les évolutions comme les constances, les démarches et créations artistiques.

De nombreuses caractéristiques sont partagées par les trois éditions, et des différences existent aussi. Présenter dès maintenant ces éléments permettra de focaliser davantage le rendu ultérieur de l'ethnographie et des observations en général. Ceci nous donnera à voir en quoi le cas dans son terrain peut représenter une situation pertinente pour traiter de la question de recherche. Ensuite, nous nous appuierons sur les éléments ici introduits pour décrire les pratiques observées lors de chaque édition, les approfondir, les comprendre. Mais commençons par le début de cette recherche.

6.1. Caractéristiques de l'empirie étudiée

L'empirie étudiée possède ses caractéristiques qu'il convient donc de considérer. Après avoir formalisé les grandes étapes du cas lors de son étude – ce qu'illustre la Figure 17 (page 228) –, nous nous tournerons vers le cadre de l'expérience – nous commencerons par son émergence – puis nous irons vers les caractéristiques des éditions.

Figure 17 – Les grandes étapes du cas – inspirée de Corley et Gioia (2004: 179)



6.1.1. Contexte de l'étude

Lors de la première année de cette recherche, j'avais débuté mon exploration des travaux existants (la revue de littérature spécialisée) et j'avais cherché à accumuler une base de compréhension plus pratique des enjeux de mon sujet (les entretiens avec des formateurs spécialisés, mais aussi mon expérience dans l'innovation en formation au management). Cette double préparation de l'étude empirique avait incité à s'intéresser à « ce qu'il se passait réellement lors de la mise en pratique, l'implémentation, etc. de l'art en tant que pédagogie dans la formation au management ».

À la fin de cette première année – année souvent associée pour les doctorants à la recherche d'un « terrain » –, ma Directrice de thèse m'informa qu'une expérience allait débuter dans l'un des Masters 2 (de la discipline « comptable », spécialisé dans le conseil et la recherche en audit et contrôle) de Dauphine où je réalisais aussi le doctorat support de cette thèse. Après quelques échanges avec la responsable de cette formation (nous l'appellerons Clara¹¹⁷), je fus convié à assister à la première édition du séminaire : le formateur-artiste (nous l'appellerons Frédéric¹¹⁸) qui réalisait l'expérience – et que je connaissais par ailleurs¹¹⁹ – comme la responsable acceptaient ma présence à des fins de recherche. Avant le premier séminaire, je me rendis alors à Dauphine pour un entretien avec la responsable du Master qui devait accueillir, quelques jours plus tard, l'expérience étu-

¹¹⁷ Les acteurs portent, dans cette thèse, des noms de substitution. Les « pseudonymes » ont tous été choisis parmi les noms des grandes figures de la musique classique (ici Clara, pour Clara Schumann).

¹¹⁸ Pour Chopin.

¹¹⁹ Nous avons, par exemple, participé pendant l'année précédente à un même groupe de recherche autour de l'art et du management. Lors de l'été de cette première année, nous participions au même « track » (en) d'un colloque, autour des questions liées à l'art dans le management.

diée. Nous nous connaissions alors depuis près d'un an, car appartenions – depuis le début de ma thèse – au même laboratoire. L'entretien, très ouvert, me permit de mieux comprendre le projet de séminaire.

J'appris alors que Frédéric, à la fois artiste et enseignant-chercheur en Art comme en Sciences de Gestion, avait assuré l'essentiel de la conception pédagogique. Clara lui avait confié cette dernière activité en quasi-totalité. Frédéric allait ensuite assurer l'animation du module. Il m'était demandé (ceci s'était construit lors de l'été) d'avoir un rôle lors de l'expérience pour apporter une assistance à Frédéric – en particulier sur les aspects de « Gestion », et dans une posture de « coach » pour les éventuelles difficultés que Frédéric craignait de voir apparaître en cours d'expérience –, mais je n'eus par contre pas d'implication dans la construction préalable du module. En parallèle, je collecterais des données destinées tant à ma thèse qu'à mes recherches et qu'à l'équipe pédagogique au sens large – l'équipe souhaitait étudier scientifiquement cette démarche localement nouvelle¹²⁰. La collecte des données devait représenter ma tâche principale lors du séminaire. Il faut rappeler l'importance de la recherche dans le programme : il s'agit d'un Master 2 avec une forte dimension recherche, Master qui, même modeste par la taille de ses promotions, possède une histoire que sa responsable souhaite voir continuer.

Le séminaire allait prendre place en tout début d'année académique – et avait donc aussi un rôle de « team building », de « séminaire d'intégration », de même qu'il offrirait une démarche originale dans un tel cadre – de ce Master 2, comme les deux années suivantes. Ce Master 2¹²¹ propose une voie professionnelle (avec apprentissage) et une voie recherche qui permet aussi de poursuivre en Doctorat (ce qui concerne quelques individus chaque année). Les étudiants – autour de vingt-cinq par promotion – ont environ 23 ans (en dehors d'un ou deux chaque année en reprise d'études avec une expérience professionnelle antérieure). Les promotions comptent environ un tiers d'hommes, environ 50% des admis sont des dauphinois et 50% sont des « admis sur titres » (qui viennent globalement des programmes post-bac en « Gestion ») ; presque tous les « déjà dauphinois » sont issus du Master 1 dauphinois en « Contrôle, audit, reporting ». Quelques étudiants de chaque promotion sont issus de l'international. Si trois ou quatre étudiants environ ve-

¹²⁰ La réalisation de recherches à l'aide des données collectées n'était pas l'objectif originel du séminaire, comme l'indiquait Clara lors de l'entretien – « [...] c'est très récemment que m'est venue l'idée que cette expérience pourrait aussi servir de recherche ». Dans un tel cadre, exposer les étudiants à « la recherche en train de se faire » – pour varier sur l'une des devises du Collège de France –, notre recherche qui serait conduite sur cette expérience, semblait faire sens, en particulier sens pédagogique.

¹²¹ Les informations de ce paragraphe me furent apportées par Clara *a posteriori*, le 13 juillet 2017. Il s'agit d'estimations de sa part, non de statistiques officielles.

naient de l'École Normale Supérieure de Cachan jusqu'à l'année (incluse) de la première édition du séminaire, dans le cadre de la validation de leur parcours, cette formule évolua à partir de l'année suivante pour demander alors un suivi du Master 2 « en plus » du parcours normalien. Après leur année de Master 2, les diplômés rejoignent surtout le « monde professionnel ».

Nous allons désormais considérer les caractéristiques des éditions du séminaire.

6.1.2. Caractéristiques partagées par les séminaires et différences notables

Certaines caractéristiques d'organisation de l'expérience sont partagées par les éditions, et certaines diffèrent. Voyons d'abord la structure pédagogique générale, puis le cadre spatio-temporel de l'expérience et les participants. Nous terminerons avec les évolutions de la démarche, puis avec l'activité artistique et les œuvres réalisées.

6.1.2.1. La structure pédagogique générale

Lors des trois éditions, la démarche pédagogique générale fut similaire. L'évolution du séminaire entre les éditions amena ses acteurs à répondre – entre la deuxième et la troisième édition – à un appel à « *projets innovants de formation* », dans le cadre de la méta-structure universitaire locale.

Figure 18 – Déroulement du séminaire tel que formalisé par les acteurs du projet, entre la deuxième édition et la troisième édition (capture d'écran, extrait d'une réponse à un appel à projets innovants de formation)

<p>Public : étudiants et artistes invités.</p> <p><i>Jour 1 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Introduction – énonciations des motivations personnelles à entrer dans le Master 2. - Regroupements thématiques, approfondissements théoriques et techniques (audit et comptabilité). - Ecritures de manifestes de connaissances critiques - Présentations performées <p><i>Jour 2 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Approfondissement et affinage des postures critiques. - Plan de gestion prévisionnel (temps, moyens, fonctions, organisation) du projet (par groupe thématique). - Elaboration de formes expressions non verbales de ces postures critiques (cahiers d'idées et de faisabilité). Critique et sélection. - Plan de réalisation. <p><i>Jour 3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Achats. - Fabrication, prototypes. - Mise en forme des manifestes de connaissances critiques. <p><i>Jour 4</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Intégration, mise au point, finalisation. - Accrochage. - Vernissage (16h-21h00).

La démarche qui devait alors inscrire l'expérience dans un cadre plus « institutionnel » avait conduit ses acteurs à formaliser son déroulé, pour le dossier¹²². Ils aboutirent à une présentation que la Figure 18 (page 230) propose. Ainsi, cet élément décrit, pour les quatre jours du séminaire, les différentes étapes dans les termes des acteurs, à cette date inscrite dans une phase de formalisation. Il s'agit donc de leur analyse *a posteriori* à partir du déroulé tel que vécu lors des deux éditions antérieures.

Passons maintenant à la structuration que je propose comme appui pour notre analyse. Contrairement à la formalisation présentée en Figure 18, celle que je propose représente une synthèse à fin analytique, qui traduit les phases et étapes communes identifiées dans les trois éditions. La Figure 19 (page 232) correspond à ma représentation graphique. Différentes phases identiques dans leur logique d'une édition à l'autre se succédaient, avec pour chaque phase des étapes (i.e. sous-parties des phases) similaires. Je propose, pour notre lecture, de subdiviser les séminaires en trois phases¹²³ : phase « cognitive », phase de « réalisation pratique », et phase de « présentation publique des œuvres ».

La première phase (1) qui nous intéresse s'intitule alors phase « cognitive »¹²⁴. Elle comporte trois étapes : dans un premier temps, accueil et briefing (A). Dans un deuxième temps, constitution des équipes (B). Dans un dernier moment, construction d'un projet de « message » et d'un support matériel associé, ce qui constitue alors un projet d'œuvre, et préparation d'un projet de gestion pour le réaliser (C).

Au tout début de chaque séminaire, des discours introductifs « magistraux » font office à la fois d'accueil et de briefing (étape A). Clara ouvre le Master, puis le séminaire, avant de confier la parole à Frédéric qui présente les enjeux de l'activité, ses objectifs et son organisation projective. Après cette introduction de quelques dizaines de minutes, les démarches « intellectuelles » du séminaire débutent. Elles consistent en un ensemble d'activités dites « cognitives », i.e. basées sur l'intellect, le raisonnement, la discussion verbalisée. Vient ensuite l'étape de constitution des groupes.

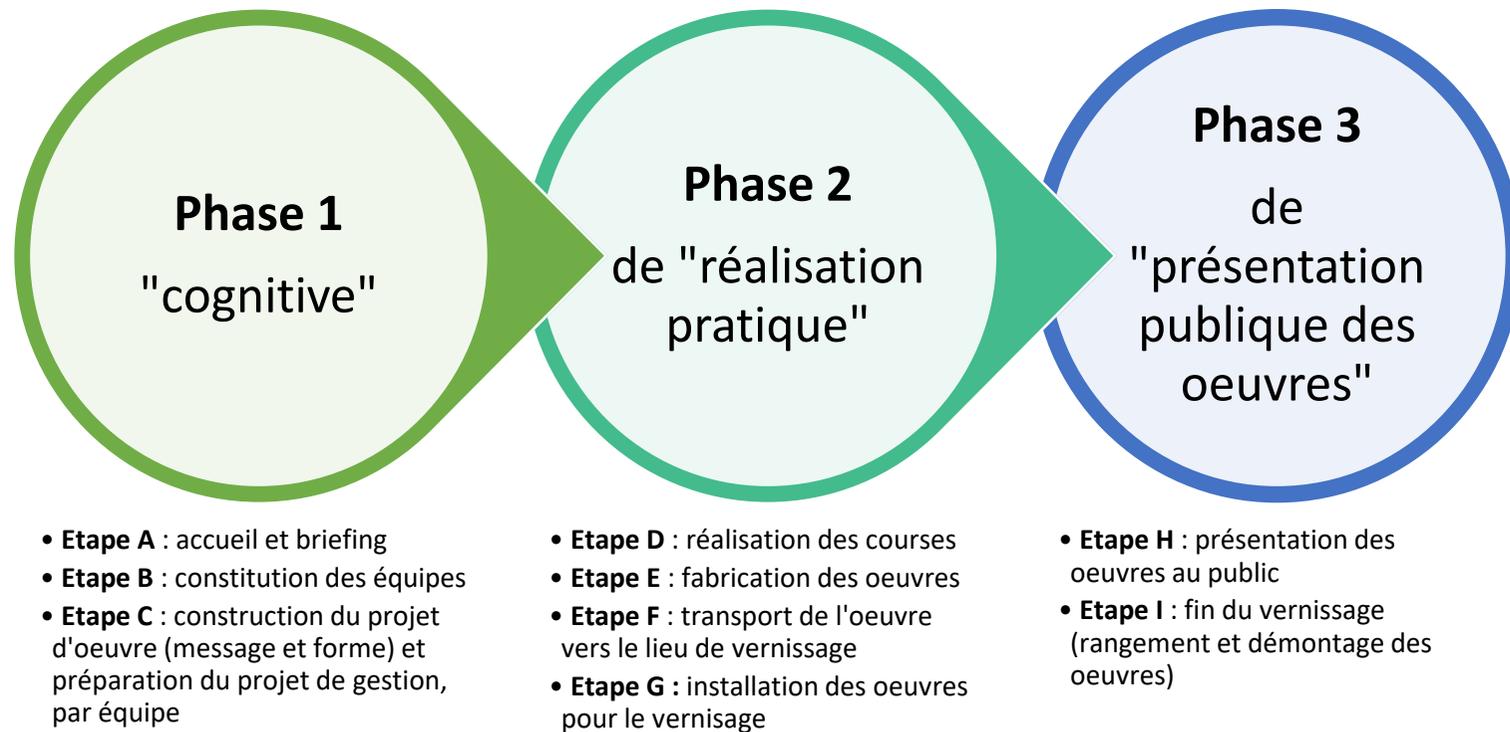
¹²² Document auquel je n'ai pas participé.

¹²³ D'autres structures de subdivision auraient pu être proposées, mais celle-ci a été retenue car elle me semblait la plus conforme aux moments « perçus » lors de l'ethnographie et la plus simple à visualiser.

¹²⁴ Ce terme a été choisi car Frédéric, lors de la première édition, emploie lors de la mise en place des étapes du séminaire, l'expression « *objet mental* » pour les éléments conçus lors de cette phase et qui doivent être présentés verbalement aux autres acteurs lors d'un « *parlé* ».

Les appellations pour les phases et étapes sont les miennes.

Figure 19 – Schématisation de la logique pédagogique (fonction du temps)



Lors de cette étape de constitution des équipes (étape B), les étudiants doivent alors exprimer, individuellement et à l'aide d'écrits, « *pourquoi ils sont là* », i.e. leurs motivations pour la formation offerte dans le Master et pour leur future activité professionnelle. Frédéric conduit vers la constitution de groupes, groupes alors formés *de facto* par affinités de thèmes exprimés.

Une fois les étudiants répartis dans les différentes équipes¹²⁵ (une possibilité d'ajustement, parfois utilisée, est offerte aux étudiants), l'étape assez longue de construction du message et de la forme matérielle de l'œuvre débute (étape C). C'est aussi à cette occasion que les étudiants doivent produire un budget prévisionnel (en accord avec les ressources allouées à chaque équipe) et un planning prévisionnel, envisager « qui fera quoi » etc. La durée de cette étape varie selon les équipes et les éditions, mais ceci mène généralement à un moment du deuxième jour. Pour travailler sur leurs propositions, les étudiants écrivent dans des cahiers (fournis les deux premières années) ou sur des feuilles, utilisent quelques moyens informatiques (dans une mesure qu'ils trouvèrent eux-mêmes limitée, ce que beaucoup semblaient apprécier), tout ceci souvent en « mode réunion », i.e. assis autour d'une table. Les formateurs passent d'une équipe à l'autre, discutent les propositions, cherchent à les affiner, aident à améliorer ou à formaliser. Les projets sont aussi présentés, en équipe, aux autres membres du groupe ; c'est l'occasion de soumettre l'idée aux présents. Ce qui permet aussi, par un procédé différent et complémentaire de l'interaction avec les formateurs, de l'affiner, de la préciser, de la discuter.

Une fois les projets arrêtés, les étudiants débutent la phase que j'appelle « réalisation pratique » (2), qui comporte quatre étapes : les « courses » (D), la « fabrication » de l'œuvre (E), son transport vers le lieu de vernissage (F) et l'installation pour celui-ci (G).

Les courses (étape D) représentent le moment où les étudiants partent dans Paris (et communes proches) pour se procurer les matériaux et outils nécessaires pour réaliser leur projet d'œuvre. C'est une étape cruciale, car elle détermine les possibilités pour littéralement donner « forme » à l'œuvre. Les étudiants sont souvent conduits à choisir sur place entre plusieurs options (selon les disponibilités de produits, le rendu physique etc.).

Une fois les courses réalisées (souvent en parallèle de la fin des courses, en fait), les étudiants passent à la réalisation matérielle de l'œuvre (étape E). Cette étape s'étale souvent sur un nombre conséquent d'heures (globalement, d'un moment du deuxième

¹²⁵ Il y aura finalement toujours cinq équipes, lors de chaque édition.

jour au milieu du quatrième, avec des exceptions et spécificités multiples) et demande de travailler la matière, souvent de produire (ou trouver) un support.

Elle conduit au transport de l'œuvre (étape F) vers le lieu de vernissage : la première année dans une autre aile de Dauphine, les deux suivantes aux Beaux-Arts de Paris à l'aide d'un véhicule.

Puis, les étudiants, sous la direction des experts de chaque édition, installent les œuvres pour le vernissage (étape G). Il s'agit très pratiquement de placer les éléments dans l'espace d'exposition. Il faut aussi installer dans la salle (lors des deux premières années, car cet élément est absent lors du vernissage de la troisième édition) les textes descriptifs qui accompagnent les œuvres. Un flyer « livret d'exposition » est proposé aux visiteurs du vernissage : il présente le projet, les acteurs, les œuvres.

Une fois les œuvres réalisées et mises en place, la dernière phase dite de « présentation publique des œuvres » (3) regroupe le partage des œuvres avec les extérieurs au séminaire et le rangement des lieux d'exposition et de production.

Lors du vernissage, le but est la présentation des œuvres au public (étape H). Elle permet aux acteurs de montrer, au sens propre, aux visiteurs ce qu'ils ont produit, mais aussi de l'expliquer et, bien souvent, d'engager une discussion autour de la nature des œuvres, de leur sens, de leur forme.

Enfin, le séminaire s'achève, ce qui implique le rangement et le démontage des œuvres (étape I).

Il faut noter, pour conclure, que les étudiants sont assez libres de leur organisation, tant qu'ils respectent les grandes phases, les étapes et les « jalons » (e.g. validation avant de partir en courses). Quelques-uns jouent peut-être un peu moins le jeu que d'autres, mais ceci reste très marginal. Dans l'ensemble des phases, et dans la mesure du raisonnable, les étudiants sont libres d'être plus ou moins présents dans le lieu où se trouve l'essentiel du groupe. Mais peu restent longtemps éloignés de cet endroit (si ce n'est pour une « pause-café » ou pour aller déjeuner, par exemple).

Il faut évoquer les « à-côtés » du séminaire qu'il fut possible d'observer lors de l'expérience, puisqu'ils font alors aussi partie de la structure générale. À l'occasion de la première édition, deux étapes « post-séminaire » prirent place : je réalisai à froid des entretiens autour de l'expérience¹²⁶ vécue, ce environ trois mois après le séminaire. Je pus les conduire à Dauphine, avec trois équipes d'étudiants structurées autour des équipes du

¹²⁶ Clara avait accepté cette demande de ma part.

séminaire. Tous les étudiants n'étaient pas présents, mais les échanges furent riches et très constructifs. Puis, environ cinq mois après le séminaire, Frédéric réalisa une séance de débriefing avec une partie de la promotion (celle qui pouvait venir), à laquelle je pus alors assister. Lors de la troisième édition, le développement de la structure pédagogique avait conduit Clara et Frédéric à prévoir trois séances post-séminaire de « *valorisation* ». J'eus la possibilité d'assister aux deux dernières qui prirent respectivement place presque deux mois et environ trois mois après le séminaire. La première avait eu lieu environ un mois après le séminaire. À ces occasions, il s'agissait d'accompagner les étudiants dans leur réflexion, et sur l'expérience vécue lors du séminaire et sur les produits artistiques qui en avaient résulté. Frédéric anima seul la deuxième séance observée, avant d'être rejoint lors de la troisième et dernière par Clara et les deux autres co-animateurs de l'édition du séminaire. Passons maintenant au cadre spatio-temporel mobilisé pendant les séminaires.

6.1.2.2. Le cadre spatio-temporel des séminaires

Chaque année, le séminaire durait quatre jours¹²⁷. Il faisait plutôt beau, assez chaud, lors de l'activité pédagogique. Le séminaire prenait place en tout début d'année académique, juste après les congés d'été.

La salle utilisée pour l'animation pédagogique fut toujours la même. Avant la première édition, en nous y conduisant, Clara avait indiqué espérer que « cela conviendrait ». Dès le seuil de la porte franchi, Frédéric et moi nous étions exclamés d'une seule voix que l'espace était plutôt « génial ». L'interrogation de Clara faisait vraiment sens car « l'Atelier » (comme nous l'appellerons désormais, car les acteurs y ont globalement travaillé sur les œuvres) sert habituellement plutôt aux examens académiques, ou à l'animation de cours, qu'à la création d'œuvres d'art. Il faut donc imaginer une grande salle, en longueur. Bordée de fenêtres qui donnent sur un grand boulevard très passager, elle offre un éclairage naturel généreux (et *a fortiori* une chaleur proportionnelle) idéal pour l'activité artistique. La Photographie 7 (page 236) présente la salle.

Le déroulé des événements n'a pas eu pour cadre unique cette salle. Cette dernière a accueilli l'essentiel des activités de la phase « cognitive » (1) – même si l'ethnographie a montré que les étudiants se rendaient parfois dans le hall adjacent ou à la « cafet' » pour ces activités, mais dans une mesure assez limitée. D'autres lieux dauphinois comme parisiens ont servi de cadre aux autres tâches.

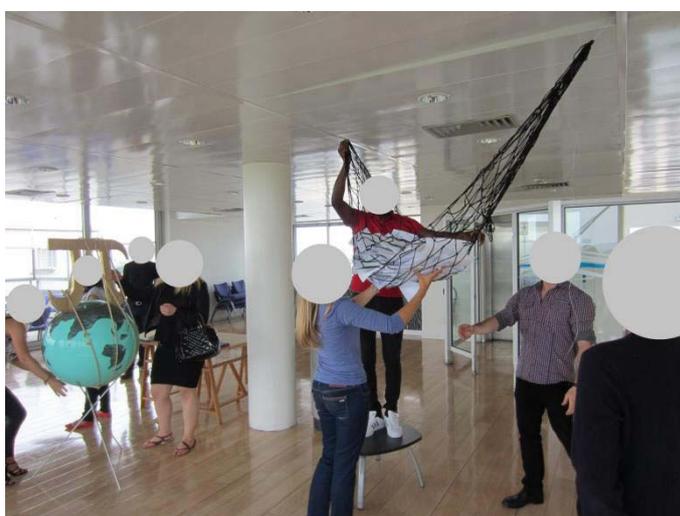
¹²⁷ Ce qui le place, selon Schiuma (2009: 9), dans un type classique d'interventions par les arts, celles souvent associées à des séminaires ou cours avec un « *but opératoire spécifique* ».

Photographie 7 – L'Atelier avant sa reconfiguration pour les activités artistiques (premier séminaire)



La phase « de réalisation pratique » (2) a pris largement place dans l'Atelier, mais certaines équipes réalisèrent une partie de l'œuvre en extérieur (e.g. pour peindre, dans la cour de Dauphine). La ville de Paris, au sens large, a servi de terrain de jeu pour l'étape des « courses ».

Photographie 8 – La salle d'exposition utilisée à Dauphine, avant le vernissage, pendant l'installation des œuvres (premier séminaire)



Enfin, les phases de « présentation publique des œuvres » (3) ont eu lieu dans deux endroits différents. La première année, « l'espace prestige »¹²⁸ de Dauphine a été utilisé : il s'agit d'un bel endroit, au dernier étage du bâtiment, avec une vue imprenable, une vaste terrasse et un lumineux espace intérieur qui a accueilli les œuvres. La Photographie 8 (page 236) présente ce lieu dauphinois, ce lors de l'installation des œuvres en amont du vernissage de l'édition.

¹²⁸ Terme extrait du site internet de l'expérience, page Session 2014, consultée le 5 avril 2017.

Les deux années suivantes, dans le cadre d'un partenariat noué entretemps, l'École des Beaux-Arts de Paris a accueilli le vernissage dans la même de ses salles spécialisées. La Photographie 9 (page 237) présente ce nouvel espace ; il n'avait globalement pas changé entre les deuxième et troisième éditions. Les acteurs et leurs œuvres apportèrent les différences dans cet espace qui prend vie lors des expositions.

Photographie 9 – La salle d'exposition d'accueil aux Beaux-Arts de Paris, pendant le vernissage (deuxième séminaire) (salle utilisée lors de la deuxième et de la troisième éditions)



Considérons désormais les participants à l'activité, en fonction des différentes éditions observées.

6.1.2.3. Les participants

Lors des trois éditions, l'activité concerne une promotion d'étudiants de deuxième et dernière année d'un Master 2. Notons que, la première année, les étudiants (sauf une exception connue) n'avaient aucune information, en dehors du nom du module qui leur était communiqué en amont, sur ce qui allait leur être proposé ; les deuxième et troisième années, ils pouvaient avoir une connaissance préalable du caractère artistique du module.

En plus des étudiants, des « formateurs » sont évidemment présents : Frédéric la première année (avec mon aide), Frédéric et Ludwig¹²⁹ qui est un artiste diplômé des Beaux-Arts, les deuxième et troisième années ; mais aussi Clara par moments, et Sergueï¹³⁰ qui est enseignant-chercheur à Dauphine dans le domaine spécialisé, en particulier lors des deuxième et troisième années. Et d'autres acteurs interagissent. Lors des deux dernières éditions, les organisateurs avaient convié trois artistes diplômés des Beaux-Arts (par édition) à participer aux côtés des étudiants : ils ne seront pas toujours présents dans

¹²⁹ Pour van Beethoven.

¹³⁰ Pour Rachmaninoff.

l'Atelier, mais interagiront tout de même régulièrement, pour leur tâche qu'est la réalisation pour eux individuelle d'une œuvre qui sera exposée lors du même vernissage. Un caméraman-artiste qui était chargé de la réalisation d'un documentaire sur l'expérience lors de la troisième édition, des membres facultaires comme étudiants qui visitaient temporairement l'Atelier, des membres de l'administration, etc. participeront également à l'action, avec une implication et une interaction variables selon les individus.

Frédéric, artiste et concepteur de l'expérience, assura l'animation les trois années. Il jouait le rôle de formateur « responsable de l'animation » dans l'équipe pédagogique et fut assisté par différentes personnes. C'est pourquoi j'intitule sa fonction « formateur-artiste ». À partir de la deuxième édition, l'équipe pédagogique fut progressivement structurée autour de différentes expertises complémentaires. Ludwig tint un rôle que l'on pourrait qualifier de « formateur-assistant-artiste ». Lors des trois éditions, Clara passa dans l'Atelier ponctuellement, mais son rôle d'animation resta limité. Toutefois, lors de la deuxième édition, elle présenta en début de séminaire le domaine d'expertise du Master 2 aux trois artistes-invités. Sergueï prit un rôle d'animation lors de la deuxième puis de la troisième édition, dans une forme d'implication progressivement croissante. Il apportait son expertise sur les aspects techniques de la gestion, liés au contenu – une expertise « gestionnaire spécialisée ». Son intervention fut particulièrement active lors de la troisième édition : il proposa aux artistes diplômés des Beaux-Arts invités à cette occasion l'introduction à la discipline comptable, et aida les étudiants-gestionnaires (en particulier lors de la création du « message » des œuvres).

6.1.2.4. La démarche pédagogique en évolution

Initialement, Frédéric, par la construction du séminaire, proposa une réponse à une demande de Clara, ce qui donna forme à la structure générale du séminaire, forme que les trois éditions conservèrent globalement. Toutefois, la démarche connut des évolutions qu'il convient maintenant de considérer.

Nous avons vu que l'équipe pédagogique se modifiait progressivement, se structurait. Nous avons aussi vu que le cadre du vernissage avait peu à peu évolué, au fur et à mesure de l'intégration d'un partenaire – l'École des Beaux-Arts de Paris – au projet. Enfin, nous avons vu que trois artistes-invités avaient été amenés à participer à chacune des deux dernières éditions observées, aux côtés des étudiants-gestionnaires.

La première édition permettait aux étudiants d'être « confrontés » à l'art par l'activité et par l'expertise spécialisée en art de Frédéric, avec cet animateur également

connaisseur de l'activité organisée. Dans mon rôle d'assistant, c'était depuis la population des « gestionnaires » que je pouvais intervenir. Enfin, le vernissage restait dans le cadre dauphinois, celui des Sciences des organisations. Lors de cette première édition, existait finalement dans l'ensemble des profils et du cadre un volet aligné avec l'univers des étudiants. L'écart provenait surtout de l'activité pratiquée.

Le développement progressif du partenariat entre la première et la deuxième édition conduisit alors à une évolution de la démarche pédagogique. Avec la tenue du vernissage dans l'un des hauts lieux français de l'art, avec la présence plus systématique de praticiens de cette activité (les trois artistes-invités) et avec l'arrivée parmi les animateurs de Ludwig¹³¹, l'expérience changeait pour aller vers une interaction plus forte avec le monde « professionnel » de l'art. Les interventions de Clara et Sergueï, et l'animation de Frédéric, dans les conditions déjà décrites, apportaient toutefois le « pont » inter-univers.

Entre les deuxième et troisième éditions, le projet poursuit son développement « institutionnel », avec la candidature à, puis l'obtention d'un, financement de projet en pédagogie innovante labellisé Initiative d'Excellence (IDEX) par la méta-structure universitaire locale (i.e. PSL Research University), dont Dauphine et les Beaux-Arts sont membres. Le site internet du projet¹³² précise ainsi : « *[L'année de la seconde édition] nous avons présenté le [séminaire] et proposé de le développer avec plus d'ampleur en répondant à l'appel à projets de pédagogie innovante lancé par PSL (ligne SPIF). En janvier [de l'année de la troisième édition], c'est gagné ! [L]e projet [nom du séminaire] est sélectionné, et labellisé Idex.* » Cette même page du site évoque ensuite les perspectives de développement, telles que les publications associées et la duplication chez « *d'autres partenaires PSL* ». Donc, pour sa troisième édition, l'expérience était supportée institutionnellement par une organisation constituée d'établissements d'enseignement-recherche, dont Dauphine. Le projet présentait la démarche pédagogique, ce qui donne à la voir. Les « *[o]bjectifs du projet* » sont détaillés ainsi (emphase d'origine) :

« Il s'agira d'associer la création artistique à une discipline. Dans le projet pilote que nous présentons ci-après, la discipline associée à l'art sera la comptabilité, le contrôle de gestion et l'audit. L'objectif est de faire réfléchir les étudiants autrement à leur disci-

¹³¹ Contrairement à Frédéric qui est aussi chercheur en Sciences de Gestion, Ludwig se trouve moins entre les deux mondes en tant qu'artiste professionnel. S'il a réalisé des expériences similaires dans d'autres cadres, il n'étudie pas la « gestion », et possède donc davantage un profil « archétypal » du monde artistique qu'un profil « hybride » tel que celui de Frédéric.

¹³² Extrait du site internet du projet, page d'Accueil, dans sa version au moment de la consultation le 23 mars 2017.

pline ; ils devront se documenter, faire des recherches, pour exprimer leurs représentations de leur discipline ; cela devrait aiguïser la réflexivité des étudiants, développer leur capacité à critiquer, à prendre du recul, proposer des solutions, et gérer un projet en contexte incertain, puisque le résultat (la création) n'est pas connu à l'avance, mais devra tout de même être délivré en un temps limité. L'incertitude, le temps limité, la complexité de l'organisation, la solution non connue sont des caractéristiques de ce qu'ils connaîtront en entreprise ; nous souhaitons les y préparer.

Au-delà du simple effet de team building que génère ce type d'expérience, cette méthode permet aux étudiants de se positionner dans un groupe par la dimension critique de leur connaissance.

Enfin, cette expérience pourra contribuer à faire progresser la recherche dans le champ de l'accounting education. »

Notons que la partie « *méthode pédagogique* » du même document présente la pédagogie comme une démarche « *active* » qui tente de favoriser pour les étudiants une « *découverte* », une « *exploration* », « *l'exercice de leur capacité de création* », « *dans des domaines qui leurs sont a priori étrangers* », ce que l'extrait suivant du document indique (emphase d'origine) :

« La méthode s'inscrit dans la mouvance de la pédagogie active : pédagogie par situation-problème, apprentissage par simulations, ainsi que dans l'exigence de diffusion et de valorisation de la connaissance et de la recherche. Elle participe, en particulier, des expériences de médiation de la connaissance par voie d'exposition et d'appui sur des formes d'expression esthétiques (films, vidéo, théâtre, ...) (VIIe colloque QPES : Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur - Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance), Sherbrooke, 2013.

Les actions pédagogiques consisteront à susciter une expression complexe des savoirs, en mobilisant tous les registres de la représentation : discursive, visuelle, corporelle, émotionnelle. Il s'agira pour les étudiants de produire une « exposition » de leurs réflexions et de leurs idées, matérialisée par des présentations mises en forme et travaillées sur le plan esthétique autant qu'intellectuel ou technique.

Les étudiants seront guidés par un artiste spécialiste du management (docteur en art et en gestion) tout au long du projet pour être en mesure de penser leur discipline autrement et d'exprimer leur réflexion de manière créative. [...]

La découverte, l'exploration et l'exercice de leur capacité de création dans des domaines qui leurs sont a priori étrangers induit chez les étudiants un approfondissement de leurs motifs d'engagement et d'exigence dans leur discipline propre. »

Évidemment, la base de la démarche préexistait à ce document, comme va le montrer l'ethnographie. Mais en parallèle de son intégration plus forte à un cadre institutionnel, l'initiative poursuit, à l'occasion de la troisième édition, la transformation progressive de sa pédagogie. Il faut notamment retenir la présence, tout au long du séminaire, de l'artiste-réalisateur, ce qui conduira à la création de trois documentaires. La présence de Sergueï et son implication vont aussi s'accroître : il présentera le domaine technique aux artistes-invités, il participera en particulier assez activement à la phase « cognitive » (1). Frédéric et Ludwig restent en charge de l'animation pour les aspects artistiques, mais le volet gestionnaire se voit donc désormais représenté par un expert lors de la phase « intellectuelle » de la création, en soutien aux étudiants. Enfin, les démarches ultérieures sont désormais pré-planifiées : l'on trouve trois séances de « *valorisation* » avec les étudiants – dont l'une qui invitera quelques dauphinois extérieurs à ce Master 2 à réagir dans la cour de Dauphine à une présentation des œuvres – et la réalisation d'une enquête par questionnaire auprès des étudiants (ensuite partagée sur le site internet du projet). Progressivement, l'expérience continue donc à se structurer.

Globalement, il s'agit toujours de permettre une expression par une pédagogie active, afin d'aboutir au partage de savoirs, dans une initiation originale à la recherche en Sciences de Gestion et en particulier dans le domaine de spécialité. La structure pédagogique du séminaire (le déroulement et les conditions) – hors lieu de vernissage – évolue assez peu, selon mes observations *in situ*, mais les évolutions de cadre, d'équipe, « d'« côtés » » apportent de vrais changements que nous allons considérer en détail dans la troisième partie. Prenons, enfin, quelques lignes pour décrire le type d'activité artistique pratiqué, et le type d'œuvres d'art demandé puis produit et présenté.

6.1.2.5. L'activité artistique et les œuvres réalisées

L'activité artistique proposée resta la même lors des trois éditions observées. Les formes produites, quant à elles, comportaient de nombreuses similarités.

Pendant quatre jours, il s'agissait d'une activité « active » de création d'œuvres. Il s'agissait bien, pour les étudiants, de « créer » des œuvres donc de faire l'expérience active de la pratique de l'art. Il ne s'agissait pas, par contre, de « consommer » l'art, au sens d'assister à une performance artistique, une exposition, un cours sur l'art etc. De tels éléments ne furent pas proposés, ni avant ni pendant l'expérience (e.g. Frédéric ne montra

pas d'œuvres d'art, ne proposa pas de cours d'esthétique¹³³). La seule exception à cette logique serait l'exposition aux œuvres d'art créées par les artistes-invités vécue pendant le vernissage, voire pendant le séminaire ; l'évolution de l'expérience change donc aussi l'expérience de l'art vécu. Le vernissage systématiquement proposé en fin de séminaire donnait aussi aux étudiants-gestionnaires l'opportunité de « rencontrer » les œuvres produites par leurs pairs du Master 2. Nous étions plutôt avec ces séminaires dans le « faire pratiquer » que dans le « faire consommer ».

Les œuvres demandées suivaient chaque année une « commande » similaire : les étudiants devaient partir de « *pourquoi ils sont là* », de leurs « motivations » pour la formation et leur future pratique professionnelle ; puis, regroupés en équipes par affinités de thèmes, ils devaient produire un message associé à une « prise de position » ; ensuite, le message était « mis en forme » dans un support matériel. Ce processus fut observé pour l'ensemble des œuvres : elles furent toutes « plastiques », i.e. basées sur une forme « matérielle » qui occupe un volume dans l'espace. Les éléments et matières utilisés pour les œuvres furent très variés, souvent combinés dans une même œuvre : bois, plastique, métal, impressions sur papier, terre, éléments bruts comme éléments peints et retravaillés, liquides colorés et associés, éléments électriques etc. Certaines œuvres (un pourcentage conséquent, en fait) comportaient des objets déjà réalisés, déjà manufacturés. De telles pièces dans les œuvres font penser aux « *ready-made* » inventés par Marcel Duchamp, mais les œuvres des étudiants n'étaient jamais constituées uniquement de ces éléments. Une partie complémentaire, manufacturée par les étudiants (ne serait-ce qu'un assemblage de pièces pré-manufacturées), était présente. Au final, le « sens » des œuvres, leur « contenu », portait toujours sur les organisations et, pour une très grande part, sur la spécialité des étudiants.

Les œuvres des artistes-invités (par nature différentes : elles sont individuelles) abordaient le même domaine gestionnaire. Il s'agissait pour leurs auteurs de considérer cette pratique gestionnaire très spécialisée qu'ils tendaient alors à « découvrir » (au moins avec un tel niveau d'engagement), avec un regard bienveillant et interrogateur. Une œuvre s'interrogea, par exemple, sur l'esthétique des productions du domaine.

Pour conclure cette approche du cas, le Tableau 11 (page 243) propose une synthèse des caractéristiques partagées et des différences.

¹³³ Notons qu'il lui arriva de « montrer » une œuvre particulière ou de donner quelques éléments d'esthétique à des étudiants, mais de façon « spontanée », lors d'une discussion. Cela n'était visiblement pas prévu et émergeait dans l'instant, souvent pour une équipe ou même quelques individus en particulier.

Tableau 11 – Les conditions de déroulement de l'expérience, temporellement et par édition (éléments clefs qui affectent l'expérience d'apprentissage vécue, uniquement)

	<i>Premier séminaire</i>	<i>Deuxième séminaire</i>	<i>Troisième séminaire</i>
<i>Déroulement et conditions du séminaire</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Création en quatre jours d'œuvres d'art réflexives sous la direction de Frédéric, sur le domaine de l'année de Master 2 de ce programme de la discipline comptabilité, contrôle, audit (spécialisé en contrôle, audit et reporting), toutes plastiques in fine • Fonctionnement autour de cinq équipes lors du séminaire, toutes constituées par affinités des « motivations » exprimées individuellement au préalable • Expérience de découverte de la pratique de la recherche à l'aide d'un moyen original • Utilisation d'un processus pédagogique similaire autour de 3 grandes phases et 9 étapes clefs • Gestion d'un budget limité par équipe pour la création de l'œuvre • Présentation des œuvres au public lors d'un vernissage en fin d'après-midi du quatrième jour 		
<i>Vernissage</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tenue dans l'« espace prestige » de l'Université Paris-Dauphine 	<ul style="list-style-type: none"> • Tenue dans une salle d'exposition de l'École des Beaux-Arts de Paris 	
<i>Cadre institutionnel</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience autogérée par la direction du Master 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement d'un partenariat avec l'École des Beaux-Arts de Paris 	<ul style="list-style-type: none"> • Poursuite et développement du partenariat avec l'École des Beaux-Arts de Paris • Appui sur l'obtention d'un financement pour projet de pédagogie innovante (IDEX, dans le cadre de PSL, déposé et obtenu entre les deuxième et troisième éditions)
<i>Équipe d'animation (hors logistique et interventions ponctuelles) & intervenants</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Frédéric (formateur-artiste, qui a préalablement conçu l'essentiel de l'expérience en réponse à la demande de Clara) • Assisté de moi-même 	<ul style="list-style-type: none"> • Frédéric (formateur-artiste) • Ludwig (formateur-assistant-artiste) • Intervention de Clara pour présenter le domaine aux artistes-invités • Interventions ponctuelles de Sergueï pour les aspects liés au domaine spécialisé de gestion 	<ul style="list-style-type: none"> • Frédéric (formateur-artiste) • Ludwig (formateur-assistant-artiste) • Intervention de Sergueï pour présenter le domaine aux artistes-invités • Participation croissante de Sergueï pour les aspects liés au domaine spécialisé de gestion auprès des étudiants • Un artiste-réalisateur pour la création de documentaires
<i>Participants</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Étudiants du Master 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Étudiants du Master 2 • Trois artistes-invités 	<ul style="list-style-type: none"> • Étudiants du Master 2 • Trois artistes-invités
<i>Connaissance préalable de l'expérience par les étudiants</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune en dehors du titre du module (une exception connue : un participant qui mentionna avoir été informé au préalable) 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance préalable plus forte 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance préalable encore plus forte qu'en année 2
<i>Public</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Visiteurs du vernissage 	<ul style="list-style-type: none"> • Visiteurs du vernissage 	<ul style="list-style-type: none"> • Visiteurs du vernissage • Étudiants et membres facultaires dauphinois interrogés dans la cour de Dauphine sur les œuvres produites, lors de la dernière séance de valorisation
<i>Activités post-séminaire observées</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Réalisation de trois entretiens collectifs avec une partie des équipes du séminaire, animés par moi-même • Séance collective de débriefing avec une partie de la promotion, animée par Frédéric 	-	<ul style="list-style-type: none"> • Deux séances collectives de « valorisation » pré-planifiées, autour de deux grandes thématiques (réflexion sur le mode d'organisation lors du séminaire et sur les œuvres produites)
<i>« Productions », en marge du séminaire</i>	-	<ul style="list-style-type: none"> • Création d'un site internet du projet pour partage public des éléments 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement du site internet du projet pour partage public des éléments • Réalisation de trois documentaires suite à la présence de l'artiste-réalisateur • Réalisation d'une enquête par questionnaire auprès des étudiants (globalement sur les apports du séminaire) partagée ensuite sur le site internet du projet

Cette représentation permet de saisir aisément l'ancrage fort du séminaire, dont les caractéristiques de déroulement et conditions restent assez homogènes d'une édition à l'autre. Mais les développements pédagogique (e.g. enrichissement progressif de l'équipe de formateurs) et institutionnel de l'expérience (e.g. développement du partenariat institu-

tionnel, intégration à un IDEX) affectent aussi l'expérience d'apprentissage proposée d'une édition à l'autre, dans ce cas unique, observé de façon longitudinale et en évolution.

6.2. Un cas adéquat pour l'étude de la question de recherche

Les caractéristiques de l'entité d'accueil, du programme, et du cas dans ceux-ci, donnent à voir l'intérêt de ce cas unique, auquel je pus avoir un accès privilégié pour une démarche multi-moyens et longitudinale, afin d'étudier ma question de recherche, i.e. « l'art dans la formation au management : une alternative pédagogique critique ? »

Avec cette expérience, dans une organisation française de premier plan de la formation au management, nous sommes en présence d'une démarche ambitieuse : un séminaire de quatre jours (en continu), où il s'agit de « faire de l'art », d'avoir une pratique active de cette activité, pour réfléchir sur sa future pratique professionnelle gestionnaire en organisation. La conception du séminaire et la direction de ses trois éditions sont assurées par un artiste qui possède la particularité d'être aussi enseignant-chercheur en Gestion et en Art. La direction du programme apporte non seulement un soutien réel et actif à l'expérience qu'elle a initiée, mais elle s'y implique de plus en plus, pour ancrer avec pertinence le décalage artistique dans l'univers spécialisé des étudiants. L'un des enseignants-chercheurs du programme intervient progressivement dans l'animation, et la direction du projet s'appuie peu à peu sur le cadre « institutionnel » pour le développer, le partager, l'enrichir. Des démarches parallèles au séminaire en lui-même sont mises en place, qui viennent le doter d'activités complémentaires.

Les étudiants sont, quant à eux, des spécialistes d'une activité *a priori* assez « éloignée » des préoccupations artistiques : le contrôle, l'audit et le reporting. Ce ne sont pas des étudiants d'une formation managériale ou d'une formation des dirigeants, mais des individus qui vivent la fin de leurs études initiales dans une formation gestionnaire.

Le cas n'a pas lieu dans le contexte d'une « Business School classique », mais dans un cadre fort particulier : l'Université Paris-Dauphine, haut lieu français des Sciences des organisations et de la décision. De plus en plus, l'expérience devient une démarche « collective » de plusieurs acteurs de la méta-structure universitaire locale, avec notamment un prestigieux partenaire du monde de l'art : les Beaux-Arts de Paris qui offrent un lieu pour présenter les œuvres en fin d'expérience d'apprentissage.

Lors de la problématisation de la littérature, nous avons pu noter la tendance à l'homogénéité de son volet spécialisé. Il considère avant tout la formation managériale ou celle des dirigeants, plutôt pour le module leadership en MBA que « contrôle-audit-

reporting » en initial. Il s'intéresse souvent à des expériences en formation plus limitées dans leur ampleur, moins actives, et plutôt pour permettre l'acquisition de « soft skills ». Ici, il s'agit de créer des œuvres, avec une volonté de laisser les étudiants produire et partager par l'art une réflexion réflexive sur les organisations. Le cadre crée un contraste, la démarche est ambitieuse. Elle propose une expérience *a priori* fort décalée, fort originale.

Nous pouvons alors nous demander si une telle démarche correspond à une tentative de « *performativité critique* » dans la Management Education. Ce que les acteurs ont organisé évoque ainsi la définition : « *[p]our nous, la performativité critique implique [une] intervention active et subversive dans les discours et pratiques managériaux.* » (Spicer et al., 2009: 538). Le cas permet de chercher à savoir si l'art est alors une alternative pédagogique critique pour la formation au management.

Conclusion au chapitre 6

Pour offrir un cas adéquat pour étudier la question de recherche, l'expérience devait proposer une démarche artistique ambitieuse, dans un cadre institutionnel de la formation au management pertinent, idéalement créateur de contraste avec la situation et la littérature.

Or, le cas unique, étudié de façon longitudinale, possédait ces caractéristiques. Ses acteurs avaient structuré et porté une expérience : un séminaire différent, dans une formation *a priori* antinomique de l'art. Cette formation, un programme de Master 2 où s'insère cette innovation, prépare sans doute à des fonctions dont de nombreuses caractéristiques rappellent celles identifiées par Chiapello (1998) comme « *contraires* » de celles de l'art. Car dans ce programme en contrôle, audit et reporting, la présence d'un séminaire de quatre jours de création d'œuvres d'art en équipe peut surprendre. L'expérience s'éloigne alors de ce à quoi la littérature spécialisée (e.g. Adler, 2006; Katz-Buonincontro, 2015; Statler & Guillet de Monthoux, 2015; Taylor & Ladkin, 2009) s'intéresse habituellement. Celle-ci considère plutôt l'usage de l'art pour le développement du leadership ou le renforcement des soft skills individuelles dans la formation managériale qu'une démarche de création expressive et réflexive sur les organisations pour et par des étudiants en formation gestionnaire initiale.

Cette expérience, en évolution constante depuis sa création, comprend un certain nombre de phases et étapes dont la mise en évidence par l'analyse exclusivement empirique facilite le travail ultérieur autour des données récoltées. Le chapitre a présenté ce qui constitue le point central d'étude dans cette thèse : les séminaires où l'art est utilisé comme pratique pour la pédagogie dans la formation au management. Des similitudes

furent constatées *in situ* dans le déroulement du séminaire et créent des points d’ancrage pour prendre en compte les changements successifs qui viennent créer des écarts et contribuer à enrichir l’analyse. L’insertion des éditions dans un cas unique facilite une compréhension plus riche, large et globale des observations réalisées lors de ces trois moments intensifs du terrain. Nous allons donc plonger dans le rendu des données : les trois séminaires observés, enrichis par d’autres étapes empiriques.

La deuxième partie nous a permis de comprendre dans quoi l’expérience innovante s’insère, pour quel public elle est construite, avec quels acteurs. Elle nous a permis de comprendre les moyens mobilisés pour l’étudier. Enfin, elle nous a permis de considérer quelques points essentiels du terrain et du cas, en amont de la « monographie ». Dans les prochains chapitres, je vais présenter mon rendu des données collectées, avant de les lire avec des grilles de lecture, pour ensuite tenter de proposer une réponse à nos questions. Plongeons dans les différents moments du cas.

TROISIÈME PARTIE

SUR L'EMPLOI DE L'ART POUR RENFORCER LA FORMATION AU MANAGEMENT

La troisième partie considère, par l'étude empirique, l'emploi de l'art dans la formation au management. Ces trois chapitres présentent donc les résultats de la démarche empirique et leur analyse, pour proposer une réponse à la question de recherche. Ma lecture des données collectées indique que l'art, en tant qu'activité active, décalée et réflexive, offre une expérience « du pratique » avec une posture critique, une expérience de l'« organisé d'aujourd'hui » avec des approches localement assez classiques. La pratique de l'art (ici notamment en groupe, pour créer des œuvres etc.) est une pratique fort riche et complexe qui exige des modes variés d'action organisée et qui peut impliquer la recherche de qualité, d'excellence, de performance etc. Je formule alors ma thèse : « former par l'art, c'est former à l'organisation ». Ainsi, l'art lorsqu'il est pratiqué offre une expérience qui s'approche de ce que je dénomme « l'organisation », i.e. l'activité qui consiste à (s')organiser dans un paradigme des valeurs managériales actuelles. Un nombre conséquent des multiples activités et logiques que l'organisation réclame peut, en effet, être trouvé dans l'art. La mise en discussion m'incite à avancer que l'art, dans la Management Education, c'est alors moins d'académisme, mais c'est aussi l'organisation. C'est un retour vers un fondement en raison pratique que l'art peut proposer, mais un retour adapté au monde d'aujourd'hui. Et il représente une démarche qui permet une intervention active et subversive sur les moyens dans la formation au management, plutôt que sur les fins. L'art, en tant que pédagogie, renforce et enrichit la Management Education.

CHAPITRE 7

UNE ACTIVITÉ ARTISTIQUE EN FORMATION POUR ET PAR DES ÉTUDIANTS EN GESTION

L'étude empirique principale procède autour de trois phases centrales pour la recherche : les trois éditions du séminaire. En parallèle, de nombreuses démarches ont pris place et sont aussi relatées. La combinaison de trois postures différentes et complémentaires pour les phases ethnographiques donne à voir les phases focalisées depuis plusieurs points de vue, ce qui apporte une triangulation : observation participante « côté formateurs » la première année, observation (progressivement participante) « côté étudiants » la deuxième année, et observation non interactionniste la troisième année. Nous allons constater que la première édition donne à voir des projets de création artistique sur la gestion, la deuxième illustre l'usage du connu face à l'inhabituel, et la troisième montre le processus de « mise en œuvre » d'une idée collective sous contraintes. Les phases complémentaires (entretiens, activité post séminaire etc.) enrichissent la compréhension : elles apportent le ressenti à froid des acteurs. Enfin, les œuvres représentent des données originales considérées sous plusieurs angles. Ce chapitre permet donc de présenter les données, autour de plusieurs thématiques.

Nous sommes à l'Université Paris-Dauphine, un établissement prestigieux de l'enseignement-recherche en sciences des organisations et de la décision.

Dans le cadre d'un séminaire introductif à une cinquième année d'études post-bac, des étudiants en cours de spécialisation dans la discipline « comptabilité, contrôle, audit » vont créer des œuvres d'art. Une activité artistique en formation, pour et par des étudiants en gestion.

Lors des démarches empiriques, j'ai pu suivre trois séminaires, avec trois postures différentes et complémentaires – séminaires auxquels participaient trois promotions différentes et successives d'un même Master 2, intitulé « contrôle, audit, reporting ».

En parallèle des éditions, des entretiens furent réalisés. Des séances analytiques conduites par les formateurs furent observées. Et lors des trois éditions, quinze œuvres furent créées. Penchons-nous en détail sur ces éléments empiriques, ce par ordre chronologique des événements suivis.

Pour ce faire, commençons par considérer les entretiens que j'eus la possibilité de réaliser avec les formateurs, juste avant la première édition de cette expérience pédagogique étonnante.

7.1. L'avant-expérience et le contexte de l'expérience

En amont de l'observation du premier séminaire, j'avais pu échanger avec les formateurs qui allaient proposer l'activité et m'y inviter, notamment par deux entretiens.

Les entretiens furent très riches, très éclairants. Considérons quelques thèmes fondamentaux pour cette recherche. En premier lieu, nous noterons le souhait professoral de permettre une réflexion de la part des étudiants à l'aide du support artistique. Dans un deuxième temps, nous verrons que Frédéric avait construit l'expérience pour l'ajuster au cadre qui allait l'accueillir. Dans un troisième moment, nous verrons que la démarche veut conduire les étudiants à formuler des concepts pour ensuite les exprimer par l'art. Enfin, nous considérerons le contexte dauphinois qui accueille le séminaire.

7.1.1. Le souhait « professoral » d'expression d'une réflexion

Quelques jours avant le séminaire, les entretiens avec Clara et Frédéric m'avaient permis de saisir les attentes des formateurs. Tant en termes pédagogiques qu'à mon égard.

Clara souhaitait favoriser l'expérience de la pratique de la recherche, en ce début de Master 2, par l'art comme approche pédagogique originale : permettre aux étudiants de « penser », « réfléchir », ce qui devait *in fine* aboutir à l'expression de leur travail pour le partager avec les autres. L'objectif principal était pédagogique. C'était une première édition de cette démarche nouvelle qui allait enrichir le programme d'une activité originale.

Frédéric espérait lui aussi favoriser la réflexion active sur la future pratique professionnelle, et son expression-partage à l'aide d'une forme inhabituelle pour ce cadre de la Management Education très épris de textes : « [...] *je veux les emmener à l'œuvre par l'expression : il faut qu'ils expriment quelque chose* ». Frédéric m'avait, dès son entretien, indiqué qu'il existait nécessairement une dimension « critique » dans l'expérience :

« Artistique, ça veut dire euh... ça veut dire critique, d'une certaine manière ! Ça ne veut pas dire critique, au sens démolissant... [quelques mots de ma part] Ce serait critique au sens réflexif. Euh donc, donc ça sera... c'est nécessairement critique. Quand on va aller regarder les notions du chiffre, de la valeur, de la planification, forcément, on... c'est critique au sens... on va discerner là-dedans des tas de significations pas du tout homogènes. [quelques mots de ma part] Ça, en soit, c'est critique. »

Mon rôle devait être double : collecter des données à des fins de recherche (à la fois pour ma thèse et pour permettre à l'équipe de travailler scientifiquement sur

l'expérience) et assister Frédéric dans son animation, selon ses besoins (sur les aspects « gestion » avant tout, mais aussi en tant que « coach » devant d'éventuelles difficultés). J'avais aussi noté, puisque je devais assister Frédéric, le principe du séminaire : réaliser une réflexion-partage autour d'œuvres d'art, avec une prise de recul, dans l'introduction à ce programme assez orienté Recherche. À titre personnel, je comprenais cette démarche comme critique en ce qu'elle devait permettre aux étudiants de développer leur capacité à prendre du recul, de questionner les pratiques habituelles, d'être réflexifs.

7.1.2. Un objectif pédagogique ajusté au cadre

Lors du même entretien, Frédéric, m'avait aussi indiqué sa logique pour la réalisation de l'activité. Il s'agissait de répondre à la demande de Clara, et de tenir compte du contexte.

Il avait mentionné son doute face à la possibilité de particulièrement « tout chambouler » lors d'une « pratique de l'art » ; selon lui, de nombreuses autres perturbations du quotidien existent *de facto*. L'important, pour lui, repose dans la réaction à avoir en cas de chamboulement ; dans ses termes, « *quand on te propose un décalage, tu peux très bien le percevoir, l'assimiler, l'intégrer à ta routine, et du coup, c'est plus un décalage* » :

« Et d'autre part, c'est que, même si on est soumis en permanence à des perturbations, à des décalages, y compris dans la vie organisationnelle, ce qui est difficile, c'est de savoir quelle attitude avoir en face. De savoir, ou d'avoir. Quelle attitude avoir, tout simplement. Qu'on le sache ou pas. Et d'avoir une attitude, une réaction, une perception déjà... qui sachent voir le décalage, qui sachent en faire quelque chose, sans réduire le décalage. C'est ça la difficulté ! Parce que quand on te propose un décalage, tu peux très bien le percevoir, l'assimiler, l'intégrer à ta routine, et du coup, c'est plus un décalage. Donc, du coup, tu n'as pas perçu un décalage ! [Rires] Tu vois, c'est très paradoxal mais c'est réel ! C'est un vrai... Et je pense que l'art, il a très précisément cette puissance-là, de te mettre en capacité de percevoir du décalage, des dissonances, des ruptures... Des... bon, on appelle ça comme on veut, sans les réduire à de la routine. [...] Et du coup, ça demande une énorme éducation de la perception, de la... de la réaction après la perception, enfin bon, etc. etc. Ce qui est typiquement le sujet de l'art puisque l'art, il te met en face de quelque chose qu'il faut percevoir. Et il faut bien que tu fasses un effort pour le percevoir puisque c'est exactement ça l'effort que te demande l'art. »

Il poursuivait quelques minutes plus tard pour indiquer qu'il ne s'inspirait guère de l'idée classique de la vision de l'artiste pour modèle du manager :

« [par rapport à des expériences similaires souvent associées à l'innovation, la créativité, l'entrepreneuriat] Alors que dans notre cas, et dans la démarche de Clara dès le départ, je trouve qu'il y a quelque chose de beaucoup plus clair parce que... on rapproche ça non pas de l'entrepreneuriat, en retombant à nouveau dans la vieille, vieille ? – pas si vieille que ça, mais quand même –, dans dans, l'image, dans le... pas dans l'image, dans le... le cliché, j'allais dire, dans le... dans la notion de l'artiste comme modèle du manager entreprenant. Donc, ça, l'artiste, comme modèle du manager, c'est quand même quelque chose sur lequel, moi, je suis très critique, qui est quand même archi battu et rebattu, et... Et d'aller chercher, d'aller appliquer, enfin d'aller proposer à des étudiants en entrepreneuriat de monter une exposition et de se lancer dans la création d'une œuvre, ce qu'ils n'ont jamais fait avant, c'est typiquement, pour moi, dans la ligne de cette image, de cette, de cette reprise de la figure de l'artiste comme... comme modèle du manager... et de ses capacités etc. Bon. Alors que là, on s'adresse à des étudiants en compta, enfin, en gestion, en contrôle de gestion, euh... audit, ce qui est... en plus, bon éventuellement recherche, bon, mais c'est surtout audit, d'après ce que je comprends. [...] Donc de rapprocher ces pratiques de l'art ou ces proximités de l'art d'une discipline comme le contrôle de gestion, littéralement, c'est-à-dire que c'est à l'intérieur de leur master, là, il me semble qu'il y a un challenge qui n'est pas le même. »

Selon lui, le risque était de « *tétaniser* » les participants et une telle approche ne correspondait pas à la demande pour le séminaire. Son objectif pédagogique était de « *partir des étudiants* » afin de les inciter à « *se décaler pour se décaler mais se décaler pour prendre une position et pour se... et pour se former, réellement* ». Cet autre extrait de l'entretien, directement à la suite du précédent, détaille cet élément :

« *Et pour moi, il n'est pas le même [challenge], parce que... [...] il est certain que c'est pas des étudiants qui ont choisi d'aller du côté de ce qui met en avant la créativité, l'entrepreneuriat, l'innovation, le challenge, euh... se jeter dans le vide, etc. Donc, on ne peut pas vraiment plaquer le modèle de l'artiste dans son côté « je me jette dans le vide, je fais avec n'importe quoi, j'improvise, je vais à l'aventure, je vais dans l'inconnu, je crée, j'innove... ».* Ça serait assez décalé. Donc mon idée, aujourd'hui, en amont, c'est de dire : « *il ne faut pas les prendre par ce bout-là parce que ça va les... ça risque de les tétaiser, et en plus, je ne suis pas là pour ça.* » Moi je... C'est pas dans les demandes de Clara, c'est pas dans les... je ne suis pas sûr que ce serait bon pour eux. Pour certains, peut-être, mais pour tous, c'est pas sûr. Par contre, de les faire s'interroger sur ce qu'ils font eux-mêmes dans ce Master, dans ce cycle, qu'est-ce que ça veut dire que se plonger dans euh... dans un cycle d'études qui mène à de l'audit, de l'audit ou de la recherche, ça, ça

me paraît quand même comme quelque chose d'important. Quand on entre en Master 2 de commencer à se poser de sérieuses questions sur la nature même de la discipline qu'on aborde et puis de ce qu'on va y faire... Et là-dessus... donc ça, ça rejoint mon idée de l'art et de l'éducation par l'art, j'ai l'idée que... il est possible peut-être de... de les faire travailler, de travailler ces notions sur lesquelles ils ont à travailler toute l'année, c'est-à-dire l'évaluation, l'audit, le chiffre, le contrôle, la valeur, l'évaluation, et, et de se décaler, mais par rapport à ces notions-là, et pas de se décaler pour se décaler mais se décaler pour prendre une position et pour se... et pour se former, réellement. Pour se dire : « Ok, je vais là-dedans, pourquoi j'y vais, c'est quoi pour moi ? ». [...] »

L'objectif pédagogique, donc, reposait sur l'idée d'une activité artistique comme moyen pour permettre la réflexion, formatrice, sur des notions familières choisies dans le domaine d'expertise ; Frédéric ne décalera pas pour décaler, mais pour permettre la prise de position, dans le domaine de spécialité du Master 2.

Par ailleurs, Frédéric inscrit sa démarche pédagogique autour de la construction réflexive d'une connaissance qui sera exprimée à l'aide des œuvres qui seront produites.

7.1.3. La formulation de concepts ensuite exprimés par l'art

Ainsi Frédéric développait-il lors du même entretien son souhait quant aux « *concepts* » que les étudiants présenteraient dans leurs œuvres : « *Moi je pense que ce que l'on peut essayer de faire, c'est de formuler les concepts. De mettre les deux trucs [i.e. pour une œuvre, formuler un concept et l'illustrer plastiquement] au même endroit si tu veux. Et cette formulation, de le faire avec une exigence plastique.* »

Ainsi, Frédéric ne souhaitait pas se contenter de représenter des concepts existants par une simple forme plastique, mais désirait leur « *formulation* », « *avec une exigence plastique* ». Il ne s'agissait donc pas, pour les étudiants, de choisir un concept existant, de rechercher une forme qui puisse lui correspondre, pour la réaliser.

Puis Frédéric m'indiquait le type de processus de réflexion que ceci devait amener, la démarche que ceci devait permettre, alors que je l'interrogeais sur la place du séminaire en début de programme et l'absence d'expertise liée, puisque l'activité s'insère avant les éléments de l'année du programme.

[Frédéric] : « [...] C'est là que la partie critique, si tu veux, dont je parle, je ne vais pas la faire porter sur une critique des notions du chiffre euh... faisant appel à ce qu'ils vont apprendre par la suite, puisqu'ils ne l'ont pas encore appris, donc on ne va pas rentrer

dans les détails, dans, d'utilisation du chiffre en audit, ou en contrôle euh... en contrôle de gestion avancé... On va le faire au niveau où ils sont maintenant. C'est-à-dire : « Là, aujourd'hui, en entrée de Master, pour vous, c'est quoi des chiffres ? » Voilà. Alors, il se peut que, sortant juste de Master 1, entrant en Master 2, ben ils n'aient pas grand-chose à dire là-dessus. Qu'ils n'y aient jamais réfléchi. Le Master, enfin le Master, le [séminaire], pardon, les quatre jours, sont là pour ça. »

[Guillaume] : « D'accord. »

[Frédéric] : « Pour les faire réfléchir là-dessus. »

[Guillaume] : « Donc il y a un vrai contenu euh... »

[Frédéric] : « Leur dire : « Voilà, vous allez, vous allez parler de chiffres toute l'année, ben, vous allez, vous allez en parler ! » On ne va pas faire comme si vous le saviez déjà ! Mais par contre, un chiffre, c'est quoi ? Et ça, vous avez, vous en avez une idée maintenant et euh... et on peut y réfléchir. On n'a pas besoin de semestres entiers d'enseignement pour réfléchir ensemble à « qu'est-ce que c'est que vous appelez du chiffre ? » ! Il y en a dans le langage, il y en a dans la vie de tous les jours, il y en a dans votre vie ! Il y en a eu... Vous avez quand même fait une Licence, un Master 1, donc il y a quand même des... vous avez aussi appris des trucs aussi sur le chiffre. Donc, vous avez une notion du chiffre et il n'y a pas une [emphase sur « une »] notion du chiffre qui est la bonne ! Donc, on n'est pas du tout dans « il s'agit de trouver la bonne définition du chiffre » ou etc. Non. Il s'agit de... c'est là que c'est critique. Il s'agit de voir que le chiffre a des [emphase sur « des »] significations. La notion de chiffre convoque des tas de strates différentes et vous, c'est laquelle qui vous... qui vous énerve, qui vous... qui vous titille, qui vous... qui vous fait tiquer... qui vous met en colère ? Qui euh... C'est quoi qui glisse pas ? C'est quoi dans la notion de chiffre, pour vous, qui a des aspérités ? »

[Guillaume] : « D'accord. »

[Frédéric] : « Et concentrez-vous là-dessus. »

[Guillaume] : « D'accord. »

[Frédéric] : « Parlez-en. Racontez-nous le, le... Essayez de le faire passer. [...] »

Les œuvres devaient donc permettre une mise en réflexion de notions importantes pour les étudiants, centrales pour leur activité. Les œuvres porteraient sur le domaine des étudiants et partiraient de ce qu'ils connaissaient déjà – ceux-ci, en entrée de Master 2, possèdent des connaissances avancées sur leur spécialité, en dehors de notions spécifiques à l'année de Master 2 qu'ouvre ce séminaire. Considérons le cadre du programme.

7.1.4. L'expérience dans une culture de l'excellence

L'entité d'accueil – l'Université Paris-Dauphine – appartient à la Management Education française. Nous avons étudié en détail ses caractéristiques dans le chapitre dédié à

l'approche du terrain (chapitre 4). Sélectivité élevée, ambition internationale, souci d'une qualité réelle de l'enseignement, centralité de la recherche en font un lieu important des « Sciences de Gestion » françaises. Elle est surtout spécialisée depuis sa fondation dans les Sciences des organisations et de la décision, aux côtés de l'Economie, du Droit, de la Gestion etc., ou comme l'énonce son Rapport d'Activité 2015¹³⁴ : « *l'établissement français de référence en sciences des organisations et de la décision* » ; ce n'est donc officiellement pas exactement une école de management, ou une école de commerce (voir aussi Bienaymé & Roux, 2008). C'est un lieu où la large Faculté partage sa compréhension scientifique, philosophique et professionnelle de l'activité organisée. Certaines caractéristiques la rapprochent d'une « Business School », mais cette institution originale possède de vraies spécificités dont il faut avoir conscience : c'est une Université, publique même si proche de la culture privée, ouverte à tous (les frais de scolarité sont « raisonnables » grâce à son statut public) mais très sélective, de culture nationale mais tournée vers l'international etc.

Au-delà de cette description très « holistique », la pratique du terrain permet d'apporter un complément ethnographique et compréhensif fort intéressant. En effet, les années passées au sein de Dauphine – j'ai eu l'honneur d'y enseigner un module complet pendant trois années, mais surtout d'y suivre le programme doctoral support de cette thèse – permettent d'enrichir sa description. Je m'y suis rendu pour la première fois en avril 2013, puis en ai été un membre en tant que doctorant¹³⁵ et « chargé d'enseignement vacataire » les trois années suivantes, puis seulement en tant que doctorant lors de la quatrième année de thèse. Ces quelques années et ces diverses expériences m'en ont donné une compréhension « terrain ».

Intégrer cette « institution » n'est pas aisé, ses diplômés « se méritent », et la sélection y est forte. C'est le cas du programme dans lequel s'inscrit le séminaire étudié, qui ne fait pas exception. L'expérience doctorale, les nombreuses occasions de socialisation avec des pairs étudiants comme avec des membres facultaires, tout comme l'expérience d'enseignement, m'ont montré que ses acteurs « travaillent dur » et sont très souvent « brillants ». On intègre cette organisation afin d'y recevoir (ou proposer) une formation de très haut niveau, et afin de viser « l'excellence » – au moins, pour les étudiants, afin

¹³⁴ Rapport d'Activité 2015 de l'Université Paris-Dauphine, page 10.

¹³⁵ Ce qui m'a amené à participer à différentes activités liées au programme doctoral – réunions de recherche, cours du programme doctoral et trois cours pris « à la carte » dans deux Masters –, mais aussi à la socialisation avec les autres doctorants, à des déjeuners au Restaurant Universitaire, à une participation à un ANR souvent accueilli sur place etc.

d'y être très bien formés et de devenir des professionnels compétents, prêts à affronter les défis d'une activité professionnelle dans les organisations¹³⁶. Ces éléments observés sont en accord avec les valeurs énoncées par le Président de cette organisation dans le Rapport d'Activité 2015 :

« L'Université Paris-Dauphine conforte, depuis plusieurs années, son positionnement unique dans l'enseignement supérieur français, à la fois Grande école et université. Son modèle de développement se base sur quatre piliers : l'excellence de son offre de formation et de sa recherche, l'innovation dans tous les domaines utiles aux étudiants, l'internationalisation de ses cursus et de son corps professoral, et la professionnalisation de ses étudiants. [...] Ces performances remarquables sont le fruit du travail quotidien de l'ensemble des équipes de Paris-Dauphine, enseignants-chercheurs et personnels administratifs. Ils sont mobilisés autour des enjeux de notre établissement, et sont très attachés aux valeurs d'excellence, de sélectivité et de proximité avec les entreprises. [...] » (Édito du Rapport d'Activité 2015 de l'Université Paris-Dauphine (page 8) ; mon emphase).

Un corollaire réside dans le « refus d'échouer » qui résonne avec la volonté d'excellence : en quatre ans, je n'ai rencontré que très peu d'étudiants ou d'enseignants-chercheurs qui envisageaient de ne pas réussir dans un cursus ou une activité¹³⁷ ; au pire, face à une difficulté, « on fait une nuit blanche de plus et on y arrivera bien... » comme m'avait indiqué lors d'un déjeuner une étudiante de Master que je connaissais avant qu'elle rejoigne Dauphine. Souvent, des étudiants comme des membres doctorants ou facultaires évoquaient les horaires pour le moins amples qu'ils avaient mobilisés pour finir « quelque chose ». La différence avec d'autres organisations de type équivalent ne peut que frapper l'observateur. Différence que j'avais ressentie directement à mon arrivée à Dauphine puis dans les années que j'allais y passer, et que d'autres doctorants, enseignants ou étudiants confirmaient souvent lors de discussions informelles¹³⁸.

¹³⁶ L'activité d'enseignement m'a permis de constater le niveau globalement très élevé des étudiants. Ils sont, par ailleurs, particulièrement investis dans leur apprentissage.

Je pourrais apporter beaucoup d'autres exemples pour incarner cet aspect, en particulier pour d'autres populations locales : volumes de publication, ambition des recherches doctorales rencontrées dans les laboratoires, prestige des invités pour des conférences, sont autant d'indices.

¹³⁷ L'on pourrait raisonnablement objecter que personne ne souhaite échouer dans ses études ou son activité professionnelle académique, ce qui est sans doute vrai. Mon expérience de la Management Education et une fréquentation d'autres institutions, dont certaines « réputées », me permettent de constater qu'à Dauphine, on ne « fera pas autre chose, au pire ». Ceux qui sont entrés veulent sortir, ceux qui y sont n'évoquent guère la sortie de cette organisation ; l'inverse est très rare.

¹³⁸ Je pourrais citer en exemple cet enseignant-chercheur qui m'indiquait être toujours frappé par le niveau académique comme par le niveau d'engagement des dauphinois, à l'occasion d'un déjeuner.

L'autre point essentiel est la croyance dans une possibilité de « ne pas valider », i.e. qu'un module crédité ne soit pas validé par les formateurs en charge. Des interactions avec les acteurs m'ont souvent permis de constater que les étudiants savent que le projet ambitieux et le sérieux de cette organisation peuvent, si nécessaire, se traduire dans la non-validation d'un module, *a fortiori* d'une année. Ce « risque » existe, et les acteurs ont intégré son existence. Par conséquent, pour « sortir d'un parcours », il faut travailler dur.

Résumons. D'une part, cette organisation aime l'excellence, valeur qui semble intégrée par les acteurs locaux comme importante. D'autre part, les étudiants comme les formateurs, avec une régularité impressionnante dans cet établissement, sont habitués à « assurer » l'atteinte des objectifs sans défaillance ; en particulier dans les « moments critiques », les acteurs sont habitués à assurer l'atteinte d'un niveau minimal, mais niveau minimal fixé comme assez élevé.

Certes, cette description comporte des limites : des passagers clandestins existent sans doute, certains individus abandonnent en cours de route. Mais, globalement, les années passées à Dauphine m'indiquent qu'une très grande partie de ses acteurs tend à rechercher une forme d'excellence. Ils n'aiment que peu l'échec, particulièrement *in fine*. Ce n'est pas la seule organisation de la Management Education où cela est vrai, bien entendu, mais la force de cette logique à Dauphine ne peut qu'interpeler.

Tournons-nous désormais vers l'observation du premier séminaire, *in situ*.

7.2. Première édition : observation participante côté animateurs

L'été touche à sa fin et l'année académique débute lorsque je me rends au lancement de l'activité artistique. J'ai en tête mon double rôle : de chercheur et d'assistant auprès de Frédéric pour l'animation. En route pour Dauphine, je m'interroge sur l'expérience à laquelle je suis sur le point de participer.

7.2.1. Un projet de création artistique sur la gestion

J'allais en fait vivre plusieurs étapes significatives pour notre réflexion : l'exposé de la demande d'œuvres « critiques » (i.e. qui expriment une prise de position réflexive et distanciée par rapport aux pratiques dominantes de l'univers futur des étudiants), la présentation d'une structure pédagogique solide organisée autour de ce qui peut être qualifié de « processus », l'utilisation de différentes techniques proches des habitudes de la gestion pour fabriquer les œuvres (e.g. la division du travail pour produire) et l'expérience d'un vernissage réussi.

7.2.1.1. La demande et l'émergence d'œuvres « critiques »

Dans notre Atelier d'une semaine, je retrouve Clara et Frédéric qui accueillent les étudiants. En ce début de phase « cognitive » (1), après un moment autour du traditionnel café, Clara et Frédéric lancent l'année et l'activité (étape A). Dès mon arrivée, lors de ce moment de convivialité, j'avais noté une certaine tension parmi les étudiants, des interrogations sur l'activité « inconnue » qui allait être proposée – il faut alors noter que les étudiants, sauf exception, avaient pour seule connaissance de l'activité à venir son statut de séminaire artistique de comptabilité créative¹³⁹. Le discours introductif de Clara, puis celui de Frédéric, produisent des regards interrogateurs, amusés, voire inquiets. Ces deux discours rejoignent les discussions antérieures. Ainsi, nos deux formateurs expliquent aux étudiants que le séminaire doit permettre de réfléchir sur le contrôle, la comptabilité, l'audit etc., à l'aide de l'art, mais qu'il est aussi un séminaire d'intégration à l'aide d'une activité originale dans la Management Education : l'art. Il est également indiqué aux étudiants que cette expérience de quatre jours se conclura par un vernissage, dans la « *salle de prestige* »¹⁴⁰ (S)¹⁴¹ de Dauphine. Vernissage auquel seront notamment invités des membres de l'Université, des personnels et étudiants locaux, des partenaires extérieurs. Il faudra s'impliquer et produire des œuvres dignes d'être présentées au public, dans une activité qui représente un défi, vu le contexte (des étudiants-gestionnaires *a priori* sans connaissances spécialisées ou avancées en art).

C'est dans cette ambiance un rien tendue – l'ethnographie indique à quel point l'art est visiblement « exotique » pour la plupart de ces étudiants – que débute la première étape pédagogique active du séminaire lors de laquelle Frédéric demande aux étudiants d'effectuer une « *description des motivations* » (M) qui sont les leurs pour cette formation

¹³⁹ La « comptabilité créative » correspond à une pratique de comptabilité. Clara comme les étudiants *in situ* m'indiqueront que certains étaient venus avec leur « plan comptable » (un outil de travail des comptables), car ils pensaient assister à un cours. Certains avaient ainsi occulté l'aspect artistique.

¹⁴⁰ Précédemment, il était fait référence à l'espace et non la salle, car je m'appuyais sur un extrait du site internet. L'expérience terrain m'indique que les dauphinois utilisent plutôt le terme « salle », que je conserve donc par la suite.

¹⁴¹ À partir de ce point, le statut de précision des éléments empiriques rapportés – lorsqu'ils sont de type « verbatim » – sera systématiquement indiqué. Lorsqu'un élément est suivi du sigle « (S) », il s'agit d'une formulation de mémoire à partir des notes de terrain et des données au sens large, au plus près possible des termes entendus, ainsi que de « synthèse » de termes proches souvent remarquables. Lorsqu'un élément est suivi du sigle « (M) », il s'agit d'un élément noté à la main, dans le journal ou un document numérique, mais qui est passé par ma subjectivité lors de la saisie. Lorsque rien ne suit le verbatim, il s'agit d'un élément qui a soit été enregistré par un moyen mécanique et qui est rendu au plus près possible de la transcription (e.g. retranscription des éléments audio d'une vidéo, d'un enregistrement audio), soit a été prélevé dans un écrit « objectif » (e.g. texte photographié, document écrit des formateurs).

Dans les verbatims/éléments manuellement saisis, des ajustements de l'orthographe ont pu être réalisés par rapport aux notes où des approximations s'étaient parfois glissées. Ils ne sont pas indiqués ici.

et pour la pratique professionnelle à laquelle celle-là prépare, ce sur des post-its individuels accompagnés de feuilles plus grandes avec un texte qui dépasse alors quelques mots (début de l'étape B).

Après une courte réflexion, les étudiants sont amenés à « mettre en commun » leurs idées sur une période qui s'étalera de 11h30 à 15h15. Commence alors une longue phase de discussion, d'ajustement, largement basée sur le « sens » des mots, dont l'objectif est la constitution des équipes, par positionnement « géographique » des post-its proches en termes de contenu – la Photographie 10¹⁴² (page 259) illustre cette démarche. Nous sommes tous en cercle, et discutons les concepts évoqués, les positions de chacun etc. Frédéric mène les débats. Le matin, nous sommes assis. L'après-midi, l'activité s'effectue debout. Alors, la chaleur, la station debout prolongée, contribuent à rendre l'activité physiquement fatigante, ce malgré la présence d'une pause-déjeuner consé-

Photographie 10 – L'activité de création des équipes



quente (de 12h45 à 14h00) – ce qu'indique par exemple la tendance des étudiants à chercher un « appui sur les murs », des signes de fatigue physique (e.g. étirements dynamiques) chez certains, la recherche de « fraîcheur » (devant la température ambiante) matérialisée par l'usage d'éventails de fortune. Tous les étudiants ne participent pas aux débats. Certains sont très passifs, d'autres plus actifs. *In fine*, presque tous se seront exprimés, mais avec de forts écarts de volume de participation selon les étudiants : certains ne s'expriment que lorsqu'ils y sont invités, certains réagissent aux propos des autres, beaucoup sont « entre les deux ». Je ne

manque pas de remarquer le contenu des débats. Un type d'éléments semble récurrent : une grande partie des discussions porte sur des notions organisationnelles et quelques exemples de pratiques qui ont personnellement dérangé les étudiants lors de leurs expériences antérieures en organisation (e.g. jobs d'été, stages, césures). Même si leur expérience reste limitée, nombre de ces étudiants sont des individus déjà assez rompus aux organisations. Ce qui amène, aussi, par exemple, à évoquer une affaire « récente » de

¹⁴² Sur les photographies, j'ai masqué *a posteriori*, avec des « formes grises », les éléments qui permettaient une identification des acteurs ou qui prévenaient d'un anonymat (e.g. les visages). Ces éléments représentent donc une déformation nécessaire du matériau « brut ». En dehors de ces modifications inévitables, je n'ai apporté aucun traitement post-captation aux photographies (e.g. il n'y a pas eu de correction de la luminosité). Parfois, pour des questions de mise en page ou d'anonymat, certaines photographies et images ont été rognées afin de ne conserver que la partie qui nous intéresse.

fraude de grande ampleur. Une autre préoccupation récurrente porte sur la « professionnalisation », la capacité à s'insérer dans le « monde du travail » après la diplomation¹⁴³. Dès ce stade, une forme de pression temporelle pour la réalisation des étapes du séminaire apparaît : l'activité prend trop de temps par rapport au « programme » de travail. Frédéric, dès l'avant pause-déjeuner, indiquait que nous étions en retard. Finalement, les étudiants se trouvent répartis en cinq groupes : quelques thèmes communs ont émergé et permis de former autant d'équipes. Cette étape influence largement les projets ultérieurs qui seront basés sur la « grande idée » de chaque équipe.

Avant de s'installer par équipes, des échanges sur les attendus ont lieu. Certains étudiants s'inquiètent de l'activité artistique, demandent des précisions sur les œuvres d'art à réaliser. Frédéric répond : « *On a cinq ou six groupes ? Un, deux, trois... C'est cinq groupes... il faut qu'il y ait cinq... productions. Donc, avant vendredi 16h00, [suite de l'explication] ...* » Quelques étudiants s'inquiètent de l'amplitude de présence envisagée. Ces échanges indiquent également l'inconfort de certains face à l'art – « *je n'y connais rien en art* » (M) déclara l'un des participants. Tout comme l'extrait suivant (M) :

[un étudiant] : « Quelle forme d'art on peut utiliser ? »

[Frédéric] : « Toutes. »

[l'étudiant] : « Je demandais juste pour savoir... »

[Frédéric] : « De toute façon, vous n'avez pas le temps de sculpter... et vous n'êtes pas artistes ! »

[une autre étudiante] : « C'est sûr. »

La discussion rappelle aussi l'attente des formateurs, ainsi formulée par Frédéric : « *Pas le stage commando de survie, mais un acte de conviction qui demandera de l'implication.* » (M). La pression temporelle et la conscience du défi de l'activité resurgissent dans le discours de Frédéric – dans ses termes, par exemple : « *Êtes-vous sûrs de votre groupe, vues les difficultés devant vous ?* » (M) ; « *Pensez à la contrainte utile de temps.* » (M). Nous apprenons aussi que ces étudiants sont assez peu familiers de ce que l'on qualifie souvent de « grande culture » : ils sont plus habitués aux cinémas et à la littérature qu'aux expositions, ce de leurs propres déclarations suite à une question de Frédéric sur leurs « *contacts avec l'art* » (M). Frédéric insiste sur l'importance première

¹⁴³ Terme que j'emploie dans ce travail, dans le sens du vocable anglais « *graduation* » (*en*). Ce terme peut globalement être compris comme signifiant la conclusion des études diplômantes. Contrairement à la « remise de diplômes » en français, « *graduation* » représente autant la cérémonie de remise du titre académique en elle-même que le fait d'être un diplômé d'une organisation. Mon expérience dans la Management Education m'indique que diplomation s'impose progressivement en France, aux côtés de « *graduation* » employé dans le sens anglo-saxon pour la cérémonie.

d'œuvres qui « disent » quelque chose, plus que d'une préoccupation sur le matériau. Pour conclure, Frédéric invite de nouveau aux questions. Un étudiant demande alors : « *c'est quoi le budget ?* » (M) ; ceci donne à Frédéric l'opportunité d'informer sur les « contraintes », les conditions de fonctionnement et de déroulement de l'activité.

À partir de l'après-midi du premier jour (début de l'étape C), les groupes travaillent par équipes sur un projet pour leur œuvre. Alors que j'avais été jusqu'à maintenant assez peu actif dans les activités, étant dans mon rôle de chercheur prenant surtout des notes et intervenant peu, j'entre désormais complètement dans mon autre rôle, celui d'assistant actif. Progressivement, les équipes débutent la phase de préparation de leurs deux « productions », l'une « matérielle » l'autre « textuelle », requises pour le projet d'œuvre. À partir de ce moment et pendant toute la suite de l'édition, j'assurais mon rôle d'assistant et étais donc très pris par l'aide à l'animation. La forte sollicitation limita progressivement ma capacité à prendre des notes systématiques¹⁴⁴. Je devais sans cesse passer d'une équipe à l'autre, répondre à de nombreuses demandes parfois très pratiques – e.g. « Peut-on retourner voir la salle du vernissage ? Comment on fait ? Tu peux nous aider ? Viens voir les appareteurs avec nous... » –, parfois plus conceptuelles, mais globalement chronophages et « prenantes », et qui demandaient de réfléchir activement pour trouver une solution. Il était difficile d'opposer, avec ce rôle auprès des étudiants, le besoin de « noter ». Progressivement (mais aussi parce qu'un peu « cognitivement saturé » par la richesse des données auxquelles j'étais exposé, et parce qu'il me semblait donc utile de disposer d'une base « brute » pour réaliser l'analyse ultérieure), j'optais pour l'enregistrement mécanique, multipliant l'audio et les photographies, comme un journal audio-visuel. En somme, je choisisais *in situ* de privilégier l'enregistrement dit « mécanique », « automatique », à l'enregistrement « manuel ». Ce dernier semblait comporter, dans ma situation, un risque de limitation de l'accès au terrain et à ses moments les plus intéressants. Enfin, je remarquai assez vite que la prise de note, cette première année, tendait à résulter en « doublons » : je notais ce que je venais de voir ou d'entendre, ce que mes outils permettaient de capter aussi bien. Lorsque je n'avais pas correctement capté les premières phrases d'un échange, le moyen mécanique me permettait d'inviter les participants à reprendre du début ; leur bonne volonté permit d'obtenir un matériau riche et complet. Ce « choix » s'avérera, à mon sens, *in fine* bénéfique, car il mit à ma disposition un matériau plus précis, moins subjectivé et sélectif qu'une prise de note, à ce moment où

¹⁴⁴ J'aurais pu en prendre lors des entretiens-terrain, mais la possibilité d'enregistrer semblait alors plus efficace. J'avais aussi remarqué que ma prise de note pouvait interrompre les réactions spontanées.

il me fallait bien entendu capter le maximum de données possible, et où il était donc en pratique impossible de « tout noter » (surtout « à la main »). Ce choix était certes relatif, car c'est bien la sur-sollicitation qui le produisit. J'aurais pu demander à Clara et Frédéric l'autorisation de ne plus assister Frédéric ; cela aurait été dommage, car avoir participé à l'animation m'a apporté dès la première visite sur le terrain une connaissance « vécue » de l'activité, sans doute plus que ne l'aurait permis une prise « exhaustive » de notes¹⁴⁵. Revenons au déroulement du séminaire.

Désormais autour des tables, par équipes, les étudiants réfléchissent, cherchent une « idée », « ce qu'ils veulent dire ». Frédéric et moi passons d'une équipe à l'autre pour échanger verbalement sur leurs projets. Je tente d'aider les étudiants à formuler leur réflexion, à aller vers une idée, une affirmation – Frédéric avait indiqué aux étudiants comme à moi qu'il attendait à ce stade un « *statement* » à inscrire dans un « *manifeste* ».

Photographie 11 – Les équipes au travail, lors de la préparation du projet de la phase « cognitive »



Les étudiants préparent, dans un premier temps, un « *parlé* », i.e. un rapide « *pitch* » qu'ils présenteront aux autres le matin du deuxième jour. Rapidement, je suis frappé par le comportement des étudiants-gestionnaires : à l'image d'un projet classique d'organisation (e.g. création d'un produit, procédure de recrutement), les acteurs restent

¹⁴⁵ Enfin, notons que nombre d'auteurs incitent à favoriser le vécu du terrain, lorsqu'il y a à choisir avec la prise de notes (d'autant plus que je pouvais enregistrer). Les photographies et vidéos apportent aussi des « notes » très signifiantes, puisqu'elles ont été réalisées en grand nombre. Ces notes sont alors plutôt mnémoniques (sur ces questions, voir, par exemple, Brewer, 2000: 87–88; De Walt, 2015; Fetterman, 2010: 116–117).

assis autour d'une table, sous forme de ce que j'appelle le « mode réunion ». La Photographie 11 (page 262) illustre notamment ces aspects. Une posture et une approche que la modalité pédagogique encourage, puisque nous passons avec Frédéric d'une équipe à l'autre (parfois ensemble, parfois séparément). Entre nos venues, les étudiants doivent ajuster leur projet, l'améliorer, l'affiner. Toutefois, rien n'obligeait les étudiants à s'installer de façon aussi « scolaire », ou « réunionisée ». S'asseoir par terre, sur les tables, à la « cafet' » aurait été tout à fait admis, à condition toutefois de pouvoir nous rencontrer à la fréquence attendue. Or, une « concurrence » pour le temps d'aide apparaît vite : Frédéric et moi sommes très sollicités, car les discussions demandent de rester suffisamment longtemps avec chaque équipe pour comprendre le projet, puis aider à évoluer.

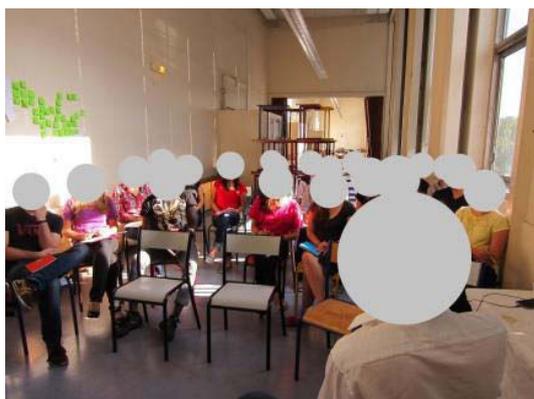
Avec un groupe aussi conséquent, réparti en cinq équipes, dans ces conditions esthétiques et académiques tout à la fois, comment proposer une expérience satisfaisante ?

7.2.1.2. Un processus pédagogique efficace

Au début du deuxième jour, un événement fort eut lieu. Ce matin-là, les travaux de préparation des éléments du projet se poursuivent, notamment en vue de la présentation du « parlé », activité prévue pour la fin de matinée.

Vers 9h30, Frédéric nous rassemble pour une nouvelle séance magistrale, de type « briefing »¹⁴⁶, c'est-à-dire où des interactions avec les auditeurs peuvent avoir et ont lieu.

Photographie 12 – Le « briefing », le matin du deuxième jour



La Photographie 12 (page 263) illustre la démarche. Il ré-exprime les règles et contraintes pour la suite (e.g. au moins un écrit obligatoire pour chaque équipe). Et il propose un schéma qui restera affiché tout au long de l'expérience dans l'Atelier : progressivement, lors de ce briefing, Frédéric l'écrit et le construit sur le tableau blanc présent dans la salle. Ce schéma – présenté sur la Photographie 13 (page 264) – précise ainsi la façon proposée pour aboutir

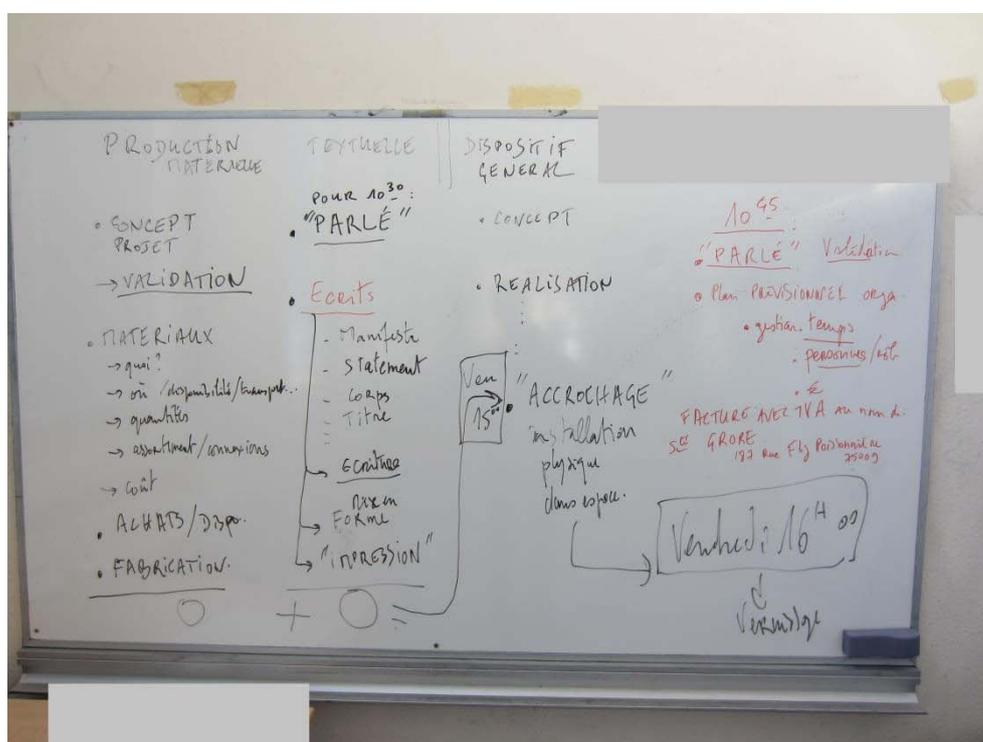
aux deux « productions » (matérialisées par les cercles en bas à gauche, séparés par un symbole « plus »¹⁴⁷ qui indique leur caractère cumulatif et complémentaire) : la « produc-

¹⁴⁶ Mon appellation.

¹⁴⁷ Je ne reprends pas la casse dans le texte, à des fins d'homogénéité du texte et car elle est directement disponible sur la photographie.

tion matérielle » (l'œuvre qui demande des « matériaux » obtenus par les « achats », une « fabrication ») et la production « textuelle » (le texte qui l'accompagne et exprime la prise de position demandée, dans un « manifeste » avec son « statement »). Le schéma convoque un vocabulaire managérial, organisationnel (e.g. « validation », « plan prévisionnel »), il fixe des jalons (« 10h30 »¹⁴⁸, « ven[dredi] 15h00 », « accrochage »), une « deadline » (« vendredi 16h00 », qui mène au « vernissage »). Ceci prend place dans un « dispositif général » organisé dans une logique proche de celle de l'évènementiel : « concept », puis « réalisation », puis « accrochage », pour aboutir au « vernissage ».

Photographie 13 – Le schéma réalisé par Frédéric lors du briefing



En somme, une telle structuration pédagogique représente un « processus ». Le Larousse définit le « processus » de trois façons : « Enchaînement ordonné de faits ou de phénomènes, répondant à un certain schéma et aboutissant à quelque chose » ; « Suite continue d'opérations, d'actions constituant la manière de faire, de fabriquer quelque chose » ; « Manière que quelqu'un, un groupe, a de se comporter en vue d'un résultat particulier répondant à un schéma précis[.] »

J'adhérais tout à fait à un tel schéma d'organisation et à une telle présentation. Celle-ci résonnait avec mon expérience de praticien : définir des jalons, s'accorder sur les grandes phases, les objectifs, le budget etc. sont autant d'éléments utiles dans une telle

¹⁴⁸ Remarquons que le « parlé » possède deux horaires : 10h30 et 10h45.

démarche. Je ne voyais alors aucune raison de ne pas convoquer une telle logique, un tel vocabulaire. D'autant plus qu'il parlait visiblement aux étudiants, visiblement bien plus que les premières discussions sur la « critique » et la « matière ». Pour quelle raison ?

Si nous regardons avec attention la Photographie 13 (page 264), nous pouvons constater l'absence du mot « art » sur le schéma, mais ce terme est par contre utilisé à l'oral pendant le briefing. Frédéric écrit qu'il faut aboutir à une « *production matérielle* » associée à une production « *textuelle* ». De mon côté, lors de l'expérience, j'utilisais ce vocabulaire proposé par Frédéric, assez inconsciemment et assez « mécaniquement ». S'il est possible d'être surpris par ce choix de vocabulaire, il faut bien comprendre que les étudiants semblaient s'inquiéter de la pertinence d'un séminaire par l'art dans leur programme de formation aux Sciences de Gestion, et que ce vocabulaire plus neutre et gestionnaire leur parle sans doute davantage¹⁴⁹. L'art était souvent, pour eux, assez « étrange » dans un tel cadre. Une discussion l'indiquait par exemple, le matin du troisième jour :

[un étudiant] : « [...] encore, si c'était un autre thème... mais vraiment, le lien avec la comptabilité, enfin la recherche, choses comme ça, je me suis dit... c'est vraiment... mais alors c'est des opposés pour moi. »

[une autre étudiante] : « Ouais... « Comment on va faire ? » »

[Guillaume] : « La recherche, pour vous, est opposée à la créativité, c'est ça ? »

[l'étudiant] : « Ah non, non, non, mais à l'art... »

[l'étudiante] : « La comptabilité... et la recherche, enfin, la comptabilité et l'art. »

[Guillaume] : « La comptabilité et l'art ? »

[l'étudiante] : « Ouais... »

[l'étudiant] : « Ouais... »

Ce qui incarne la distance perçue entre l'art et les pratiques de la Management Education – le « business » et la « recherche » paraissent plus proches, plus acceptables aussi¹⁵⁰. Par ailleurs, de nombreux étudiants ont indiqué, tout au long du séminaire, « qu'ils n'étaient pas artistes » (S), ou « qu'ils n'étaient pas certains de comprendre l'art, en particulier contemporain » (S), ou encore que « l'art était quelque chose d'assez

¹⁴⁹ Notons aussi que certains termes utilisés sont à la fois « grand public » et propres à l'art, ce que Frédéric indique expressément lors de la présentation détaillée du processus aux étudiants : « [...] on va l'injecter, dans le troisième point [les deux premiers sont les deux productions] qui est euh... ce que j'appelle l'accrochage, c'est le terme classique qu'on emploie en art. »

¹⁵⁰ Dans son entretien initial, Clara pointait le caractère parfois « inquiétant » de la formation à la recherche, pour des étudiants très soucieux de « l'insertion professionnelle ». La recherche reste toutefois plus associée à une faculté. Elle peut inquiéter, mais sa présence est « logique » dans un tel cadre.

inhabituel pour eux » (S). Ils semblaient ne pas considérer que l'expérience de l'art, en particulier « mainstream », par le cinéma, la musique etc. était une expérience artistique, alors que beaucoup déclaraient en « consommer ». Et l'observation montrait à quel point le rapport à l'art « plastique » était inhabituel. Sa pratique restait, pour la plupart, nouvelle et expérientielle.

La convocation d'un processus par Frédéric représente alors un tournant dans l'expérience. Puisqu'il propose une approche pour traiter la demande, l'activité peut devenir une application du processus. Globalement, le processus défini par Frédéric sera respecté par les étudiants : tous vont affiner leur « *concept* » pour construire un « *projet* » et le faire « *valid[er]* », avant de partir pour les « *achats* » ajustés selon les « *dispo[s]* », puis de se lancer dans la « *fabrication* » des œuvres. En parallèle, ils rédigent les « *écrits* », les « *m[ettent] en forme* » en accord avec les consignes et s'occupent de leur « *impression* ». Après la « *réalisation* », « *l'accrochage* » aura lieu à l'heure prévue, et sera terminé pour « *16h00* », heure du « *vernissage* ». Toutes les grandes étapes proposées se retrouvent dans les pratiques de chaque équipe, plus ou moins au moment prévu (avec les inévitables ajustements inhérents à l'activité, en particulier face aux « *imprévus* » (S) dont Frédéric rappelle souvent le caractère « *inévitable* » (S) dans l'art). Je prenais, à titre personnel, un soin particulier à « ce que nous soyons dans les temps », à « m'assurer que tous les groupes réaliseraient leurs productions à temps ». Cela me semblait on ne peut plus logique dans ma culture des organisations. Et *in fine*, le processus fut donc largement suivi. Il s'est traduit, lors de l'expérience, dans une pratique générale alignée sur celui-ci, au-delà de sa proposition-présentation.

Revenons à la narration « chronologique » du séminaire, au matin du deuxième jour. Après la présentation du processus, le travail reprend dans l'Atelier. Les étudiants affinent leurs projets, aussi bien pour la part artistique que le « *plan prévisionnel orga* ». Notons que la phase « cognitive » se termine par une « *validation* » du projet global par Frédéric. Ainsi, dans les heures qui suivent, les participants reprennent la préparation des projets, sous la « conduite » assurée. Quelques désaccords entre Frédéric et moi apparaissent, mais se règlent rapidement. Cependant, je constate que certains étudiants peinent parfois à comprendre qu'une décision leur soit imposée. Ils ne discutent guère les aspects « artistiques » (la forme, la matière etc.) où ils savent qu'ils sont *a priori* moins compétents que le formateur-artiste, mais ressentent parfois une « immixtion » dans le contenu des œuvres. Il faut comprendre que l'équipe pédagogique devait prendre en compte deux types de contraintes que les étudiants ne percevaient sans doute pas toujours. Certaines

étaient inhérentes au matériau artistique : couleurs, assemblage, résistance etc. Elles ne peuvent être ignorées, et les étudiants peinent à les pré-visualiser par eux-mêmes. D'autres contraintes étaient organisationnelles : disponibilité des matériaux, accès tardif à la salle car sa réservation est limitée (salle que nous parviendrons à visiter avec les étudiants le deuxième jour), présence d'une deadline à respecter (le vernissage) etc. Il fallait donc « diriger » un minimum les étudiants vers du « faisable », « conduire » l'expérience.

La fin de cette phase cognitive (la suite de l'étape C) est marquée par différentes observations. Premièrement, Frédéric et moi « poussons » réellement les étudiants : cette activité demande une succession de remises en cause, l'amélioration progressive du projet etc. Ce qu'illustrent deux extraits. Le premier prend place le matin du deuxième jour et porte sur le projet global d'œuvre d'une des équipes :

[une étudiante] : « On espère avoir la validation, comme ça après on peut partir euh... faire des courses. »

[Guillaume] : « Ouais. Non, franchement, moi je... Ouais, je trouve ça vraiment bien, il y a une idée, c'est vraiment en rapport avec votre sujet, conceptuellement on voit bien ce que vous voulez dire, c'est d'ailleurs assez noir, euh... enfin il y a une idée... il me semble, en rapport avec le... »

[un étudiant] : « C'est cohérent avec le texte aussi, tu vois, c'est le texte qu'on a. »

[Guillaume] : « Ouais. Est-ce que vous jouez avec le texte par contre aussi ? Enfin, est-ce que vous ne pouvez pas aller encore plus loin ? [...] »

Le second porte sur un « manifeste », la préparation d'un « statement », le matin du troisième jour, avec une autre équipe :

[Guillaume] : « Enfin, je ne sais pas, c'est juste une idée, mais, peut-être juste retravailler un peu cette partie-là, qui à mon avis peut être meilleure. »

Deuxièmement, la construction d'un « statement » qui prenne position, d'un propos qui « dise quelque chose », s'avère assez difficile pour certains participants. Mon observation participante ne m'amène pas vraiment à constater un désir très fort des étudiants pour la pratique de la réflexion critique sur le domaine retenu pour les œuvres. Tous acceptent de réfléchir et de pointer des limites des organisations, mais ils peinent (au moins sans incitation et aide) à aboutir à la formulation d'une « prise de position » qui, au-delà du constat, les engage. Comme l'indiquait la préoccupation sur la « profes-

sionnalisation » du programme lors de la création des équipes (à l'étape B), la plus grande part d'entre eux souhaite rejoindre le « monde des affaires » (serait-ce même la « recherche professionnelle ») après la diplomation. Dauphine, bien que très ouverte au développement et à l'enseignement de la pensée critique sur les organisations, reste un lieu où l'on forme de futurs acteurs du « monde organisationnel ». Or, il est clairement demandé aux étudiants de créer des œuvres « critiques », i.e. qui offrent une réflexion sur les pratiques en organisation (basées sur une question « *dérangante* », comme allait rétrospectivement le formuler deux étudiantes)¹⁵¹.

Troisièmement, de nombreux étudiants se sont largement saisis de l'expérience dans le sens d'un « projet qui doit aboutir ». Le schéma proposé par Frédéric insiste sur les deux « *productions* » à livrer, et ces étudiants très « orientés résultat », s'inquiètent souvent de la capacité à produire dans les temps. Pour eux, l'essentiel reste de produire, à temps pour le vernissage, des œuvres de qualité « *à montrer* » et dont ils peuvent être « *fiers* » (un mot qui revenait souvent). Le statut public du vernissage paraît amener de la « *pression* ».

L'extrait suivant, proposé lors d'un entretien avec des participants le matin du troisième jour, incarne ces différents aspects, largement constatés par ailleurs :

[Guillaume] : « [sur un ton surpris] Mardi soir [premier jour], angoissée en rentrant ? »

[une étudiante] : « Ah ouais, complètement. »

[Guillaume] : « Ah ouais ? »

[l'étudiante] : « Ouais. Désespérée même limite [rire]. »

[...]

[l'étudiante] : « Ouais. Parce que j'ai eu l'impression qu'on tournait en rond, enfin on a brainstormé pendant trois heures quasiment, sur un sujet où on parlait sur des considérations vraiment philosophiques, et... enfin je ne voyais pas du tout comment on allait pouvoir faire un rendu fini, et puis c'est un peu euh... on était vraiment mis au pied du mur quoi. Je me suis dit : « on va faire quoi vendredi ? On n'aura rien à montrer peut-être ? » Et c'est... Enfin ça va ridiculiser, ouais, le Master, l'Université euh... Il y a quand même une grosse pression quoi. »

¹⁵¹ Lors du vernissage, deux étudiantes avaient ainsi indiqué, alors qu'elles expliquaient la démarche de création à une visiteuse : « [la première étudiante :] Et donc à partir de 15h00 [le premier jour], on a commencé à approfondir en fait le thème qu'on avait choisi, essayer de trouver une euh... une question en fait qui était un peu dérangeante et qui nous permettrait de, de faire une œuvre qui interrogerait le, le spectateur quoi. [...] [l'autre étudiante :] Et le lendemain, il a fallu euh... ben se représenter devant tout le monde, dire vraiment comment on a centré le sujet, vers quoi on va, on va aller, et poser une question dérangeante et aussi voir comme les autres vont réagir face à la question qu'on va... »

[Guillaume] : « Oh non. Ouais. Non, je pense qu'on peut raisonnablement dire que dans tous les cas vous n'allez pas vous ridiculiser, ça déjà c'est... »

[un peu plus tard dans la discussion]

[un autre étudiant] : « Moi je n'étais pas angoissé... »

[l'étudiante] : « Toi, tu étais plus zen, ouais. »

[l'étudiant] : « Pas angoissé. Moi, en général, j'angoisse pas en général, donc... Mais c'est vrai que c'était un petit coup de pression. Bah moi, pour le coup, c'était plus, moi j'étais... moi j'étais excité plutôt, par exemple... »

[Guillaume] : « Ouais ? »

[l'étudiant] : « C'était plus... on va faire un truc qui peut être dur ou pas, mais je sais que vendredi soir on va être content, et ça va être un bon souvenir, quoi, ouais. »

[Guillaume] : « D'accord. »

[l'étudiant] : « Moi je le voyais comme ça plutôt. »

[Guillaume] : « Donc le challenge, toi, plutôt ? »

[l'étudiant] : « Oui. C'est vrai que c'était dur, parce que... enfin mardi soir on est arrivés, et moi j'avais effectivement l'impression qu'on tournait en rond, qu'on parlait, on parlait, on parlait, et... Ben, je ne savais pas si ça amenait à quelque chose. »

[Guillaume] : « D'accord. »

[l'étudiant] : « Enfin après... enfin je me doutais que si, enfin que c'était quand même des idées, qu'il fallait les écrire, que ça, ça allait effectivement déboucher sur un résultat. Mais c'est vrai que... au début tu te dis, enfin on est là, on ne fait pas vraiment grand-chose, enfin on réfléchissait quoi. »

Mais, globalement, après quelques heures de réflexion et de travail sur le projet d'œuvre (sauf, en particulier, pour une équipe qui connaît des difficultés et allongera la phase cognitive significativement par rapport aux autres), les acteurs basculent progressivement dans la phase de « réalisation pratique » (2).

7.2.1.3. Les pratiques observées dans l'implémentation du processus

Nous avons déjà constaté la présence de comportements proches de ceux de l'univers organisationnel lors de la phase cognitive : « réunions », brainstorming etc. Nous avons alors terminé la phase que Frédéric intitule, sur son schéma, « *concept* ».

Déjà, dans la phase « cognitive » Frédéric avait demandé aux étudiants d'utiliser quelques « outils de gestion » basiques : planning, budget, « *plan prévisionnel* » de « *gestion du temps* », de « *gestion des personnes/RH* » etc. De tels éléments intègrent la démarche de réalisation des « *production[s]* » dans des pratiques classiques de la gestion et du management.

Mais nous entrons donc désormais dans ce que le « *dispositif général* » construit par Frédéric appelle « *réalisation* ». Et nous allons y trouver de nombreuses pratiques qui, bien qu'induites par l'activité pédagogique comme artistique, rappellent celles de la gestion. La « *réalisation* » sera suivie par « *l'accrochage* ». Concrètement, ceci se traduit dans les « *achats* » (i.e. les « *courses* », étape D), et la « *fabrication* » de la « *production matérielle* » associée à l'« *écriture* », la « *mise en forme* » et l'« *impression* » de la production « *textuelle* » (i.e. fabrication des œuvres, étape E) puis dans l'« *installation physique dans l'espace* » (i.e. installation des œuvres pour le vernissage, étape G)¹⁵².

Une fois une idée et une structure matérielle validées, les « *courses* » (étape D) permettent l'obtention des matériaux nécessaires à la réalisation : les équipes partent dans Paris pour trouver ce qui répond à leurs besoins¹⁵³. Cette étape vise à apporter aux équipes le matériau « *matériel* » pour réaliser les œuvres : bois, roues de vélo, ballon de sport, filet, lettres à peindre, outils en métal, mais aussi peinture et scotch¹⁵⁴... Sauf lorsqu'un remboursement est possible (toutefois chronophage car il nécessite de retourner à l'endroit, parfois éloigné, de l'achat), il faut composer avec ce que les équipes rapportent. Par exemple, une équipe rentre de ses courses avec un ballon qui doit représenter la planète Terre, mais qui s'avère vite difficile à peindre. Une équipe revient avec des outils en métal, centraux dans leur projet d'œuvre. Ceux-ci doivent être reliés, mais ne sont pas tous percés. Le dialogue suivant prend place au retour de cette dernière équipe, avec Frédéric. Il illustre le besoin de flexibilité qu'impose cette étape, mais aussi l'amplitude des horaires vues les contingences :

[un étudiant] : « En fait on voulait trouver des... tout en métal, c'est ça... Des couteaux, on en trouve partout... Des ciseaux, on en trouve partout... mais... »

¹⁵² Notons que le processus n'est évidemment pas parfaitement linéaire : quelques aléas (e.g. non disponibilité d'une pièce souhaitée) ont impliqué de repartir en courses pendant qu'une partie de l'équipe fabriquait, par exemple. Mais, globalement, cette liste d'étapes a été suivie.

¹⁵³ Je me dois de pointer que je ne pus, lors des différentes éditions, accompagner l'une des équipes en « *courses* ». La première année, j'étais trop occupé par l'aide à l'animation et devais donc rester disponible (les équipes partaient en décalage et il fallait être à Dauphine en cas de retour). La deuxième année, j'eus la possibilité de suivre une équipe plus particulièrement (nous y reviendrons), mais je décidai de profiter de leur moment de courses pour observer les autres équipes plus intensément, car je cherchais toutefois à observer l'ensemble de l'activité. Enfin, la dernière année, le choix méthodologique avait orienté vers une posture « *non participante* » : je cherchais à limiter le plus possible les échanges. Il aurait été difficile de ne pas interagir lors des courses ; par ailleurs, je cherchais toujours à observer globalement le terrain, et partir avec une équipe aurait impliqué une coupure de plusieurs heures avec le reste des acteurs.

Par conséquent, la narration des courses se voit proposée depuis l'Atelier, à partir des observations au retour des équipes et de leurs déclarations lors des entretiens et/ou discussions observées.

¹⁵⁴ Un peu de matériel était fourni par l'équipe pédagogique, mais dans une mesure limitée.

[une autre étudiante] : « À chaque fois il y avait du bois, du plastique... du rouge... »

[Frédéric] : « Pas de tout métal ? »

[un étudiant] : « Non non non... »

[quelques instants plus tard]

[Frédéric] : « Donc vous avez trouvé [les matériaux requis pour le projet] ? On peut voir ? »

[une étudiante] : « Oui, sauf que la moitié euh... »

[une autre étudiante] : « C'est... [prénom d'un autre étudiant]. »

[une autre étudiante] : « [prénom de l'étudiant absent] il n'est pas encore là... »

[présentation des outils]

[Frédéric] : « Et alors comment vous les attachez quand il n'y a pas de trous ? »

[une étudiante] : « Bah on a acheté du fil... on va le mettre ici et... »

[une étudiante] : « C'est ça le fil. »

[présentation du fil métallique à Frédéric]

[Frédéric] : « Du fil métallique, ouais... Mais, je pense qu'il faut qu'on trouve une perceuse. Il faut qu'on fasse des trous. »

[un étudiant] : « Nan, il disait eux, avec les objets en métaux que c'était difficile de... dans l'inox... »

[Frédéric] : « C'est difficile de percer. »

[discussion sur les possibilités pratiques et étude des autres achats du groupe]

[un étudiant] : « Donc nous... euh... on va rester tard ce soir ! [rires] »

Après les « achats », et les aléas liés, les étudiants débute réellement la « fabrication » de leur « production matérielle » (étape E). En parallèle, il n'est pas rare que d'autres membres travaillent sur la production « textuelle », et que d'autres repartent en courses pour compléter les matériels et matériaux. Je constate alors la mise en place d'une « double » répartition des tâches, d'une « double » répartition du travail. D'une part, et finalement depuis le début du séminaire, le formateur-artiste doit « conduire » l'activité (et moi tenter d'« accompagner » en suivant les directives) des étudiants qui eux réalisent l'opérationnel¹⁵⁵. D'autre part, chez les étudiants, les tâches se répartissent : selon les affinités avec une tâche particulière, mais aussi sous la pression temporelle. Ainsi, la présence de deux productions (matérielle et textuelle) liées mais différentes, et qui constituent *in fine* l'œuvre, incite à effectuer le travail en parallèle, afin de pouvoir tout faire dans les temps¹⁵⁶. Allant, sous la pression temporelle¹⁵⁶, les étudiants tendent à se répartir

¹⁵⁵ Opérationnel qui bien entendu porte sur le faire, mais aussi la création (l'idée, le message etc.).

¹⁵⁶ Remarquons d'ailleurs que le processus proposé par Frédéric sur le tableau blanc peut être graphiquement lu ainsi : les deux colonnes sont parallèles, certes décalées, mais c'est bien leur somme indiquée par un « plus » qui produit l'ensemble attendu.

leur production, en se concertant régulièrement. Il faut aussi parfois réaliser des tâches purement « techniques » qui demandent une multitude d'opérations répétées, parfois des itérations, parfois des répétitions : faire plusieurs couches de peinture, imprimer des dizaines de rapports comptables pour les placer dans l'œuvre, réaliser des pièces à la chaîne etc. Ce dernier exemple incarne le mieux l'aspect potentiellement « répétitif » de la fabrication d'une des œuvres. Un groupe doit, ainsi, produire des dizaines de personnages en papier mâché. Activité monotone, pas si simple à réussir qu'elle ne le semble, et qui s'étale sur une très longue durée. Seules deux membres de l'équipe l'assurent « à temps plein », pendant que le reste de l'équipe tente de réaliser les autres parties de l'œuvre (i.e. des tours transparentes qui accueilleront les personnages et un socle qu'il faut peindre, ce que le groupe réalise dehors dans la cour). La Photographie 14 (page 272) illustre l'activité de production « à la chaîne » des personnages en papier mâché.

Photographie 14 – La production « à la chaîne » des personnages en papier mâché, pièces d'une œuvre



En cours de troisième journée, j'interroge à plusieurs reprises ces deux étudiantes « productrices à la chaîne », sur cette tâche. Leur réaction permet d'incarner son caractère « difficile » et potentiellement un peu « pénible », ce qui découle de son statut répétitif et étalé dans la durée. En fin d'après-midi, elles m'indiquent avoir produit cent quarante pièces, et avaient précisé par ailleurs qu'il en fallait cent cinquante ; lors d'une des discussions, l'une d'elle se désespère lorsque l'une des pièces « casse », ce qui nécessite de la recommencer. Les échanges précisent aussi qu'elles trouvent la tâche longue, qu'elles aimeraient la terminer, mais qu'elles n'ont pas encore assez de personnages en papier mâché, donc qu'elles doivent continuer. Bien entendu, cette tâche représente l'archétype de la succession d'itérations proches, et tout ne l'était pas tant. Mais, nous sommes au troisième jour, la pression monte par rapport à la deadline, et la fatigue se fait sentir. Une

participante, particulièrement réflexive sur le séminaire¹⁵⁷, indique, en parallèle de ces échanges :

[l'étudiante] : « Enfin franchement, hier, quand on est partis, nous on est partis à 21h00, on avait l'impression de désertier quoi franchement [rires]... Alors qu'on disait : « ben non, mais en soi, là on n'a rien d'autre à faire, et tout... Enfin, on a mis notre truc à sécher, on a respecté... enfin, on est à fond dans notre planning, on est bien. » Enfin voilà, là en soi on ne peut rien faire d'autre, et on est partis, on avait presque mauvaise conscience : « ça va, ça fait douze heures qu'on est là, on ne s'est pas arrêtés pour déjeuner. » Il y a un moment, c'est, c'est... c'est pas l'œuvre de notre vie non plus quoi. »

Je constate une fatigue mentale comme physique qui s'exprime dans ce type de commentaires assez critiques, dans une volonté clairement et assez souvent exprimée de « *partir pas trop tard* » (S). Il n'est guère étonnant que de nombreux étudiants décrivent l'expérience comme « *intense* » (S). L'attente envers les étudiants est élevée, et l'attente à notre égard ne l'est pas nécessairement moins. Les contraintes réelles de ressources (budgétaires, temporelles, humaines etc.) génèrent une pression elle aussi réelle. Plusieurs étudiants se plaignent de la demande de présence sur le campus – extensive, elle dépasse très largement ce que l'étudiant habituel de la Management Education considère comme « normal ». D'autres trouvent notre niveau d'exigence disproportionné. Certains considèrent que le plus important reste de pouvoir « *réfléchi[r]* » et que la demande en termes de « *production* » soit raisonnable. Je constate aussi que le niveau parfois relatif d'engagement de certains participants s'explique en partie par le caractère exotique de l'activité. L'extrait suivant de commentaire, toujours proposé par la même participante assez critique du déroulé et à l'occasion de la même discussion, incarne de façon archétypale ces éléments, et une « tension » entre apports réels reconnus du séminaire et conditions de déroulement :

[l'étudiante] : « Là, du coup, qu'on ait une vraie euh... une vraie... une vraie idée, une vraie réflexion derrière, c'est assez intéressant du coup. [Guillaume : « D'accord. »] Parce que, effectivement, en soi, Frédéric a raison. On va faire quelque chose, on n'aurait jamais pensé qu'on était 1 : capables de faire ça, 2 : que notre idée pouvait s'illustrer comme ça, et qu'on allait faire ça un jour. Donc ça.... c'est intéressant, mais c'est vrai que parfois on a l'impression

¹⁵⁷ Cette étudiante avait proposé des commentaires vraiment « directs ». Leur ton ne représente pas nécessairement celui des autres étudiants. Par contre, un nombre conséquent d'acteurs m'ont exprimé, pendant l'ethnographie, des idées similaires, même si souvent de façon « moins forte ».

que ça va un peu trop loin. Par exemple quand on a voulu fixer nos trucs avec une agrafe et qu'il nous a dit : « non, mais attendez, vous ne vous rendez pas compte, on fait une œuvre d'art, il ne peut pas y avoir une agrafe. » Attends euh... on s'en [moque]¹⁵⁸ quand même, enfin... on n'est pas non plus en train de faire le... OK, il y a un vernissage, mais enfin l'idée c'est qu'on réfléchisse, qu'on produise quelque chose et que, oui, dans l'ensemble ce soit joli. Après, est-ce que s'il y a une agrafe c'est grave ? Non, je ne pense pas. Et lui c'était vraiment : « oui, non mais là on est dans l'art, on est dans le souci du détail. » Et c'est là où on avait envie de dire : « bah non, justement, nous on n'est pas dans l'art en fait. » C'est... c'est pas notre truc. [...] »

Le matin du troisième jour, un étudiant d'un autre groupe pointait l'exercice de l'activité dans un cadre finalement toujours pédagogique :

[l'étudiant] : « Moi, j'ai un peu le... le sentiment d'être encore dans un, dans un cadre, bah, enfin pas le sentiment, mais dans le cadre scolaire, c'est-à-dire qu'il y a un peu le... Frédéric, on va dire, est le garant en fait du contrôle, et de la note finale. Donc du coup, forcément, on doit comme [nom d'un autre membre du groupe] disait, lui faire confiance, même si on n'est pas d'accord. On peut débattre, mais au final son idée, et où il nous oriente, doit être retenue, et c'est ça qui va nous emmener vers la note qu'on a. Donc du coup, c'est un peu ça, on est un peu euh... enfin, partagés entre deux choses, entre de se dire : « voilà, est-ce je... on fait vraiment de notre propre chef et on va sur un terrain qu'on connaît pas et on... et la conséquence va être qu'on n'aura pas la note attendue, et voilà », ou « est-ce que, voilà, on fait confiance et on suit un peu ses idées qui sont sûrement très bonnes. Au final on aura le résultat attendu, et la note attendue », enfin je... on sait pas trop quoi. »

Il est absolument incontestable que la plupart des étudiants recherche, activement, une qualité réelle pour les « *production[s]* ». L'ensemble de l'ethnographie, et en particulier les phases intensives lors des trois éditions du séminaire, l'indique : ces étudiants souhaitent présenter des œuvres « terminées », dignes de leur organisation, de leur formation et de leurs pairs, qui soient « raisonnables » et qui montrent qu'ils ont œuvré. Nous reviendrons sur cet élément en détail par la considération du deuxième séminaire. Pour l'heure, retenons qu'une exigence réelle de qualité existe chez nos étudiants. Ce qui diffère entre les étudiants et nous, c'est la définition du « niveau acceptable ». Car, pour les étudiants, la logique semble plutôt être de « produire quelque chose d'acceptable », pour

¹⁵⁸ Le terme d'origine a été remplacé par un plus proche du vocabulaire utilisé dans la thèse. Celui d'origine était plus « cru ».

des spectateurs qui savent des auteurs « *qu'ils n'étaient pas artistes* » (S), ou plus exactement, qui savent des auteurs qu'ils étaient des étudiants en gestion. Au fur et à mesure que le séminaire progresse, des étudiants m'indiquent que nous demandons davantage que ce qu'ils auraient visé spontanément – à la fois en termes de ce qui était dit dans les œuvres et en termes de leur « mise en forme » matérielle. Et la conduite que nous étions incités à réaliser tend apparemment à déborder du cadre processuel, pour affecter parfois le « contenu des œuvres ». Certains mentionnent qu'ils ont *de facto* aligné ce qu'ils allaient « dire » sur nos reformulations et nos compréhensions de leurs propositions, plutôt que de défendre à tout prix ce qu'ils avaient en fait tenté d'exprimer – ils avaient réellement un propos à tenir, mais beaucoup insistèrent sur notre tendance à leur demander « davantage », encore et encore, ou « autre chose ». Il est vrai que les étudiants doivent participer, étant donné que le séminaire fait partie intégrante du cursus. Le formateur doit les évaluer, comme toute activité pédagogique dans un tel cadre. Ceci provient de l'activité pédagogique qui place aussi *de facto* dans un rôle de « prof », rôle qui, parfois, consiste à orienter les étudiants pour aboutir à une production plus élaborée, de meilleure qualité. La participante assez réflexive sur le séminaire, l'énonce d'ailleurs directement, lors de la discussion déjà rapportée :

[l'étudiante] : « [...] C'est ce que je disais tout à l'heure, je pense que sans vous deux [Frédéric et moi], personne ne sortirait ce qu'on est en train de sortir là, je pense que... euh... nous pousser à retravailler nos idées, à élaborer nos concepts, enfin, c'est sûr que notre première idée, franchement c'était, enfin, c'était un peu plus compliqué, mais clairement ça tournait autour d'une fleur et d'un arrosoir quoi, et euh... [rires]... et là on va... »

[Guillaume] : « Oui, il s'agit de l'œuvre [nom de l'œuvre], qui a légèrement évolué donc. »

[l'étudiante] : « Voilà [rire]. Et donc c'est sûr que voilà, enfin je pense que vraiment, on a... personne n'aurait été capable de... Je pense que je peux parler, enfin, pour tous les groupes quand je dis que personne n'aurait sorti ça sans vous quoi, donc je pense que de toute façon, le séminaire sans vous il n'a pas lieu. Donc euh... enfin, livrés à nous-mêmes, on... on ne sort rien quoi. »

L'observation indiquait que nous étions nombreux, parmi les acteurs du séminaire, à, finalement, être convaincus de l'importance de l'enjeu. Frédéric et moi-même le rappelions très largement aux participants, tout au long du séminaire : nous devons proposer des œuvres de qualité. Frédéric aussi, lors de son entretien pré-expérience, exprimait ce besoin d'obtenir un niveau correct pour les œuvres. Il indiquait ainsi qu'il serait difficile-

ment, dans ce contexte, possible de se contenter « d'aider les étudiants à produire et présenter » une réflexion sur les organisations, même par l'art :

[Frédéric] : « [...] ma crainte numéro un, parce que c'est la condition de succès, c'est que ça ne marche pas au niveau création d'œuvres. C'est-à-dire qu'ils n'arrivent pas à créer ce qu'on peut appeler vraiment une œuvre, qu'on soit fiers de montrer lors d'un vernissage qui se présentera comme un vernissage d'exposition d'art contemporain. Voilà, ma crainte numéro un, c'est que ça, ça ne fonctionne pas. [Guillaume : « D'accord. »] Et qu'ils produisent des... des objets, des pièces un peu euh... amateurs, dans le mauvais sens du terme, tu vois... Du... de l'animation du mercredi. J'appelle ça du... du travail manuel. [quelques instants plus tard] Il y a une inconnue pour moi de ce côté-là. Je... On ne sait pas ce qui va sortir au niveau œuvre et pour moi le... l'échec, enfin le défaut numéro un, énorme de notre projet, ce serait que le jour du vernissage on ait un truc dont je ne suis pas fier du tout. [Guillaume : « D'accord. »] Que je ne peux pas assumer en tant qu'œuvre. D'œuvre d'étudiant bien sûr, mais il faut quand même que... Voilà, ça c'est la crainte numéro un. »

Car dans ce contexte artistique, les contraintes liées à la matière et à la physique sont nombreuses et fortes. Dans la phase de réalisation, le travail d'un groupe particulier d'étudiants autour d'une œuvre – intitulée « Fraude » – permet d'illustrer le processus de création dans sa matérialité et les défis associés. Ces étudiants produisent plusieurs éléments pour créer une opposition entre les deux parties de leur projet d'œuvre : 1) une plaque noire (sur laquelle reposent des lettres de couleurs vives) posée sous 2) un filet duquel s'échappent des feuilles (des documents comptables) et qui sera attaché en surplomb du reste de l'œuvre. Ce projet de forme avait été retenu à l'issue du travail de création, après un projet initial qui reposait sur deux faces recto-verso plutôt que sur ce montage fondé sur une opposition « verticale-séparée » – il avait été estimé que le projet initial risquait de proposer un visuel moins réussi.

La plaque noire doit être peinte, ce qui se révèle moins facile que le néophyte pourrait l'imaginer : le support « boit » la peinture (de façon plus ou moins régulière), il faut réaliser plusieurs couches espacées dans le temps. La Photographie 15 (page 277) illustre ce travail techniquement assez difficile, dont l'une des membres s'est largement saisie – ce qui indique d'ailleurs que certains individus ont des rapports différents aux diverses tâches requises pour une même œuvre. Cette membre du groupe sera relayée par les autres mais restera tout de même la « spécialiste » de cette activité. Le reste de

l'œuvre demande la production de différents éléments, complémentaires, dont des lettres de couleurs vives.

Photographie 15 – La plaque en train d'être peinte



Ces lettres ont été peintes en extérieur par le groupe, et il faut ensuite, ici aussi, leur donner du temps pour sécher afin qu'elles deviennent utilisables – la Photographie 16 (page 277) illustre ces éléments. Ce travail a été effectué dans la cour de Dauphine, avant un séchage d'abord sur le lieu de peinture puis en intérieur sur une table ; les critères physiques imposent alors des contraintes pratiques, telles que la difficulté de déplacement d'objets en cours de séchage. Ces deux parties d'une même œuvre incarnent les défis de réalisation que génère une œuvre d'art ancrée dans une telle matérialité.

Photographie 16 – Les lettres peintes en phase de séchage



Revenons à la narration chronologique. Après cette étape de réalisation qui, puisqu'elle est essentielle et complexe, intense et fatigante, tend à exacerber les ressentis, l'étape d'installation des œuvres pour le vernissage (étape F) se réalise dans une certaine « urgence ». Nous n'avons que peu de temps, car la salle n'a pu être réservée longtemps avant l'heure annoncée sur l'invitation au vernissage. Je ne trouve d'autres termes que

« frénésie »¹⁵⁹ pour qualifier cette étape. Frédéric convoque son expertise en art pour aider les étudiants à valoriser leurs œuvres¹⁶⁰. Il répartit l'espace disponible entre les équipes, afin de présenter au mieux tous les travaux. Pendant cette étape, quelques rares participants restent extérieurs et regardent leurs co-équipiers travailler : j'avais déjà noté cette tendance à d'autres moments (en particulier chez deux étudiants pour qui la participation aux activités avait été relative lors de l'ensemble du séminaire), mais le sentiment d'urgence l'archétype, vu le contraste avec la « suractivité » qui règne dans l'espace. Par exemple, un étudiant reste assis sur une chaise pendant de longs moments, à regarder le reste de l'équipe se débattre pour installer leur œuvre. Car les questions liées à la matérialité entrent à nouveau en jeu. Dans le groupe Fraude en particulier. Ses membres passent un temps conséquent, avec l'aide de Frédéric, à disposer le filet et ses feuilles dans l'espace, la plaque par rapport au filet, les lettres sur la plaque – ces éléments ont fait l'objet d'une préparation en amont. Après un long moment d'installation, leur œuvre prend finalement forme – aux côtés du cadre avec le texte qui a trouvé sa place sur un pilier de la salle à proximité de leur œuvre.

Les « *productions matérielles* » sont toutes mises en place à temps, chacune bien associée à l'« *impression* » de sa production « *textuelle* »¹⁶¹. Très vite après la fin de l'installation, le vernissage commence. Il marque le début de la dernière phase (3) que je qualifie de « présentation publique des œuvres ».

7.2.1.4. L'aboutissement du séminaire : le succès du vernissage

En dehors de quelques détails, le budget, global comme par équipe, fut respecté. Les projets organisationnels comme budgétaires (achats, répartition des tâches et du temps etc.) s'incarnèrent réellement, avec les ajustements naturels liés aux contingences (e.g. la découverte de la pratique préférentielle d'une tâche donnée parmi les différentes activités réalisées par chaque équipe, l'absence de disponibilité d'une pièce souhaitée). Surtout, pour chaque équipe, la « *production matérielle* » et la production « *textuelle* » furent « *accroch[ées]* » et vernies dans les temps, dans des conditions que le public estimera visiblement satisfaisantes.

¹⁵⁹ Dans le sens proposé par le Larousse de « enthousiasme très vif ».

¹⁶⁰ Par exemple, il conseille au groupe « Fraude » de ne pas aligner ou opposer les lignes de leur œuvre (qui comporte la plaque noire rectangulaire) avec les lignes du sol en « parquet », car le rendu visuel est meilleur sans alignement. Les étudiants sont tout à fait convaincus par un tel conseil.

¹⁶¹ Sous la forme choisie par le groupe (e.g. tracts, affiches).

Car le vernissage (étape H) est un réel succès. De nombreux visiteurs viennent découvrir les œuvres et chaque équipe de participants peut approfondir la compréhension de celles des pairs étudiants-gestionnaires¹⁶². Le vernissage, c'est l'opportunité de montrer à tous ce que l'on a produit, mais aussi d'en expliquer le sens. Les productions « *textuelles* » précisent le sens des « *productions matérielles* » : sous forme d'affiche, de tract à prendre « en passant », sous forme de scénette, ces premières permettent aux visiteurs de situer le domaine de la création réalisée lors du séminaire, mais incitent aussi au débat entre les présents. Parmi les visiteurs, l'on trouve des étudiants, des membres facultaires, des « extérieurs ». Comme l'illustre cet extrait d'un entretien près de deux heures après le début du vernissage, alors que je viens d'interroger mes interlocuteurs sur leur ressenti :

[une étudiante] : « *Moi, je suis super contente, franchement. »*
 [Guillaume] : « *Ouais ?* »
 [l'étudiante] : « *Ouais, vraiment très satisfaite du résultat euh... On est tous fiers, je pense, des œuvres qu'on a pu faire les uns, les autres, et en même temps fiers des œuvres des autres groupes aussi quoi. »*
 [Guillaume] : « *Ouais ?* »
 [l'étudiante] : « *Vraiment, ouais, cela met bien en valeur le Master au final, je trouve. »*
 [Guillaume] : « *Ouais. Ça c'est sûr. »*
 [individu_1] : « *Alors qu'au début, j'avais peur de faire honte [sourire] à Dauphine quoi. »*
 [Guillaume] : « *Ouais ?* »
 [l'étudiante] : « *Ouais. »*
 [Guillaume] : « *Non, non, il n'y a pas... Je peux vous dire que vous avez, vous avez réussi votre coup. »*
 [l'étudiante] : « *Ouais, c'est vraiment satisfaisant quoi. »*
 [Guillaume] : « *Ouais. »*
 [l'étudiante] : « *On est contents, et euh... et moi, j'ai l'impression de m'être découverte, enfin pas vraiment découverte des compétences, mais plutôt d'avoir... d'avoir pris conscience que je pouvais faire quelque chose. Même si au début, je ne m'en croyais pas capable quoi, finalement. »*
 [Guillaume] : « *D'accord. Donc... »*
 [l'étudiante] : « *C'était un défi, et cela a été intéressant de le relever, et satisfaisant à la fin. »*
 [Guillaume] : « *Ouais. »*
 [l'étudiante] : « *Ouais. »*

¹⁶² Puisqu'ils ont travaillé dans le même Atelier, les étudiants-gestionnaires avaient évidemment connaissance de l'orientation donnée à l'œuvre (tant sa forme que son contenu) des autres, avaient une vision des nombreuses « parties » de l'œuvre (aussi bien physiques que conceptuelles). Mais le vernissage est l'occasion de prendre connaissance du « tout » que l'ensemble de ces éléments forme désormais. Enfin, les discussions avec les autres permettent (tout comme avec les visiteurs), la compréhension de l'œuvre, par exemple, pour lier forme et contenu, matière et message, mais aussi pour les mettre en discussion.

[un autre étudiant] : « Pour reprendre ce que disait [prénom de l'étudiante], vraiment, c'est un sentiment de fierté d'avoir pu vraiment réaliser là, notre œuvre hein. Parce que, comme on le disait, on était, hier, avant-hier, on était pressé de, d'entamer... »

[Guillaume] : « Ouais. »

[l'étudiant] : « Et on voyait ce que ça allait donner comme cela dans notre tête. Mais de le voir réalisé, de voir que les gens s'y intéressent, nous posent des questions, qu'on l'explique, c'est vraiment une fierté. Même de voir tout le reste, et au final, vraiment, c'est... vraiment content. »

Beaucoup m'indiquent également être heureux de présenter leurs œuvres aux spectateurs pendant le vernissage, comme de découvrir celles des autres. Le vernissage, c'est l'aboutissement d'un projet intense et visiblement enrichissant. Aucune personne, parmi les nombreuses avec qui j'échange, ne m'indique une insatisfaction à l'égard du séminaire qui a permis la construction collective et efficace d'une « culture organisationnelle (de promotion) ». Le Tableau 12 (page 280) illustre la réussite dans la création de chaque œuvre, à l'issue du processus.

Tableau 12 – Analyse de la réussite dans la création de chaque œuvre à l'issue du processus

Œuvre	Œuvre réalisée à temps, globalement avec respect du budget	Œuvre exposée à temps dans l'espace de vernissage	Œuvre consultée par le public et présentée par les auteurs
1	oui	oui	oui
2	oui	oui	oui
3	oui	oui	oui
4	oui	oui	oui
5	oui	oui	oui
Une réussite des cinq « sous-projets » menés pendant l'édition			

Nous avons constaté, pendant le séminaire (notamment avec le « processus ») l'usage de termes et éléments de la culture du monde de la gestion. Une pratique que les étudiants poursuivent parfois lors du vernissage. L'extrait suivant, capté lors d'un entretien, trois heures après le début du vernissage, et proposé par un étudiant, l'incarne ; il montre aussi que même les plus pessimistes ont trouvé un intérêt réel à l'expérience :

[Guillaume] : « [...] Bon il est quasiment 19h00, ça fait donc trois heures qu'on a fait le vernissage, en tout cas qu'on a commencé, cette semaine est finie. C'est quoi ton ressenti, là, sur cette semaine, sur ce vernissage ? »

[l'étudiant] : « J'étais assez pessimiste au début. »

[Guillaume] : « Ouais. »

[l'étudiant] : « Je pensais que cela allait dans tous les sens. Finalement, Monsieur [prénom et nom de Frédéric] nous a bien pris en main [...], j'avais peur qu'en fait il nous laisse aller dans tous les sens. »

[Guillaume] : « Ouais. »

[l'étudiant] : « Finalement, au niveau de la gestion du temps, tout était bien calculé, millimétré, et finalement je pense qu'en fait c'est ça l'art, ce n'est pas du n'importe quoi, c'est de l'art avec de la gestion, c'est du timing pour donner un résultat. [...] »

[plus tard dans la conversation]

[Guillaume] : « OK. Qu'est-ce que cela t'a apporté cette semaine ? »

[l'étudiant] : « Ah beaucoup de choses ! »

[Guillaume] : « Ouais ? Tant mieux ! »

[l'étudiant] : « Que du bien. »

[Guillaume] : « Que du bien ? Qu'est-ce que cela ne t'a pas apporté alors ? Non, plus sérieusement, quel type d'apport ça a eu ? »

[l'étudiant] : « Ben [hésitation] euh... j'étais franchement très, très pessimiste par rapport à ce qu'on pouvait produire, je trouvais cela vraiment nul au début. »

[Guillaume] : « Ouais ? »

[l'étudiant] : « Et finalement, bon je ne suis pas complètement conquis non plus, mais je trouve que bon, c'est pas complètement du n'importe quoi, c'est... Je pensais que ça allait être n'importe quoi, et en fait, je trouve que c'est assez, c'est assez cohérent, et effectivement, dans un côté management, ça... ça a un côté sympa quoi aussi. Parce que finalement c'est pas... inadéquat... c'est... »

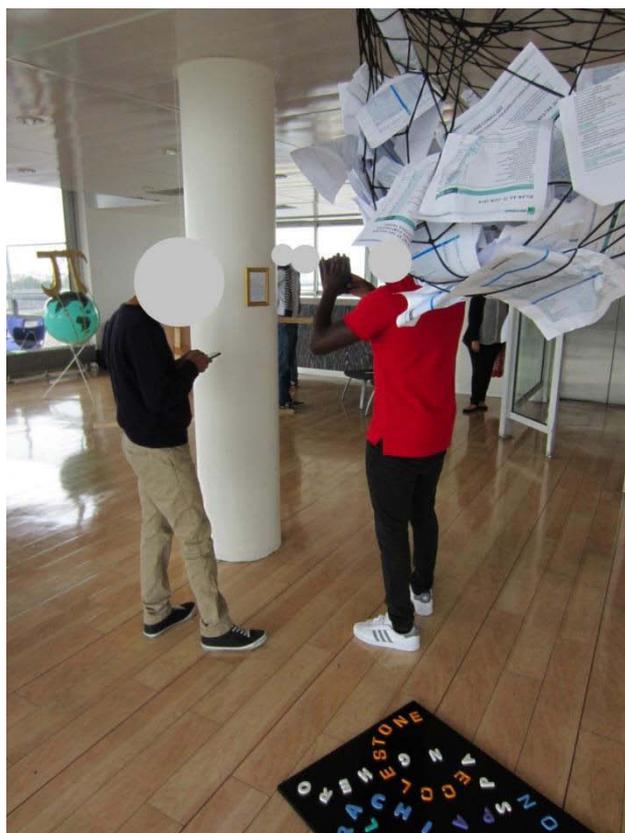
[Guillaume] : « C'est pas complètement dissonant ? »

[l'étudiant] : « Ah non non, voilà, c'est ça. [début de question de Guillaume mais l'étudiant poursuit] Ou, par exemple, ce [dont] je suis content, c'est que j'avais peur par exemple quand le prof il donnait des exemples : « ouais, on peut être son propre matériau. » Moi je peux porter un T-shirt et écrire n'importe quoi dessus, je me disais : « bah si c'est ça, à ce moment-là, en dix minutes on peut avoir une idée un peu provocatrice. » Et en fait on se rend compte que derrière, il faut vraiment produire un texte, machin, donc euh... c'est pas complètement n'importe quoi ouais. »

Alors que la soirée approche, la salle se vide. Les visiteurs quittent le lieu de présentation des œuvres. À la toute fin du vernissage, quelques étudiants restent pour nous aider à ranger (étape I). Progressivement, les derniers partent. Avec une partie de l'équipe pédagogique, nous retournons à l'Atelier pour le remettre en ordre. Nous remettons les chaises à leur place « d'examen ». La parenthèse vécue par cet espace de Dauphine se ferme, jusqu'à celle de l'année suivante. Le processus est toujours affiché dans l'Atelier. Il sera resté sous nos yeux depuis sa réalisation et aura structuré nos actions, avec la plus grande efficacité.

La Photographie 17 (page 282) présente l'œuvre du groupe Fraude que nous avons particulièrement suivi dans cette narration, juste après son installation.

Photographie 17 – L'œuvre du groupe Fraude après installation



7.2.1.5. Les œuvres de la première édition

Avant de conclure cette première édition du séminaire, il nous faut considérer ses données les plus originales : les œuvres produites.

Le Tableau 13 (page 283) présente chaque œuvre, pour chaque équipe. Dans la mesure du possible, le texte a été reproduit au plus proche (e.g. les choix typographiques). Les textes sont issus des présentations des œuvres telles qu'elles sont proposées sur le site internet du projet qui a été par la suite créé et qui correspondent à ceux de la version numérique du livret de vernissage dont une version numérique m'avait été adressée par Frédéric après le séminaire. Les illustrations proviennent de l'ensemble des photographies réalisées *in situ* par Frédéric et moi-même, avec les différents appareils, sans qu'il soit possible d'identifier l'auteur de chaque cliché.¹⁶³

Ensuite, nous nous pencherons sur les entretiens réalisés avec les étudiants, trois mois après l'expérience.

¹⁶³ Dans les deuxième et troisième éditions, les lettres et chiffres romains utilisés dans les tableaux correspondent à ceux de l'ethnographie associée.

Tableau 13 – Présentation synthétique des œuvres des étudiants-gestionnaires de la première édition du séminaire

Numéro de groupe	Titre de l'œuvre	Présentation de l'œuvre	Visuel de l'œuvre & Technique et informations
1	Domination Icontrôlée	Pratique, efficacité, risques, responsabilité sont des termes dans lesquels nous nous reconnaissons. Mais c'est surtout la pratique de la gestion qui nous a rassemblés autour du thème des chiffres. Nous avons travaillé sur l'apparente opposition entre les partisans des chiffres et les anti-chiffres. Ce qui a abouti à une réflexion sur un monde sans chiffre. Chose clairement inimaginable à ce jour. A l'origine, invention de l'homme, cet outil semble aujourd'hui incontournable. Serions-nous dans un monde où trônent les chiffres ?	 <p>Ballon, peinture plastique, carton, corde, performance. 2,5 x 1,5 x 1,5m</p>
2	Team Building	Nous avons choisi ce thème afin de mettre en lumière le décalage entre le discours très social des organisations, tourné vers la valorisation du collectif, et la réalité de gestion. Nous voulions également amener les visiteurs à s'interroger sur les raisons de cette hypocrisie. Il s'agit là de se demander pourquoi, alors que les grandes théories managériales s'accordent sur le fait que l'humain doit être au centre de l'entreprise, les salariés sont considérés comme une variable d'ajustement.	 <p>Rhodoïd, carton, pâte à papier, tracts. 30 x 45 x 30 cm</p>
3	Illusion Floue Réalité Satinée	L'objet de ce travail n'est pas de représenter un paradigme manichéen des normes comptables internationales, mais la réalité qu'incarne aujourd'hui ces normes dans une approche symbolique.	 <p>Acier, inox, aluminium, acrylique. 30 x 30 x 120 cm</p>
4	Et vous ?	A travers notre œuvre, nous souhaitons mettre en lumière la relation bivalente entre fraude et comptabilité. Si celle-ci est un outil de gouvernance et régulation du monde économique, elle peut également servir la cupidité.	 <p>Filet, impression, bois, plastique, peinture, cadre doré. 200 x 250 x 100 cm</p>
5	Sans Titre ; « Evolutions en univers complexes » retenu pour le site à partir des thématiques indiquées sur le livret	L'univers est complexe, les éléments qui le composent doivent s'y adapter. Les indicateurs du contrôle de gestion, représentant la réalité, doivent constamment se remettre en question pour garder leur pertinence. Le travail des audits, internes ou externes, permet de déceler les besoins et la nécessité d'évolutions face aux mouvements des environnements.	 <p>Bois, adhésif, coupure de journaux, carton, roues de vélo. 250 x 150 x 220 cm</p>

7.2.2. Des retours sur expérience

Après le séminaire en lui-même, j'eus la possibilité de conduire quelques entretiens « à froid ». Trois mois après le séminaire, je pus alors interroger sur un mode de discussion une partie des étudiants, ce par équipes du séminaire. Tous ne pouvaient venir, pour des questions d'emploi du temps. J'interrogeai successivement trois équipes. Dans les différentes équipes et avec les présents, je remarque différents aspects intéressants¹⁶⁴.

Premier constat : l'importance de la possibilité d'exprimer un propos assez fort, construit soi-même, original, globalement inhabituel, ce par une méthode localement décalée, originale, différente. Ainsi, une étudiante de la troisième équipe interrogée indique : « *C'est sûr que ça nous a permis de dire de façon... au final assez, assez forte ce qu'on pensait, là, comme ça... enfin, sans avoir à rentrer dans un grand débat, un grand discours euh... faire appel à mille références. Juste, là, de dire : bah voilà, nous on pense ça, on a envie de dire... Enfin, c'est vrai que du coup, c'était, c'était assez, c'était assez fort mais... [...] Bah dans la, dans la, la mesure où c'est nous qui avons choisi les thématiques et c'est nous qui avons choisi... Forcément, c'est, c'est forcément quelque chose qui nous tenait un peu à cœur. Donc c'est forcément quelque chose qui nous intéressait, qui, qui nous intéresse toujours, enfin, en tout cas qui m'intéresse toujours... » Dans la deuxième équipe interrogée, une analyse similaire avait été effectuée ; l'opportunité d'expression d'un propos construit plutôt qu'acquis apparaît aussi :*

[une étudiante] : « Mais euh... à la base, quand, en fait... L'étape initiale de tout ça, ça a été que chacun donne sa vision du contrôle de gestion et de la comptabilité. Donc, au final... »

[Guillaume] : « C'était le sujet [inaudible]. »

[l'étudiante] : « Le sujet... voilà, donc au final, on a plus utilisé nos connaissances à nous, ou notre vision à nous, que plutôt on a appris quelque chose de nouveau en comptabilité ou euh.... Donc, peut-être après ce qui a été intéressant, c'est d'avoir la... ben, il y avait parfois des débats : ça, ça pouvait être intéressant. »

[un autre étudiant] : « Oui, moi je pense aussi que c'était un peu le but du truc, c'est qu'on apprenne pas quelque chose mais qu'on parte de ce qu'on [sait] et qu'on construise un petit peu, qu'on mette en commun euh... nos connaissances, et tout. Je pense que c'était le but de l'exercice aussi. Du coup, on n'a pas forcément plus poussé que ça la réflexion comptable, en tant que telle. »

¹⁶⁴ Globalement partagés par les équipes, sans pour autant l'être systématiquement. Il s'agit de nourrir la réflexion par leur présentation, à l'aide d'éléments qui semblent des « régularités » mais non nécessairement « systématiques », d'autant plus que les entretiens étaient de type « non directif », sur le principe de la « discussion active ».

[la première étudiante] : « Et c'est peut-être mieux ! Parce que, au final, on... Apprendre la, le... tout ce qui est contrôle de gestion, comptabilité, c'est ce qu'on est en train de faire maintenant. Alors, si c'est en première semaine... là, ce n'était plus un.... Ça venait de nous-mêmes, c'est... [...] »

La première équipe interrogée évoquait moins ce thème, même s'il se retrouve dans un passage. Ainsi, en parlant du caractère actif de l'expérience artistique (par rapport à une approche de « spectateur »), un participant indique l'importance d'avoir créé, et une autre ajoute : *« Oui, être acteur et être spectateur, ce n'est pas du tout la même chose et là, l'expérience, elle est d'autant plus impactante qu'on a été acteur, finalement. Parce que spectateur, on a déjà eu l'occasion de l'être et on l'aura encore toute notre vie, je pense. »*

Deuxième constat : les étudiants cherchent souvent à « rapprocher » le séminaire de ce qui est attendu dans une organisation « classique » (e.g. une « entreprise »), avec des discours sur l'apport en termes de team-building et d'intégration, le développement de compétences nouvelles utiles en situation d'incertitude et d'inconnu, l'apport pour l'image du programme, le développement des compétences de créativité et de la capacité à travailler en groupe. Par exemple, dans la première équipe interrogée : *« Ça, ce n'est vraiment pas mal. C'est bon de pouvoir se dire que... on est capable quand même, d'avoir des idées, de créer. Et pas de... enfin d'appliquer quoi. »*, puis, après ma relance, un autre étudiant poursuit : *« Alors moi euh... je pense que ça développe un peu le sens de l'adaptation. Enfin dans le monde professionnel j'ai... enfin, ça pourrait arriver que, qu'un jour tu doives faire un... enfin, une chose qui n'est pas forcément euh, très en rapport avec toi [...]. »* Ou encore, sur l'intégration, lors de l'entretien avec la deuxième équipe, alors que nous réfléchissons sur l'intérêt potentiel d'une expérience similaire mais réalisée seul, non en équipe :

[une étudiante] : « Mais, vraiment... bah c'est ce qu'on dit depuis le début, c'est que le principal apport, c'est vraiment qu'on a connu euh... les gens. »

[un autre étudiant] : « L'intégration. »

[la première étudiante] : « L'intégration, c'est ça. »

Dans la troisième équipe interrogée, en début d'entretien, l'une indique, lorsque je demande ce qu'elle retient du séminaire : *« [...] Ça nous a permis de nous voir un peu,*

enfin de nous connaître. Et puis de travailler un peu sous le... comment dire ? Je n'ai pas envie de dire sous la pression, mais sous le... enfin sous des contraintes. [...] »

Troisième constat, largement lié au deuxième, mais qui porte plutôt sur la pratique pendant le séminaire, davantage que sur la volonté ultérieure de créer un lien avec l'activité professionnelle : je note qu'un pôle d'éléments mentionnés regroupe ce qui tend à rapprocher le séminaire d'une expérience de projet assez classique, et dans un cadre pédagogique. D'une part, dans les termes d'un participant de la première équipe interrogée, alors que nous parlons de la volonté d'avancer vite qui était la leur lors du séminaire : *« Parce que nous, enfin disons que... il y a une petite partie de stress, et il fallait finir quelque chose pour une date donnée et du moment où nous on croyait qu'on avait une idée, bah on voulait commencer à produire [...] »*. Dans la deuxième équipe, toute une partie de la discussion porte sur la valorisation du programme par le séminaire, et la « communication » par les affiches (pour le vernissage) qui aurait pu être plus développée, conduite différemment, dans des codes peut-être plus « business », ce pour l'apport au programme en termes d'image. Les discussions avec les deuxième et troisième équipes indiquent, par ailleurs, que la présence de l'évaluation interroge : rétrospectivement, elle semble peu importante, même si les groupes auraient visiblement trouvé plus logique de ne pas intégrer cette pratique classique de la pédagogie à l'expérience. Enfin, dans la troisième équipe, le mode d'organisation « collective » pour la réalisation du projet de création artistique apparaît directement :

[une étudiante] : « [...] Mais c'est vrai que je pense que c'est un bon début. C'est sympa de faire ça en début d'année. C'est bien de commencer l'année là-dessus. C'est vrai que c'est... »

[une autre étudiante] : « Comme on a travaillé en groupe, tout ça euh... »

[la première étudiante] : « Ouais. »

[l'autre étudiante] : « Comme on sait que ça fait partie des tâches.

Alors : « qui va aller chercher ça ? » Machin, euh... [...] »

Notons par ailleurs que, plusieurs mois après la deuxième édition, Clara remarquait qu'« à chaque fois, ils nous proposent des œuvres critiques » (M), et précisait avoir l'impression que les étudiants « ferment la porte assez vite » (M) : ils peinent à « construire » sur l'expérience, ce que les entretiens à froid de la première édition indiquent aussi. Un autre membre du laboratoire auquel nous appartenons pointait à cette occasion que les étudiants avaient sans doute été « sérieux » et produit les œuvres demandées, dans la

logique demandée. Clara complétait alors : « *La différence, ici, c'est que l'expérience a lieu avant les cours sur les approches critiques, du cours de théorie des orgas etc. Là, ça vient avant. Ils se rendent compte qu'eux-mêmes, ils peuvent être critiques. Eux-mêmes, ils ont une autre vision de la comptabilité, mais avec leur propre... C'est à l'intérieur de leur tête que ça se passe. Après, j'ai pas vu d'effet...* » (M). Ceci rappelle que le séminaire permet l'expérience effective de l'activité de pensée critique sur la spécialité des étudiants, sur leur future pratique professionnelle. Et ce même si les étudiants peinaient globalement à lier le séminaire à leur domaine de spécialité, ou dans les termes d'un étudiant pendant le vernissage : « *[...] on parle de compta, mais finalement, ce n'est pas de la comptabilité.* » Mais ce même étudiant indiquait qu'il n'aurait pas réfléchi sur ces questions « *autrement* », i.e. par un moyen non artistique ou sans une expérience similaire.

Lors des entretiens à froid, une des participants m'indiqua : « *seuls ceux qui ont été satisfaits de l'expérience sont venus pour être interviewés* » (S). Les présents, lors de cette série d'échanges, étaient effectivement surtout les « enthousiastes ». En dehors de l'étudiante la plus « verbalement » critique (qui était présente), ceux qui avaient exprimé une réticence (e.g. en ne participant que le plus modérément possible) avaient visiblement décidé de ne pas venir « construire » par la discussion post-expérience.

Enfin, Frédéric avait organisé une réunion post-expérience avec une partie de la promotion à laquelle je fus également convié. Je participais activement mais modérément. Les discussions, globalement, montrèrent peu d'écart avec les étapes antérieures ; le propos, dans l'ensemble, restait homogène cinq mois après l'expérience, avec ces présents. Les acteurs construisaient une auto-analyse qui résonne avec les données rendues.

En conclusion de ce premier séminaire, retenons donc que nous avons retrouvé, dans la pratique artistique observée qui a conduit à des œuvres réflexives sur les organisations, de nombreuses caractéristiques qui correspondent à des pratiques classiques de la gestion et du management, mais aussi de la pédagogie. Les critiques reçues quant à l'animation ne sont que typiques de celles reçues par les responsables de tout projet, et certaines découlent de l'activité pédagogique (en particulier dans la Management Education). Globalement, le succès du séminaire est assez difficilement contestable, ce que les étudiants ont énoncé clairement. Tournons-nous désormais vers la deuxième édition du séminaire, lors de laquelle les acteurs du terrain me permirent de retenir une autre posture de collecte, complémentaire mais différente.

7.3. Deuxième édition : observation participante côté étudiants

Nous allons désormais nous intéresser à la deuxième édition du séminaire. Lors de celle-ci, je réalisais d'abord une observation « classique » qui allait, par les contingences, évoluer vers une observation davantage participante, mais cette fois-ci côté étudiants.

7.3.1. L'usage du connu face à l'inhabituel

Après cette première année de terrain et d'analyse, je me rendais au deuxième séminaire afin d'enrichir ma compréhension. Les acteurs du terrain m'avait de nouveau convié. Cette année, je n'assistais plus Frédéric pour l'animation car un second artiste, Ludwig, rejoignait l'équipe. Par ailleurs, un enseignant-chercheur, Sergueï, spécialisé dans le domaine du Master 2, allait également prendre une part non négligeable dans l'activité. J'allais, *in situ*, constater que la structure pédagogique ressemblait à celle de la première édition. Deux autres différences notables existaient, toutes deux liées au monde de l'art : d'une part, un partenariat avait pris forme avec l'École des Beaux-Arts de Paris, où le vernissage aurait lieu, dans l'une des salles d'exposition, et, d'autre part, trois artistes étaient invités à venir produire, individuellement mais dans des conditions similaires à celles des étudiants, à leurs côtés, des œuvres sur le domaine de ces derniers.

Frédéric, dans son entretien amont au premier séminaire, pointait la possibilité d'une réaction au « décalé » par l'intégration à la routine qui le rendait alors peu décalé dans la pratique. Or, nous allons constater que les conditions du déroulement de l'expérience produisent précisément cet effet chez des étudiants qui, face à « l'inconnu à enjeu », optent pour le connu. Plongeons-nous dans cette deuxième édition du séminaire.

7.3.1.1. La définition d'une pluralité d'objectifs sous contraintes

Le début du séminaire nécessite une attention particulière, en tant que début de la phase « cognitive » (1). Comme l'année passée, le séminaire s'ouvre par l'accueil suivi des « discours introductifs » (étape A) lors desquels les objectifs et les conditions de fonctionnement sont exposés aux acteurs. Lors de cette deuxième édition, j'eus l'opportunité d'enregistrer ces discours proposés par l'équipe pédagogique. Leur analyse – y compris *in situ* – indiquait la similitude globale de la structure conçue pour l'expérience pédagogique avec celle de la première édition. Nous allons constater que ceci oriente aussi les étudiants vers l'adoption d'un mode cohérent avec le cadre, et vers l'adoption de pratiques organisationnelles classiques dans cet environnement.

Dans le cadre dauphinois présenté, où les acteurs évitent spontanément l'échec, les formateurs alignent la structure générale du séminaire sur cet aspect culturel de Dauphine. Très tôt, la coexistence de plusieurs types « d'objectifs » apparaît, d'abord dans le discours de Clara, puis dans celui de Frédéric. Ainsi la responsable du programme indique-t-elle lors du lancement du séminaire :

« Donc, on ne veut pas seulement vous former aux techniques, mais on veut vous... développer, maintenant, dans ce Master 2, un esprit critique, une hauteur de vue. Apprendre à manier les modèles, à en inventer de nouveaux, à développer votre créativité [suite de l'explication sur le contenu du Master 2¹⁶⁵]. Donc, pour vous qui comptiez aller embrasser la profession, il ne s'agit pas de reproduire des modèles déjà éculés, mais, on va vous proposer de proposer des modèles, et de proposer des nouvelles conceptions. Alors, pour vous amener à réfléchir là-dessus, pour casser les codes, [...] avoir un regard renouvelé sur la comptabilité, on commence par... l'année par le [séminaire] [nom du séminaire]. Outre cette volonté d'avoir une euh, une perspective créatrice sur votre discipline, l'objectif est double : d'abord en quatre jours vous allez apprendre à vous connaître super bien, donc c'est un objectif d'intégration qui est assez fort. Ensuite, vendredi à 16h00, vous avez une exposition à faire aux Beaux-Arts. Voilà, donc vendredi de 16h00 à 20h00, il y a un certain nombre de gens qui vont venir voir ce que vous avez produit en quatre jours. Donc on est en partenariat avec les Beaux-Arts cette année, on est très heureux. Donc vous allez exposer au Pavillon... au Palais des Études. Il y aura plein de gens des Beaux-Arts qui vont venir vous voir en plus.

[quelques minutes plus tard]

[...] C'est pas... c'est pas un petit essai comme ça pour... pour faire bien. C'est vraiment : vous allez faire un truc bien parce qu'en plus vous allez être coachés par des artistes. Donc vous n'allez pas prendre votre bombe de peinture en faisant « bon allez c'est bon ». Non, ils vont vous demander de faire les trucs bien. Donc j'espère que vous êtes dispos... La salle est ouverte de 8h30 à 22h30. [rires/réactions dans l'assistance et débat sur l'heure de fermeture (22h00 ou 22h30)]. J'essaierai de venir. Je viendrai en tous les cas mercredi soir et jeudi soir pour vous... pour essayer de... d'entretenir les troupes. Mais en tout cas, même si ça peut être un peu déroutant au début, je crois que c'est une expérience unique que vous allez vivre aujourd'hui et cette semaine, que vous ne revivrez sans doute jamais et... [rires dans l'assistance et différentes réactions telles que « ça c'est sûr »] Et quand je discute avec des dirigeants d'entreprise, et ben ils trouvent que c'est intéressant et que... et bon ce serait pas mal aussi comme projet dans leur propre entre-

¹⁶⁵ Notons que le début du passage porte sur le contenu du Master 2, et non précisément du séminaire. La suite présente la place du séminaire dans cette formation plus générale.

prise de faire ça. Donc je pense que c'est quelque chose de... qui est prometteur... et qui va donner du fruit ! »

In situ, je remarque alors que la structure pédagogique présentée ressemble très fortement à celle de la première édition : le vernissage reste présent, les œuvres nécessitent une implication réelle, mais les étudiants sont toujours invités en parallèle à produire des œuvres réflexives sur leur domaine de spécialité. Ce discours pointe aussi un des intérêts de l'expérience : l'activité peut être déroutante, car elle réside hors du domaine habituel de pratique des étudiants. Enfin, la responsable reconnaît l'ampleur de la tâche et l'énonce aux participants.

Quelques minutes après, Frédéric ajoute lors de son discours introductif :

« [...] Alors, on vous parle d'art. C'est un challenge parce qu'à la fin de la semaine, il s'agit, Clara l'a dit, de présenter une exposition aux Beaux-Arts... l'École des Beaux-Arts de Paris qui est un, quand même, des grands lieux de l'art en France. Donc, c'est un gros challenge. On sait que vous n'êtes pas artistes et il n'est pas question de vous transformer en quatre jours en artistes et que vous changiez de parcours, que vous alliez vous inscrire aux Beaux-Arts à la fin de la semaine. Euh... c'est pas le but et ce serait même absurde. En fait, cette exposition, son but, c'est de présenter des idées... non pas présenter toutes les idées possibles mais présenter quelques idées, les vôtres, sur l'audit, le contrôle et le reporting, c'est-à-dire vos sujets. C'est une exposition dont le sujet c'est ce que vous, vous connaissez, et c'est de ça dont on va parler. Pour parler de sujets comme ça, de sujets comme contrôle, audit, reporting... Vous en êtes à votre cinquième année d'étude, c'est des pages et des pages, vous avez avalé des kilomètres de textes, de cours, de théories, de pratiques etc., donc c'est un sujet très complexe. Pour en parler, soit on fait ça, soit on s'enfile des kilomètres de texte, soit on trouve des moyens d'expression qui sont euh... qui sont plus complexes, qui sont plus directs, qui vont parler aux gens de ce que c'est que ces matières. C'est ce que l'on va essayer de faire cette semaine. Donc euh... on est là pour vous accompagner là-dessus et on va partir de vous-mêmes. On va partir de vous, on va partir de pourquoi vous êtes là. [...] »

Le formateur-artiste exprime de nouveau le caractère « difficile » de l'activité : « on sait que vous n'êtes pas artistes », ce qui rappelle aux participants que l'activité se déroule hors de leur domaine d'expertise. Mais il pointe aussi tout son intérêt : réfléchir autrement pour partager une connaissance sur le domaine de spécialité des étudiants, construite et proposée par eux. Dans la suite de son discours, il informe les étudiants qu'il attendra l'usage de différents « outils de gestion basiques » :

« [...] Vous allez avoir à gérer euh... gérer de l'argent, du temps, de l'organisation, et ça c'est une partie importante du [séminaire]. Vous n'allez pas travailler tout seuls, vous allez travailler en petits groupes. Alors on va constituer les groupes au plus vite ce matin, et chaque groupe va devoir gérer un budget. Gérer un budget euh... rassurez-vous en gestion même moi je suis capable de le faire, donc c'est pas... il n'est pas question de placements, d'investissement euh... de taux etc. C'est juste entrées... entrées-sorties. Mais il faut quand même tenir compte de cette gestion et puis surtout il va falloir que vous fassiez de la gestion prévisionnelle sur toute euh... sur toute la semaine. Donc gestion prévisionnelle du budget, gestion de vos rôles entre vous, donc gestion RH si vous voulez : « qui fait quoi, comment on s'organise ? », organisation, du temps, organisation de vos relations, organisation de la production, puisqu'il va falloir produire tout ça. On va vous demander, par groupes de travail, de produire un plan prévisionnel d'organisation et de gestion de tous ces aspects, qu'il faudra nous remettre, nous présenter, et puis dont on verra à la fin si vous l'avez suivi, comment ça s'est passé, pourquoi vous l'avez pas suivi etc. Par exemple, un point important c'est que vous allez devoir gérer, je l'ai dit, un budget. Chaque groupe aura un budget. Vous allez travailler entre cinq, six groupes. Vous êtes une trentaine, on va faire des groupes de cinq, six... ça fait à peu près six groupes... on va voir. Chaque groupe va avoir un budget de 150 euros. Pour acheter le matériel, pour réaliser ce qu'il se... pour acheter ce dont il aura besoin pour présenter ses idées. Quand on a ça à gérer euh... on va un peu dans l'inconnu, on sait pas exactement, on achète des choses mais on sait pas si ça va marcher. Donc il va falloir gérer cet inconnu. Qu'est-ce que je fais avec de l'argent sachant que je peux acheter ce que je veux, mais que je ne suis pas sûr que mon premier achat va être le bon ? Donc il faut que j'en garde, mais si j'en garde trop, je n'ai pas assez pour travailler. Si je dépense tout, je n'ai rien pour racheter si je me suis trompé. Enfin vous voyez ? Etc. »

La fin du dernier extrait exemplifie la caractéristique de l'activité pour un tel public : un « inconnu » devra être « gér[é] ». L'activité s'effectue *a priori* hors du domaine de compétence habituel des étudiants – le thème des œuvres mis à part –, et demande une flexibilité, une capacité à s'adapter ; car dans cette pratique artistique, tout ne saurait être « préétabli ».

Un dernier élément important doit être noté dans ces discours introductifs. Les extraits indiquent que plusieurs apports sont recherchés et cohabitent : un d'intégration, un pédagogique de réflexion et partage, et un plus « organisationnel » d'atteinte de l'objectif lié à la production des œuvres destinées à une évaluation externe. Il faut donc gérer une situation pédagogique (i.e. apprendre à chercher autrement sur son domaine grâce à l'art) à laquelle a été adjoint un objectif « réel » (i.e. réaliser les œuvres à temps pour une expo-

sition dans un lieu prestigieux du monde de l'art français), dans un domaine hors des compétences pratiques des étudiants et sous contrainte importante de ressources, en particulier dans « l'urgence » mais avec l'aide et le coaching d'experts. Ce que le formateur-artiste exprime ainsi immédiatement à la suite, dans son discours introductif :

« [...] Donc il y a des parties comme ça, comme la gestion du temps... Le temps... le vendredi... Vendredi à 16h00, vernissage... Ça veut dire que... à l'École des Beaux-Arts. Ça veut dire que vendredi à 13h00, il faut qu'on parte d'ici [Dauphine, en limite Ouest de Paris alors que les Beaux-Arts sont en plein centre du 6^{ème} arrondissement, soit à environ 30/45 minutes de trajet], avec un moyen de transport, qu'on est en train de mettre au point, pour transporter tout ce qu'on aura à transporter, aller aux Beaux-Arts, s'installer dans une salle pour à quatre heures [16h00] être prêts. Ça veut dire qu'on a depuis maintenant, il est 10h30 [mardi], disons qu'on va commencer vraiment à 11h00, on a de aujourd'hui 11h00 à vendredi 13h00. Si vous comptez rapidement, on a trois fois vingt-quatre heures plus trois heures. Voilà. Trois fois vingt-quatre heures plus trois heures ça fait soixante-quinze heures. Soixante-quinze heures, vous allez les voir décompter une par une et ça va passer très vite. Et vous allez tous, faut pas vous inquiéter, vous allez tous vous retrouver la veille et ça sera pas prêt ! Et il vous restera plus que la soirée et le lendemain matin. Donc ce temps, il va falloir le gérer. Il va falloir y penser. Clara nous parlait des horaires d'ouverture de la salle. Elle est ouverte très tard, jusqu'à 22h00. Je pense que, par expérience, vous allez largement avoir besoin de cette plage de temps. Euh... parce que, parce qu'on a, on a un temps très court, c'est le challenge aussi. Je vous cache pas que c'est un vrai challenge, même pour des gens professionnels comme les artistes qui sont là, ou Ludwig, ou moi-même. Donc ce qu'on vous demande là c'est un vrai challenge, c'est une vraie euh... c'est pas facile ! Donc on vous demande un investissement intense, on va avoir une grande exigence. Bon, vous allez l'avoir aussi parce qu'évidemment sachant que vous montrez quelque chose aux Beaux-Arts de Paris, que toute l'Université va venir, le Président de l'Université, des enseignants, des enseignants d'autres Écoles de Paris, euh des gens des Beaux-Arts etc. Bon alors vous êtes un peu... vous allez représenter la qualité Dauphine ! Donc on ne peut pas se permettre d'arriver là-bas avec quelque chose euh... qu'est banal, qui tient pas debout, euh... qu'est... qu'est pas bien. Donc il y a une exigence de qualité. Ludwig et moi, on va être principalement là pour vous accompagner là-dedans. [...] »

En résumé, les discours introductifs soulignent le caractère difficile de l'activité proposée, mais aussi la volonté de l'inscrire dans la culture d'excellence et d'absence d'échec qui caractérise largement cette organisation. L'association d'un objectif pédago-

gique et d'un objectif réel entraîne alors une implémentation particulière, d'autant plus que le temps risque de manquer. Ces discours introductifs orientent aussi *de facto* les étudiants, dans l'activité artistique, vers la mobilisation de « techniques de gestion », même dans des formes basiques : planning¹⁶⁶, gestion de budget, répartition des tâches etc. La demande est claire : s'organiser pour produire à temps les différentes œuvres – une attendue par groupe –, dans des conditions de qualité acceptable pour un vernissage public.

En parallèle des discours, l'observation lors du lancement permet de nouveau de constater une certaine « tension », au moins un certain « inconfort », chez une partie des étudiants-gestionnaires. Soupçons, regards interrogateurs et rires nerveux en sont des marqueurs. Mais à partir de cette deuxième édition, il faut bien comprendre que l'effet de « surprise » des étudiants face à l'activité diminue. Ils ont pu avoir connaissance de l'existence de la démarche, comme me l'indiqueront les discussions *in situ* et ultérieurement Clara. Ce qui explique que les réactions soient sans doute moins « fortes », qu'elles soient peut-être davantage signes d'une forme de « curiosité » que la première année.

Après les discours, et la réflexion individuelle sur le « *pourquoi vous êtes là* » (écrite dans les carnets remis à cet effet), j'observe les réactions lors de la « pause-café » : la « tension » s'associe à de larges sourires, des réactions favorables telles que « *ça a l'air sympa, c'est original* » (M).

7.3.1.2. Le passage de relai : appropriation progressive par les étudiants

Alors que les moments introductifs se terminent, il faut rapidement basculer dans l'action. Pendant que les étudiants débutent leur démarche, mon ethnographie s'inscrit dans une observation assez classique et non participante. Certes, j'interagis, pose des questions, enregistre, dans une observation alors « interactionniste ». Mais pour l'instant, je ne participe pas « vraiment » aux activités des acteurs, j'observe les interactions des acteurs, les dynamiques des équipes, les comportements de leurs membres, qui débutent leur travail.

Comme l'année précédente, la deuxième activité (étape B) consiste en l'exposition du « *pourquoi vous êtes là* », des motivations de chaque étudiant pour suivre un tel programme. Il s'agit donc pour chaque participant, après avoir formalisé par écrit des élé-

¹⁶⁶ Il n'est pas possible, en pratique, de savoir s'il s'agissait de plannings ou de rétro-plannings. Il faut noter que Frédéric a plutôt insisté sur l'heure de fin dans son discours initial de la deuxième édition, avec le nombre d'heures restantes jusqu'à la présentation des œuvres, ce qui pourrait inciter à penser que les plannings ont été conçus dans l'esprit des rétro-plannings. Par ailleurs, lors de l'analyse par les acteurs du mode d'organisation adopté à l'occasion des séances post-séminaire de la troisième édition, il fut indiqué par une équipe (i) que : « *Non mais nous on avait un rétro-planning formalisé pour le coup.* » Mais il n'est pas possible d'affirmer que ceci est partagé par toutes les équipes. Par la suite, j'utilise donc toujours « plannings » pour simplifier la lecture.

ments de réponse, d'entamer une discussion collective (l'activité « post-it »). Ceci vise à constituer les équipes. Alors, Frédéric et Ludwig analysent les propositions ainsi créées, avec les étudiants, sous une forme de dialectique collective. Progressivement, le contenu des propositions se précise et les formateurs-artistes réalisent le placement de ces dernières par proximité-opposition de thèmes, sur un mur. Par extension, ce sont des affinités d'idées et de thèmes qui sont identifiées et qui créent assez « naturellement » des équipes cohérentes. Après quelques tractations permises par les formateurs, des équipes d'étudiants sont arrêtées. Elles sont au nombre de cinq, comme la première année.

En début de processus, les formateurs démontrent leur capacité à jouer leur rôle. Ils pointent la possibilité de s'appuyer sur leurs expertises, mais aussi la capacité dont disposent les étudiants non artistes à réaliser une œuvre. Ainsi, après les deux premières activités, les étudiants sont incités à s'engager dans une démarche qu'ils connaissent bien (étape C) : la réflexion collective autour d'une question, d'un projet. La suite de la première journée et le début de la deuxième (les temporalités varient légèrement d'un groupe à l'autre) voient les premières étapes de la création des œuvres, étapes basées sur des activités largement maîtrisées par les étudiants : le raisonnement et la réflexion « intellectuels » autour du projet d'œuvre. L'ethnographie montre que leur réalisation s'effectue, comme l'année passée, à l'aide de réunions en équipes : les étudiants sont assis par équipes (chaque équipe autour d'une table) avec leurs outils informatiques et communicationnels d'ailleurs largement mobilisés, avec leur carnet et leurs outils de « travail de bureau » (stylos, crayons etc.).

Photographie 18 – Deux approches initiales différentes de la situation de travail (Nota Bene : chaque artiste invité est indiqué par une flèche ; les autres acteurs non installés autour d'une table sont les formateurs)



Je remarque la différence avec l'approche initiale de l'activité par les artistes-invités : ces derniers tendent à s'être installés debout, échangent entre eux alors qu'ils produisent des œuvres individuelles¹⁶⁷ ; les équipes dauphinoises sont installées aux différentes tables, leurs membres sont assis, et ces équipes n'échangent que peu entre elles, l'activité est « intra-équipe ». La Photographie 18 (page 294) illustre ces deux approches initiales de la situation. Elle reflète, plus qu'un état de long terme, la façon spontanée d'aborder l'activité. Même si les demandes adressées aux deux groupes ne sont pas parfaitement identiques, la différence ne peut manquer de frapper l'observateur.

Progressivement, les équipes dauphinoises s'approprient leurs sujets respectifs, ainsi que l'activité. Les formateurs circulent dans la salle, vont d'une équipe à l'autre. J'observe que Frédéric et Ludwig passent tous deux dans les différentes équipes, discutent chacun avec leur propre point de vue l'idée de chaque équipe. En parallèle, les deux formateurs cherchent à s'accorder entre eux pour aller dans des directions compatibles. Le troisième jour, les étudiants d'une des équipes m'indiqueront que les idées de Frédéric et Ludwig sont parfois différentes, et, en réponse à ma question sur ce point, qu'ils se contredisent alors parfois. Pour les étudiants, spécialistes de l'optimisation gestionnaire, ces doublons de validation auraient pu paraître, sur le moment, un brin étrange. Mais ce procédé permet aux étudiants d'être exposés à plusieurs idées, de ne pas recevoir une seule proposition par nature idiosyncratique, basée sur une seule compréhension d'un projet pas toujours clairement exprimé par leurs auteurs ; ou, dans les termes de ces étudiants : « *C'est marrant, parce qu'ils n'ont pas du tout les mêmes idées en plus...* », ce à quoi une autre présente ajoute « *Ouais, c'est ce qui est bien hein. Mais du coup, c'est ce qui est intéressant aussi, parce que tu arrives à piocher euh... là où tu trouves que quelque chose est intéressant. Ils n'apportent pas les mêmes choses.* » Chaque équipe doit construire un message pour son œuvre, ce qui implique d'une part de s'accorder entre membres, d'autre part de s'accorder avec les formateurs. Ceci se traduit par une succession d'itérations avec les formateurs et l'équipe, sous forme de « réunions » (en « mode réunion », avec les formateurs en addition à l'équipe) plus ou moins longues : il faut discuter, puis re-conceptualiser, puis re-discuter, et ainsi de suite. Une présentation « publique »¹⁶⁸ aux formateurs et autres groupes invite à soumettre l'idée à la discussion d'une

¹⁶⁷ Notons que j'apprendrai ultérieurement que la responsable du programme leur avait demandé de ne pas trop interagir avec les étudiants dauphinois en début de séminaire, ce qui peut expliquer les faibles échanges constatés alors entre les deux « groupes ».

¹⁶⁸ Composée d'une brève présentation magistrale par le groupe, avant la discussion par l'assistance.

assistance plus large. Puis, une nouvelle période d'affinement du message et du projet d'œuvre par itérations successives est réalisée, en « mode réunion », comme précédemment. La question de la matière qui permettra d'accueillir le message prend progressivement une place centrale, ce qui nécessite d'autres discussions conséquentes avec les formateurs. De manière globale, je note chez certains la recherche d'une « confirmation » du projet par les formateurs (i.e. la reconnaissance par les experts de l'intérêt, la faisabilité, la pertinence du projet), mais aussi dans un autre esprit une « validation » (obligatoire, i.e. l'accord pour passer à la phase suivante) qui « permette d'avancer ». Mais le débat reste sur un mode qui rappelle le principe juridique du « contradictoire »¹⁶⁹, les équipes plaident pour leur projet.

Dès ce premier jour, je constate une organisation très « business » des équipes. L'on discute, l'on « brainstorme », l'on parle parfois de sujets hors activité, comme dans toute réunion classique. Dans les différentes équipes, quelques individus sont bien plus actifs que les autres. Mes passages d'une équipe à l'autre me donnent beaucoup à voir l'action de « leaders » qui mènent les débats au sein de leur équipe. Car à ce stade, l'activité reste très « discursive-verbale », en dehors de l'inscription d'éléments dans les carnets (e.g. schémas-dessins des projets d'œuvres, tentatives d'écriture de la prise de position). Cette démarche implique souvent des discussions assez longues ; les leaders du moment essaient de mobiliser les autres plus passifs, en capitaines d'équipe, agissent en « managers » qui tentent de motiver, de décider, d'avancer etc. Car de nombreux signes de lassitude (e.g. bâillements, regards dans le vide, non-participation, acquiescement systématique et non contradictoire) suggèrent un manque d'attractivité de cette étape du séminaire pour un certain nombre de participants. Je constate dans chaque équipe des comportements de « réunion » et de « travail » qui pourraient être ceux de tout projet classique dans la Management Education ; les équipes se sont organisées comme pour la préparation d'une étude de cas, d'un projet d'entrepreneuriat etc. L'observation en fin de premier jour et une discussion le matin du deuxième jour, m'indiquent que les temps d'attente sont vécus comme trop longs. Les étudiants préféreraient les éviter : certains semblent s'inquiéter d'un risque de manque de temps pour les démarches ultérieures. Une peur existe chez une partie des étudiants : être « pris par le temps » et ne pas pouvoir « li-

¹⁶⁹ La locution latine « *audiatur et altera pars* » (i.e. approximativement, « que l'autre partie soit aussi entendue ») reflèterait aussi la démarche de ces itérations successives entre membres de l'équipe, entre équipe et formateurs, et même entre formateurs.

Selon le *Lexique des termes juridiques* (2007, p.175 ; 16^{ème} édition, Dalloz), le principe du contradictoire « [...] implique la liberté, pour chacune des parties, de faire connaître tout ce qui est nécessaire au succès de sa demande ou de sa défense. »

vrer une œuvre » pour le vernissage. Une volonté en résulte, celle « d'avancer », d'obtenir une « valid[ation] », donc aussi de minimiser les itérations avec les formateurs, de plonger dès que possible dans la création « physique » des œuvres. Dans les termes d'une participante, le deuxième jour : « *J'aime bien quand les choses avancent vite, et je trouve qu'on n'avance pas vite, donc ça m'énerve. [...] En fait, j'aimerais pouvoir avoir déjà acheté, et faire tout de suite, et voilà. Et quand, quand on sera dans la construction, là je sais que ça m'intéressera plus. Mais, pour l'instant, moi le concept c'est pas trop mon truc, pour l'instant. [...]* »

Assez rapidement, au moins une partie des étudiants s'est appropriée l'activité, dans un registre assez classique du travail organisé « d'entreprise » comme de la formation au management (les réunions, le brainstorming etc.) ; et ces étudiants moteurs suscitent une dynamique qui globalement enclenche le processus de production. Dans toutes les équipes, une volonté d'avancer existe – évidemment, comme dans toute situation de travail, certains aimeraient « ne pas partir trop tard », mais les acteurs veulent aussi s'assurer de respecter les délais et de réellement créer. Le passage de relai a été réussi : par l'appel à des compétences maîtrisées par les étudiants (le travail intellectuel en équipe autour d'une table de réunion), avec la mobilisation d'outils et vocabulaires connus tels que la « gestion du budget », les formateurs ont trouvé quelques points d'appui chez ces étudiants qui se saisissent de l'activité. Cette phase « cognitive » demande agilité, adaptabilité, réactivité de la part des étudiants. D'une part, ils doivent sans cesse reformuler leur projet, l'adapter, le préciser, mais il leur faut aussi, d'autre part, admettre l'impossibilité de tout prévoir en amont, de créer un processus qu'il suffira d'implémenter.

7.3.1.3. Une opportunité d'accès à des aspects moins visibles

Prenons le temps d'une rapide parenthèse dans la description des événements pour expliquer ma position dans le terrain. Souvenons-nous que, lors de cette deuxième édition, je n'avais d'autre rôle prévu que la collecte de données.

J'étais un dauphinois en thèse. Le début du séminaire avait consisté en une observation non participante. Et en fin d'après-midi du premier jour, j'avais décidé de rester un peu plus avec une équipe en particulier, afin de tenter d'accéder à un niveau plus profond, plus compréhensif, de données. Il est vraisemblable que les étudiants tiennent, sur certains aspects, en ma présence, des propos avant tout « politiquement corrects », phénomène que seul un temps suffisant passé en compagnie d'un groupe peut sans doute réduire. Assez vite, une équipe paraît entrer facilement et volontairement dans l'échange.

Par exemple, une partie de ses membres nomme, dès la fin de la première journée, monregistreur « *Willy* » et se l'approprie, au point de lui parler spontanément pour lui « donner » des informations. Progressivement, cette équipe – appelons-la Concerto¹⁷⁰ – me donnera accès aux coulisses de son fonctionnement, au point de me permettre de participer à ses activités. Rapidement, j'avais noté une différence avec l'année passée : j'étais bien davantage dans une relation de type « étudiant-dauphinois à étudiant-dauphinois » qu'« assistant à participant ». Allant, j'évoluerai avec cette équipe Concerto, au fur et à mesure, d'une observation vers une observation davantage participante¹⁷¹. Avec les autres équipes, je suis plutôt resté dans l'observation non participante, même si le fait de ne pas avoir de rôle d'aide à l'animation a semblé favorable à l'obtention d'informations moins présentes l'année d'avant (ce également parce que je n'étais, tout simplement, pas occupé par la très prenante assistance à l'animation).

Cette position différente me donne donc accès à des informations différentes. Au-delà de l'observation qui m'indique la tendance des équipes à travailler « comme d'habitude », je peux observer d'autres éléments. En particulier, ma position par rapport à l'équipe Concerto me donne à voir des comportements qui m'étaient jusqu'alors sans doute masqués, au moins dans leur ampleur. L'un d'eux, significatif, repose dans la prise de conscience rapide par les membres de l'équipe Concerto, du type de « livrable » attendu. Les étudiants réalisent assez vite que l'activité aboutit à un « objectif subjectif »¹⁷². Dès la fin du premier jour, je comprends ainsi que les étudiants « jouent » avec la nature de ce qui doit être créé ; puisqu'il s'agit d'art, donc que l'expression comme l'évaluation sont subjectives, il suffit somme toute de produire « quelque chose » pour « être dans les clous ».

D'autres informations me seront apportées par cette position. Elles avaient en partie été identifiées lors de l'édition antérieure, mais se trouvent confirmées et solidifiées. En particulier, j'ai la possibilité d'en apprendre plus sur des étudiants qui n'ont pas nécessairement envie d'une implication aussi forte que celle attendue par les formateurs. Je comprends aussi que beaucoup peinent à « faire sens » de l'expérience. Voici quelques exemples d'éléments qui m'étaient jusqu'alors davantage cachés. L'utilité du « souci du détail » attendu est souvent questionnée en l'absence des formateurs. Lors des déjeuners

¹⁷⁰ Comme pour les noms des acteurs, il s'agit d'un nom d'invention, choisi « au hasard », à des fins de neutralité linguistique, dans le vocabulaire de la musique.

¹⁷¹ Toutefois, je reste un chercheur sur le terrain. Je n'étais pas un étudiant de la promotion, même si j'étais un dauphinois. Nous pouvons considérer que le groupe m'a « accueilli » et donné un accès sans restriction, sans pour autant qu'il s'agisse pour moi de devenir un membre « permanent ».

¹⁷² Mon appellation.

(et autres moments de socialisation hors Atelier : pauses, cafés etc.) de l'équipe Concerto, auxquels je peux alors prendre part, les conversations tendent à parler de tout, sauf du séminaire. Je note aussi que les étudiants rejettent un interventionnisme trop fort dans le cœur de leurs idées et de leurs œuvres ; pour pouvoir avancer, face au besoin de validation, ils jouent sur les contours de l'œuvre (e.g. sa mise en forme, le détail de l'idée présentée) pour protéger le cœur de leur projet.

Mais, et peut-être surtout, je suis amené à constater une difficulté récurrente à « plonger dans l'art ». Face à l'activité qu'ils estiment pour eux « étrange », les étudiants vivent parfois péniblement l'obligatoire et permanente posture de remise en cause face aux impossibilités matérielles, artistiques etc. que la pratique de l'art leur demande d'adopter. Souvent, « *vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage* »¹⁷³, ce célèbre vers de Boileau, représente un défi pour ces étudiants habitués à viser l'efficacité, avec la meilleure efficience possible, dans un état d'esprit qui voudrait avant tout s'assurer de ne pas être « hors délai » donc de saisir la première piste acceptable, tant qu'elle est conforme au plan établi. Notons qu'à mon sens, l'équipe Concerto fut celle qui connut le plus de difficultés à trouver une « solution » pour son projet (avec des problèmes importants jusqu'à la fin du deuxième jour) ; au fur et à mesure que le temps passait, un sentiment de malaise s'installa dans l'équipe, sentiment qui disparaissait progressivement au fur et à mesure qu'une façon d'avancer apparaissait¹⁷⁴. Ce qui en fait un « cas extrême » parmi les équipes, à moins que ce soit mon rapport différent avec cette équipe qui m'ait donné à voir cet aspect (qui a pu être aussi présent, et simplement impossible à observer, dans d'autres équipes).

En somme, je constate par cette position que, comme dans toute activité sociale, des comportements « politiques » existent : jeu avec les objectifs pour adapter l'activité aux capacités, appropriation dans son propre état d'esprit etc. Mais, globalement, en dehors des inévitables difficultés présentes dans tout projet, les étudiants accueillent favorablement l'activité. Voyons désormais en quoi un autre vers de Boileau¹⁷⁵, lui aussi extrait de *L'art poétique*, résonne fort : « *Soyez plutôt maçon, si c'est votre talent.* »

¹⁷³ Boileau, *L'art poétique*, Chant I (1674).

¹⁷⁴ Analyse partagée par Frédéric. Ainsi, lors de la dernière séance post-expérience de la troisième édition (ce qui prit place après l'écriture des premières versions de ce chapitre), il relata aux étudiants de cette dernière édition l'histoire de l'équipe Concerto. Il expliqua que cette équipe avait connu des difficultés pratiques (notamment, se procurer la pièce centrale de leur œuvre, difficile à trouver) très tard dans la deuxième édition, au point de devoir considérer d'abandonner cette partie de l'œuvre, ou au moins de la modifier avec remplacement de la pièce par un substitut. Pour Frédéric, cette équipe en était, lors de cette phase difficile, à presque ne plus vouloir exposer, et les étudiants de l'équipe « *étaient dégoûtés* » (M).

¹⁷⁵ Ibid. Chant IV.

7.3.1.4. Une organisation pour gérer la situation difficile

Au fur et à mesure du séminaire, une tendance forte apparaît dans les observations : les différentes équipes adoptent une organisation afin d'assurer l'atteinte de l'objectif fixé, organisation sous contraintes car les ressources (temps, budget, disponibilité des experts etc.) sont *de facto* limitées. Commençons par considérer « l'état d'esprit » des étudiants.

Le verbatim d'une étudiante, capté lors de la réflexion sur les matériaux qui traduiront le concept, illustre particulièrement le point de vue ressenti globalement : « *si on n'a rien [à la fin], c'est [pénible]*¹⁷⁶ *quoi* ». Une autre de la même équipe indiquera peu après, dans la même discussion, qu'il y aura « *beaucoup de monde qui va voir* », un public, et que « *[c]'est bien d'arriver avec [au vernissage], même si on n'est pas artiste, quelque chose de présentable* », « *pas avec n'importe quoi* ». Toujours dans ce groupe, une troisième précise, alors, qu'elle craint « *qu'après on sera pris par le temps, et donc c'est ça qui m'énerve. [...] J'aurais, j'aurais préféré écouter cette phase et pouvoir plus prendre le temps de la construction.* » Ces extraits de la discussion sont représentatifs d'un sentiment largement exprimé par les participants qui traduit une focalisation sur l'objectif et une envie de garantir l'atteinte de l'objectif, ce qui pour eux signifie souvent, dans ce séminaire, « avoir quelque chose d'acceptable à présenter ».

Un élément – le formateur-artiste comme la responsable l'avaient d'ailleurs exprimé lors du « discours » d'ouverture – peut apporter une explication à l'inconfort observé : le manque de compétences spécialisées en art chez les étudiants. Globalement, mon ethnographie, par les nombreux échanges informels que cette approche favorise, mais aussi parce que j'ai posé la question à de nombreux participants lors de certains entretiens-terrain, m'a permis de constater que les étudiants passionnés d'art sont peu nombreux dans cette promotion, que la pratique amateur reste limitée et que la consommation s'appuie surtout sur du « grand public » (cinéma, musique etc.). Même s'ils le voulaient, ces étudiants ne seraient dans l'ensemble pas en mesure d'opter pour un registre de production basé sur la « technique artistique ». Notons d'ailleurs que – lors des trois séminaires –, les cas où les formateurs-artistes n'eurent pas à intervenir dans la réalisation technique (pour montrer, pour « refaire », pour « arranger ») sont assez rares. La phase de réalisation débute très souvent par une démonstration – par Frédéric ou par Ludwig – d'une technique (découpage de bois, peinture, utilisation d'un matériau etc.) de l'art.

¹⁷⁶ Pour ce mot, ajustement pour entrer dans le type de langage utilisé dans la thèse, mais le terme était plus « cru ».

Après la première phase située par les formateurs dans le domaine habituel des étudiants (le raisonnement intellectuel en mode réunion), les étudiants semblent, pour la phase intitulée « réalisation pratique » (2), conserver une approche inspirée de leur connaissances en « organisation », comme moyen de réponse à la situation qui demande la production des œuvres d'art (étape D, étape E, étape F et étape G). Donc, dans leur cadre cognitif habituel.

Lors de l'ensemble du séminaire, l'observation permet de constater à quel point la réalisation des œuvres se traduit alors dans des pratiques que l'on pourrait qualifier d'organisationnelles. Nous avons vu que le séminaire débutait par une phase « cognitive » que les étudiants choisissent d'effectuer sous la forme de réunions de travail assez classiques, avec des mécanismes traditionnels et des comportements classiques (e.g. l'existence d'individus plus ou moins convaincus, des comportements de leadership ou de passivité) de tout projet. Et lors de la phase de préparation ainsi que celle de réalisation, l'on ne peut de nouveau que constater que l'activité s'organise.

Les courses, comme lors de la première année, sont un moment de « bascule » : elles orientent définitivement les différentes équipes dans une direction mais obligent alors à confronter le projet à la réalité. Il s'agit aussi d'un moment de responsabilisation, directement issue de la distance physique avec l'équipe pédagogique. Loin d'être univoque, il offre toutefois l'illustration de comportements plus larges. Ces courses marquent un moment fondateur car elles imposent aux étudiants une forme d'improvisation. Certes, Frédéric et Ludwig ont incité les participants à se renseigner en amont sur la disponibilité des matériaux (c'est une des fonctions des outils de gestion), certes les étudiants ont souvent trouvé une image du produit recherché, mais le rendu ne correspond pas toujours à « ce que l'on imaginait ». La disponibilité du produit s'avère limitée. Face à cette contrainte, les équipes improvisent lors de cette phase des courses – certains ont échangé les coordonnées téléphoniques avec un formateur pour le joindre, mais il est difficile de discuter de ce genre d'éléments à distance. D'autant plus que les membres des équipes se sont parfois réparti les courses, des décisions sont prises dans l'action, dans une logique de décentralisation et de responsabilité des acteurs. Certaines équipes sont amenées à prendre des décisions qui doivent ensuite être intégrées pour poursuivre la réalisation. L'extrait suivant d'un entretien avec l'une des équipes, le deuxième jour en fin d'après-midi, illustre la situation après les achats : *« les courses c'était assez compliqué parce que... on est un peu cham... enfin, tous un peu chamboulés dans les courses. On ne sait pas du tout comment on va tout fixer [rire nerveux] »*, ce à quoi l'autre membre présente

de l'équipe ajoute : « *on a des problèmes de matériaux, on a des petits soucis de matériaux que... qu'on ne sait pas trop comment on va régler.* »

La situation des courses exemplifie le fonctionnement général du séminaire lors de la phase de réalisation de cette deuxième édition : les participants sont responsables de leurs œuvres, et les formateurs tentent de diriger l'action à l'aide de ce que l'on pourrait appeler un « management délégateur ». Dans les termes de participants interrogés le troisième jour : « *ce qui est bien, c'est qu'on est libres de faire ce que l'on veut. On arrive à l'heure qu'on veut... euh... si on doit aller chercher des courses, et ben on y va. Même si euh... on devait le faire hier, bah, c'est pas grave si on doit aller rechercher des trucs aujourd'hui.* » La « charge » issue du nombre d'équipes et d'activités rend *de facto* difficile un modèle managérial de présence permanente, ce qui ne laisse que deux options en pratique : un management assez directif ou un management assez délégateur. Dans cette édition, les formateurs interviennent pour valider le travail d'étudiants qui se sentent dotés d'une capacité de décision autonome ; ce qui conforte ces derniers dans leur logique d'auto-organisation. Les différents verbatims illustrent déjà largement la présence du management, certes sous une forme particulière mais qui correspond à l'un des archétypes connus de cette pratique. Un extrait d'un entretien-terrain (équipe *a*, avec les appellations utilisées à partir de ce point ; une lettre de « a » à « e » pour chacune des cinq équipes), lors du troisième jour, donne à voir le ressenti en la matière :

*« Bah moi... pour moi, le management [de l'expérience], je le vois juste dans les consignes qui nous sont données, et finalement leur [les formateurs-artistes] management était assez classique ! [...] Et ben moi du coup, j'ai trouvé que leur management était assez classique : enfin on est par petits groupes [...]. Je n'ai pas trouvé que c'était un management si... euh... original que ça quoi. Alors que par des artistes, on aurait pu penser ! [...] Enfin vraiment, d'un point de vue management, j'ai trouvé que c'était classique et que... ça, ça ne m'a pas euh... surpris plus que ça. Et ça ne me donne pas de nouvelles idées. »*¹⁷⁷

¹⁷⁷ Il convient d'ailleurs de pointer un intérêt particulier de cette réaction, quant à sa force, car elle ne répondait qu'en partie à la question que j'avais posée, à savoir : « *Est-ce que, par exemple, ça vous amène à penser différemment, cette expérience ? Est-ce que vous voyez toujours le management de la même façon ?* » Suite au premier commentaire, l'autre étudiante présente ajoutera ainsi, « *est-ce que le fait d'avoir réfléchi pendant euh... pendant une semaine sur le lien entre la comptabilité et l'art avait changé ma vision de la compta quoi, ou du management ?* » ; c'était aussi ceci que visait ma question. La réaction de la première peut indiquer le caractère de surprise face à ce management classique, ce qui l'incite à le mentionner lorsque cela devient « raisonnable » dans l'interaction.

Après les courses, souvent en parallèle pendant qu'une partie de l'équipe poursuit cette activité, la production de l'œuvre se déroule. Commençons par une équipe « archétypale » (a). Pour celle-ci, l'œuvre repose sur une démarche de production « tayloriste » – basée sur un geste « simple » répété pour produire une pièce ensuite assemblée aux autres pièces complémentaires, et la répartition de tâches simples entre les acteurs, ce pour bénéficier à l'ensemble de l'équipe par la réussite collective de leur projet –, ce qui est exprimé directement. Ainsi, alors que l'équipe constate, en milieu d'après-midi du troisième jour, avoir construit la moitié de la pyramide, une étudiante indique : « *mais bon on a la technique maintenant, donc ça va aller plus vite, et surtout que là on est plus que trois. On a acheté la peinture, et du coup quand ils [des membres de l'équipe partis acheter plus de matériau brut] reviendront avec le reste du polystyrène, la moitié [de l'équipe] euh... peindra, commencera à peindre cette partie et l'autre moitié [de l'équipe] sciera et continuera à monter quoi.* » L'appel à une main d'œuvre supplémentaire sera réalisé le quatrième jour pour finir cette œuvre : dans les termes d'un étudiant, « *vu que le temps est short* », un « *bénévolat* » des autres participants est mobilisé pour terminer à temps toutes les pièces. La Photographie 19 (page 303) illustre le travail lors du troisième jour.

Photographie 19 – La réalisation d'une des œuvres, dans une logique de « production à la chaîne d'un élément simple ensuite assemblé » et de répartition de tâches simples entre les membres de l'équipe – illustration de la logique de réalisation de l'œuvre (a)



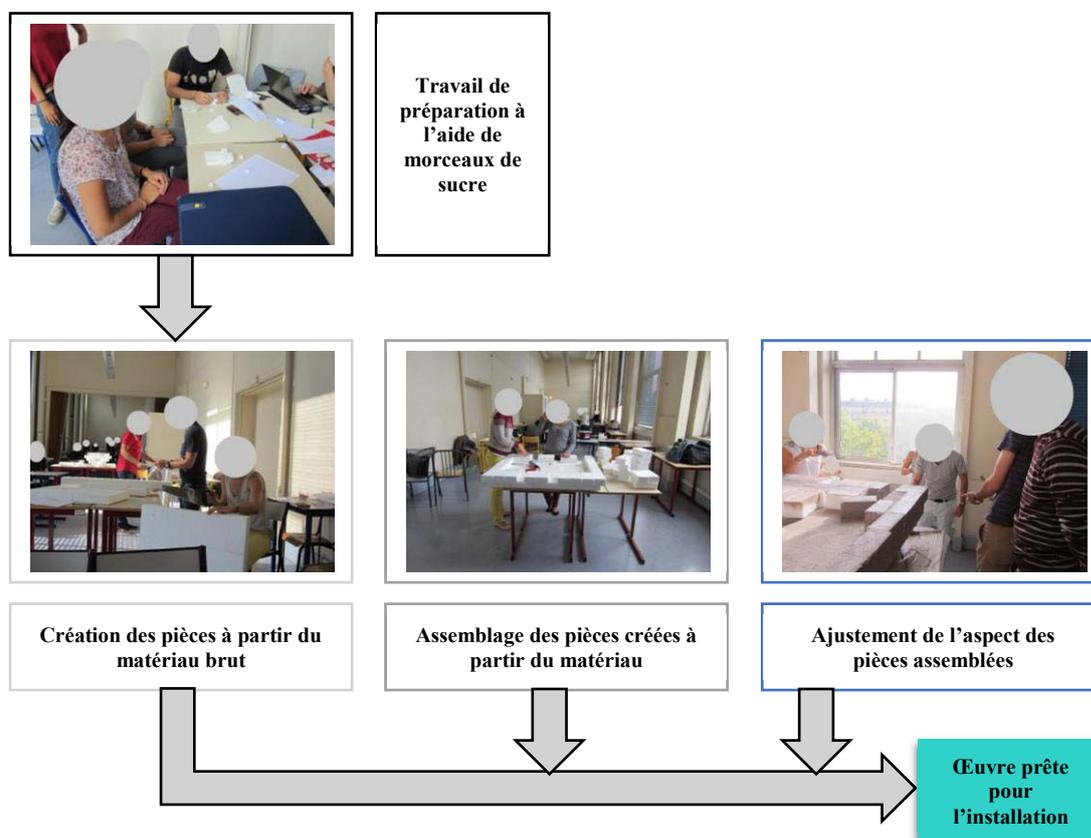
Par la considération d'un groupe du premier séminaire qui réalisait la plaque noire pour son œuvre, nous avons commencé à aborder les spécificités d'un travail artistique autour d'œuvres basées sur la matérialité. Poursuivons à l'aide de cette autre équipe.

L'équipe (a) travaille sur la conformité, les normes et règles convergentes, et s'interroge sur leurs sources. Il est intéressant de remarquer le « matériau » choisi pour réaliser l'œuvre, tant sa matérialité résonne avec le message : quelques blocs très monolithiques, mono-couleur, de polystyrène « brut » à travailler, fort peu lisse mais fort homogène, pour produire une multitude d'éléments très proches d'aspect. Il « incarne » l'idée.

Mais, par ailleurs, j'observe, tout au long de la réalisation, que la matérialité qui incarne l'idée connaît trois modifications – réaliser une œuvre demande un travail autour de la matérialité qui dépasse le simple « assemblage », au moins pour les œuvres créées. Notons d'ailleurs que ce travail demande une « expertise » qui réclame soit patience pour apprentissage, soit appel aux experts présents (les formateurs-artistes). Premièrement, les acteurs créent les pièces dans le matériau brut. Puis, les pièces sont assemblées pour donner littéralement forme à l'œuvre à partir de ses éléments indépendants. Enfin, les pièces sont peintes pour transformer le matériau brut par un travail de matérialité « esthétique » qui apporte une couleur visuellement intéressante.

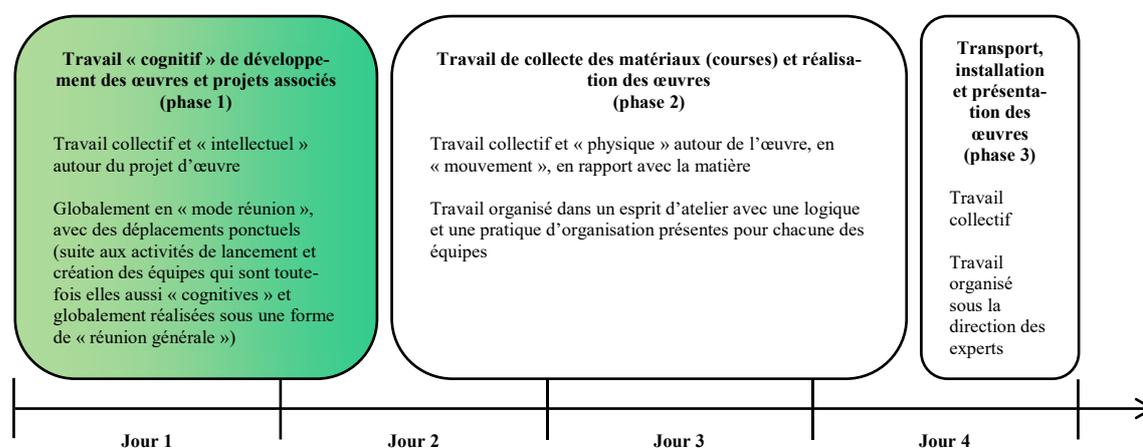
La Figure 20 (page 304) représente ces trois étapes – celles-ci sont rendues de façon linéaire sur la figure, mais le travail autour de « strates » dans l'œuvre (les niveaux) implique une forme d'approche systémique en perpétuelle ajustement dans la réalité.

Figure 20 – La logique de création et production de l'œuvre de l'équipe (a), pour adapter la matérialité d'origine au souhait artistique



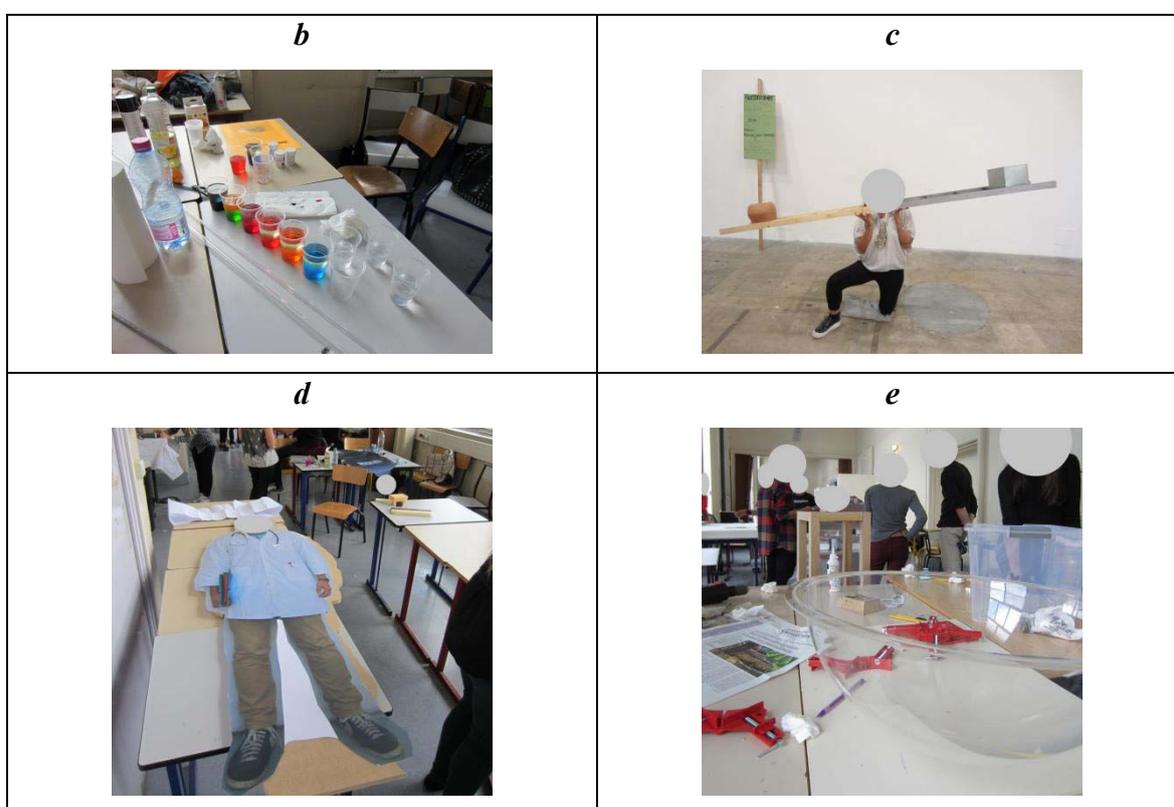
La Figure 21 (page 305) représente la processualité de ces démarches.

Figure 21 – Les grands moments du travail d'équipe, par phase et avec leurs caractéristiques principales (échelle approximative ; approximation générale, un écart existe pour chaque équipe)



Dans les autres équipes, des « approches » d'organisation apparaissent aussi. D'une part, l'on retrouve dans toutes les équipes la répartition des tâches selon les préférences, les compétences, les capacités individuelles. D'autre part, l'on trouve une démarche « organisée » dans la logique même des œuvres des différentes équipes. L'association de quatre photographies (voir Figure 22, page 305) du terrain illustre ces éléments (dans l'ordre du texte, avec la lettre associée en italique).

Figure 22 – Illustration des autres logiques (équipes b à e) mobilisées pour la préparation-présentation des œuvres



Pour une deuxième équipe (*b*), l'approche permet – car les matériaux qui nécessitent une consommation pour « test » sont peu onéreux : de l'huile, de l'eau, des colorants¹⁷⁸ – la multiplication des tests dans l'Atelier, pour une « simple » exécution aux Beaux-Arts, lieu d'exposition, d'un plan prévu à l'avance (un « processus » de réalisation préalablement planifié et répété). Pour une troisième équipe (*c*), l'œuvre permet de « sous-traiter », de faire appel aux expertises disponibles dans l'écosystème local : il s'agit de mobiliser les compétences des spécialistes pour la réalisation centrale de la partie « cœur » de l'œuvre (e.g. une aide particulièrement technique, apportée par Ludwig, sur l'activité de poterie), et de faire appel à une ressource humaine pour une « performance » lors du vernissage (i.e. tenir longuement l'œuvre en équilibre sur les épaules). Pour une quatrième équipe (*d*), l'œuvre repose sur différentes pièces toutes réalisables sans aucune technique artistique avancée : il suffit de photographier des éléments (utilisation de compétences sociales, car il faut approcher des passants et se déguiser), les faire imprimer, les coller sur une planche sciée en forme de personne (taille réelle, donc seule étape qui nécessite une expertise technique, mais qui est facile à obtenir si besoin avec les formateurs présents qui peuvent montrer et guider). Enfin, dans la dernière équipe (*e*), il s'agit surtout de combiner des « ready-made » et de les ajuster, de les personnaliser, mais ce sans modification structurelle, pour donner sens à l'œuvre qui est leur assemblage ; à l'exception du support qui sera réalisé avec l'aide des compétences expertes des formateurs (e.g. aider les membres de l'équipe à utiliser un étau pour fabriquer le socle). Par nature, ces descriptions se focalisent sur ce qui me semble être la « logique » essentielle pour chaque œuvre, mais toutes les équipes font plus ou moins appel à toutes ces logiques. L'extrait suivant, d'un entretien-terrain lors de l'après-midi du troisième jour avec l'équipe *c*, l'incarne. À ma question « *vous en êtes où ?* » :

[l'étudiante] : « Euh, il y a une équipe qui finit l'échelle. »

[Guillaume] : « Une équipe qui finit l'échelle, d'accord. »

[l'étudiante] : « Euh, nous on essaie de s'occuper de la pancarte. »

[Guillaume] : « Ouais. »

[l'étudiante] : « Enfin, en fait, on va faire une pancarte euh... style manif... euh pour aller avec l'ambiance de notre texte. »

[Guillaume] : « Pour aller avec le texte, ok. »

[l'étudiante] : « Euh... voilà, donc en fait on s'est divisés le travail. Et d'ailleurs c'est plutôt cool puisqu'on est beaucoup. Enfin, on est

¹⁷⁸ L'œuvre comporte aussi un aquarium et un tube flexible (et un socle), mais leur utilisation en phase de « test » ne demande pas leur destruction ou consommation, ce qui les rend pérennes.

sept, dans un groupe, et ben chacun participe à sa façon, et il n'y a personne qui ne fait rien en fait. Donc c'est cool. »

Finalement, l'on peut dire que les étudiants combinent des approches connues des Sciences de Gestion : recherche et optimisation des ressources accessibles dans l'environnement, répartition des tâches entre les membres de l'équipe, répétition d'un processus pour une réalisation lors de « l'évènement », etc. En fait, j'ai le sentiment, pendant le séminaire, de vivre une expérience dans une organisation classique, qui me rappelle des projets d'évènementiel notamment.

Mais une part d'improvisation, de flexibilité, d'adaptabilité s'insère. Il n'est tout simplement pas possible de tout prévoir à l'avance, il faut accepter l'incertitude et l'aléa. Les différentes étapes les induisent : indisponibilité ou non-conformité des matériaux par rapport au projet, réaction imprévue de la matière, difficulté à pré-visualiser l'effet d'une œuvre etc. Toutefois, l'ensemble de l'activité paraît prendre place en résonance avec la culture locale, celle des étudiants dauphinois par ailleurs spécialisés dans un domaine dit « technique » de la gestion, ce que nous allons constater en détail.

7.3.1.5. La résonance avec la culture locale des pratiques adoptées

Les interactions avec les artistes à l'œuvre dans l'Atelier, parfois en présence d'étudiants-gestionnaires, m'amènent *in situ* à comprendre l'écart entre l'approche des dauphinois et celle des artistes-invités. L'un des artistes-invités – appelons-le Hector¹⁷⁹ – passa l'intégralité de la création des œuvres dans notre Atelier, en compagnie des étudiants.

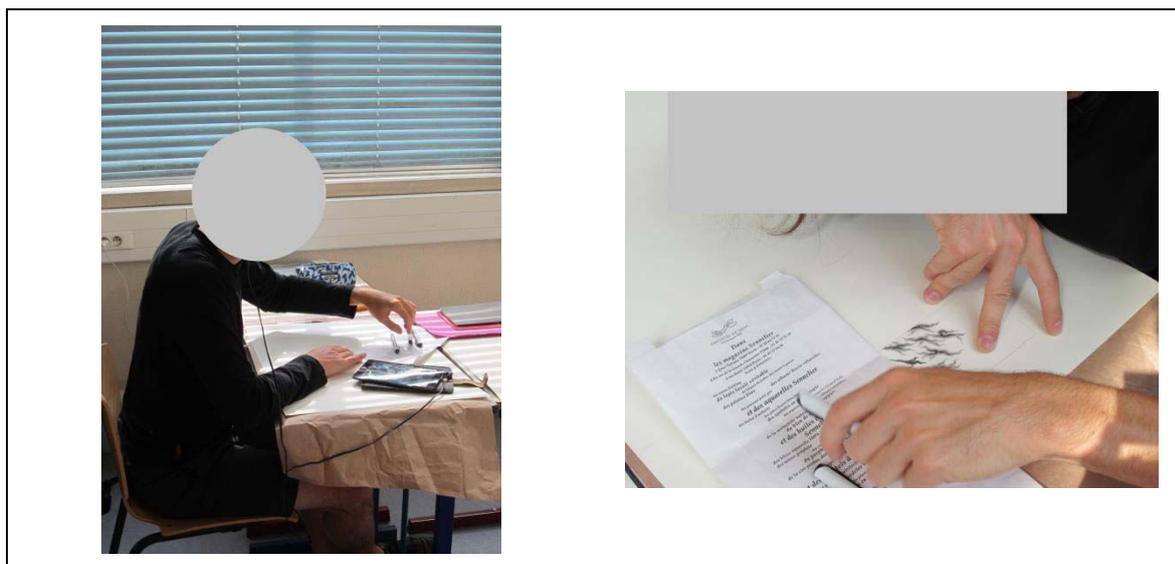
Casque de baladeur sur les oreilles (une grande partie du temps), il produisait une œuvre basée sur une technique pointilliste, répétitive, axée sur un geste « simple » (en apparence). L'ensemble des points produisait des formes graphiques. Hector s'installait à l'Atelier pour travailler dès le « début de journée », prenait des pauses de type café et déjeuner, pour partir en fin de journée. Le lendemain, il recommençait. La communication avec les étudiants était limitée mais possible et bien accueillie. La Figure 23 (page 308) illustre son travail.

Une discussion enregistrée avec cet artiste et une autre artiste-invitée – appelons-la Fanny¹⁸⁰ – révèle le partage d'une analyse signifiante.

¹⁷⁹ Pour Berlioz.

¹⁸⁰ Pour Mendelssohn.

Figure 23 – La démarche de création d’Hector (deuxième jour, matin à gauche, après-midi à droite)



Lors d’une discussion antérieure avec Hector, alors également en présence d’étudiants dauphinois de l’équipe Concerto, j’avais appris que l’œuvre d’Hector reposait sur l’application d’un « *protocole* ». Dans cette discussion avec Fanny, Hector exprime que l’important, pour lui, n’est pas de « finir » l’œuvre (il paraissait difficile, même pour un professionnel, à son rythme de travail, de couvrir la surface totale de la feuille sur laquelle il dessinait). L’important, pour lui ? « *De remplir euh... le protocole que je me suis donné [...], enfin remplir le protocole... de voir en fonction de ce protocole ce que j’ai pu en sortir* ». Nous relatons alors à Fanny la discussion et la réaction qu’une membre de l’équipe Concerto et moi avons eues lors de l’échange initial. La réaction des étudiants dauphinois de l’équipe Concerto, comme la mienne, avait été : « *ah bah non, nous on finit, quel que soit l’état de l’œuvre finie, mais on a fini quoi !* » Hector acquiesce alors et développe : « *Et c’est ça qui est dommage, c’est que euh... j’ai l’impression qu’on euh... ne laisse pas de place à... mais que ça soit euh... ici, ou même peut-être... [hésitation] euh... peut-être... Aux Beaux-Arts, en fait, ce que je trouve très poétique c’est que... que ça soit pas achevé ou que ce soit faux, qu’il y ait une erreur... que c’est.... Je trouve que ça va être tout aussi beau, voire plus beau, que quelque chose d’achevé, de terminé... de mis, dans quel... voilà. Je trouve que ça va être... L’échec dans... [l’échec] peut être aussi, tout aussi beau.* » Fanny complète alors, pour préciser qu’il faut tout de même « *un certain investissement* ».

Après cette dernière conversation avec Fanny et Hector, je suis amené à m’entretenir avec de nombreux étudiants dauphinois, de plusieurs équipes, ce qui me

donne l'opportunité de leur demander si une logique d'œuvre « pas finie » leur paraît possible (au travers de la présentation de la démarche choisie par Hector). Je constate progressivement une certaine uniformité des réactions, que cette discussion avec des étudiantes dauphinoises exemplifie :

[une étudiante] : « Pour nous, le résultat il compte énormément ! ».

[acquiescements]

[une autre] : « Sinon, tu as l'impression que tu t'es investi pour rien en fait. »

[une autre étudiante] : « Mais quitte à faire des raccourcis du coup ! »

[Guillaume] : « Voilà, c'est exactement ce que l'on a noté. »

[une autre étudiante] : « Parce qu'après on va éviter de faire certains trucs. On va faire moins. Je veux dire, on ne va pas rechercher la perfection ultime. Alors que, eux [les artistes], ils vont chercher la... la, que ce soit euh... »

[Guillaume] : « Bien fait euh... »

[l'étudiante qui parlait] : « ... réellement ce qu'ils voulaient. Enfin, je veux dire quitte à le présenter inachevé, en fait ! »

[Guillaume] : « Ouais. D'accord, ouais. Ils préfèrent avoir fait 60% avec le bon process [l'étudiante acquiesce : « c'est ça »] que de livrer un truc à 100%, mais comme tu dis avec des « raccourcis ». Nous, en management, on va trouver une façon de finir la plaquette dans les temps. »

[l'étudiante] : « Ouais, c'est ça. »

[Guillaume] : « Voilà, alors qu'eux, non. »

[l'étudiante] : « Mais de toute façon, je pense qu'on est conditionnés comme ça en fait. Enfin, en entreprise, c'est comme ça ! »

[une autre] : « Le délai est... est important. »

En fait, Hector m'expliqua par ailleurs le sens de sa démarche ainsi : il s'était imposé des « horaires de bureau », pour effectuer une tâche répétitive imagée qu'il imaginait être celle des comptables. La Photographie 20 (page 310) propose son œuvre telle qu'exposée lors du vernissage. En d'autres termes, pour les artistes, la démarche comporte une exigence : donner son meilleur pour produire une œuvre qui *peut-être* sera intéressante dans son résultat ; mais c'est le processus qui compte plus que le résultat. Pour les dauphinois, la démarche comporte deux exigences : d'une part, donner son meilleur pour produire une œuvre dont le résultat est satisfaisant, à l'aide d'un processus si besoin adapté pour atteindre le but ; *et* d'autre part, garantir que l'œuvre sera « terminée », qu'il y aura « quelque chose d'acceptable à montrer », qui ne fasse pas « honte » (notamment par rapport aux « autres équipes »). En somme, s'assurer de ne pas échouer sur les critères publics d'évaluation estimés comme probables. C'est ce qu'indiquent des déclarations

telles que : « *faut finir un truc ! [...] Surtout vis-à-vis des autres groupes quoi !* » pour une première équipe, ou encore « *nous on a notre résultat, enfin... il faut que ce soit fini et... si jamais on est pris par le temps euh... pour que ce soit fini, bah [une autre interrogée, en parallèle : « bah, on se débrouillera, mais dans tous les cas ce sera fini, à la fin, quoi ! »] on écourtera [sic ; en fait, « on réduira l'œuvre »] d'un étage. [...] on changera peut-être les horaires aussi quoi. [rires]* » pour une deuxième équipe ; et encore, après que mes interlocutrices aient indiqué qu'elles n'auraient en aucun cas envisagé de proposer une œuvre « non finie » par rapport au projet, « *c'est tellement l'inverse de nous !* » ce à quoi une autre membre de l'équipe ajoute « *Après, on a peut-être le côté aussi rigueur euh... on est dans des métiers où l'on doit respecter des délais donc euh...* » pour une troisième équipe¹⁸¹.

Photographie 20 – L'œuvre d'Hector lors de son exposition pendant le vernissage (quatrième jour, après-midi)



¹⁸¹ Pour des raisons d'anonymat, j'indique ici ces verbatims sans associer chacun expressément à son équipe. Toutefois, toutes les équipes (*a, b, c, d, e*) sont représentées par cet ensemble de verbatims (quatre ici et Concerto précédemment dans la discussion avec Hector), ce qui montre que toutes les équipes partagent ce point de vue.

Une discussion avec la quatrième et dernière équipe, en dehors de Concerto, toujours en réaction à la démarche d'Hector, apporte une information sur la stratégie alors mise en place pour satisfaire à l'état d'esprit des participants, sans doute largement liée à l'activité pédagogique :

[une étudiante] : « Mais en même temps euh... je pense que ça nous dérangerait [d'adopter la démarche d'Hector] aussi parce que là Frédéric, il nous a vachement demandé de nous faire un plan... euh... organisationnel... enfin, une organisation. »

[une autre étudiante] : « Enfin gestion du temps, de l'organisation. »

[la première étudiante] : « ... pour dire [ce] qu'on voulait atteindre, quel serait notre délai etc. Donc, forcément, ça nous a mis dans une logique du résultat. Lui, en nous demandant ça, il nous a... enfin, directement mis dans une logique du résultat. »

[la seconde étudiante] : « On n'a pas le choix quoi. »

[la première étudiante] : « Alors que j'imagine que l'artiste, il n'a pas eu cette obligation de résultat. »

[une troisième étudiante] : « Je pense qu'il aurait pas compris si on, si on lui avait demandé ça. »

[la première étudiante] : « Donc du coup, lui-même, il ne s'y est pas mis non plus tu vois. Je pense que comme on n'a pas eu les mêmes consignes, forcément on ne réagit pas de la même façon. En même temps, je pense que même si on nous avait rien dit, en nous disant « vous pouvez livrer un truc pas fini », on aurait eu envie de le finir. »

[Guillaume] : « Ouais, c'est culturel... Ok. »

[une autre ajoute alors] : « Effectivement, on se dit que le challenge c'est la gestion du temps, euh... gestion de l'argent, euh gestion du stress etc. Tout ça c'est ce qui ressort du [séminaire]. »

Ce verbatim peut illustrer l'effet du discours initial : la demande exprimée en début de séminaire résonne avec la culture des étudiants – si forte qu'elle se serait peut-être exprimée « *si on [ne leur] avait rien dit* » de tel. La réalisation des « plans de travail », des « plans de conception », des budgets prévisionnels, ou encore la répartition du travail dans les groupes, proviennent à la fois de la demande et de son intégration dans l'environnement spécifique par les étudiants. Ce qui a « *directement mis dans une logique du résultat [...]* ».

La persistance de l'approche organisée (même assez « ouverte »), dans la demande, s'exprime encore dans ce dernier verbatim d'une participante :

[une étudiante] : « Enfin, je pense que c'est quand même bien organisé quoi ! »

[autre une étudiante] : « Oui, carrément ! »

[la première étudiante] : « Euh, comment ça a été mené, tu vois que Frédéric il sait où il va. Enfin, l'histoire des... de décrire ce que tu... »

[Guillaume] : « Ouais, le carnet, ouais. »

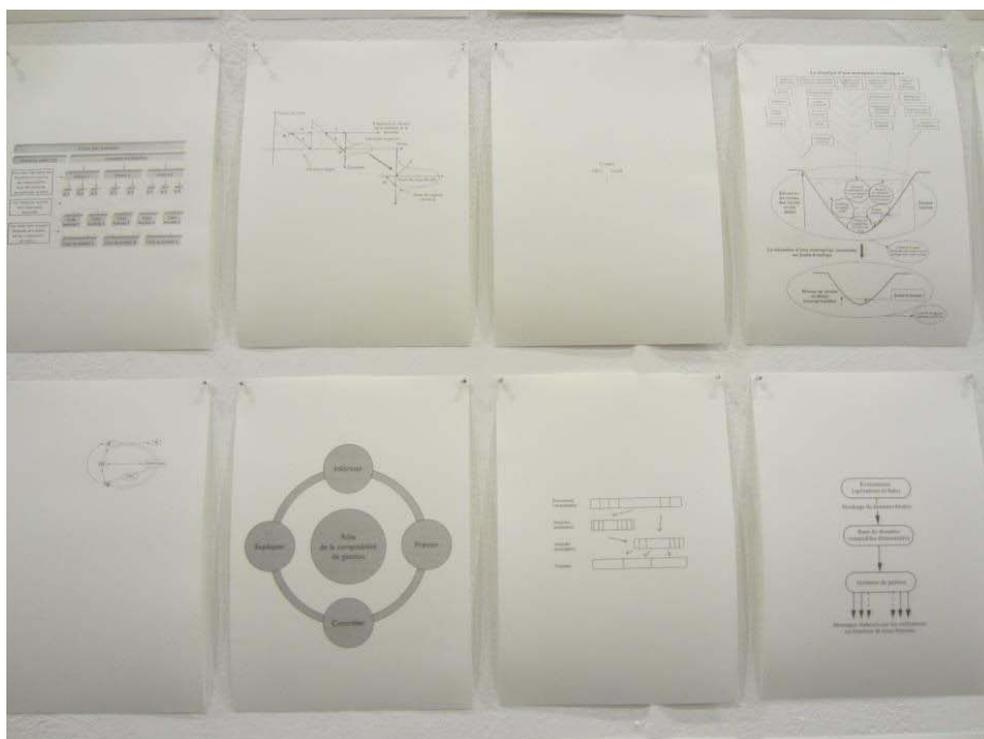
[la première étudiante] : « ... pourquoi tu es là... »

[Guillaume] : « Enfin le post-it pardon. Les post-its oui. »

[la première étudiante] : « ... après de faire les post-its, de regrouper par équipes, c'est bien mené. T'es, tu ne te sentais pas perdu. [...] »

Fanny s'intéresse, elle aussi, à la question du processus, et, surtout, à la représentation du processus – Fanny et Hector traitent, finalement, tous deux du travail du « comptable », mais par des formes tout à fait différentes. Ainsi, plutôt que de représenter – comme Hector – le travail du comptable à l'aide d'une « quasi-performance » qui aboutit à une œuvre issue de l'application d'un protocole de travail, Fanny choisit d'utiliser l'esthétique « en elle-même » des représentations comptables. Elle choisit de montrer (l'œuvre sera exposée sur un mur de la salle de vernissage) l'esthétique des processus gestionnaires, à l'aide d'un ensemble d'éléments puisés dans des manuels spécialisés, avec une surface conséquente. La Photographie 21 (page 312) correspond à une partie de son œuvre.

Photographie 21 – L'œuvre de Fanny (partie de l'œuvre) autour de l'esthétique issue de la discipline spécialisée des étudiants-gestionnaires



7.3.1.6. Le « climax artistique »

Nous avons vu que les étudiants, dans ce contexte, s'organisent. Ils n'abandonnent pas leurs réflexes organisationnels tant qu'une situation reste à gérer, au moins à leurs yeux. Mais un moment ressort : il représente un climax dans l'expérience. Il prend place lors de l'étape de fabrication « purement technique » des œuvres (étape E) qui précède le transport (étape F) et l'installation des œuvres (étape G), avant le partage avec le public pendant le vernissage (étape H). Il se situe donc au moment où le « travail de la matière » est le plus fort, pendant la phase de « réalisation pratique » (2), avant la phase de « présentation publique des œuvres » (3).

La phase de réalisation signifie que les projets d'œuvres prennent littéralement « forme ». Pour la plupart des équipes, après les phases de préparation, cette activité s'écoule entre le deuxième jour (milieu d'après-midi, avec le début des courses) et la première partie du quatrième jour (midi, avant le départ pour les Beaux-Arts). Plus la réalisation se matérialise et « progresse », plus l'ambiance tend à devenir positive. L'observation au fur et à mesure de plus en plus participante auprès de l'équipe Concerto m'indique cette évolution : après une « montée en tension » face aux défis générés par le projet, une réelle détente et un sentiment de « soulagement » apparaissent – y compris chez moi – lorsque nous pouvons visualiser le socle de l'œuvre (i.e. le support de l'œuvre en question) qui prend forme, puis au fur et à mesure que l'assemblage des éléments s'effectue. Allant, lorsque l'œuvre semble « fonctionner » (i.e. le support tient ; le contenant qui vient d'être rempli de liquide et posé sur son socle ne paraît pas fuir ou tomber etc.), l'ambiance s'améliore nettement : l'équipe est détendue, souriante, ce qui se poursuit jusqu'au moment de préparer l'œuvre pour le transport (i.e. son nettoyage, la prise de photographies – avec l'équipe et l'œuvre – qui marque le constat social de la réussite, le chargement dans une camionnette dans les sous-sols de Dauphine). De manière générale, la fin de la troisième journée se traduit, dans les équipes, par des comportements moins observés jusqu'alors : les étudiants se sont regroupés, en tenant moins compte de la séparation « inter-équipes » que le reste du temps, dans une partie de l'Atelier, et une « *bonne ambiance* » (M) règne. Or, les œuvres semblent toutes en mesure d'aboutir, y compris la moins avancée qui pourra, et va (le lendemain matin, dernier jour), mobiliser le « *bénévo-lat* » alors disponible.

C'est au moment où l'œuvre prend « vraiment forme », que le climax de la pratique artistique est atteint dans les équipes. Les données indiquent que l'expérience de la

pratique artistique dans ce qu'elle a de plus artistique et de moins organisationnel – sans que ceci soit pour autant absent : division des tâches, utilisation des techniques mises en place etc. – se produit à ce moment. Le moment diffère selon les équipes. À cette occasion, de nombreux étudiants paraissent prendre un réel plaisir à travailler la matière, à voir leur œuvre se matérialiser. D'autres étudiants indiquaient déjà expressément ces éléments lors de l'après-midi du troisième jour, à l'occasion d'entretiens-terrain : « *[en réponse à une question sur leur « état d'esprit »] Ça va : là on est passé dans le concret donc c'est plus [dans le sens de « davantage »] sympa.* » (équipe a). Ou encore (équipe c), après que l'une des présentes ait indiqué en début d'entretien que « *ça va, on est dans le bon timing [...]. On sera dans les temps* » et alors que je demande si le fait que ce soit de l'art leur apporte :

[une étudiante] : « Ouais, on apprend vachement déjà. »

[Guillaume] : « D'accord, vous apprenez beaucoup. »

[une autre étudiante] : « On a appris ce que c'était une mèche, on apprend du vocabulaire, on apprend à faire des choses nous-mêmes, pour voir comment faire des courbes euh... »

[Guillaume] : « D'accord, donc les compétences un peu techniques, artistiques... euh... manuelles en fait. »

[la première étudiante] : « Ouais, les activités manuelles, on n'a pas l'habitude quoi. »

[Guillaume] : « Ouais, c'est plutôt intellectualisé le management. Oui, oui. »

[l'étudiante] : « Parce que nous, voilà, on est plus sur l'ordinateur. »

[Guillaume] : « Ouais ouais, c'est très numérique. D'accord, donc le manuel. Ouais. Et donc, tu disais ? »

[l'étudiante] : « Et puis ce qui est marrant, c'est que [le premier jour], enfin [le premier jour] matin, c'était la panique à bord : « on ne va jamais y arriver. »... »

[Guillaume] : « Ouais. Oui c'était un peu la panique. »

[l'étudiante] : « Et finalement bah, on arrive tous à avoir plein de super idées ! Enfin, même les autres groupes et tout donc... Et c'est différent dans chaque groupe donc c'est ça qui est cool je trouve. »

Dans l'Atelier, le quatrième jour au matin, avant le départ pour les Beaux-Arts, d'une ambiance de tension, nous sommes passés à une « *effervescence* »¹⁸² (M), selon le terme d'une membre de l'équipe Concerto. Avec d'autres participants, nous constatons partager un même sentiment : à la fatigue s'est substituée « *l'excitation* » (M) à l'idée d'exposer l'œuvre lors du vernissage. Pour l'équipe Concerto que je suis dans les sous-

¹⁸² Sentiment déjà constaté l'année passée, à un moment plus ou moins équivalent.

sols de Dauphine, l'excitation retombe progressivement alors que nous chargeons, sous la direction et avec l'aide de Ludwig, l'œuvre dans la camionnette (conduite par Sergueï) et la voyons partir pour les Beaux-Arts.

L'installation des œuvres pour le vernissage (étape G) conclut la phase de réalisation pratique. Deux types de moments méritent d'être relatés : l'installation dans l'espace, prise globalement (comme « étape »), d'une part, et le moment clef de la « mise en place » pratique de l'œuvre d'une équipe (souvent plus bref), d'autre part. Ces deux moments partagent une observation commune, i.e. la passivité d'une partie des acteurs, mais au fondement sans doute différent. Premièrement, l'observation de l'installation au sens large m'indique que les étudiants-gestionnaires passent des moments conséquents dans la « non-action productive » (en comparaison avec la phase d'effervescence décrite précédemment, car ils souhaitent quand même globalement avoir « une bonne place » dans l'espace d'exposition pour pouvoir partager leur œuvre). Ils ont des comportements liés au vernissage et à l'art, mais qui ne sont pas orientés vers la « production de leurs œuvres » : attente bras croisés, passages multiples d'un secteur à l'autre (e.g. découverte de la salle, visite du bâtiment), curiosité pour la mise en place des autres groupes (e.g. interactions intergroupes, intérêt pour la mise en place réalisée par les autres). La Photographie 22 (page 315) illustre le déballage des œuvres. Deuxièmement, l'observation des comportements des membres des différentes équipes lors de la « mise en place » de l'œuvre propre à l'équipe amène aussi à constater qu'un nombre non négligeable d'étudiants de l'équipe en question reste assez passif (e.g. regarde les autres installer les œuvres, les bras croisés, les mains dans les poches), pendant que quelques acteurs de l'équipe sont alors très actifs. Mais l'attente des autres membres de l'équipe, à ce moment, peut être imputée à l'impossibilité de tous travailler, en même temps, sur la mise en place. Les étudiants de l'équipe sont réellement impliqués, même si cette implication reste « passive » et mentale, voire sociale (e.g. soutien au reste du groupe)¹⁸³ : ils regardent les autres, communiquent, discutent, rient. Parfois, ils attendent l'aide des experts pour la réalisation d'un « geste » artistique ou technique (e.g. fixer avec une perceuse), et

Photographie 22 – L'équipe (a) installe son œuvre pour le vernissage



¹⁸³ Comportements sans doute différents de ceux relatés pour quelques acteurs du premier séminaire, au même moment notamment, la « non-participation » assez ostentatoire. Lors des deuxième et troisième éditions, il ne s'agissait pas de comportements dont l'objectif semblait être de manifester assez ouvertement une participation assez limitée.

s'intéressent alors à ce qui ne nécessite pas d'expertise artistique (e.g. tester la solidité de certaines pièces, sortir les éléments du rangement utilisé pour le transport).

Dans l'installation prise au sens large (répartition de l'espace, décisions de présentation etc.), les étudiants ne mobilisent en fait plus leurs compétences organisationnelles pour « avancer » : dans cette étape, il faut soit pratiquer l'art, soit convoquer l'expertise des spécialistes du domaine artistique. Finalement, comme la première année, je remarque qu'il est visiblement important d'aborder cette étape d'installation des œuvres avant tout par l'expertise artistique. L'aborder autrement risquerait de produire un effet négatif. Il faut nécessairement des connaissances en art (apanage de Frédéric et Ludwig) pour valoriser les œuvres, et des approches non artistiques (e.g. tirer l'espace au sort) risqueraient de dévaloriser certaines œuvres, voire l'ensemble. Ce qui peut expliquer une forme « d'attente » de la part des étudiants qui se met en place et qui se poursuit ensuite jusqu'au début du vernissage – en effet, une fois les œuvres installées sous la direction de Frédéric et Ludwig, nous attendrons, avec une large partie des étudiants, dehors, à commenter les œuvres et le livret qui les présente, assis devant le bâtiment. Par contre, lorsqu'il s'agit d'installer sa propre œuvre, les conseils ayant été prodigués par les spécialistes, l'action (même si elle est matériellement difficile à pratiquer par tous en même temps) redevient possible sans expertise spécialisée : l'expertise artistique requise est moindre, il est possible d'effectuer l'installation par des compétences non spécialisées en art, génériques pour ces étudiants-gestionnaires, à condition d'être un peu flexible et adaptable (e.g. répartition des tâches, choix des actions selon les compétences propres à chacun), d'autant plus que la phase de fabrication s'est déjà déroulée et a permis aux étudiants de « s'entraîner » à l'interaction avec la matière.

Ensuite (étape H), l'arrivée des visiteurs et les discours de conclusion, lors du vernissage, génèrent des interactions différentes. Il s'agit du début de la phase de « présentation publique des œuvres » (3). Les étudiants montrent leur œuvre avec plaisir, tentent d'en clarifier le sens, le discutent avec les présents. À l'image du vernissage de la première édition, et nous y reviendrons plus en détail lors de la suite du chapitre qui se focalise sur la troisième édition.

Ces moments partagent une caractéristique : ils constatent la réussite du projet. Le climax lors de la fabrication des œuvres correspond au constat de la faisabilité du projet de chaque équipe ; puisqu'il le matérialise, puisque celui-ci prend littéralement forme, la production alors en cours de finalisation fournit la première visualisation réelle du probable non-échec. Enfin, la tenue effective du vernissage constate publiquement la réussite

du projet, puisque l'on peut présenter son œuvre à des spectateurs intéressés, à l'écoute, qui veulent discuter autour des œuvres. La Photographie 23 (page 317) l'illustre.

Photographie 23 – L'œuvre de l'équipe (a) lors de son exposition, lors du vernissage



Pour conclure cette deuxième édition, je pourrais citer un extrait d'une discussion, lors du troisième jour, qui résume peut-être toute la démarche des étudiants dauphinois lors du séminaire : ne pas échouer, trouver un moyen de gérer cette situation étrange sans compétences spécialisées dans la partie « cœur de métier » de l'activité, pour produire des éléments conformes au projet et satisfaisants comme intéressants pour le public. Ainsi, alors que je demande à des participants d'une équipe leur objectif pour le vernissage du dernier jour, une étudiante répond d'abord : « *que [la pièce support, l'aquarium] ne se brise pas* », ce à quoi une autre ajoute « *produire, produire une œuvre artistique sans être vraiment artistes quoi...* », avant de conclure « *et puis que moi ça... que les gens ça les interpelle quand même... et puis que, bah, qu'ils trouvent ça sympa.* »

Tournons-nous désormais vers les œuvres réalisées lors de cette deuxième édition. Le Tableau 14 (page 318) présente chaque œuvre, pour chaque équipe. Dans la mesure du possible, le texte a été reproduit au plus proche (e.g. les choix typographiques). Le Tableau 15 (page 319), dans les mêmes conditions, propose les œuvres des artistes-invités. Nous nous pencherons ensuite sur la troisième édition.

7.3.1.7 Les œuvres de la deuxième édition

Tableau 14 – Présentation synthétique des œuvres des étudiants-gestionnaires de la deuxième édition du séminaire

Numéro de groupe	Titre de l'œuvre & Thématique	Présentation de l'œuvre	Visuel de l'œuvre & Technique et informations
a	Vers une élaboration <i>Normalisation</i>	Étant donné l'importance croissante des normes dans le paysage économique, nous nous sommes interrogés sur leur pertinence et leurs limites. Cette réflexion a abouti à la proposition d'un projet de société destiné à réconcilier les différents acteurs économiques.	 Polystyrène, peinture.
b	Communication paradoxale <i>Chiffres</i>	Des réalités existent à tous les niveaux de l'entreprise. Elles sont chiffrables. L'infinité de ces données ne peut être efficacement traduite qu'à travers la facette relationnelle et communicationnelle du contrôleur, qui, bien loin d'évoluer dans un monde clos, s'ouvre à tous les visages de l'organisation. L'univers des chiffres est sa raison de se plonger en même temps dans deux modes de communication : formel et informel.	 Aquarium, eau, huile, colorant, tube, tableau effaçable
c	Lutte ou impuissance <i>Equilibre</i>	En tant qu'interface, il est difficile de concilier les besoins de la direction et ceux des opérationnels. C'est cette contrainte que nous mettons en évidence dans notre performance : un individu luttant contre les affres engendrés par le déséquilibre entre deux mondes que tout semble opposer. Performeuse : [nom].	 Poterie, échelle, métal, performance, panneau de manif
d	Performance : Notre Hippocrate <i>Performance</i>	La performance est une quête au sein de l'entreprise. Le contrôleur de gestion est la clé de voûte de cette recherche. Son rôle est de diagnostiquer les problèmes, les analyser pour proposer les solutions adaptées qui vont améliorer la performance de l'organisation. Cependant, le contrôleur n'est pas perçu comme il le souhaiterait...	 Impressions numériques, bois, miroir, diaporama powerpoint
e	Prendre des risques pour les minimiser <i>Prise de risque</i>	La minimisation des différents types de risques au sein de l'entreprise ne peut s'accompagner que d'une prise de risque : le risque de l'innovation. C'est ce risque qui peut apporter des solutions et qui permet de couvrir les risques opérationnels, de crédits et de marché auxquels les organisations sont confrontées.	 Plexiglas, sparadrah, poissons, bois

Tableau 15 – Présentation synthétique des œuvres des artistes-invités à la deuxième édition du séminaire¹⁸⁴

Numéro de groupe	Titre de l'œuvre	Présentation de l'œuvre	Visuel de l'œuvre & Technique et informations	
A2-1	325 [il s'agit de l'œuvre d'Hector]	325 est un dessin inspiré du texte de Bernard Colasse <i>La comptabilité racontée au Petit Prince</i> . Conçu dans un jeu de temps avec un respect d'horaires stricts et similaires à ceux d'une entreprise sur deux jours. Comment représenter l'addition, l'entreprise, l'homme, le but. Ici, il n'est pas question d'efficacité mais de protocole, de jeu.		durée de production : 18 heures. Dessin au feutre sur papier, 18x48 cm
A2-2	La comptabilité, le contrôle de gestion et l'audit produisent aussi des jolis dessins [il s'agit de l'œuvre de Fanny]	Collecte de dessins issus de manuels de contrôle de gestion, de comptabilité financière et d'audit. Retirées de leur contexte explicatif ou illustratif, ces images deviennent orphelines de leur fonction, s'affranchissent de leur sens. Elles basculent dans une existence presque gratuite, dérobée de « l'utile », comme de simples formes.		80 impressions numériques, 148x210 cm
A2-3	Parcours	Retranscription de mes sensations lors de mon trajet vers l'aile P de l'Université Paris-Dauphine, institution dont il se trouve qu'elle est particulièrement proche de mon atelier, et qui symbolisait le sujet à traiter.		Collage, peinture en spray et acrylique sur toile, 195 x130cm

¹⁸⁴ Pour les Tableau 14 et Tableau 15 (respectivement pages 318 et 319), les textes sont issus du livret de vernissage. Les photographies sont les miennes.

7.4. Troisième édition : observation non participante

Considérons désormais la dernière phase intensive de collecte de données avec le retour sur l'observation réalisée lors de la troisième édition. Les acteurs du terrain allaient de nouveau me permettre d'adopter une posture différente, de nouveau complémentaire : l'observation non participante et non interactionniste. Cette fois-ci, ma démarche empirique avait été préalablement « focalisée » sur un aspect particulier. Il s'agissait d'étudier une dimension précise, celle du processus de création dans un tel cadre.

La troisième édition connaissait aussi ses évolutions. Ainsi, les acteurs du terrain avaient répondu à un appel à projets et obtenu un financement spécifique. Il allait notamment permettre d'accueillir, tout au long de l'expérience, un artiste-réalisateur dont le rôle était la captation professionnelle d'éléments audiovisuels. Avec Frédéric, ils réaliseront par la suite trois documentaires sur l'édition. L'expérience, enfin, allait être poursuivie lors d'une série de trois séances préprogrammées de valorisation, notamment animées par Frédéric. Sergueï allait avoir un rôle encore plus actif que la deuxième année. Par contre, les autres grandes orientations de l'expérience et la constitution de l'équipe ne changeaient pas : travail dans l'Atelier, exposition aux Beaux-Arts, présence de Ludwig et de trois artistes-invités etc. Penchons-nous sur cette dernière phase intensive de terrain.

7.4.1. La « mise en œuvre » : créer une œuvre collective sous contrainte

Nous avons déjà pu analyser la démarche « collective » : les étudiants créent, dans le cadre de cette expérience, des œuvres en « équipes », jamais individuellement. Le processus de création possède une structure similaire lors des trois éditions. Si nous avons déjà considéré en détail plusieurs aspects, nous devons considérer les produits artistiques auxquels il conduit, et donc, préalablement, ce qui y conduit, i.e. le processus de création.

Nous allons constater que la démarche amène à formuler rapidement une « idée-force »¹⁸⁵, à la fois pour la constitution des équipes puis autour de celles-ci, donc une idée-force non de chaque participant mais consensuelle, d'équipe. Par la suite, la création physique, la transcription dans une « matérialité » support de l'idée, réclame des ajustements successifs et réciproques liés aux contraintes et contingences très présentes dans ce domaine de l'art. Cette démarche conduit à la présentation d'une œuvre collective et d'une proposition publique. Le vernissage offre un espace d'expression aux auteurs, mais

¹⁸⁵ Mon appellation.

représente aussi un lieu d'interprétation, de discussion et d'échange pour les spectateurs (dont les autres étudiants du programme et les visiteurs « externes »). La création réalisée, alors, est collective, subjective, destinée à la discussion.

7.4.1.1. La formulation progressive d'une idée-force dans les équipes

Comme les deux premières années, le séminaire débute par sa première phase « cognitive » (1). Après les discours introductifs¹⁸⁶ lors desquels sont présentés aux différents acteurs les objectifs et conditions de fonctionnement (étape A)¹⁸⁷, l'activité plonge dans ce qui représente la désormais presque traditionnelle étape de constitution des équipes. Pour créer les équipes, la démarche débute de nouveau par une réflexion individuelle (étape B), le « *pourquoi vous êtes là ?* », le « *ce qui vous [les étudiants] motive ?* », sur un mode similaire à ceux des années déjà considérées. Si les réactions sont probablement tournées vers une forme d'appréhension, une partie des étudiants connaît désormais l'activité ; la surprise diminue avec les éditions, en parallèle de l'augmentation d'une notoriété qui devient même facteur d'attractivité du programme. Pendant que les étudiants-gestionnaires réfléchissent, puis se lancent dans un positionnement de leurs « post-its » sur la « carte géographique » du même type que celles des années précédentes, les artistes-invités travaillent avec Sergueï, à part dans l'espace de notre Atelier (toujours le même), qui leur présente les grands principes du domaine de spécialité du Master 2. Progressivement, les équipes – pour la troisième année au nombre de cinq – apparaissent autour des similarités dans les propos exprimés par les étudiants. Les équipes, comme les années précédentes, regroupent des étudiants fédérés par un thème commun, par des idées formulées par chacun qui peuvent être rapprochées pour créer un regroupement, un intérêt partagé.

Pour la troisième étape (C) qui commence alors, celle de la construction par équipe d'un projet (avec deux éléments : l'œuvre et la gestion de l'activité), Frédéric incite les étudiants-gestionnaires à se demander pourquoi ils vont faire ces métiers plutôt que d'autres – « *charpentiers* » en l'espèce dans le discours. Et il leur demande de chercher à décrire, à expliquer, face à ce que « l'on » (i.e. le grand public, les non-spécialistes)

¹⁸⁶ Globalement alignés avec ceux des années précédentes.

¹⁸⁷ Lors de cette édition, l'enregistrement « mécanique » fut remplacé par un enregistrement manuel. En dehors de rares verbatims « certains » (e.g. « *pourquoi vous êtes là ?* » que je pouvais noter avec une précision suffisante car l'expression était brève, parfois déjà utilisée les années précédentes), je mobilise donc avant tout des descriptions ou des propos globaux, plutôt que des propos rapportés au mot près. Par conséquent, je n'indique plus dans ce rendu de l'ethnographie intensive ni « (S) » ni « (M) » car tous les verbatims sont de ces types, par nature, ce en dehors des rendus de documents « écrits » (e.g. flyer) qui sont expressément indiqués après l'extrait.

pense sur leur domaine. Dès la fin de matinée, les équipes sont au travail, en « brainstorming » (cette année encore, j’observe le choix du « mode réunion » comme organisation pratique¹⁸⁸) sur leur projet qui doit aussi intégrer des éléments de gestion dans un plan de gestion. Frédéric avait, préalablement, présenté ce dernier comme « *imprévisionnel* » plutôt que « *prévisionnel* », face à l’impossibilité de savoir précisément où les acteurs vont aller.

Pendant ces premières étapes de construction du message, les échanges visent à construire une idée précise et prennent place autour d’un thème généralement assez large. La consultation du contenu des post-its¹⁸⁹ et le suivi des discussions par une circulation entre les équipes, indiquent que, pour une équipe¹⁹⁰ (v) en particulier, la très grande partie des éléments exprimés sur les post-its s’aligne déjà significativement. Ainsi, l’on trouve (parmi les cinq post-its de l’équipe) un premier qui indique « *Contrôle : appréhender un métier dans sa globalité [;] [...] fonction transverse* », un autre qui précise « *Le contrôle : fonction transversale ; indispensable pour l’[entreprise ; E barré dans le texte] et son fonctionnement futur* ». Un troisième indique « *Contrôle = analyser, observer et comprendre les différents flux au sein de l’entreprise [;] Contrôle = système de pilotage pour lier les différents acteurs de l’entreprise entre eux.* », et un quatrième décrit notamment la « *Notion de contrôle et réduction des risques [;] Transversalité -> toucher différents domaines dans une entreprise* ». Le cinquième s’intègre à l’équipe par la mention du « *Contrôle* ». Sur le livret de vernissage, l’on trouve pour cette équipe : « *Au travers de notre œuvre, nous avons voulu mettre en exergue le paradoxe qui existe entre la transversalité de la fonction contrôle et l’incompréhension qu’elle suscite auprès des entités auditées. Les informations matérialisées par des boules de couleur convergent vers le contrôleur, lui conférant ainsi une vision globale de l’entreprise.* » L’on note alors que l’œuvre est une formalisation des différentes propositions initiales dès le départ assez homogènes et précises.

Dans les autres équipes, il n’est à ce stade pas possible de dégager une orientation commune aussi nette, même si les aspects qui structureront l’œuvre ultérieure de l’équipe sont souvent déjà présents dans un (ou quelques) post-it(s) – ils devront s’aligner autour d’une idée partagée. Ainsi, dans une deuxième équipe (i), un post-it (parmi les cinq de l’équipe) pointe que « *[l]’angle d’approche détermine la vision, la décision.* » après avoir

¹⁸⁸ Il sera mobilisé dans une mesure et une logique similaires à celles des éditions précédentes.

¹⁸⁹ Éléments que j’ai pu photographier. Leur mise en forme est reproduite au mieux dans le texte.

¹⁹⁰ J’utilise cette année une numérotation en forme romaine (e.g. « i », « ii ») pour les cinq équipes.

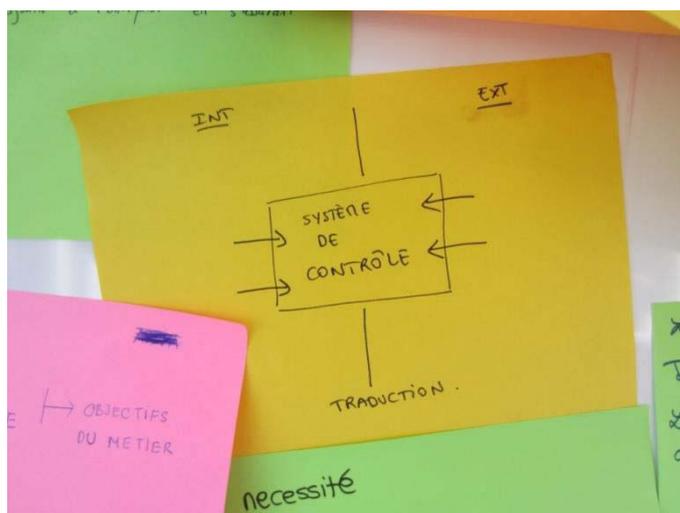
indiqué « *Contrôle, comptabilité, audit : prismes uniques de réalités différentes* », deux autres mentionnent la « *relation auditeur- [/ sur l'autre post-it] audité* » et un de ces deux « *collaboration > contrôle* ». Un quatrième mentionne « *L'audit -> écouter [puis en liste :] comprendre [;] enquêter [;] vérifier [;] certifier => Valider le sens des chiffres.* ». Or, l'équipe indique dans le livret de vernissage : « *Une installation représentant la relation au sein d'un audit entre confiance et méfiance. Elle schématise cette relation à travers les trois chemins que peuvent prendre les parties dans le cadre de cette entente [...].* »

Dans une troisième équipe (iii), l'on trouve trois post-its avec le mot « *recherche* » (parmi les cinq de l'équipe), et sur l'un des trois post-its qui indique « *Point d'intérêt : la RECHERCHE (avant tout) en comptabilité et en contrôle* » est identifiée une séparation : « *Je maîtrise les techniques. [à la ligne] Je souhaite « passer de l'AUTRE CÔTÉ DU MIROIR »* ». Or, l'équipe intitulera son œuvre, focalisée sur l'écart entre chercheurs et praticiens de la gestion, « *Brisez la glace* », et notera dans le descriptif : « *« Brisez la glace » propose donc de se faire rencontrer le chercheur et le manager, les livres et la machine à café, la loupe et la cravate. A travers le jeu de miroirs, les perceptions deviennent relatives et les interactions infinies.* »

Pour une quatrième équipe (iv), un post-it (parmi les six de l'équipe) envisage de « *donner des préconisations pour améliorer la « santé » financière de l'entreprise* », un autre mentionne « *conseil => amélioration et optimisation des processus de contrôle et processus financiers [;] [...] appui financier aux opérationnels* », un troisième évoque la « *diversité des choix* ». Or, cette équipe indiquera *in fine* dans le descriptif de son œuvre : « *Les racines représentent les différentes sources de financement qui alimentent en énergie l'entreprise et la réalisation de ses projets. Ces sources sont centralisées, regroupées, interconnectées au sein de l'entreprise qui est une organisation complexe, au fonctionnement parfois difficilement compréhensible, inconnu et opaque pour un observateur extérieur.* »

Enfin, une des équipes (ii) semble constituée autour du thème de « *compréhension du contrôle* », mais les post-its correspondent globalement moins à l'œuvre qui sera produite. Cependant, un post-it propose déjà un schéma proche de ce qui sera la « *forme* » de l'œuvre terminée : une boîte qui donne à voir une double perspective sur l'activité de contrôle. Dans le livret, l'on trouve pour cette équipe : « *La boîte dispose d'une double vision. La plus grande ouverture représente la vision du contrôleur, la plus petite celle du contrôlé.* » La Photographie 24 (page 324) correspond à ce post-it :

Photographie 24 – Le post-it de l'équipe (ii) qui détaille déjà l'idée structurelle de l'œuvre



Après cette première étape de réflexion groupale, une présentation en plénière permet de détailler les grandes orientations proposées par chaque équipe. Puis la matinée se termine, et apparaît alors plus fortement, dans la demande de Frédéric, l'attente d'une « problématique » pour la thématique retenue par chaque équipe. Il explique l'importance d'avoir un propos, vu ces sujets délicats et compliqués, qui fasse réagir et aille plus loin que l'exposé. Après la pause-déjeuner, Ludwig indiquera à une étudiante enthousiaste qu'il s'agit, dans ce séminaire, de créativité « en groupe », et que cet aspect qu'il décrit comme non aisé, doit être géré.

Par la suite, j'observe que les étudiants continuent à discuter, échanger, toujours autour du thème commun et en mode réunion. L'objectif reste (comme les années passées) de construire un « contenu » qu'ils pourront ensuite « projeter » dans une œuvre, pour reprendre les termes de Ludwig. L'idée-force émerge par un débat assez long, interactif, fondé sur des supports assez « textuels », même si des croquis sont aussi, dans certains cas, mobilisés. La construction du message ne semble pas traduire une « revue de littérature problématisée », pas représenter l'analyse « structurée » de situations empiriques vécues par les individus¹⁹¹. Il s'agit plutôt de plonger dans son « savoir » global, éventuellement dans des expériences personnelles, pour s'accorder *in fine* avec les autres, afin de retenir un point d'ancrage et d'appui qui mène à une idée. Ensuite, la démarche consiste à trouver un « point de vue », une « prise de position », pour dépasser le « constat », le problématiser. Globalement, un nombre conséquent d'itérations, et donc

¹⁹¹ Par souci de transparence, je mentionnerais que cette observation émerge de son absence dans mes données, y compris des éditions antérieures. Je n'ai nulle part noté avoir observé une telle démarche, les données « mécaniquement saisies » ne semblent pas l'indiquer. Bien entendu, il est possible qu'une démarche de ce type ait été réalisée par certains étudiants sans que je puisse le constater. Toutefois, il est le cas échéant probable qu'elle ait été d'une ampleur limitée.

d'évolutions voire de modifications, est nécessaire pour trouver un projet qui satisfasse l'ensemble des acteurs. Une démarche de « pitch de vente » (du projet) en plénière, puis une (ou quelques, selon les équipes) brève(s) présentation(s) au trio de formateurs – constitué de Frédéric, Ludwig et Sergueï – permettent de poursuivre la construction d'un contenu dont il faut rechercher qu'il soit « précis », « lisible », « clair », « parlant ». De nouveau, ces étapes montrent le caractère collectif de l'œuvre : c'est chaque équipe qui présente l'œuvre de l'équipe à l'auditoire du moment.

Comme les années passées, les équipes intègrent progressivement au projet une « forme » et des « matériaux », afin d'y accueillir le contenu en cours de création. Dans certaines discussions, je constate alors la nécessité d'ajuster la forme à l'idée, mais aussi parfois l'idée à la forme. Globalement, l'idée « centrale » reste dans les projets ; l'on peut changer un peu, mais il ne faut remettre en cause ni ce qui a fédéré l'équipe ni le propos engageant qui commence à émerger¹⁹². Une discussion d'une équipe m'indique une préoccupation présente chez certains étudiants : l'œuvre créée devra être lue et interprétée. Ces individus craignent qu'elle ne soit pas « compr[ise] » par le public lors du vernissage, pour une œuvre, sur de telles questions, qui n'est pas juste, pas fausse.

La démarche de « problématisation » se révèle, cette année encore¹⁹³, assez difficile pour certains étudiants, mais tous finissent par y parvenir. Le matin du deuxième jour, le trio de formateurs valide généralement un projet d'œuvre et un plan basique de gestion¹⁹⁴ pour chaque équipe, avant leur « départ en courses ». Les formateurs-artistes indiquent l'importance de pré-voir, de pré-construire, de se renseigner sur les disponibilités etc. pour la réussite des projets. Mais lors de la validation des projets, ils mentionnent aussi l'importance de rester flexible, d'adapter, de s'adapter etc. Enfin, dans deux équipes (ii et iii), le passage par une « maquette » va permettre de « matérialiser » le projet, afin de visualiser le rendu, mais aussi d'explorer les possibilités offertes en pratique par la matière, avant de passer à la réalisation de la version finale de l'œuvre.

Globalement, ce sont bien des équipes qui travaillent, des groupes d'individus. En comparaison avec les artistes-invités qui, eux, travaillent de nouveau seuls sur une œuvre individuelle (même si je constaterai, par contre, des comportements d'entraide entre ces trois spécialistes de l'art). Ces différentes démarches nous indiquent que le contenu des

¹⁹² Ce qui est logique, puisque les équipes ont été construites autour de ce rapprochement des propos exprimés lors de l'étape associée.

¹⁹³ Nous avons, par exemple, remarqué lors du premier séminaire la relative difficulté, pour certains étudiants, à construire un « statement ».

¹⁹⁴ Dans lesquels j'observe que se trouvent, selon les équipes : planning, processus, liste d'éléments à acheter, prix et lieux de disponibilité de pièces à obtenir.

messages représente un « consensus », ce autour de quoi les membres de l'équipe décident de s'arrêter pour « l'exprimer », après de multiples discussions, tractations entre eux et avec les formateurs (toujours sur le principe du contradictoire). Ce n'est, par nature, pas le propos de *chaque* étudiant. Il s'agit d'une synthèse, un intermédiaire sur lequel l'on s'est accordé, après délibération. « *Animus in consulendo liber* », comme l'on trouve dans le grand hall de Dauphine, adjacent à l'Atelier – devise de l'OTAN qui, ici, trouve une résonance intéressante, et peut-être signifiante.

7.4.1.2. Ajustements successifs et réciproques : contraintes de réalisation

Le premier jour, j'avais noté les propos d'une étudiante. Pour elle, les « *[formateurs]-artistes* », qui les coachent, « *savent comment mettre notre idée en art* ». Cette phrase peut révéler et incarner ce que les étapes ultérieures représentent. Une autre déclaration d'une étudiante à son équipe (l'après-midi du premier jour) enrichit la compréhension de la situation : dans cette activité, il s'agit de faire passer un « *message* ». Au retour des « courses », étape (D) qui marque le début de la phase « de réalisation pratique » (2), les étudiants basculent dans l'étape de fabrication des œuvres (E). Pour la plupart des équipes, ceci demande de créer une « maquette », une « version d'essai », de faire des tests. Si cette formalisation matérielle intermédiaire était expressément attendue pour deux équipes, il s'avère que les autres mobilisent un procédé similaire : la matérialisation directe de l'idée ne paraît guère possible. Cherchons alors à comprendre les conséquences pour la création réalisée.

À l'instar des deux éditions précédentes, les courses entraînent de réelles conséquences : une forte contingence peut s'exprimer lors de l'approvisionnement. L'on a trouvé ce qui était disponible, l'on a choisi ce qui s'adaptait au budget, et l'on revient avec ce que l'on a obtenu qui ne correspond pas toujours à ce qui était prévu. Dans une équipe (v), j'observe que le retour de courses peut alors réclamer une re-conceptualisation du projet d'œuvre ; avec le souhait, de nouveau, pour les étudiants de conserver et protéger l'idée « centrale » de l'œuvre.

Progressivement, l'Atelier se transforme : les tables de réunions et de délibération deviennent des établis sur lesquels s'entassent les matériaux, les outils, les plans, les croquis. Les étudiants restent autour des tables, mais évoluent davantage debout qu'assis. Je constate des échanges entre les équipes et les groupes, j'observe des étudiants qui regardent le travail des autres acteurs autour de la matière. Frédéric et Ludwig apportent leur expertise technique pour les aspects artistiques. De temps à autre, les formateurs rappel-

lent l'importance d'aboutir à une œuvre satisfaisante. Les étudiants, eux, indiquent souvent leur volonté de créer une œuvre de qualité, mais pour des « non-artistes ». L'une de leur préoccupation principale, réaliser une œuvre qui traduise l'idée retenue, pour qu'elle soit lisible lors du vernissage.

L'après-midi du deuxième jour, je suis amené à constater que la matérialité n'offre pas toujours la possibilité de traduire l'idée d'origine, ce qui entraîne des changements dans le sens précis de l'œuvre, une adaptation à la marge de son message. Dans une équipe (v), face à une difficulté liée à la matérialité, les étudiants envisagent d'adapter légèrement le sens d'une partie de l'œuvre pour intégrer la faisabilité technique : en présence d'un doute sur la capacité des vases utilisés à tous tenir à l'intérieur du support, l'équipe considère d'en placer un à « l'extérieur » du support, qui représenterait alors les prestataires externes. La suite de la discussion indique alors le caractère subjectif de l'œuvre, dont Frédéric constate qu'elle peut effectivement être interprétée dans le sens proposé. Peu après, certains membres de l'équipe manifestent leur déception face au « prototype » réalisé : c'est par du « bricolage », qu'ils testent, pour tenter d'arriver à un résultat qui les satisfasse, mais une partie de l'équipe s'inquiète d'une compréhension erronée de leur intention. Une étudiante indique alors : « *en fait, c'est [pénible]*¹⁹⁵, ça peut faire des trucs biens, mais comme il faut tout interpréter... ». Finalement, c'est une « bonne surprise » (une mise en place issue des multiples essais du bricolage) qui attire l'attention, mais qui demanderait de nouveau d'ajuster le « contenu » à la « forme » : des « billes »¹⁹⁶ qui symbolisent l'information collectée pour le contrôle de gestion pourraient suivre – à l'aide de « rigoles » dans lesquelles elles roulent – un chemin non plus toujours direct vers le centre de recueil (matérialisé par un trou au « centre » approximatif de la table), mais prendre des chemins plus indirects qui alors, selon l'équipe, matérialiseraient l'information qui va d'abord de service en service. À une autre équipe (iii) alors un peu bloquée, Ludwig montre le fonctionnement de la précédente équipe et explique que « *c'est normal, à certains moments, d'être perdus.* » Dans cette autre équipe (iii), il faut jouer avec la matière pour obtenir l'effet visuel recherché (i.e. un jeu de miroirs afin d'observer par réflexions successives et déviations complexes des objets posés sur une table et qui incarnent les mondes de la recherche et des praticiens), « *réussir le réglage* », mais ceci s'avère difficile : d'une part, il convient de retenir une combinaison de réflexions qui satisfasse, puis il faut réussir à la réaliser en « test » (i.e. ici, placer les mi-

¹⁹⁵ Terme d'origine, plus « cru », remplacé par ce synonyme.

¹⁹⁶ Des cotillons pour être précis.

roirs avec les bons angles tant verticalement qu'horizontalement), et trouver une façon de la noter pour la reproduire sur le lieu d'exposition alors sous forte contrainte de temps. Ce « réglage » demandera un travail conséquent jusqu'au lendemain : il s'avèrera difficile de caler les miroirs dans un support en mousse, et ce sont des « équerres » en blocage qui seront mobilisées mais qu'il faudra monter. Dans une troisième équipe (ii), Frédéric constate un écart avec le plan lors de l'observation de la maquette réalisée : il indique que c'est leur « concept » qui alors évolue. Par opposition, je remarque (le troisième jour) pendant la réalisation que l'une des artistes-invités produit une œuvre « sur plan » : elle doit préparer des pièces qui correspondent au mieux à un plan placardé sur le mur à côté d'elle ; l'ampleur de la tâche demandera ultérieurement l'aide d'un autre artiste-invité, afin de réaliser le projet matériel qu'elle avait modélisé en amont. Pour les deux autres artistes-invités, il s'agit aussi de donner forme à ce qui a été conçu en amont : une vidéo qu'il faut monter – ce qui, pour l'un de ces deux artistes, demandera d'apprendre *in situ* quelques fonctions d'un logiciel spécialisé – après l'avoir réalisée et captée. L'on voit donc que c'est chez les étudiants-gestionnaires que la matérialité et ses possibilités entraînent sans doute le plus, par rapport aux artistes-invités, des modifications, mais à la marge, de l'œuvre et, donc, du message associé.

En outre, j'observe un autre effet potentiel du matériau plastique : avec la matière, il n'est pas toujours possible de recommencer sans coût marginal réel – « *mieux vaut bien prévoir, car une fois que c'est percé, c'est percé* » indique Ludwig à des étudiants (équipe v) le matin du troisième jour. Ainsi, même si des ajustements sont donc presque inévitables face à la matérialité, il est en pratique, dans cette situation contrainte en ressources, préférable de placer l'essentiel de la « création » lors de la phase de conceptualisation (pour l'idée-force), éventuellement de test (e.g. maquette, prototype ; pour les ajustements), pour plutôt réaliser ensuite (parfois après entraînement sur des « chutes », ou sur de la matière affectée à un tel rôle), notamment par l'appel aux compétences et expertises disponibles (e.g. celles des artistes, celles acquises antérieurement par les étudiants à l'aide d'un entraînement *in situ*). À ce stade, lors de la réalisation de la version définitive de l'œuvre, celle qui sera exposée (ou ses pièces dans certains cas), je remarque que, dans l'ensemble des équipes, le concept n'est plus guère discuté – il s'agit de donner forme à la création (c'est une « mise en œuvre » de l'idée-force) ou de prévoir des « techniques » pour la réalisation ultérieure (e.g. marquer la position des pièces dans l'œuvre, les étiquette-

ter¹⁹⁷, noter leur inclinaison) ce qui confère aussi une dimension très « métrique » à cette activité artistique, dimension qui semble « parler » aux étudiants-gestionnaires.

À l'image des précédentes éditions, le processus de création mobilise des équipes qui s'organisent, se répartissent les tâches, pour créer une œuvre d'équipe face aux contingences. Ceci est vrai pour la phase cognitive (1), mais aussi pour celle de réalisation pratique (2). Ainsi, dans cette troisième édition, il s'agit encore d'un processus organisé, sous contraintes. Le troisième jour offre plusieurs incarnations qui méritent d'être considérées en détail. Par exemple, une discussion dans l'une des équipes (v) amène, l'après-midi de ce troisième jour, des commentaires tels que « *les [membres du groupe], organisation ! Parce que là, on est dans [une mauvaise situation]*¹⁹⁸ ». Puis après un point collectif d'avancement (une « réunion expresse » déclenchée par le commentaire précédent), l'équipe constate l'attente élevée liée au séminaire, se répartit les tâches (un individu de l'équipe indique : « *Du coup, on fait quoi ? Qui fait quoi ?* »). Je remarque l'utilisation de deux champs lexicaux lors de cette discussion : celui du bricolage (e.g. trouer, scier, percer, menuiserie, visser, bois, support etc.) et celui de l'organisé (s'organiser, organiser, qui fait quoi, pour quand, temps etc.). Enfin, en conclusion de cette discussion, je note un comportement intéressant : c'est après accord des présents et répartition des tâches que reprend le travail de réalisation. Quelques minutes plus tard, je constate aussi la répartition des tâches dans d'autres équipes ; et j'observe alors l'usage de « todolists » (équipes i et ii). Les Figure 24 et Figure 25 (page 329) les reproduisent au mieux (dans les deux cas, avec la mise en forme « au plus proche possible »).

Figure 24 – « Todolist » dont disposait une équipe (i) lors du séminaire

TAF	
1)	Couper le poly ✓
2)	Couper les tasseaux ✓
3)	Monter les équerres ✓
4)	Découper le gazon ✓
5)	Découper la bâche
6)	Arrêteoir en carton ?

Figure 25 – « Todolist » dont disposait une équipe (ii) lors du séminaire

TODO	
	- faire les trous
↻	Assembler (sauf dernière planche du tout)
	- Tester les objets et la longueur du fil => trous
	- Peindre et trouer les objets
↻	Peindre toute la boîte
	- <u>faire le texte</u>

¹⁹⁷ Pour être efficace, indiqua dans les échanges avec les présents la personne en charge de cette activité

¹⁹⁸ Le terme pris en note était plus « cru », je lui substitue cette expression pour rester dans un niveau de langage cohérent dans l'ensemble de la thèse.

Globalement, je notai plusieurs fois cette répartition des tâches lors de la réalisation pratique, ce qui couvrira l'ensemble des équipes *in fine*, et à des moments variés. Enfin, sur ces aspects d'organisation pratique, remarquons que le processus de création s'appuie, par moments, sur quelques individus (dans une équipe particulière) plus actifs que les autres, qui tentent d'exprimer un « leadership » (e.g. chercher à mobiliser les autres de l'équipe, à « faire avancer »¹⁹⁹), leadership qui *de facto* oriente l'action alors organisée dans une certaine direction lorsqu'il s'exprime. Retenons donc que cette action de création s'organise selon certaines modalités, que nous venons de considérer.

Or, lors du troisième jour, en particulier, je constate un réel effet du mode d'organisation adoptée par les membres des équipes sur le processus de création. Cet effet prend deux formes : d'une part, l'œuvre collective créée représente l'association de sous-parties réalisées par certains individus, ce qui, d'autre part, entraîne un effet stylistique significatif. Premièrement, se pose la question de « qui » crée « quoi » dans cette œuvre collective, dans cette activité qui s'appuie donc de nouveau sur une « répartition des tâches » entre les étudiants dans chaque équipe (quelques changements de rôles prennent aussi, parfois, place). J'avais aussi constaté la répartition des rôles entre formateurs qui valident et orientent (les premier et deuxième jours), éventuellement montrent et expliquent l'aspect technique (troisième jour), et étudiants qui proposent et réalisent, parfois après avoir appris. Globalement, une partie de l'équipe « réalise », une autre écrit le texte associé attendu, pendant qu'une dernière ajuste parfois les matériaux (e.g. rapporte l'inutile au lieu d'achat, réalise des courses additionnelles). Par exemple, dans une équipe (ii), j'observe le travail autour du texte : deux étudiantes le réalisent dans le hall adjacent²⁰⁰ pendant que le reste de l'équipe produit l'œuvre dans l'Atelier. Devant la séparation des tâches (et l'éloignement géographique) entre sous-équipes, l'une des deux étudiantes en vient à expliquer à l'autre ce que les autres membres de l'équipe font – voire s'interroge par moment sur « ce que fait finalement le reste de l'équipe » – comme l'indique ce verbatim : « *on a mis deux planches ; enfin ils sont en train de faire ça, a priori [rires]...* » Cet échange est suivi, deux minutes plus tard, par le départ d'une des présentes afin d'interroger directement les autres membres de l'équipe sur l'avancement

¹⁹⁹ Par exemple, j'observais lors de la situation relatée à l'instant (celle de l'équipe v avec la « réunion expresse »), après une courte pause mais à l'approche de la « deadline », qu'un individu remobilise l'équipe en convoquant une réunion expresse de travail. Notons toutefois qu'il s'agit d'un moment très court, face à la pression temporelle. Rien n'indiqua dans mes données que ce « moment de leadership » corresponde à un leadership installé dans la durée chez cet individu.

²⁰⁰ Suffisamment grand et lointain de l'Atelier pour que toute communication réelle sans moyen technologique nécessite un déplacement d'un lieu à l'autre.

et leurs éventuelles décisions, modifications etc. (« *je vais aller leur demander s'ils ont fait le nœud aussi...* »). L'individu cherche également, par cette « visite aux autres », à clarifier certaines parties de l'œuvre, car il s'agit aussi à ce stade de formaliser par écrit le « sens » associé à chaque objet de l'œuvre (e.g. « *les rouages, c'est la participation ?* » indiquait l'une des deux avant la « visite aux autres »). Je remarque, à l'occasion de cette phase d'observation dans le hall, la présence dans leurs documents d'un planning (sous forme de tableau) très précis et segmenté. Planning d'ailleurs respecté puisqu'elles travaillent, en ce troisième jour après-midi, à l'activité – intitulée « *Texte de l'œuvre* » et « *Rédiger support textuel* » – prévue pour ce troisième jour après-midi²⁰¹. La Figure 26 (page 331) présente ce planning, que j'avais moi-même copié *in situ* (avec la mise en forme « au plus proche possible » ; avec casse, annotations, retours à la ligne tels que notés etc.).

Figure 26 – Le planning (déjà sous forme de tableau dans l'original) dont disposait une équipe (ii) lors du séminaire

Planification			
[Premier jour] ²⁰²	[Deuxième jour]	[Troisième jour]	[Quatrième jour]
<ul style="list-style-type: none"> • Liste des courses (prix et lieux) 	<p><u>Matin</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Acheter matériel • Répartition des tâches (courses) <p><u>AP</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Répartition des tâches manuelles (découpe boîte) 	<p><u>Matin</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • [texte raturé] • Mise en forme de l'œuvre <p><u>AP</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Texte de l'œuvre • Rédiger support textuel 	<ul style="list-style-type: none"> • Relecture du support textuel

Ce ne sont pas les mêmes individus qui créent toutes les « parties », qui prennent *in situ* les décisions artistiques face aux contingences. La répartition des types de tâches entre membres de l'équipe oriente alors les parties constitutives de l'œuvre dans la direction de certains individus, non nécessairement de l'ensemble de l'équipe. Dans une autre équipe (v), j'avais déjà observé l'existence de ce phénomène de séparation en sous-équipes en début d'après-midi du troisième jour : une étudiante écrivait le texte alors que d'autres membres de l'équipe réalisaient l'œuvre. De manière générale, je remarque lors de cet après-midi l'usage de cette approche dans quatre des cinq équipes (i, ii, iii et v). De plus, il s'avère que les étudiants qui travaillent sur la partie plastique de l'œuvre ne parlent que de « matière, technique et réalisation » alors que ceux qui travaillent sur le texte

²⁰¹ Mais remarquons que c'est une sous-équipe qui travaille sur ces aspects, cependant que le reste produit l'œuvre ; ce que le planning n'indiquait pas. Seule l'activité « textuelle » semblait prévue à ce stade, mais il faut un « chevauchement » d'activités, dans une démarche générale planifiée qui nécessite donc toutefois des ajustements face aux contingences.

²⁰² J'ai remplacé le jour qui était écrit au format « semaine » (e.g. « lundi ») par l'équivalent dans le séminaire, ce afin de faciliter le suivi pour les lecteurs.

parlent surtout « concepts » (constats effectués pour les équipes i, ii et iii). Deuxièmement, et par conséquent, il existe un effet lié à la répartition des tâches entre les étudiants d'une équipe sur son œuvre. Car certains étudiants se spécialisent sur un « geste » (e.g. scier), ce qui implique que la forme donnée proviendra de leur vision (et capacité) subjective de la traduction du geste en sens matériel²⁰³. Au-delà des « choix », la réalisation elle-même dépend de la répartition effective des rôles dans l'action créatrice.

Nous sommes donc en présence d'œuvres collectives centrées autour d'un projet initialement construit autour d'une vision consensuelle (celle de la phase cognitive), mais que la réalisation – littéralement – tend à « modifier ». Le projet s'incarne alors par agrégation de nombreuses « pièces » (matérielles comme textuelles) qui sont celles de leur(s) auteur(s), avec sa (leur) vision et capacité subjectives²⁰⁴, ce qui découle du choix d'approche organisée pour le processus de création. L'œuvre d'équipe devient celle de la somme des contributions individuelles et personnelles, ce qui, en pratique, implique un écart entre le projet initial consensuel, car groupal, et la création réelle ajustée, car contingente. Ainsi, cette étape de réalisation montre que l'œuvre de chaque équipe ne représente pas la réalisation du projet qui aurait été celui de chaque individu pris seul, mais la somme des travaux combinés de tous les membres de l'équipe. Logique pour laquelle je n'observe pas de rejet : les étudiants acceptent de produire une œuvre d'équipe, en équipe. Ce que l'action artistique dans une telle configuration produit, c'est une œuvre collective où le tout artistique est la somme des parties individuelles, mais jamais la matérialisation de l'idée d'un seul individu.

7.4.1.3. Une œuvre collective à présenter, une proposition groupale

Après l'intense activité qui a accompagné la production des œuvres l'après-midi du troisième jour et le matin du quatrième, les étudiants préparent ensuite leurs réalisations pour le transport vers le lieu de vernissage (étape F). Il est midi vingt, le quatrième jour, l'effervescence retombe. À midi vingt-cinq, le rangement et le nettoyage de l'Atelier sont en cours, le départ est imminent. Cinq minutes plus tard, Ludwig conclut : « *Ok les gars, il faut arrêter, le transport est là, donc on emmène en l'état !* »

La phase de réalisation pratique se poursuit et se termine avec l'installation des œuvres pour le vernissage (étape G). Le trajet a mené les différents groupes d'acteurs –

²⁰³ Comme le trait de crayon du peintre, le coup d'archet du violoniste, le geste de chacun confère un style à la partie de l'œuvre concernée ; il s'agit du « style » en termes artistiques.

²⁰⁴ Puisque, bien entendu, certaines « parties » de l'œuvre sont la réalisation de plusieurs individus, ou en parallèle ou tour à tour.

formateurs, étudiants, artistes-invités – à l'École des Beaux-Arts de Paris, pour le vernissage. Celui-ci se déroule dans la même salle que celle utilisée l'année précédente. En début d'après-midi, les acteurs préparent les œuvres pour leur présentation au public, ce qui nécessite dans un premier temps de décider de l'emplacement de chaque œuvre dans l'espace. Frédéric, que j'interroge brièvement sur ce point, m'indique que les étudiants-gestionnaires peuvent donner une idée sur l'endroit où ils souhaiteraient installer l'œuvre de leur équipe, mais qu'il doit ajuster pour que l'ensemble fonctionne.

Rapidement, j'observe une phase de « frénésie », à mesure que les œuvres « prennent (littéralement) place ». Entre deux équipes (iii et v), une presque compétition s'engage pour l'obtention de la partie « centrale » de la pièce ; après l'essai des deux configurations, un choix se voit entériné. Dans un autre espace, ensuite, deux œuvres (i et ii) doivent être inversées. Cette année, j'observe une ambiance joyeuse, je remarque que les acteurs s'attachent à préparer leur œuvre avec un niveau élevé de détail. Certaines œuvres comportent un nombre conséquent d'éléments du même type (e.g. respectivement pour trois œuvres, équipes ii, iii et v : représentations d'outils, miroirs, billes), mais aussi plusieurs types d'éléments (e.g., pour une œuvre, équipe v, des rigoles, des billes, des vases, une table support ; pour une autre œuvre, équipe iv, un pot, des tuteurs, des diodes, une pompe à eau, une cuvette, un sèche-cheveux, des rubans, des feuilles, des piles), et, pour une, un volume conséquent de matériau à préparer (i.e. pour une œuvre, équipe i, la terre et le sable à étaler). Ces éléments, assez indépendants, autorisent un travail intensif de montage et d'ajustement par les individus auteurs de l'œuvre. Y compris des formateurs-artistes : Ludwig passe, par exemple, une quinzaine de minutes à aider une équipe (v) à ajuster les rigoles pour ses billes roulantes. Ce sont donc plusieurs acteurs qui s'affairent à installer chaque œuvre, chacun s'attachant à gérer des « détails » (dans le sens positif du terme). L'activité de mise en place – tout comme la réalisation artistique depuis le début du séminaire – demande rigueur, précision, répétition d'une même technique de nombreuses fois, application d'une « règle », respect d'un plan. Ces activités pratiques, techniques, « métriques », précises, semblent « parler » aux étudiants-gestionnaires. Par exemple, il faut placer très précisément les rigoles pour que les billes roulent correctement (équipe v) ; il faut ajuster les représentations d'outils (pourtant pré-positionnés) dans leur « boîte noire » afin que leur visibilité soit optimale (équipe ii) ; il faut ajuster les angles des miroirs et les nettoyer (équipe iii) ; il faut ratisser le sable avec soin (équipe i). Enfin, il faut gérer des imprévus, ou au moins s'assurer que les œuvres seront bien prêtes à l'heure prévue. Par exemple, la casse d'un miroir intégré à l'œuvre (équipe iii) ou un

apparent dysfonctionnement du système électrique (équipe iv). L'installation a, *in fine*, duré environ deux heures. Dans la salle, à l'approche du vernissage, l'on range et l'on se prépare à recevoir les visiteurs.

Lors de cette mise en place, c'est de nouveau une création « collective » que j'observe. Chacun contribue à une partie de l'œuvre d'équipe, les équipes placent leur œuvre dans un espace commun de présentation, espace dédié à un groupe formé de la promotion et des trois artistes-invités. C'est de l'ensemble de ces éléments qu'émerge le sens du vernissage qui va alors débiter. La démarche, effectuée dans une culture de la précision et du détail, demande l'implication coordonnée d'un grand nombre d'acteurs qui, tous, agissent sur des micro-parties de l'œuvre ou de l'action pour, au final, proposer une présentation groupale d'un ensemble d'œuvres collectives.

Si les œuvres sont déjà un « consensus » autour d'une idée qui convienne à tous, plus que l'idée de chacun, elles prennent finalement forme puis place après de multiples ajustements issus de la matière et de l'activité sociale. Des deux premières phases (1 et 2), retenons l'évolution progressive mais aussi significative du message présenté, entre le propos tenu par chacun sur son post-it et ce qui émerge physiquement et socialement, en équipe et en groupe. C'est une création collective qui est réalisée.

7.4.1.4. Le moment d'expression, d'interprétation et de discussion

Le séminaire se termine, cette année encore, par la dernière phase, celle dite « de présentation publique des œuvres » (3). C'est un moment d'échange intense : entre les acteurs, sur les œuvres, avec les visiteurs. C'est aussi un moment d'intercompréhension, au sens propre : il s'agit de présenter l'œuvre pour l'expliquer, ou de l'observer pour y trouver un sens qui peut alors être discuté. Les débats qui en émergent portent sur la spécialité de futurs professionnels des Sciences de Gestion, dans ce domaine du contrôle, de l'audit, du reporting.

En début de vernissage, vers 17h00, ce sont les étudiants – et les artistes-invités – qui présentent leur œuvre et découvrent celles des autres. Les visiteurs peuvent se les voir présenter et se les faire expliquer. Je note le réel partage de réflexion sur le domaine de spécialité du programme (domaine sur lequel réfléchissent les œuvres) – un partage basé sur ce matériau artistique. Les étudiants semblent contents, satisfaits. Je remarque qu'ils expliquent beaucoup en quoi la forme représente leur idée-force. Puis, vers 18h05, après le discours de vernissage de Clara, un second moment a lieu, lors duquel j'observe une présentation des œuvres globalement similaire aux premières observations en la matière.

Cette année, je constate l'absence des textes par le passé présentés sur les murs, ceux qui accompagnaient les œuvres lors du vernissage (e.g. les tracts, les pancartes). Par contre, le flyer, le « livret de vernissage », propose les textes associés aux œuvres. Il indique, lors de cette troisième édition :

« [...]A l'heure où l'innovation, la créativité sont présentées comme les seules voies de sortie de crise, nous souhaitons, par cette expérience, inciter les étudiants à ne pas se conformer aux modèles qu'ils ont appris mais à les questionner, les critiquer, les dépasser pour être capables, dans leur vie professionnelle, d'en proposer de nouveaux, de développer une pensée critique, et d'apprendre à évoluer, avec rigueur et exigence, dans un contexte très incertain. Les participants à la session [nom du séminaire de l'année précédente, et année de déroulement] exprimaient leur conception de leur futur métier en expliquant qu'il s'agissait pour eux d'assimiler des normes, objectives et impersonnelles, pour pouvoir par la suite les renouveler, les rendre plus adéquates, plus efficaces... Les œuvres de cette session évoquent le rôle délicat du contrôleur de gestion, le rapport distant entre recherche et pratique, la ligne à tenir entre méfiance et confiance, ou encore comparent financement et croissance d'un écosystème : des propositions complexes et décalées, conçues en quatre jours, qui démontrent la finesse de nos étudiants et la force de leur expression plastique. Les artistes invités leur renvoient la balle avec humour, bienveillance et intelligence : le dialogue improbable se crée, les distances s'évanouissent, une exposition ouvre ses portes. Pari réussi ? »
(Extrait du livret d'exposition de quatre pages, « dernière de couverture »)

Ce « pari », qui aboutit à des « propositions complexes et décalées » culmine à l'occasion de ce dernier jour, de cette phase ultime, qui précède le rangement de la salle, une fois le vernissage terminé. Selon les auteurs de ce texte²⁰⁵, les œuvres de cette édition interrogent la (future) pratique professionnelle des étudiants-gestionnaires (« le rôle délicat du contrôleur de gestion »), mais formulent aussi des propos sur des problématiques assez générales des affaires (« le rapport distant entre recherche et pratique », « la ligne à tenir entre méfiance et confiance », comparaison entre « financement et croissance d'un écosystème »). Et par rapport au séminaire de la deuxième année, où les participants « exprimaient leur conception de leur futur métier ».

Le vernissage représente, donc, un moment de présentation des œuvres « conçues en quatre jours ». Elles offrent publiquement un propos dont cette ethnographie montre le

²⁰⁵ En accord avec l'approche non interactionniste retenue pour cette édition, je n'eus pas de rôle dans la création de ce document.

caractère fort et collectif – certes fondé sur une thématique d'intérêt personnel, mais pour un travail en équipe et une présentation groupale. L'ethnographie illustre le caractère consensuel du message offert dans chaque œuvre, mais aussi son caractère évolutif face aux différentes contingences (notamment pratiques, sociales, matérielles, physiques, artistiques). Enfin, elle incarne le rôle du spectateur dans l'activité artistique : les œuvres ont vocation à être présentées pour être abordées, et alors interprétées, comprises, discutées, ce qui crée un moment d'inter-discussion, d'interrogation, fondé dans la matérialité artistique. Lors de la présentation au public, le processus de création connaît une étape complémentaire : celle de la discussion de la création collective.

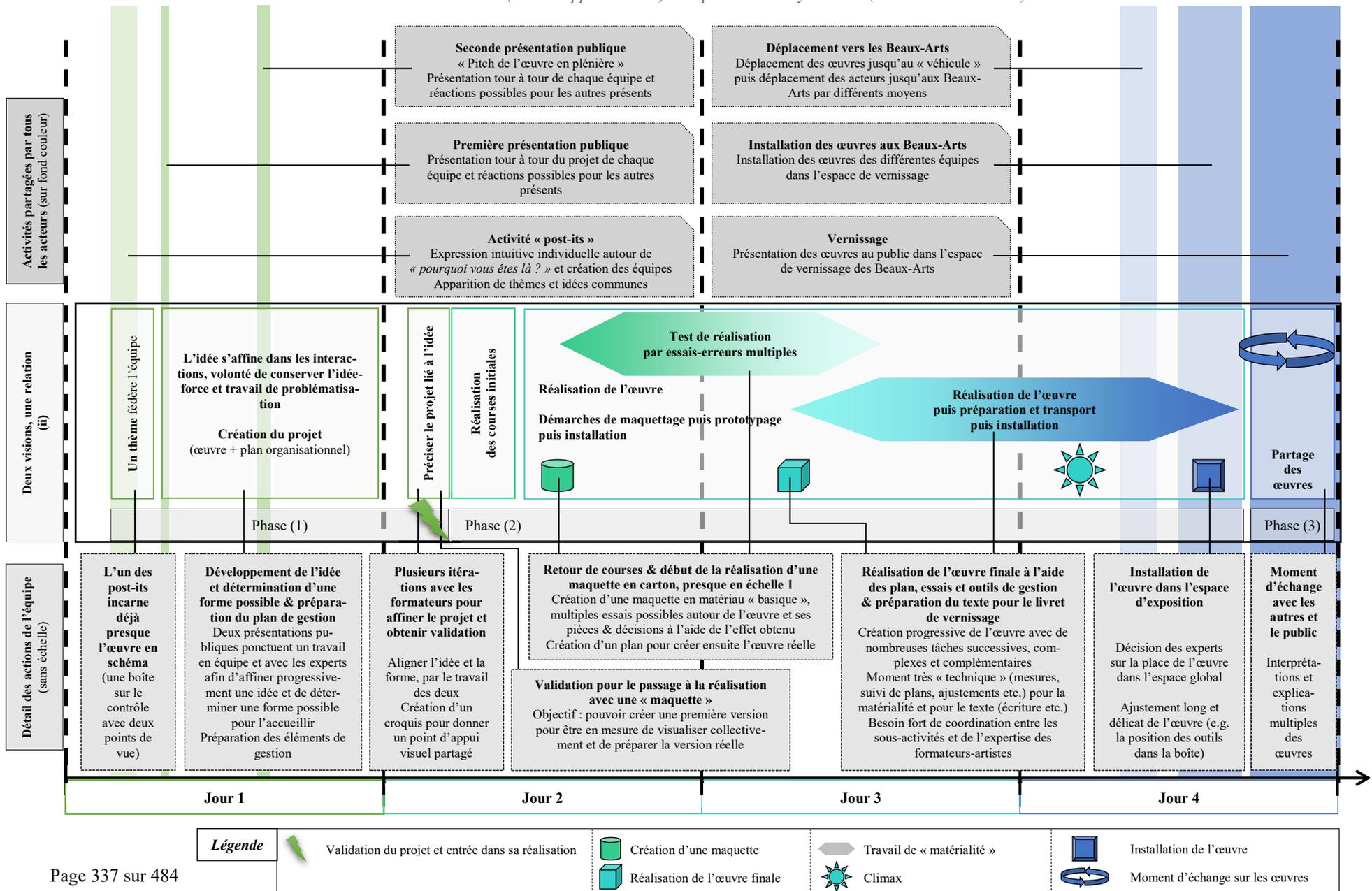
7.4.1.5. Une succession de décisions autour de supports variés

À l'issue de ces trois séminaires et en particulier de cette dernière phase intensive, nous pouvons raisonnablement avancer le caractère unique de chaque processus de création, mais aussi une certaine homogénéité dans l'approche. La Figure 27 (page 337) illustre un processus de création pour une équipe particulière (ii) – la représentation a été construite à partir des éléments saisis *in situ*. S'il est propre à celle-ci, il donne toutefois, alors, à voir les tendances que nombre d'équipes ont, plus ou moins, suivies.

À partir de cet exemple (équipe ii) nous pouvons noter que le consensus atteint par la délibération, autour d'une idée-force assez rapidement formulée autour des proximités d'affinités, doit être mis à l'épreuve de la matérialité qui devient alors le support d'une évolution collective, en ce que ce dernier rend littéralement visible l'idée. Le travail de chaque individu sur les sous-parties peut alors se structurer autour de cette vision physiquement partagée.

L'étude de cet exemple précède la présentation des résultats plastiques du processus de création de cette troisième édition. Le Tableau 16 (page 338) présente chaque œuvre, pour chaque équipe. Dans la mesure du possible, le texte a été reproduit au plus proche (e.g. les choix typographiques). Le Tableau 17 (page 339), dans les mêmes conditions, propose les œuvres des trois artistes-invités. Ensuite, nous pourrions nous intéresser aux analyses à froid que les acteurs réalisèrent.

Figure 27 – Représentation processuelle illustrative et analytique du processus de création pour une équipe (ii) du troisième séminaire (échelle approximative) – inspirée de Corley et Gioia (2004: 187 notamment)



7.4.1.6 Les œuvres de la troisième édition

Tableau 16 – Présentation synthétique des œuvres des étudiants-gestionnaires de la troisième édition du séminaire (sur deux pages)

Numéro de groupe	Titre de l'œuvre	Présentation de l'œuvre	Visuel de l'œuvre & Technique et informations
i	Mariage arrangé	Une installation représentant la relation au sein d'un audit entre confiance et méfiance. Elle schématise cette relation à travers les trois chemins que peuvent prendre les parties dans le cadre de cette entente : la confiance aveugle, la méfiance stérile, et cette difficile troisième voie, ce « mariage arrangé » car imposé, entre méfiance et confiance, cette confiance raisonnable qui ne se départit pas de son esprit critique. Trois matières, trois voies représentent ce constat : le gazon synthétique, paradis apparent mais naïf qui symbolise la confiance aveugle ; le sable confortable mais inexploitable symbolise la méfiance, posture facile mais improductive. La troisième parcelle, union entre les extrêmes, trace son chemin entre les deux autres. Elle est plus étroite, faite de terre à l'aspect ingrat, mais fertile et propice au travail des hommes.	 <p>Terreau, gazon synthétique, sable, planchettes, arrosoir, râteau</p>
ii	Deux visions, une relation	Le métier de contrôle peut être soumis à certaines réticences de la part des Contrôlés. Ces réticences ne permettent pas au Contrôlé de comprendre l'essence même du métier de Contrôleur : celle d'assurer la pérennité de l'entreprise. L'objectif de cette œuvre est d'interroger le spectateur sur la marge de manœuvre dont dispose le Contrôleur afin d'instaurer une relation participative avec le Contrôlé. Plus précisément, il s'agit d'explorer les différents outils du Contrôleur afin qu'il puisse établir un environnement de contrôle participatif et intelligible pour les Contrôlés. La boîte dispose d'une double vision : la plus grande ouverture représente la vision du Contrôleur, la plus petite celle du Contrôlé. Depuis la position du Contrôleur, tous les objets de la boîte sont visibles. Ces objets constituent les outils du Contrôleur. Depuis la position du Contrôlé, seuls certains de ces objets (clé du cadenas, nœud, rouage, stéthoscope) sont visibles. Ces outils constituent la vision du Contrôlé sur la fonction de contrôle.	 <p>Bois, objets, LED. 50 x 60 x 70 cm</p>
iii	Brisez la glace	<p>En Sciences de gestion, il existe une incompréhension réciproque entre praticiens et chercheurs, freinant ainsi leurs interactions nécessaires. Deux mondes parallèles se font face, chacun caricaturant l'autre. Les perceptions biaisées réduisent d'une part, le chercheur comme enfermé dans sa tour d'ivoire, et d'autre part, le praticien comme inefficace au regard de la théorie et des bonnes pratiques.</p> <p>Dans le but de faire évoluer cette double vision, la rencontre entre les deux mondes est indispensable. L'avancée, à la fois des pratiques professionnelles et de la recherche, ne passera que par la coopération et l'intérêt mutuel.</p> <p>« Brisez la glace » propose donc de se faire rencontrer le chercheur et le manager, les livres et la machine à café, la loupe et la cravate. A travers le jeu de miroirs, les perceptions deviennent relatives et les interactions infinies. Sur un même plan, le bureau du chercheur et celui du manager se confondent.</p>	 <p>Miroirs, bureau, machine à café, cravate, livres, loupe, crayon, papier</p>

iv	De la racine à la fleur	L'œuvre se présente sous forme d'arborescence : il s'agit d'une structure fragile qui dépend de son contexte environnemental pour sa survie mais également soumise aux différents aléas de son environnement. Les racines représentent les différentes sources de financement qui alimentent en énergie l'entreprise et la réalisation de ses projets. Ces sources sont centralisées, regroupées, interconnectées au sein de l'entreprise qui est une organisation complexe, au fonctionnement parfois difficilement compréhensible, inconnu et opaque pour un observateur extérieur.		Pot, tuteurs, LED, pompe à eau, cuvette, sèche-cheveux, rubans, feuilles, piles. 1,5x1,5x1,7m
v	Quo Vadis ?	Au travers de notre œuvre nous avons voulu mettre en exergue le paradoxe qui existe entre la transversalité de la fonction contrôle et l'incompréhension qu'elle suscite auprès des entités auditées. Les informations matérialisées par les boules de couleur convergent vers le contrôleur, lui conférant ainsi une vision globale de l'entreprise. Dans le même temps, le traitement de ces informations transmises par les différents services demeure inconnu de ces derniers. Elles disparaissent comme dans un trou noir, suscitant un certain scepticisme et incompréhension vis-à-vis de la fonction contrôle.		Bois, plastique, verre, tissus, cotillons. 2,2x1,2x1,3m

Tableau 17 – Présentation synthétique des œuvres des artistes-invités à la troisième édition du séminaire²⁰⁶

Numéro de groupe	Titre de l'œuvre	Présentation de l'œuvre	Visuel de l'œuvre & Technique et informations	
A3-1	Pondération	L'estimation de la valeur des biens inestimables et la création d'un équilibre lisible sont deux points qui constituent la réalité de l'exercice du métier de comptable. L'aplomb, donnée physique normalement non modifiable, est dans ce cas précis ajusté pour donner à la forme une stabilité inhabituelle. Le culbuto suggère un mouvement de balancier qui ramène l'objet à une position initiale imposée.		Béton cellulaire, 40 x 64cm
A3-2	1-9	Un dispositif simple, quasiment enfantin et basé autour du chiffre, pour appréhender l'éventail des possibilités de cet outil archaïque. En effet, les premières traces d'écriture relevées en Mésopotamie étaient destinées à compter les animaux dans les élevages. Les différents agencements des cubes rappellent que le chiffre est une norme, un code permettant d'appréhender une certaine part du réel. En tant que tel, il trouve sa force dans le fait qu'il puisse appréhender autant des structures simples que complexes, autant pragmatiques que symboliques. En tant qu'outil, il reste néanmoins entièrement manipulable et peut être redéfini comme tout autre code ou convention.		Vidéo 3'
A3-3	L'heure du bilan	Le moment est au règlement de comptes au sens littéral du terme. Dans ce montage de deux plans séquence, les étudiants comptables de l'Université Dauphine incarnent les chiffres qu'ils manipulent au quotidien. La mise en scène est simple mais précise il y a des entrées, il y a des sorties et les comptes s'équilibrent sans droit à l'erreur. Survient, l'écart ou la fraude, la mécanique s'enraye, l'audit financier se passe mal et les liaisons entre les deux univers de la vidéo se brisent, disparaissent. Il faudra renoncer pour tout recommencer du début.		Vidéo sans son 1'20''

²⁰⁶ Pour les Tableau 16 et Tableau 17 (respectivement pages 338 et 339), les textes sont issus du livret de vernissage. Les photographies sont les miennes.

7.4.2. Analyse à froid des acteurs : interprétation et organisation

À la suite de ce troisième séminaire, l'équipe proposa aux étudiants trois séances de valorisation, organisées à froid, auxquelles un nombre conséquent d'individus participa. Je pus assister aux deux dernières. J'observais de nouveau depuis une position non interactionniste l'analyse des acteurs par les acteurs eux-mêmes.

Deux éléments méritent d'être particulièrement considérés. En l'espèce, il s'agit des deux thèmes que Frédéric proposa aux étudiants de travailler lors des séances : une réflexion autour de l'interprétation du sens de l'œuvre et une réflexion autour du mode d'organisation adopté lors du séminaire lui-même.

7.4.2.1. La prise en compte de l'interprétation des œuvres

Le travail autour de l'interprétation des œuvres prit deux formes différentes : la réflexion autour du sens de sa propre œuvre, et l'échange avec d'autres dauphinois invités à proposer *in situ* leur compréhension de l'œuvre présentée par les étudiants du Master 2.

Lors de la deuxième séance de l'« *activité de valorisation post-expérience* » (M)²⁰⁷, les étudiants sont conduits à formaliser une « *synthèse collective de ce que la lecture des œuvres a dit de plus que ce que vous aviez prévu* » (M). Frédéric invite globalement à s'interroger sur l'interprétation des œuvres par les récepteurs (les spectateurs du vernissage, notamment), et passe dans les différentes équipes afin d'aider à réfléchir autour de l'écart qui peut exister entre ce qui veut être dit par les auteurs d'une œuvre et ce que les récepteurs perçoivent. Il mentionne aux membres présents d'une équipe (iv) que certains éléments de forme semblent avoir été compris d'une façon différente du sens conféré par ces auteurs, sans pour autant qu'il y ait de bonne ou mauvaise interprétation en la matière. Frédéric, pour expliquer à une équipe (ii) ce que ses membres n'avaient pas forcément pris en compte mais qui était apparu lors du vernissage, s'appuie sur le célèbre tableau qu'est *La Joconde* de Leonard de Vinci : « *ce qui fait la qualité de l'œuvre, c'est qu'elle intègre toutes [ces] interprétations* » (M). Avant d'ajouter que l'auteur lui-même ne prévoyait pas forcément toutes les interprétations ultérieures. Dans cette même discussion, le débat amena ensuite à remarquer que, parfois, la vision de l'œuvre pouvait varier au sein même d'une équipe. Globalement, cette partie de la séance incite à réfléchir sur la forte dimension « *interprétatrice* » presque inhérente à l'œuvre d'art. Elle incite alors,

²⁰⁷ Pour cette séance, je disposais de nouveau d'enregistrements mécaniques, et utilise donc la notation générale de la thèse.

aussi, pour les étudiants-gestionnaires, à poursuivre la réflexion sur leur domaine à l'aide du matériau artistique, par l'élargissement de leur « propos ».

Puis, lors de la deuxième séance observée, les étudiants-gestionnaires mobilisent l'espace de la cour de Dauphine, où ils invitent les autres présents – qui n'appartiennent pas au Master 2 – à s'exprimer par rapport à l'œuvre qui leur est montrée, sous forme photographique, par l'équipe. Tout au long de cette activité, l'artiste-réalisateur filme et capte les points de vue exprimés. J'observe que l'interprétation des œuvres varie du très proche au plus lointain de l'idée formalisée par l'équipe. Je remarque que la tentative d'interprétation ouvre la possibilité d'un dialogue pour soit clarifier l'idée d'origine, soit générer un débat. Je note, lors d'une des démarches d'interprétation, que la discussion se réalise avec un vocabulaire, un langage, un jargon des Sciences de Gestion. Lors d'une autre tentative d'interprétation, je constate qu'un interrogé sollicite des explications face au domaine de spécialité en lui-même (dont il indique que ce n'est pas son point fort) : un certain bagage sur le domaine de l'œuvre (ici la gestion), même pour des œuvres d'art, semble nécessaire pour pouvoir les aborder sans assistance dans le sens de leurs auteurs (mais un autre abord reste possible). Notons le cas d'une lecture de haute qualité qui incite les auteurs de l'œuvre eux-mêmes à s'interroger sur son éventuelle pré-connaissance par l'interrogée ; celle-ci indiqua ne pas avoir eu connaissance de l'œuvre, mais avoir réalisé son mémoire sur « *la communication du contrôleur de gestion* » (M), thème précis de l'œuvre en question. Ici aussi, le bagage antérieur semble donc affecter, et faciliter, une lecture de l'œuvre alignée avec l'intention des auteurs. Lors de cette phase, la logique décrite par Frédéric pendant la première séance observée s'incarne puisque émergent des interprétations variées des œuvres : certaines proches du propos souhaité, d'autres plus éloignées. Retenons aussi l'impact potentiel du bagage de l'individu récepteur, visiblement non neutre. Enfin, lors de la deuxième séance observée, Frédéric rappellera aux étudiants-gestionnaires que les artistes jouent du caractère subjectif de toute œuvre, et donc qu'il est normal que les interprétations diffèrent selon les spectateurs.

Il faut donc remarquer que les œuvres collectives, destinées à être interprétées, ne possèdent pas « un », mais « des » sens possibles qui dépendent du récepteur. Il faut aussi noter que l'œuvre peut servir de support de discussion sur des thématiques pointues. Considérons désormais le second volet du contenu de ces séances : l'analyse par les acteurs du mode d'organisation adopté lors du séminaire lui-même.

7.4.2.2. Les choix et valorisation de modes « alternatifs » d'organisation

Lors de la première séance de valorisation observée, par équipes, les groupes proposaient une analyse *in situ* qui faisait suite à la réflexion préalable sur l'interprétation des œuvres. Deux éléments méritent d'être considérés : d'une part, le mode d'organisation en pratique retenu et, d'autre part, le rapport à ce mode d'organisation retenu et le discours sur la question. Pour les deux éléments, les Tableau 18 et Tableau 19 (respectivement pages 343 et 344) proposent des verbatims représentatifs.

À l'occasion de la première séance post-séminaire observée, Frédéric interroge les étudiants sur leur mode d'organisation lors de l'expérience, après les avoir laissés réfléchir sur celui-ci. Lors du partage de l'analyse avec les autres équipes, plus ou moins par équipes, les étudiants-gestionnaires décrivent, globalement, leur appui sur un mode d'organisation en l'espèce très organisé, efficace et efficient malgré les contraintes temporelles et le manque de compétences spécialisées en art, plutôt décentralisé et flexible même si ancré dans des processus simplement assez souvent non formalisés. Ils déclarent avoir plutôt mobilisé un fonctionnement sans attributions hiérarchiques et officiellement dé-cratique, fonctionnement basé sur des sous-équipes qui travaillent ensemble dans une bonne ambiance et avec appui sur la confiance réciproque, selon les compétences et préférences contingentes, par ajustements successifs, ce dans le cadre d'un projet atypique, « ouvert » mais réel.

Frédéric invite aussi²⁰⁸ les équipes à comparer l'approche adoptée lors du séminaire avec l'approche « classique » dans des organisations plus habituelles. Alors, il faut noter que les étudiants-gestionnaires avancent le cadre assez spécifique de l'expérience : entre pairs d'un Master 2 en début d'année, pour une expérience qui facilite l'adoption d'un mode de fonctionnement différent, sans conflits, sans relations tendues.

²⁰⁸ Pour être très précis, une équipe traite les deux questions successivement, avant de passer à l'équipe suivante, plutôt dans une logique de discussion autour de ces deux points (les questions n'ont pas toujours été formulées exactement de la même façon). Les regroupements par « question » proposés dans les Tableau 18 et Tableau 19 sont retenus pour la présentation synthétique.

Tableau 18 – Une approche organisée de l'activité, avec recherche d'une organisation « en harmonie » (les extraits sont présentés dans l'ordre des équipes du chapitre, qui n'est pas l'ordre de parole lors du retour oral) – structure du tableau inspirée de Corley & Gioia (2004: 188–189) (sur deux pages)

Thème	Extraits d'entretien
UN MODE D'ORGANISATION TRÈS ORGANISÉ ET COLLECTIF	
Une organisation en mode projet	<p>« Oui ça... ça, ça relève d'un travail déjà d'équipe, il faut qu'il y ait quand même une bonne... une bonne entente, une bonne cohésion de groupe pour que euh... le projet puisse avancer [...] » (équipe ii)</p> <p>« Je pense que ce qu'il veut dire par là c'est qu'on n'avait pas forcément euh... mis en place des processus, des procédures euh... formalisés, tels qu'on peut en voir en entreprise. Mais effectivement, moi je l'ai plus pris, quand même, comme un projet. Chaque projet est unique en fait, donc euh... [discussion sur le caractère unique du projet avec Frédéric] Là c'est vrai qu'on était à mon sens, peut-être dans une gestion de projet. On avait un projet commun et au sein du groupe euh... » (équipe iii)</p> <p>« On a rectifié en fait beaucoup notre projet. » (équipe v)</p>
Une approche collective de l'activité	<p>« Et ensuite, pour le montage de l'œuvre, on... [rire] on avait... [rire], on avait prévu euh... on, on savait qu'on allait être larges... à cinq. Après, au final, à cause du ménage [rire] [un autre étudiant : « On s'est retrouvé avec une personne. »] On s'est retrouvé à une seule personne, avec deux cents kilos de terre et deux cents kilos de sable. C'est quelque chose qu'on n'avait pas prévu en fait. Et donc euh, ça nous a vachement retardés. [...] » (équipe i)</p> <p>« Heureusement, parce qu'on a reçu de l'aide et euh... » [un autre étudiant : « Oui c'est parce qu'on a eu de l'aide et certains ont été solidaires et... » (équipe i)</p> <p>« On n'avait pas d'intérêts divergents. C'est sûr que c'est un peu différent d'une entreprise, d'autres organisations et, euh... [...] On n'avait, en plus, pas d'intérêts divergents, enfin on voulait toujours euh... Donc c'est sûr que c'est différent d'une, enfin d'autres formes d'organisations, d'entreprises. » (équipe iii)</p> <p>« Et une fois de plus on avait séparé les tâches euh... C'est euh qui se sont mis à la recherche, sur internet, d'un... d'un sèche-cheveux, et ils sont partis qu'à deux pendant que nous on continuait à monter l'œuvre, donc euh... Enfin ils nous ont dit « on a trouvé un sèche-cheveux », on leur a dit « parfait », on leur a fait confiance. » (équipe iv)</p>
L'utilisation d'approches « gestionnaires » (e.g. outils)	<p>« Non mais nous on avait un rétro-planning formalisé pour le coup. Euh... on avait tout écrit sur papier. Donc ça a un peu aidé, mais au final, se retrouver à une personne avec une telle quantité de choses... » (équipe i)</p> <p>« On a mal staffé ouais ! » (équipe i)</p> <p>« On avait fait une... une grille. On avait [une autre étudiante : « Estimé le prix. »] regardé sur internet. Voir le prix des produits aussi, les dimensions. » (équipe ii)</p> <p>« On avait réussi à élaborer un budget qui était euh... qui finalement s'est révélé assez fiable. Il y avait peu d'écart entre le budget et le réalisé. [...] [puis, suite à une réaction de Frédéric qui note que la gestion du budget était affectée à une seule personne] « Oui, et donc ça permettait d'avoir une sorte de gestion qui soit euh... qui soit uniforme, qui soit euh... carrée et qui soit contrôlée. » (équipe iii)</p> <p>« On ne l'a pas formalisé [le processus]. Je pense qu'on en a parlé, on a parlé de notre démarche, on a planifié les choses. Comment est-ce qu'on va... ? Quand est-ce qu'on va aller acheter, quand est-ce qu'on va aller faire ceci cela et... Mais c'était pas écrit, c'était, c'était... » (équipe iv)</p>
UN MODE D'ORGANISATION « HARMONIEUX »	
Une organisation horizontale	<p>« C'est un élément très important de notre œuvre donc euh... il fallait qu'on l'ait absolument. Donc du coup euh... Mais après au niveau de la séparation des tâches. Bah ça s'est fait spontanément, en fait... très euh... de façon très simple en fait... euh... Enfin, on s'est séparés, voilà euh... Deux personnes sont allés chercher le fil de pêche, pendant que d'autres avançaient sur l'œuvre. D'autres plus se sont mis à part pour écrire le texte. Enfin, tout s'est bien groupillé [sic] de façon... » [une autre étudiante :] « Et puis après, les décisions elles ont toutes été prises ensemble en fait. » (équipe ii)</p> <p>« On avait aussi, comme on a fait des choix budgétaires qui étaient consensuels et collectifs, euh ça a permis que, enfin, il n'y ait pas de dérapage, puisque tout le monde était d'accord sur le... sur le budget. » (équipe iii)</p> <p>« Non, il n'y avait pas vraiment d'organisation, mais on était tous en harmonie. » (équipe iv)</p>
Une structure dé-cratique basée sur l'accord	<p>« Oui parce que c'est vrai que l'absence de leader, d'abord ça crée, ça crée quand même un flou à la marge sur certaines choses comme ça. » (équipe i)</p> <p>« Et bien se répartir les tâches aussi, [une autre : « Voilà. »] parce qu'on savait que... Enfin nous, quand on était en train de chercher certains objets, ou le matériel, on savait que ici [à Dauphine] ça avançait. » [puis une autre étudiante] : « Que le projet avançait en même temps. Enfin, pas le stress de se dire : « faut vraiment qu'on aille vite pour absolument... » On se faisait confiance aussi, donc c'est aussi important. » (équipe ii)</p>

	<p>« Alors, au niveau de l'organisation de l'équipe, on n'a... on n'avait pas vraiment de... en fait, de leader. En fait, dans l'équipe on était tous plutôt d'accord pour exposer nos idées et pour représenter l'entreprise par un arbre. [...] » (équipe iv)</p> <p>« Non mais après aussi euh, le fait qu'il y ait pas une personnalité qui ressorte par rapport aux autres. Si on avait eu quelqu'un qui avait une très, très forte personnalité et qui voulait, vraiment, être le leader de l'équipe, et qui voulait absolument imposer son avis, je ne pense pas qu'on aurait fonctionné de cette manière-là. Et je pense qu'on aurait plus suivi pour garder cette bonne entente. Alors que là on était tous euh... assez consentants et... » (équipe iv)</p> <p>« Après, pour tout ce qui était organisation, prise de décision... Donc on avait le même fonctionnement que pour les arbres [équipe iv], euh... tout le monde donnait son avis et tout le monde avait son mot à dire dedans, et on faisait vraiment ça euh, un peu vote, majorité quoi. » (équipe v)</p>
Une approche flexible, adaptable	<p>« Et déjà pour les courses, ça a été un peu compliqué, parce qu'on a très mal géré la quantité, et le volume, enfin le poids de tout ce qu'on devait acheter. Donc on a dû s'adapter sur place et euh... trouver des solutions. [...] » (équipe i)</p> <p>« Quand une personne avait une idée, elle prenait une certaine initiative, et les autres l'écoutaient, et puis on regardait si c'était... faire ce choix là... Enfin un échange, et puis on s'écoutait quoi. Enfin, il y avait une... il y avait une réelle... et euh... et de prise en compte, et de prise de décision. » (équipe iv)</p> <p>« On a fait pas mal d'allers-retours pour rendre, racheter des choses. » (équipe v)</p>

Tableau 19 – Un cadre spécifique qui permet l'approche « en harmonie » (les extraits sont présentés dans l'ordre des équipes du chapitre, qui n'est pas l'ordre de parole lors du retour oral) – structure du tableau inspirée de Corley & Gioia (2004: 188–189)

<i>Thème</i>	<i>Extraits d'entretien</i>
UN CADRE PARTICULIER	
Un projet atypique dans ce cadre	<p>« Enfin le projet c'est pas quelqu'un qui a commandé, comme on pourrait, comme un Conseil d'Administration, une Direction, pourraient commander de faire une... un projet. Nous, c'est nous qui avons défini notre propre projet, notre propre euh... budget. Donc évidemment que ça n'est pas le même rapport au projet. On n'avait pas de compte à rendre à la fin, il me semble. Enfin, on devait rendre quelque chose mais c'est pas les mêmes... » (équipe iii)</p> <p>« Le fait de pouvoir se faire confiance euh, rapidement etc. C'est... on était en petits groupes donc c'est plus facile, et je pense que ça peut plus se faire dans les petites structures que... » (équipe iv)</p>
Une expérience entre pairs et en formation	<p>« Je pense qu'en entreprise, les rôles sont davantage définis. Et parfois pas forcément explicités mais on sait quand on s'adresse à... à des gens qui sont pas forcément dans le même service, ou à des supérieurs etc. qu'il y a des... une certaine façon justement euh de... de les approcher, euh, une certaine manière de les mobiliser. Et donc, ce qui est différent ici, encore une fois, parce qu'on est dans... c'est un contexte complètement différent. [...] On est en M[aster] 2, tous. » (équipe iii)</p> <p>« On aurait pu, mais la relation est assez différente étant donné qu'on est dans un environnement qui est plus camaraderie. » (équipe iv)</p>

Enfin, lors de la dernière partie de la dernière séance post-séminaire (en salle, sous forme assez traditionnelle), les étudiants-gestionnaires pointèrent²⁰⁹, dans les discussions avec les formateurs, l'apport en termes de capacités créatives et de prise de recul, la meilleure connaissance obtenue de sa capacité à s'adapter en particulier face à une situation nouvelle ou difficile, de sa capacité à sortir du cadre, à évoluer dans un univers inconnu. Ils mentionnent « le travail d'équipe » face à des difficultés, ainsi que la découverte de la « technique » artistique (e.g. scie sauteuse) mais aussi l'apport pour la « technique » gestionnaire (e.g. « *gérer le budget, aussi !* » (M), apport entendu pour la future pratique professionnelle). Enfin, ils mentionnèrent l'aspect « collaboration », opposèrent l'activité à « l'exposé » (suite à une réflexion de Frédéric sur ce point) et au « sport » (dans une discussion avec Ludwig), domaines où, selon eux, un individu doit « ressortir » de l'équipe (« *il faut que quelqu'un se mette en avant* » (M) pour l'exposé ; « *si on avait fait du sport, cela aurait été plus individuel* » (M) pour le sport). En contraste, une étudiante remarquera dans une discussion que, en pratique, lors du séminaire, même en situation de prise de décision de groupe, un individu émergeait souvent dans le groupe (selon elle, souvent en fonction de son charisme) pour enclencher la prise de décision, piste par la suite suivie ou non. Après une question de Frédéric sur ce « mécanisme », les autres étudiants-gestionnaires indiquèrent, avec unanimité, l'avoir vécu ainsi lors du séminaire.

En conclusion, le mode d'organisation lors du processus de création artistique, à la fois choisi et visiblement valorisé, engendre des effets sur la création réalisée : la création artistique effectuée ne peut être que « collective », plutôt consensuelle, ce qui rejoint l'ethnographie relatée. Par ailleurs, les déclarations indiquent presque un souhait en la matière, au-delà du choix pratique, concret et, globalement, spontané : c'est ce mode collectif de fonctionnement que les étudiants semblent préférer face à des approches plus individuelles qui sont pourtant inévitables par moments.

Enfin, pour terminer cette présentation des données autour du processus de création, considérons des extraits de descriptions de l'approche mobilisée par les étudiants lors de l'expérience²¹⁰, telle que formalisées par ces derniers dans les rapports écrits remis

²⁰⁹ Globalement, à la fois dans les discussions avec les acteurs de l'expérience et dans un document de réflexion qu'ils produisaient pendant la séance par équipes. C'est une synthèse de ce que j'ai noté que je présente ici.

²¹⁰ Notons que je n'ai pas directement collecté ces documents ; il s'agit de rapports qui furent envoyés par les étudiants à Frédéric et que ce dernier me transféra ensuite. Ces documents correspondent à des travaux académiques, donc ont été construits à des fins analytiques plus que descriptives.

Notons que, pour le premier uniquement, il s'agit par contre de l'équipe des deux étudiantes observées dans le « hall » lors de la préparation de cet écrit et que de nombreux points s'alignent entre ma prise

à Frédéric. Le premier document (équipe ii) montre que les acteurs réalisent une analyse concordante avec la mienne de leur propre démarche. Il se structure d'ailleurs autour de deux parties intitulées respectivement « *Première partie : La problématique* », puis « *Deuxième partie : L'œuvre* » :

« [comme titre :] Première partie : La problématique

L'Audit et le Risque sont deux notions qui ont permis à notre groupe de voir le jour.

Nous avons ensuite réfléchi aux différentes problématiques en lien avec ces deux termes. Nous nous sommes interrogés sur le métier de Contrôleur, à ses apports et aux difficultés rencontrées. Le métier de Contrôle nous semble incompris de la part des parties prenantes qui y sont soumises. Nous avons donc souhaité traiter ce point lors de ce séminaire.

L'incompréhension liée au métier de contrôle a été le vecteur de notre problématique. Le Contrôleur suscite lui-même de l'incompréhension auprès des différentes parties prenantes qu'il contrôle. [...]

Ainsi, la relation entre le Contrôleur et le Contrôlé repose sur une certaine incompréhension qui peut ébranler voire empêcher l'instauration d'une relation participative.

[...]

*Suite à cette réflexion, nous avons pu déterminer la problématique suivante : **Comment les Contrôleurs utilisent-ils leurs outils pour créer une relation participative ?***

[comme titre :] Deuxième partie : L'œuvre

La problématique nous a amenés à réfléchir sur la matérialisation de notre sujet. Nous avons procédé à un brainstorming qui nous a permis d'identifier les points clés que nous souhaitions matérialiser : [liste d'éléments]

La réflexion menée autour de ces différents points nous a permis de déterminer l'objectif de notre œuvre : matérialiser l'approche pédagogique du Contrôleur afin de faire découvrir ses outils au Contrôlé et de susciter sa participation, tout en respectant la confidentialité inhérente à son métier.

[...]

[Présentation d'un tableau « avec la liste des objets visibles par chaque acteur et leurs significations », dans les termes de l'équipe] »

(Extraits d'un document d'analyse de l'équipe ii remis à Frédéric ; emphase d'origine)

Nous retrouvons, dans cette description du processus par une équipe elle-même, la structure décrite pendant le rendu de l'ethnographie.

de notes *in situ* et le contenu du document remis ultérieurement, ce qui peut indiquer la non-évolution de leur analyse selon les moments et conditions.

Un deuxième document²¹¹ (équipe i) apporte d'autres éléments pour l'analyse. Les auteurs y mentionnent leur « *Pitch* » :

« En choisissant d'intégrer le master [nom du programme], nous avons notre vision de l'auditeur et de son rôle dans l'entreprise. Pour nous, un auditeur a pour mission de rassurer les parties prenantes, dont les actionnaires, sur la fiabilité des informations publiées et ainsi prévenir les risques et les fraudes. L'auditeur est une véritable ceinture de sécurité pour l'entreprise auditée, il lui rend service. Cette vision suppose un accueil favorable envers l'audit au sein des organisations, qui est le résultat d'une collaboration entre auditeur et audité.

La réalité observée est toute autre. L'expérience montre que l'auditeur n'a généralement pas une bonne réputation et qu'il est vu comme un évaluateur. Nous pensons qu'il existe forcément une part de méfiance entre l'auditeur qui considère le travail à l'aune de ses référentiels théoriques (règles et méthodes) et l'audité qui est lui confronté aux réalités de la pratique de son métier. En opposition à cette méfiance, nous avons défini un autre pôle, de confiance absolue, qui nous apparaît comme utopique, du fait de la part de méfiance que nous avons définie. Le réel serait une situation d'entredoux, un compromis entre une méfiance légitime et une confiance nécessaire qui aboutit à la fertilité de l'audit. »

(Extrait d'un document d'analyse de l'équipe i remis à Frédéric)

Puis la partie « *Installation* » du même document détaille : « *Notre installation cherche à traduire de manière physique et artistique la relation entre l'auditeur et l'audité. Nous avons choisi de représenter le fruit de notre réflexion par trois sols de matières différentes et de mettre en lumière la relation entre l'auditeur et l'audité à travers un jeu entre la méfiance et la confiance. [...]* » Ainsi, l'on retrouve à la fois la description de la réflexion sur « pourquoi vous êtes là ? », sur ce que « vous voulez dire », et le processus contingent de mise en œuvre qui aboutit à une « proposition ».

Enfin, une dernière équipe (v), dans un document similaire²¹², indique : « *Application à la comptabilité : notre but était de représenter la perception critique de l'activité des contrôleurs par leurs contrôlés, néanmoins ce « trou noir » peut être transposé dans d'autres domaines, notamment la comptabilité qui fait face à des réactions similaires de la part des agents qui lui fournissent des données. [...]* » L'équipe note ensuite que « *En*

²¹¹ Obtenu dans les mêmes conditions que le précédent mais sans possibilité ici de trianguler par des notes de terrain spécifiques à cet aspect (en dehors de la concordance générale avec les travaux de l'équipe).

²¹² Obtenu dans les mêmes conditions que les précédents, de nouveau sans possibilité ici de trianguler par des notes de terrain spécifiques à cet aspect (en dehors de la concordance générale avec les travaux de l'équipe).

conclusion, les visiteurs ont apprécié l'aspect ludique et interactif de l'œuvre, ce qui ne les a pas empêchés de comprendre le message que nous avons voulu transmettre à travers notre création. » Ces extraits indiquent la spécificité liées aux œuvres : elles nécessitent d'être comprises et donc interprétées, avec un message transposable à d'autres domaines.

Avant de passer à la lecture, une brève conclusion propose une synthèse sur les éléments de rendu de la collecte de données.

Conclusion au chapitre 7

Le cas unique longitudinal a été étudié par une collecte de données étalée sur une durée de 27 mois et à l'aide de multiples modalités complémentaires. Elle inclut notamment trois phases très intensives d'ethnographie de la pratique artistique réalisée par des étudiants de la discipline « comptable » qui entrent dans une seconde année d'un programme de Master spécialisé dans les domaines du contrôle, de l'audit et du reporting – pratique artistique réalisée aux côtés d'autres acteurs, dans différents cadres. Le chapitre a restitué l'essence que j'ai identifiée dans les données collectées lors du suivi du cas. D'autres éléments, d'autres choix seraient possibles et tout à fait pertinents.

Nous avons constaté que les trois éditions se ressemblaient, sans pour autant être identiques. Nous avons observé que les étudiants vivaient chaque fois une expérience artistique pendant quatre jours, qui devait aboutir à la présentation d'œuvres artistiques à un public lors du vernissage. Nous avons scruté l'approche pédagogique, les comportements des individus, le processus de création et les œuvres réalisées dans son cadre. Cherchons désormais, par une lecture avec des grilles théoriques, à comprendre ces observations.

CHAPITRE 8

UNE TRIPLE HYBRIDITÉ APPUYÉE SUR LE PROFIL HABITUEL DES ÉTUDIANTS EN GESTION

L'étude des données se poursuit par leur lecture à l'aide de grilles théoriques. Nous allons d'abord tenter de qualifier cette expérience, dans son cas, globalement active, décalée et réflexive. Nous pourrions la considérer comme une pédagogie active appuyée sur un mode projet à l'origine d'œuvres critiques sur la gestion. Puis, s'intéresser à l'art qu'une telle démarche permet de produire nous amènera à constater que les œuvres représentent un savoir esthétique groupal sur la future pratique professionnelle, destinées à une présentation publique pour un travail sur l'identité, à la marge, car les œuvres critiques réalisées restent « pour » la gestion. Enfin, nous nous demanderons comment ces œuvres sont créées, et nous noterons que les comportements observés lors du séminaire s'appuient de manière générale sur le connu pour permettre une découverte de nouveaux registres. C'est une exploration basée sur une exploitation du connu que le séminaire offre aux étudiants en cette fin de leur parcours initial de formation en gestion.

QUELLE LECTURE DES DONNÉES RÉALISER POUR COMPRENDRE NOS OBSERVATIONS, AVEC QUELLES CONSÉQUENCES POUR NOTRE RÉFLEXION ? Après avoir étudié les données à notre disposition, nous allons chercher à les lire à l'aide de littératures variées et adaptées.

Lors de la présentation synthétique des données, nous avons pu constater que l'activité est active, l'activité est décalée, les œuvres comme la démarche sont réflexives. Plusieurs étapes vont être utiles pour lire notre situation et qualifier les données présentées, ce à l'aide de littératures spécialisées (dont, notamment : Adler et al., 2007; de Gaulejac, 2009; Lievre, 2016; Taylor & Ladkin, 2009; Turner & Müller, 2003; Weick, 1993). Il nous faut, d'abord, déterminer ce que cette initiative pédagogique représente : une démarche basée sur l'art en formation initiale gestionnaire, avec des approches de projets pour créer des œuvres « critiques ». Puis il nous faut comprendre ce que l'activité artistique engendre comme spécificités, tant comme processus de création que comme œuvres et travail autour des œuvres : des œuvres collectives, des œuvres d'art qui offrent un savoir, des œuvres « pour » la gestion. Enfin, nous pourrions considérer les comportements lors des éditions en elles-mêmes, en tant qu'expérience d'apprentissage pour les étudiants-gestionnaires : une exploration de nouveaux registres, basée sur une exploitation du registre connu. Ainsi, c'est une « triple hybridité » appuyée sur le profil habituel des étudiants que propose l'activité artistique dans cette formation.

8.1. Une activité artistique active critique en mode projet

Pour chaque partie de cette lecture, je m'appuie sur une synthèse des données présentées précédemment, et j'intègre lorsque nécessaire et utile des retours sur des éléments importants, des données particulièrement illustratives, ou encore des points non partagés par les différentes éditions (e.g. liés à l'évolution des séminaires).

Dans cette première partie de la lecture, nous allons nous intéresser aux trois séminaires, assez globalement, sans toutefois ignorer les différences et évolutions. Commençons donc par prendre le cas en considération : qu'offre-t-il ? Comment pourrions-nous qualifier l'expérience pédagogique qu'il intègre à cette formation gestionnaire ?

Nous commencerons par considérer le cas, l'expérience en tant qu'expérience, pour constater qu'il s'agit avant tout d'une innovation pédagogique basée sur l'art, une « *méthode basée sur les arts en formation* » dans une logique de développement (e.g. Taylor & Ladkin, 2009), ce dans la formation gestionnaire initiale, un cursus initial de préparation aux activités de la gestion (e.g. Colby et al., 2011), en fin de cursus spécialiste. Ensuite, nous avancerons vers le fonctionnement des éditions du séminaire, dans ce cas global, afin de comprendre l'expérience d'apprentissage vécue dans cette activité originale. Nous verrons que les éditions du séminaire proposent une pédagogie qui favorise alors un « *apprentissage actif* » parmi les nombreuses formes possibles en la matière (e.g. Prince, 2004), où certaines caractéristiques du « *faire* » autour d'une création basée sur une matérialité avec son ancrage résonnent (e.g. Lallement, 2015), qui aboutit à créer des œuvres qui peuvent être qualifiées de « *critiques* » (e.g. Adler et al., 2007), ce dans le cadre de démarches de « *projets* » (e.g. Turner & Müller, 2003) aussi bien pédagogiques que réels, avec différents acteurs et caractéristiques classiques d'une telle situation (e.g. White & Fortune, 2002). Je proposerai que les séminaires permettent de créer par une pédagogie active des œuvres critiques, mais avec des démarches assez classiques de gestion et management de projet.

8.1.1. Une expérience artistique en formation gestionnaire initiale

Nous avons pu constater que les étudiants du programme préparaient un Master 2 spécialisé dans les domaines dits « techniques » des Sciences de Gestion que sont le contrôle, l'audit et le reporting. Dans cette dernière année de leur programme, ils s'initient aussi de façon conséquente à la recherche, à la réflexion réflexive sur le monde organisationnel et sur ses pratiques gestionnaires.

En premier lieu, il nous faut donc bien rappeler que l'expérience ne prend pas place en formation « *Exec* » (*en*), « *post-graduate* » (*en*), « continue », comme les cas considérés dans une grande partie de la littérature sur Art & Management Education (e.g. Adler, 2006), mais bien dans une formation gestionnaire initiale. Nous sommes avec ce programme plus proches de la formation « *undergraduate* » (*en*) (e.g. Colby et al., 2011) que de la formation managériale ou de la formation des dirigeants (e.g. en IMBA, EMBA etc. dans l'esprit décrit par Mintzberg, 2004). Et nous sommes dans la discipline « comptabilité, contrôle, audit » (e.g. Berland et al., 2016), très orientée vers les chiffres, les outils et la « technique » dans le sens de la « gestion » (e.g. de Gaulejac, 2009). Enfin, le séminaire se déroule non en première année de cursus, mais en début de dernière année de la formation initiale, juste avant la transition vers le « monde professionnel ». C'est dans ce cadre que prend place l'expérience artistique, pour ce public.

L'ethnographie a permis d'observer la démarche de création d'œuvres, en quatre jours, par ces étudiants-gestionnaires. Lors des séminaires, il s'agit de développer en équipe une idée-force réflexive sur les pratiques spécialisées pour littéralement la mettre en œuvre physiquement, matériellement, afin, ensuite, de la proposer au public lors d'un vernissage lieu d'interactions réciproques et multiples. Les étudiants vivent donc une expérience à la fois autour du développement des œuvres et de leur partage avec d'autres acteurs. Ils sont encore amenés à découvrir les « gestes » de l'art, les pratiques de cette activité finalement elle aussi technique, afin de proposer au monde leur idée (qui parfois décrit leur monde professionnel et ses activités, parfois donne à voir une vision souhaitée en la matière) par un vecteur accessible à tous, même si source de lectures variées.

Au sens de Taylor et Ladkin (2009), cette démarche en formation – qui correspond à une « *méthode basée sur les arts* » dans le « *développement managérial* » – mobilise par nature les quatre apports classiques : transfert de compétences, technique projective, illustration de l'essence et « faire » – ce qui est normal selon ces auteurs qui rappellent que les démarches combinent en général les différents types d'apports. Il s'agit, en effet, d'exprimer une idée par une forme que l'on crée soi-même, au travers d'une activité nouvelle que l'on ne maîtrise pas ; la démarche va de « *l'universel* » au « *particulier* », se focalise tant sur le « *processus artistique* » que sur le « *produit artistique* » (2009: 60–61 notamment). L'expérience s'inscrit aussi sans ambiguïté dans la direction des « *ap-*

proches critiques et alternatives » décrites par d'autres (Edwards et al., 2013: 5)²¹³, avec le « *déplacement vers les méthodes esthétiques et artistiques d'apprentissage et développement du management et du leadership* ». Elle répond aux tenants du « second Carnegie Report » (voir Statler & Guillet de Monthoux, 2015) qui (Colby et al., 2011: 13) « [...] pensent que le temps est venu de ré-imaginer les programmes de formation initiale aux affaires [en: *undegraduate business programs*]. » (2011: 4) :

*« Nous pensons que la formation initiale de toute forme devrait permettre aux étudiants de comprendre le monde et leur place dans celui-ci, en les préparant à utiliser connaissances et compétences comme moyens vers un engagement responsable avec le monde. Afin de contribuer à la vie plus large de la société, les étudiants doivent être capables de s'appuyer sur des ensembles [en: *bodies*] variés de connaissances. Ils doivent développer une aisance dans la façon de regarder les problèmes depuis de multiples points de vue, ce qui demande l'opportunité d'explorer avec les autres [en: *to explore with others*] des façons différentes de poser les problèmes et de définir des objets [en: *purpose*]. [...] »*

8.1.2. Une expérience active tournée vers la création et la réflexion critique

L'expérience, par ailleurs, comporte de nombreux aspects « actifs ». Les étudiants créent réellement : à la fois l'idée et le support matériel pour l'accueillir, dans une activité dont l'ethnographie a décrit les exigences intellectuelles, physiques, sociales, pratiques etc. Il ne s'agit pas d'accueillir le cours d'un expert sachant-savant, mais d'être « actif », ce en équipes et en groupes. Dans sa réponse à l'appel à projet entre la deuxième et la troisième édition du séminaire, l'équipe pédagogique indiquait ainsi :

« La méthode s'inscrit dans la mouvance de la pédagogie active : pédagogie par situation problème, apprentissage par simulations, ainsi que dans l'exigence de diffusion et de valorisation de la connaissance et de la recherche. [...] La découverte, l'exploration et l'exercice de leur [les étudiants] capacité de création dans des domaines qui leurs sont a priori étrangers induit chez les étudiants un approfondissement de leurs motifs d'engagement et d'exigence dans leur discipline propre. »

En termes théoriques, nous sommes dans le domaine qualifié d'« *active learning* » (en)²¹⁴, dont la supériorité, en termes d'efficacité, par rapport aux méthodes plus passives

²¹³ Qui certes se focalisent dans leur numéro spécial sur la préparation au leadership, mais considèrent dans leur synthèse les approches de développement dans la formation au management au sens large.

²¹⁴ Remarquons que l'étude de référence citée en soutien (Prince, 2004) porte sur un autre domaine de formation (à l'ingénierie), mais il n'y a guère de raison de douter de la transposabilité de ses conclusions, d'autant plus que l'activité du terrain est considérée comme « technique » dans le domaine des Sciences de Gestion.

d'apprentissage, est globalement soutenue : « [...] il y a un soutien large mais inégal pour les éléments centraux de l'apprentissage actif, collaboratif, coopératif et basé sur des problèmes. », sachant que l'activité répond à plusieurs des définitions proposées pour ces approches (Prince, 2004: 223, emphase d'origine) :

« L'apprentissage actif est généralement défini comme toute méthode éducative qui engage les étudiants dans le processus d'apprentissage. En bref, l'apprentissage actif requiert des étudiants de faire des activités significatives [en: meaningful] et de penser à ce qu'ils sont en train de faire [...]. [...] L'apprentissage collaboratif peut faire référence à toute méthode d'éducation dans laquelle les étudiants travaillent ensemble en petits groupes vers l'atteinte d'un but commun [...] L'apprentissage coopératif peut être défini comme une forme structurée de travail de groupe où les étudiants poursuivent des buts communs tout en étant évalués individuellement [...]. L'apprentissage basé sur des problèmes (PBL) est une méthode éducative où des problèmes pertinents sont introduits au début du cycle éducatif et utilisés pour apporter un contexte et une motivation pour l'apprentissage qui suit. Il est toujours actif et généralement (mais pas nécessairement) collaboratif ou coopératif en utilisant les définitions ci-dessus. Le PBL intègre typiquement des quantités [en: amount] significatives d'apprentissage autodirigé de la part des étudiants. »

Dans l'expérience, les étudiants-gestionnaires évoluent bien de façon réflexive et intense, avec les pairs, les non-pairs, pour créer une œuvre collective voire groupale, mais aussi pour résoudre un « problème » puisqu'il faut mobiliser avec pertinence des ressources limitées, dans un contexte donné, pour répondre à une « commande ». Enfin, l'activité est tout de même plus « collaborative » que « coopérative », même si l'ensemble des groupes n'est pas toujours « évalué »²¹⁵ en tant que groupe.

Qualifier d'active l'expérience d'apprentissage représente un premier pas sur le chemin de sa compréhension. Mais cette catégorie regroupe de nombreuses activités (e.g. Mucchielli, 2012) dont la réalité pratique diffère. Par ailleurs, études de cas, présentations publiques comme projets de création d'entreprise sont tout de même déjà légions dans la Management Education (e.g. Colby et al., 2011; Statler & Taylor, 2014: 603), et représentent aussi des expériences actives d'apprentissage. Toutefois, ces dernières conservent alors, souvent, un fondement « cognitif » fort et un ancrage dans un domaine des « organisations » pour lequel il s'agit plutôt de s'entraîner, que de réfléchir avec réflexivité pour créer. L'expérience comporte un aspect actif au sens où elle mobilise les étudiants pour réfléchir avec « distance » sur le domaine gestionnaire de spécialité, par une activité ancrée dans la matérialité, la création physique d'artefacts par un « faire » pas uniquement cognitif (même si, certes, une démarche cognitive reste présente, notamment lors de la

²¹⁵ Il faut lire ici « par la note », mais aussi et sans doute surtout « par le public du vernissage ».

première phase de la création), où chacun se saisit de sa tâche (Lallement, 2015). À l'image d'autres travaux (Vähäsantanen et al., 2017: 2) sur un « *apprentissage professionnel* » (*en: professional learning*) par l'art : « *Même si certains buts étaient définis par le programme, les participants étaient vus comme des acteurs actifs ; c'est-à-dire, des personnes dont l'apprentissage était le résultat de leurs actions plus que le produit de forces externes.* » Tout sauf « passive », l'approche intègre une part « active » qui diffère d'autres méthodes actives en formation.

Par ailleurs, les œuvres réalisées comportent toujours une part « critique », ou au moins compatible avec la critique. L'expression de l'attente en matière d'œuvres – la « commande » – incite les étudiants à effectuer une réflexion de fond, à penser sur les pratiques des organisations. Frédéric indiquait dans son entretien en amont du premier séminaire : « *Artistique, ça veut dire euh... ça veut dire critique, d'une certaine manière ! Ça ne veut pas dire critique, au sens démolissant... [quelques mots de ma part] Ce serait critique au sens réflexif.* » Lors de la première édition, il demande de produire un « *manifeste* » et un « *statement* ». Lors de la deuxième, le discours introductif au séminaire de Clara indique « *[d]onc, on ne veut pas seulement vous former aux techniques, mais on veut vous... développer, maintenant, dans ce Master 2, un esprit critique, une hauteur de vue. Apprendre à manier les modèles, à en inventer de nouveaux, à développer votre créativité [suite de l'explication sur le contenu du Master 2]. Donc, pour vous qui comptiez aller embrasser la profession, il ne s'agit pas de reproduire des modèles déjà éculés, mais, on va vous proposer de proposer des modèles, et de proposer des nouvelles conceptions. Alors, pour vous amener à réfléchir là-dessus, pour casser les codes, [...] avoir un regard renouvelé sur la comptabilité, on commence par... l'année par le [séminaire] [nom du séminaire].* » Enfin, lors du troisième séminaire, les formateurs rappellent régulièrement le besoin de problématiser, d'aboutir à une « *prise de position* ». Il est donc raisonnable d'avancer que les étudiants-gestionnaires sont incités à faire preuve de distanciation, par l'art, par rapport à leurs pratiques. D'ailleurs, la réponse à l'appel à projet, entre les deuxième et troisième éditions, mentionnait : « *Il s'agira d'associer la création artistique à une discipline. Dans le projet pilote que nous présentons ci-après, la discipline associée à l'art sera la comptabilité, le contrôle de gestion et l'audit. L'objectif est de faire réfléchir les étudiants autrement à leur discipline ; ils devront se documenter, faire des recherches, pour exprimer leurs représentations de leur discipline ; cela devrait aiguïser la réflexivité des étudiants, développer leur capacité à critiquer, à prendre du recul, proposer des solutions, et gérer un projet en contexte incertain, puisque le résultat*

(la création) n'est pas connu à l'avance, mais devra tout de même être délivré en un temps limité. », ce qui corrobore une telle lecture.

Le contenu des œuvres atteste de la construction d'un message cohérent avec la demande des formateurs : chaque œuvre, pour chaque édition, interroge avec une relative réflexivité, ou prise de recul, une ou des pratiques organisationnelles. Par exemple, l'on trouvait dans le premier séminaire la question d'une « *Domination (1) contrôlée* » du chiffre par l'interrogation « *Serions-nous dans un monde où trônent les chiffres ?* », l'on voyait les normes IFRS renommées « *Illusion Flou Réalité Satinée* » et questionnées dans leur dimension symbolique. Globalement, les œuvres prennent un recul par rapport aux activités du domaine. L'analyse du « sens » des œuvres peut aussi s'appuyer sur les lectures offertes par les organisateurs de l'expérience, lectures publiées sur différents documents. Tout d'abord, considérons, le contenu d'un « *[r]etour d'expérience* » publié sur le site internet du projet à partir du premier séminaire²¹⁶ :

« Les productions sont variées, très différentes les unes des autres. Un point commun cependant, qui n'avait pas été imposé : pas d'image, ni photographie, ni collages, ni dessin. Mais volumes, espaces, extensions ou concentrations, corps, objets, contenant et contenus. Les symboliques convoquées vont des plus directes aux plus conceptuelles, les réalisations se sont adaptées aux capacités des uns et des autres. Un sans-faute, une critique et historienne d'art invitée dira : sur ces cinq œuvres, trois méritent de figurer dans les meilleures expositions.

Le sens de ces œuvres, les prises de position qui ont été énoncées en début de [séminaire] sont (étonnamment ?) plutôt décalées : la domination du chiffre doit être renversée, la séduction esthétique des scandales financiers attire, le changement déçoit toujours, les normes sont à doubles tranchant, la responsabilité sociale une façade...

Mais au lieu d'asséner ces « vérités » discutables, les œuvres les complexifient, les nuancent de leurs contraires (le chiffre est d'or et de carton, les outils les plus utiles sont les plus dangereux, le local est bancal mais central,...). Elles touchent les visiteurs, qui les apprécient à la fois comme une véritable exposition artistique et comme une réflexion sur la gestion. Ils ont leurs critiques et leurs préférences, pour l'une ou l'autre des œuvres, mais tous avec cœur, enthousiastes et impressionnés, néophytes comme artistes établis, étudiants comme enseignants, extérieurs ou concernés. »

(Extrait du site internet du projet, page de retour d'expérience sur le premier séminaire)

²¹⁶ Information non apportée expressément dans l'article mais qui ne laisse pas de doute vues les œuvres décrites et les autres éléments (e.g. les heures indiquées dans le reste de l'article pour les autres activités de l'édition décrite, qui ne peuvent correspondre qu'au premier séminaire).

Pour le deuxième séminaire, nous pouvons nous appuyer sur le livret de vernissage de la troisième édition qui revient sur la précédente édition : « *Les participants à la session [nom du séminaire de la deuxième édition] exprimaient leur conception de leur futur métier en expliquant qu'il s'agissait pour eux d'assimiler des normes, objectives et impersonnelles, pour pouvoir par la suite les renouveler, les rendre plus adéquates, plus efficaces...* » Pour le troisième, l'on trouve sur le site internet du projet que « *les étudiants du [programme] participent au séminaire [nom du séminaire] et proposent leur vision du métier qu'ils veulent exercer. Les normes, le contrôle, la vie de l'entreprise sont ainsi questionnées sous un autre angle.* », ce sur la page intitulée « *Quels rôles jouent le chiffre, le programme, la planification ?* »²¹⁷.

Il est raisonnable de considérer que cette partie du discours que les étudiants devaient produire et délivrer, comporte un caractère critique. La « critique » vise à dénaturer, à questionner ce qui est tenu pour acquis, à proposer d'autres possibles ; elle se traduit par une volonté de prise de recul, de détachement de la logique qu'elle considère comme dominante, elle se veut réflexive (voir, notamment, Adler et al., 2007; Alvesson et al., 2011; Parker & Thomas, 2011). Dans le monde managérial, la logique dominante est souvent une maximisation des produits par une minimisation des moyens (Fournier & Grey, 2000). Dans la gestion, la logique dominante est souvent celle de l'optimisation, de la rationalisation, de l'outil, du chiffre (de Gaulejac, 2009). Bien que hautement polysémique (e.g. Parker & Thomas, 2011), l'idée de critique, peut être regroupée autour de la volonté de questionner l'alignement systématique avec ce qui domine dans un certain environnement (voir aussi Reynolds & Vince, 2004: 444) ; ou en d'autres termes, la critique, c'est « ce qui n'est pas (localement) mainstream ». Clairement, la commande artistique demandait de s'éloigner de « ce qui est localement mainstream ». Par le constat du choix de thèmes, assez négatifs, par les étudiants, nous pouvons raisonnablement penser que la construction sociale associée à l'art (e.g. Bourdieu, 1979) par ceux-ci s'appuie sur la vision « romantique » de l'art telle que résumée par Chiapello (1998) : une opposition avec les valeurs économiques bourgeoises, une critique du « capitalisme », une volonté de déconstruction des tenus pour acquis depuis la position « privilégiée » de l'artiste désintéressé (l'un des « mythes » sur l'art).

Il s'agit donc d'une expérience originale, active, d'approche inhabituelle de l'activité de recherche sur le domaine de spécialité. Les étudiants sont amenés à réfléchir

²¹⁷ Extrait de la page de description du troisième séminaire, site internet du projet.

sur leur propre domaine, à proposer des éléments qualifiables de « critiques ». Plutôt que de passer par les classiques discours et « textes », le propos se voit créé et tenu autour d'un support original : la forme artistique.

Les Sciences de Gestion, par la qualification de la structure de l'expérience au niveau séminaire, vont désormais nous aider à comprendre comment elle se déploie. Nous allons donc entrer plus avant dans le détail de la structure du séminaire étudié.

8.1.3. Un projet pédagogique traduit dans un mode projet

Le travail sur le niveau du séminaire permet de percevoir comment se déploie la pratique d'apprentissage dans le contexte. Il s'agit de se préparer à comprendre à la fois les comportements observés *in situ* et les « résultantes » en matière de produits artistiques, car la structuration pédagogique induit une pratique contingente.

8.1.3.1. Une approche pratique par le « mode projet »

Le rendu de l'ethnographie nous a permis de constater de façon transversale pour les trois éditions que, lors des séminaires en eux-mêmes, les acteurs sont amenés à créer et produire des œuvres, ce dans un délai donné, avec des ressources limitées, en équipes et en groupe. Les acteurs – étudiants et formateurs – doivent créer ensemble œuvres et accompagnements (e.g. le texte pour le livret, des pièces annexes telles que les tracts ou pancartes), tout en gérant l'évolution dans un environnement donné, contingent, incertain. Les équipes constituées n'ont pas vocation à dépasser la durée du séminaire, s'organisent comme elles l'entendent à condition toutefois de respecter un certain nombre de règles et d'étapes, dans un contexte de « team-building ». Il faut alors réaliser la création d'une œuvre dans des délais précis qui affectent les conditions de travail des individus, tout en respectant le budget affecté. Nous avons remarqué l'importance, pour les acteurs, de trouver *in situ* des solutions, de s'adapter aux contingences, sans pouvoir tout prévoir et planifier en amont, dans cette activité pour eux nouvelle et inhabituelle de création artistique. Il faut respecter les différentes étapes, dans les temps prévus, afin d'aboutir aux productions attendues *in fine* pour la présentation au public, dont nous avons vu qu'elle conduit à une exigence d'une qualité *a minima* acceptable. Nous avons clairement constaté la répartition des tâches entre membres de l'équipe, et entre formateurs et étudiants-gestionnaires. L'observation a ainsi amené à constater que les différents membres de l'équipe pédagogique apportent conseils comme décisions, relances comme validations. Ils passent d'un groupe à l'autre, d'une équipe à l'autre, coordonnent l'ensemble de

l'activité notamment par leur expertise spécialisée (e.g. la répartition de leur disponibilité entre les équipes, la mise en place de l'ensemble des œuvres dans l'espace de vernissage). Frédéric s'était aussi assuré de proposer une expérience adaptée au public gestionnaire du programme, afin qu'elle y trouve sa place et soit acceptable, pour cette activité fort inhabituelle, voire unique, pour la plupart des étudiants. Enfin, la considération des différents modes de travail a montré à quel point chaque équipe tend à développer sa propre organisation et ses propres méthodes de travail pour concrétiser sa propre vision, face à ses propres contingences, afin de respecter la « deadline » du vernissage.

Lors de la troisième édition, les étudiants avaient eux-mêmes réfléchi sur leur mode d'organisation et remis un écrit, ce à l'occasion des séances post-séminaire. Celui d'une des équipes²¹⁸ (v) me semble résumer de façon intéressante de nombreux éléments présentés dans le rendu de l'ethnographie des trois éditions²¹⁹ :

« *Organisation* :

Nous n'avons pas de leader et avons pris en compte les avis de tous les membres afin de faire avancer les discussions.

Nous avons élaboré notre budget sur place lorsque nous avons pu confirmer les prix des produits. Notre projet ayant beaucoup évolué au fil de notre réflexion et notre confrontation avec les matériaux disponibles dans les magasins, il était difficile de prévoir un budget chiffré. Nous l'avons donc géré en temps réel lors de nos achats. Cependant d'autres dépenses ont été effectuées, ce qui nous laissait très peu de marge. Mais nous avons finalement déterminé quel achat était inutile et avons pu rendre ces produits aux magasins, ce qui nous a permis d'avoir encore du budget à la fin.

A cause d'imprévus matériels et techniques, nous avons dû étendre nos heures de travail de 8h30 le matin à presque 21h30 le soir. Les matériaux utilisés ont nécessité des remises en état conséquentes (planches gondolées, à couper, poncer, ...) ce qui nous a obligés à maximiser notre temps de présence afin de finir les travaux à temps.

Décrire comment on a organisé tout ça, point différent des modes d'organisation habituels ? [sic]

Nous avons divisé les tâches afin d'optimiser notre temps et ainsi tenter d'accomplir tous les travaux requis. Certains achats ont dû être rendus aux magasins, d'autres éléments devaient être achetés en plus, donc certains membres du groupe ont été chargés d'expéditions rapides pour accomplir ces missions pendant que les autres continuaient à travailler sur l'œuvre. Néanmoins, par

²¹⁸ Notons qu'il s'agit d'un document produit par les étudiants eux-mêmes et que seul un extrait particulièrement pertinent est ici proposé. Ce document me fut transmis par Frédéric après ladite séance. Les descriptions proposées correspondent à la fois à mes observations pour cette équipe pendant le séminaire et à ce que j'avais pu observer pendant leur travail en débriefing.

²¹⁹ Ce rapport ne porte, par nature, que sur la troisième édition qui était celle des participants. Mais le rendu de l'ethnographie avait mené à rapporter des éléments similaires pour les trois éditions.

manque de temps, nous avons fait le choix de sauter des étapes, ne pas respecter les temps de séchage par exemple pour pouvoir finir à temps. »
(Extrait du document d'auto-analyse de l'équipe v du troisième séminaire, partie « Organisation » ; document intitulé « Le Contrôle, fonction transverse mais incomprise »)

Dans cet extrait de rapport écrit, nous trouvons la formalisation, par les acteurs du terrain eux-mêmes, d'un certain nombre d'éléments qui résonnent avec l'ethnographie. Comment lire ces différentes observations ?

Une littérature spécialisée va nous aider à les qualifier. Celle qui travaille sur la définition du « projet » ; ainsi, pour Turner et Müller (2003: 1), un projet est traditionnellement défini comme :

« Une aventure dans laquelle des ressources humaines, matérielles et financières sont organisées d'une façon nouvelle, pour entreprendre un périmètre unique de travail, avec un cahier des charges donné [en: of given specifications], dans un cadre de contraintes de coût et de temps, afin d'atteindre un changement bénéfique défini par des objectifs quantitatifs et qualitatifs.

[...]

Un projet est entrepris pour obtenir un changement bénéfique, et par conséquent possède trois caractéristiques essentielles :

- 1. Il est unique : aucun projet avant ou après ne sera exactement le même.*
- 2. Il est entrepris par l'utilisation de processus nouveaux : aucun projet avant ou après n'utilisera exactement la même approche.*
- 3. Il est éphémère : il a un début et une fin.*

Ces caractéristiques créent trois pressions :

- 1. Les projets sont sujets à l'incertitude : nous ne pouvons être certains que nos plans apporteront [en: deliver] les résultats du projet requis ou le changement bénéfique souhaité.*
- 2. Ils créent un besoin d'intégration : des ressources pour faire le projet, entre les différentes parties du projet, et du projet dans l'affaire [en: business].*
- 3. Ils sont entrepris dans un contexte d'urgence [en: subject to urgency] : de livrer les résultats souhaités dans les échéances souhaitées.*

Turner [renvoi non repris] a suggéré que ce sont ces trois pressions qui sont spécifiques au management de projet, pas le management du temps, du coût et de la qualité, qui sont partagés avec les opérations managériales routinières. »

Ces auteurs (2003: 7) complètent plus loin pour ajouter, avec un point de vue « théorie des organisations », une version révisée de ces éléments : « *Un projet est une organisation temporaire dans laquelle des ressources sont assignées pour entreprendre une aventure unique, nouvelle et éphémère qui manage les inhérents incertitudes et besoins d'intégration afin d'obtenir des objectifs bénéfiques de changement.* », et avancent

que le rôle de manager de projet peut être considéré comme celui de « *directeur général d'une organisation temporaire* ».

Dans le cas des séminaires, nous avons vu la présence des préoccupations de respect des contraintes de coût, de temps et de qualité, ce qui indique que l'activité pourrait s'inscrire dans le cadre des « opérations routinières », même s'il s'agit bien d'un projet puisque le séminaire, en addition : comporte une part d'incertitude (e.g. il n'est pas possible de tout planifier face aux contingences nombreuses), crée un besoin d'intégration (e.g. les formateurs s'assurent de l'usage correct des ressources globalement, de la mise en place du projet dans l'esprit du programme), et est entrepris dans un contexte d'urgence (e.g. il faut avoir terminé pour une heure précise quatre jours après le début). Le groupe crée bien une structure temporaire, globalement nouvelle, et les équipes répondent aux mêmes principes. Les étudiants sont dans des « *organisations temporaires* » – i.e. des structures temporaires qui regroupent et lient des individus pour une temporalité à échéance connue et qui ont vocation institutionnelle à la dissolution (e.g. Burke & Morley, 2016: 1237). Enfin, les ressources sont bien allouées globalement pour atteindre l'objectif de création d'œuvres dans les temps, en nombre attendu, sous des formes acceptables. Nous sommes donc bien en présence d'un projet et de management de projet.

8.1.3.2. Outils, pratiques et décision : un projet managé

White et Fortune (2002), quant à eux, ont « *tenté de saisir les expériences « du monde réel » des managers de projets* ». Ils analysent les pratiques déclarées, potentiellement réelles, des acteurs *in situ* ; complément donc utile à la théorisation sur le projet proposé par Turner et Müller. White et Fortune notent (2002: 10) ainsi :

« Les trois critères utilisés pour juger du succès d'un projet les plus cités dans la littérature (à temps, avec respect du budget, avec respect du cahier des charges) ont aussi dans l'enquête été les critères de succès les mieux classés. Cependant, ils n'étaient pas les seuls critères par lesquels le résultat d'un projet était jugé ; l'adéquation entre un projet et l'organisation et les conséquences d'un projet sur la performance de l'affaire [en: the business] étaient aussi rapportés comme critères importants. [...] Trois des quatre facteurs les plus haut classés que les répondants ont identifié comme critiques pour le succès du projet reflètent les critères de succès (respect du programme [en: schedule], fonds/ressources adéquats, objectifs/buts clairs). « Le soutien de l'encadrement expérimenté [en: senior management] » était l'autre facteur critique mentionné avec la plus haute fréquence. »

Nous avons vu que les acteurs du séminaire ici praticiens d'un projet ont accordé une place importante, pour estimer son succès, aux critères de temps, budget et respect du

cahier des charges. Nous avons été amenés à remarquer le développement – progressif d’une édition à l’autre, mais dès le début comme l’indiquait l’entretien avec Frédéric en amont de la première édition – d’une expérience adéquate pour un tel programme de formation : les acteurs de l’expérience ont eux aussi estimé la réussite de l’expérience étudiée par son adéquation au programme et par ses conséquences organisationnelles, i.e. faire sens pour les étudiants dans leurs cursus afin d’autoriser un apprentissage compatible avec leur profil. Nous sommes donc dans une définition possible du management de projet, où les trois critères classiques (temps, budget, qualité) sont importants quand ils sont associés aux deux complémentaires des praticiens (adéquation avec l’environnement et conséquences sur la performance locale). Les nombreuses démarches de suivi, validation, correction etc. demandées par les formateurs, ainsi que la demande de programmes de travail (e.g. budget, organisation des tâches) font également sens au regard de la littérature, afin de « réussir le projet ». Notons que le défi en matière de budget provient du montant relativement restreint et non de l’usage réel de gestion budgétaire : ces étudiants sont, par nature, compétents pour une pratique de gestion budgétaire avancée, mais c’est ici le caractère très réduit du budget (qui plus est, à gérer collectivement) qui rend la tâche complexe. Par ailleurs, le besoin de coordination à l’occasion des courses et l’aléa alors rencontré par les équipes tendent à générer des dépenses non alignées sur la prévision.

Nous avons aussi largement noté l’usage, lors des séminaires, de différents outils et de différentes approches de décision. Côté outils, plusieurs formes ont été rencontrées. Lors du premier séminaire, Frédéric formalise un processus planifié, affiché lors d’une séance de « briefing » en début de deuxième journée. Le processus dans sa forme « écrite » ainsi présenté disparaît dans les éditions suivantes, mais Frédéric le communique *de facto* à l’oral. Il invite les étudiants à mobiliser des plans de gestion – « *imprévisionnels* », pour reprendre l’expression de la troisième édition, afin de rappeler le besoin de les penser comme « évolutifs ». Les étudiants, quant à eux, disposent largement de plannings, de calculs de coûts, de listes de courses, de « *todolists* », d’une répartition des tâches même s’ils ne formalisent pas toujours le processus. Côté décision, des réunions inter-équipes (entre étudiants, pour concevoir ou ajuster une proposition ou une solution, selon les phases et étapes) et intergroupes (entre étudiants et formateurs, pour valider ou ajuster) prirent place tout au long des trois éditions. Les présentations plénières avec discussion de l’auditoire sont aussi des moyens de susciter la prise de décision, par l’exposition aux réactions des autres, pairs et non-pairs, gestionnaires et artistes. Lors de la troisième édition, la phase de validation par le « trio » de formateurs représente une

forme archétypale de ces procédés de prise de décision : l'exposé d'une proposition par les étudiants donne lieu à délibération des trois experts (aux profils complémentaires), avant une validation ou une demande d'ajustement. Tous ces éléments concernent plutôt la phase « cognitive » (1). Dans la phase de réalisation pratique (2), nous avons constaté la répartition du travail, la tendance à la spécialisation, l'appel aux experts, avec une prise de décision souvent rapide et avec concertation limitée ou assez locale, souvent dans l'action, dans un contexte de sollicitations multiples sous forte pression temporelle. Certains travaillent par sous-équipes, séparées et assez autonomes, chacun décide pour « sa » tâche, mais avec le souci de se « maintenir au courant » de l'avancement des autres et de leurs décisions, ainsi que de maintenir la confiance et la bonne entente dans l'équipe.

Dans leur analyse des pratiques des managers de projets, White et Fortune notaient aussi (2002: 10) que « *À eux tous [en: between them], les répondants ont utilisé 1210 outils de méthodes et techniques. Les plus largement utilisés étaient les « Logiciels de Management de Projet » et les « Diagrammes de Gantt ». La valeur modale d'outils utilisés était de 3. [...] »*, ce qui indique l'importance des outils dans la pratique du projet. Le planning résonne avec le diagramme de Gantt, même si la forme observée était légèrement différente (il s'agissait plutôt de plannings sous forme de tableaux). L'absence de « logiciels » spécialisés s'explique par la brièveté du projet et par la présence d'un processus de travail simple mais efficace proposé par Frédéric (à l'écrit ou l'oral, en une fois ou en plusieurs). Ces quelques outils de gestion – demandés par les formateurs – rencontrés lors du séminaire placent alors de nouveau le séminaire dans des démarches typiques de celles du projet géré et managé, sous une forme globalement assez classique.

Les outils de management de projet apportent un soutien à une décision qui prend deux formes assez différentes selon deux grands « moments ». La phase cognitive (1) représente une part significative du séminaire où, même si le temps « presse », une durée conséquente entraîne la production concertée et discutée de projets ensuite validés. La décision rappelle alors le mécanisme de l'interprétation d'un orchestre en répétition : différents individus avec des idées potentiellement différentes et des positions différentes (e.g. chefs, leaders locaux désignés pour représenter ou non, opérationnels) cherchent un point d'entente tant sur l'orientation artistique que sur le moyen de la réaliser, à l'aide d'une structure complexe d'échange et d'itérations inter et intra-groupes (Ravet, 2016)²²⁰.

²²⁰ Le travail de l'orchestre tel qu'analysé par Ravet (2016: 302) résonne aussi avec l'observation, lors du troisième séminaire en particulier, d'une œuvre somme de multiples sous-parties individuelles : « *Interpréter consiste à proposer une réalisation personnelle collective, si l'on pouvait nous accorder cet*

C'est une approche « stratégique » de la décision : l'on se concerta relativement longuement en « réunions de conseil » pour décider, l'on fait appel à des experts, le tout pour concevoir collectivement un « projet » qui sera ensuite implémenté par tous sur la base de ses grandes lignes et des contingences. La décision est amont, concertée et validée, en vue d'une exécution à venir. Puis, lors de la phase de réalisation (2), la décision se fait « dans l'action », souvent par le premier acteur apte à le faire, sans possibilité de se concerter longuement. Il faut décider rapidement, et les observations montrent la tendance des acteurs à retenir « la première solution qui fonctionne », ou devrait fonctionner, d'après le déjà rencontré (e.g. l'expérience des artistes, l'expérience d'un étudiant qui a appris à maîtriser « son » geste) (Kaempf, Klein, Thordsen, & Wolf, 1996). Pour les décisions clefs, les experts sont convoqués et la décision externalisée, à l'image de l'appel au chef de pupitre pour l'orchestre, qui nécessite alors un temps d'attente de l'ensemble du groupe (Ravet, 2016). À l'image aussi du membre d'équipage de voile qui parfois en vient à s'opposer à l'autre pour le « bien commun », mais toujours à condition de ne pas dépasser un « *seuil optimal d'interactions concurrentielles* » qui viendrait détruire la confiance (Saury, 2011: 141 notamment). Mais le mécanisme reste similaire : l'on puise dans son savoir antérieur pour choisir un moyen qui devrait fonctionner et le mobiliser. C'est une approche « tactique » de la décision : l'on s'appuie largement sur la première solution trouvée par un acteur capable de faire sens du problème et d'imaginer une solution adéquate et qui semble fonctionner, ce qui externalise la décision à chaque acteur sans centralisation – en dehors du maintien d'un état suffisant de compréhension partagée de la situation (Kaempf et al., 1996; Klein, 2008; Saury, 2011), dans cette réalisation sous pression temporelle et avec de nombreuses variables. Dans tous les cas, un acteur apte à le faire tente de visualiser le futur résultat avant de valider (e.g. les formateurs-artistes sur les projets), ou de permettre de le visualiser (e.g. l'usage de croquis et maquettes) pour créer des « *macro-cognitions* » partagées et partageables (e.g. Klein, 2008).

C'est donc un management de projet qui s'appuie sur ces deux grands types de décision – stratégique et tactique –, pour un résultat qui construit une base partagée autour d'une décision commune, afin de permettre des décisions ultérieures davantage individuelles (ou moins collectives) – et moins « planifiées » dans cette culture locale qui en est assez familière – mais qui resteront orientées dans une même grande direction.

oxymore : instigué et guidé par le chef [d'orchestre], basé sur ou, comme cela peut être le cas, en réaction à des traditions d'interprétation, ceci est le résultat de l'action des musiciens qui réalisent [en: make] un texte musical par eux-mêmes et proposent une réalisation instrumentale. »

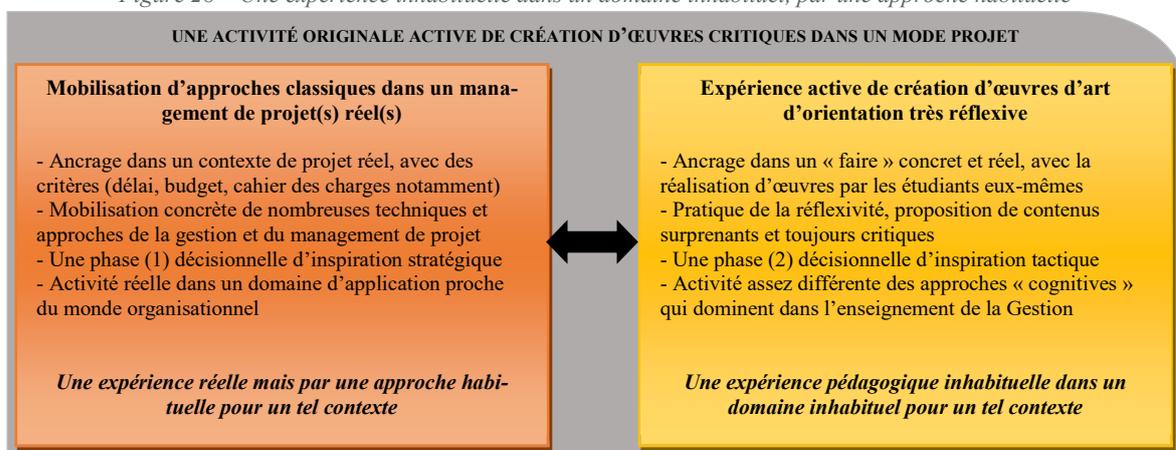
D'ailleurs, et en particulier lors de la troisième édition mais de façon générale lors des autres, j'ai pu constater l'alternance entre logique de planification (e.g. la demande d'un plan de gestion et de travail) et logique de réaction face aux imprévus et face au non-planifiable (e.g. le plan « *imprévisionnel* » plutôt que « *prévisionnel* »). L'analyse focalisée autour du processus de création montre le caractère collectif, groupal des œuvres : la création nécessite de trouver un équilibre entre individus et entre groupes, ce que facilite le passage par la formalisation (e.g. les projets d'œuvre, d'organisation, les « réunions de discussion-validation » avec les formateurs). La création d'une œuvre (en particulier collective, avec « commande » quant à son sujet, pour une présentation publique aux côtés d'autres œuvres et dans un cadre prestigieux) demande de trouver un équilibre entre création totalement libre et encadrement, afin de rester dans le domaine des attendus de cette démarche qui reste pédagogique et dans un cadre officiel. Mais c'est bien une création des étudiants qui est réalisée, une idée développée en une œuvre, avec un contenu souvent fort et engageant, réflexif sur son propre domaine de pratiques. Les éditions dans leur ensemble pointent aussi le perpétuel équilibre recherché par les formateurs entre ces deux grandes logiques de planification et de réaction, d'encadrement pour rester dans le domaine attendu et d'ouverture d'espaces de liberté pour une vraie création. Ce qui les amène à être à la fois dans un style ouvert et « libre » de management, tout en assurant un minimum de contrôle et de limitation. Et chaque projet a été un succès : toutes les œuvres furent produites à temps, installées à temps, et globalement accueillies favorablement.

Devoir créer une œuvre rappelle les démarches de « *développement de produits* », puisqu'il s'agit effectivement de créer un produit pour un cadre d'accueil ; la littérature spécialisée pointe que certains défendent l'usage d'approches planificatrices, d'autres des approches moins planificatrices, mais que la pratique tend souvent à faire osciller de l'un à l'autre (Lewis, Welsh, Dehler, & Green, 2002: 563) : « *Cette étude a exploré la nature, les dynamiques et les impacts de styles de management contrastés dans différents projets de développement de produits. Nous avons trouvé que les managers pourraient être bien avisés [en: may be well served] en développant un répertoire de pratiques complexe [en: complicated] et paradoxal. [...] Manager les tensions entre des activités faiblement et hautement couplées, des processus bottom-up et top-down, et flexibilité et discipline pourrait fournir une clef à la haute performance.* » Ainsi, en alternant en continu entre ces deux grandes logiques, les formateurs et les étudiants semblent avoir adopté des styles de fonctionnement hybrides donc pertinents pour garantir le succès des projets, lors de chaque édition et pour chaque sous-projet (i.e. chaque œuvre).

Notons aussi que les « *compétences humaines* » (e.g. mobilisation, communication, gérer les situations) seraient les plus importantes pour la réussite des projets, légèrement devant les « *compétences conceptuelles et organisationnelles* » (e.g. capacité à planifier, à organiser, être focalisé sur l'objectif) et assez loin devant les « *compétences techniques* » (e.g. connaissance spécialisée dans l'utilisation d'outils et techniques, connaissance du projet, compréhension des technologies), ce quel que soit le secteur d'activité (El-Sabaa, 2001: 3–4). L'on comprend donc que, globalement, le fort souci des autres (pairs comme non-pairs) lors de l'action, et l'alternance réussie entre les styles de management de projet *in situ*, ont pu contribuer de façon effective à la réussite du projet.

Pour conclure cette première partie de la lecture, j'avance donc que le séminaire représente une activité originale dans un contexte de formation pour des étudiants en fin de cursus spécialisteur en gestion, dans un programme où la part de recherche est importante (activité que le séminaire veut inciter à aborder « autrement »). La part conséquente de « faire » dans l'activité la place dans les pédagogies « actives », en particulier en ce que le séminaire demande chaque fois la réalisation réelle d'un projet par équipe, dans le cadre d'un projet de groupe, mais aussi en ce qu'il demande toujours une réflexion réelle sur le domaine de spécialité des étudiants. Les œuvres peuvent raisonnablement être qualifiées d'œuvres « critiques ». Pour les réaliser, des approches classiques de management de projet ont été mobilisées par les acteurs, afin de permettre l'expression d'une réflexion active des étudiants et la proposition de contenus surprenants et réflexifs. Ces approches ont conduit au succès de chaque édition du séminaire. C'est donc par l'usage de management de projets que la pratique artistique assez orientée vers la critique de la gestion a pu se développer. La Figure 28 (page 365) résume ce premier aspect de la lecture.

Figure 28 – Une expérience inhabituelle dans un domaine inhabituel, par une approche habituelle



Considérons désormais le type de création que les différents séminaires permettent alors de réaliser, par l'étude du processus de création et des œuvres résultantes.

8.2. Un projet collectif de création d'œuvres critiques modérées

Nous pouvons donc avancer que le management de ces projets d'œuvres critiques s'inscrit dans le cadre d'une innovation pédagogique basée sur l'expérience d'un « actif ». Quel est alors le type d'œuvres critiques qu'une telle expérience tend à créer, à produire ?

Nous allons voir que les œuvres représentent une « création artistique » collective, avec une existence des œuvres qui apparaît presque – à l'image de la création d'une œuvre musicale – non lorsque l'œuvre prend forme, mais plutôt lorsqu'elle se voit présentée à l'occasion du vernissage au public, ce aux côtés des autres œuvres. Ceci car la présentation au public est une phase essentielle du propos tenu, du processus global de création. Cette compréhension aidera à l'abord des œuvres en tant qu'œuvres. J'avancerai alors qu'elles offrent une critique de la gestion, mais une critique modérée qui se traduit de deux façons : soit la « défense » de la profession gestionnaire, soit la tentative de résolution des problèmes qui lui seraient liés. Mais jamais la gestion ne se voit rejetée, jamais le domaine des étudiants-gestionnaires n'est déconsidéré. L'étude de la perspective des artistes-invités complète cette lecture, de même que l'analyse des processus potentiellement présents dans la création des œuvres. Dans cette deuxième partie, nous allons donc considérer en détail le processus de création, puis les œuvres présentées au public.

Ainsi, dans le cadre observé, la création artistique s'appuie sur le collectif pour créer une œuvre « d'équipe », non sur la traduction d'une « subjectivité individuelle » dans une forme plastique d'accueil qui elle aussi serait le produit du « geste subjectif » d'un unique individu – ceci rappelle les travaux de Becker (2010). J'avancerai que la structure pédagogique génère cette situation, mais aussi que le caractère « *systémique* » et complexe de ces « *conceptions* » en contexte de projet (donc aux ressources limitées) incite les étudiants à la spécialisation dans la réalisation afin d'être un minimum efficaces et efficaces (e.g. Grogan & de Weck, 2016). Nous constaterons que ces œuvres d'équipes sont ensuite présentées de façon groupale lors du séminaire, afin de proposer – dans un « *espace génératif* », lieu où l'intériorité se voit partagée avec le « monde externe » (Woodward & Funk, 2010: 303 notamment) – un « *savoir esthétique* » (e.g. Hansen et al., 2007). Alors, nous noterons le caractère certes critique des œuvres, mais finalement modéré (en écho avec Chiapello, 1998), ce qui se traduit par des œuvres « pour » la gestion (e.g. de Gaulejac, 2009), dans ces œuvres créées par ces futurs acteurs d'une activité économique proche d'un groupe constitué en « *profession* » (e.g. Frankel, 1989). Je proposerai que l'inscription des étudiants dans différents types de groupes (Anzieu & Martin,

2000) dont certains destinés à durer ont pu soumettre les décisions artistiques à des dynamiques particulières de groupe (e.g. Cerrig & Zimbardo, 2008: 489–492) qui ont pu affecter le processus de création et orienter dans cette direction « pour » la gestion. J'avancerai donc que les œuvres offrent une critique collective – et non un propos personnel adapté à chacun –, par une création collective, d'aspects problématiques de la gestion, mais qu'elles sont aussi des œuvres modérées toujours « pour » la gestion.

8.2.1. La création artistique collective fondée sur le cognitif

À l'occasion de l'ethnographie de la troisième édition, celle focalisée sur l'étude du processus de création, nous avons pu remarquer le caractère collectif de la création. Ce caractère collectif s'observe lors des différentes phases.

Ainsi, le rendu des observations *in situ* nous a permis de constater que les œuvres qui sont créées dans cette situation sont, dans un premier temps, des œuvres imaginées par des équipes – équipes temporaires constituées par affinité de thèmes d'intérêt où l'expression reste individuelle mais orientée par la demande des « motivations » pour le domaine de spécialité du Master. Les équipes doivent nécessairement s'accorder sur une idée-force, à partir des différentes propositions individuelles préalables, et s'accorder avec les animateurs pour obtenir « validation » du projet d'œuvre. Si l'idée précise n'existe pas nécessairement dès la phase de constitution des équipes, un thème apparaît au moins déjà à ce stade, voire une ligne qui sera suivie.

Les étudiants doivent aussi prendre en compte les contraintes pratiques (e.g. budget, temps de réalisation) et artistiques (e.g. réactions inattendues de la matière, interprétation nécessaire de toute œuvre). L'essentiel de la création se situe lors de la phase cognitive, même si les contingences incitent à la fois à adapter l'idée à la matière et la matière à l'idée ; toutefois, cet ajustement se réalise à la marge, avec une presque « défense » du cœur de l'œuvre. Le caractère « subjectif » de l'objectif ouvre des possibilités, dont les étudiants (au moins certains) semblent avoir conscience, mais aussi un espace d'interprétation chez les récipiendaires esthètes et gestionnaires. Ensuite, c'est une « mise en œuvre » qui s'applique : l'on met l'idée dans une forme capable de l'exposer, ce qui nécessite (en particulier à cette étape, mais pas uniquement, devant le critère temporel de ce projet) une forte répartition des tâches qui intègre alors une subjectivité stylistique à l'œuvre et aux parties de l'œuvre, fonction de leur(s) auteur(s). L'œuvre devient donc la somme des contributions individuelles, par nature « intermédiaire », jamais celle d'un seul individu. Enfin, le vernissage présente ensemble les œuvres de chaque équipe par

juxtaposition physique. Ces observations indiquent que c'est une création groupale qui est réalisée.

Selon la littérature, nous sommes plus proches de l'art tel qu'il est pratiqué par une multitude d'individus qui contribuent à l'œuvre en collaboration et addition de compétences et travail, au sens de Becker (2010), que d'une démarche d'un artiste solitaire « romantique » qui œuvrerait pour lui-même, sans aide et sans ressources (e.g. Chiapello, 1998). Bien entendu, le processus pédagogique demande de partir d'une déclaration individuelle, puis de produire une œuvre en équipe, pour présenter collectivement l'ensemble lors du vernissage : ceci explique donc très pratiquement cette tendance. Mais le caractère collectif de l'œuvre s'apprécie aussi dans la conception et la réalisation.

Ainsi, nous avons vu par l'ethnographie le caractère complexe et finalement très systémique (aussi bien conceptuellement que techniquement) d'une œuvre d'art. Il n'est pas irraisonnable de qualifier la production en équipe d'une œuvre d'art, de « *system design* » (*en*). Grogan et de Weck (2016: 221), dans une étude sur la « *collaboration* » en situation de « *complexité* »²²¹, indiquent ainsi que : « *La conception de système nécessite pour des équipes de personnes de travailler ensemble pour surmonter les limites individuelles [...]* » des domaines cognitifs, avant d'ajouter que « *[l]e travail en équipe produit des effets avec plusieurs facettes dont des avantages issus des flux parallèles de travail, perspectives multiples sur le problème, et spécialisation, mais aussi des entraves issues des délais de feedback, mauvais alignement des objectifs, et faibles dynamiques de groupe* », ce qui résonne avec la description du processus de création. Et la nature des tâches (qui sont dépendantes les unes des autres mais en général réalisables séparément) dans une telle activité affecterait le temps de réalisation et les modalités requises d'interaction, dans les activités de conception de système, en équipe : « *Les résultats suggèrent que les tâches non associées [en: uncoupled tasks] permettent des interactions cycliques ou centralisées, alors que les tâches associées [en: coupled] nécessitent davan-*

²²¹ Notons que, pour ces auteurs (Grogan & de Weck, 2016: 223), « *[l]'ingénierie collaborative applique la recherche en sciences sociales pour améliorer les produits de conception [en: design] parmi une équipe de parties prenantes avec un but commun mais des ressources limitées ou des intérêts conflictuels.* » Ils complètent ensuite pour préciser que cette littérature spécialisée combine : a) celle en ingénierie qui « *met l'emphase sur la complexité technique avec une prise en compte limitée des caractéristiques qui concernent la conception multi-acteurs* », et b) celle en sciences sociales qui s'intéresse aux « *[...] facteurs qui contribuent à la performance des groupes sans considérer les activités techniques non structurées de l'ingénierie* ».

Dans notre cas, cette littérature peut donc être intéressante : il s'agit bien de concevoir en équipe un produit systémique par addition d'éléments mais pour une œuvre commune, avec des ressources limitées. Mais, comme l'a indiqué l'ethnographie, le caractère finalement à la fois et « matériel » et « conceptuel » de l'œuvre d'art plastique implique bien complexité technique et activités techniques non structurées.

tage d'interaction, mais pas [une interaction] totale, entre les équipes de concepteurs [en: designer pairs] », sachant qu'une courbe d'apprentissage dans ces activités semble exister, puisqu'il faudrait pour effectuer la dernière tâche 50% du temps de réalisation de la première et 80% de la dixième (Grogan & de Weck, 2016: 231).

Or, nous sommes dans un contexte de projet avec ses objectifs et ses contraintes. Ceci peut expliquer l'intérêt, pour les équipes, d'accepter le principe d'une séparation des tâches avec « spécialisation » de chaque individu (ou de sous-équipes) – car, dans le séminaire, les tâches sont et associées et non associées, selon le point de vue « œuvre » ou « pièce » –, avec interactions fréquentes mais pas permanentes, avec des moments de centralisation en « réunion expresse ». *A fortiori*, ceci conduit à l'intégration de multiples subjectivités personnelles²²² (situées dans la production de certaines pièces) ensuite associées dans les œuvres prises comme système issu d'une collaboration.

Les étudiants-gestionnaires sont tous des pairs, ce qui évite les problèmes dans les démarches de collaboration, récemment analysés par la littérature et liés à des statuts particuliers ; en outre, la créativité de ces derniers profils à statuts particuliers serait meilleure dans les activités qui demandent moins de coordination, ce qui peut amener localement, dans la situation étudiée, une amélioration de la créativité issue de la relative séparation des tâches entre groupes de formateurs et groupes de formés, et entre formateurs eux-mêmes²²³ (Hildreth & Anderson, 2016). En parallèle, l'intégration progressive (par la constitution d'une équipe hybride de formateurs), d'une édition à l'autre, d'expertises complémentaires, parfois en doublons, permettrait de résoudre les biais de « *pensée managériale locale* » dans le management efficace du projet : « [...] *les managers surestiment systématiquement les informations saillantes ou les risques qui leur viennent facilement à l'esprit. Ces cadres cognitifs conduisent généralement à des conséquences négatives (et parfois à des positives).* » (Houdek, 2016). Mais elles introduisent donc dans la part de création une subjectivité additionnelle liée au développement des œuvres, par la multiplication des opinions individuelles proposées par les acteurs clefs.

²²² Il faut se rappeler que, si la conception est globalement réalisée lors de la phase cognitive, nous avons constaté l'inévitable évolution des œuvres face aux contingences artistiques, qui demandent alors une re-conception au fur et à mesure du prototype. Il y a donc aussi une part de conception « d'ajustement » lors des phases ultérieures. L'étude mobilisée (Grogan & de Weck, 2016) qui porte certes sur une « conception » visiblement assez cognitive reste donc intéressante en lecture, puisqu'il existe dans les séminaires une conception cognitive dans l'ensemble des phases, même les plus « matérielles ». Le gain n'est pas à apprécier sur le « faire » mais sur la « re-conceptualisation » successive observée pour améliorer le faire, et ce même si nous avons vu la part de sérendipité qui pouvait aussi être recherchée par « bricolage ».

²²³ Puisque chaque formateur dispose de la légitimité à intervenir séparément auprès de chaque équipe quand nécessaire, même si des phases de coordination entre formateurs sont présentes. Auprès du groupe des étudiants, leur statut reste particulier (sur ces questions, voir aussi Bourdieu & Passeron, 1970).

À froid, lors des séances de valorisation, les étudiants de la troisième édition ont régulièrement indiqué avoir adopté un fonctionnement en équipes horizontales et sans leader désigné. Par exemple, la représentante d'une équipe (iv), dans le partage de l'analyse de l'équipe avec le reste du groupe : « *Alors, au niveau de l'organisation de l'équipe, on n'a... on n'avait pas vraiment de... en fait, de leader... en fait, dans l'équipe on était tous plutôt d'accord pour exposer nos idées et pour représenter l'entreprise par un arbre. [...] Et la répartition des tâches, en fait, s'est faite plutôt de manière naturelle. On n'a pas euh...* »²²⁴. Les équipes, nous l'avons vu, s'appuient aussi largement sur les experts présents pour décider d'une direction ou d'une autre, ce que le processus de validation demande *de facto*.

Les littératures spécialisées dans la gestion de projets de « construction »²²⁵ résonnent et permettent de comprendre ces observations. Ainsi, l'absence d'expérience (ce qui caractérise globalement les étudiants dans l'activité de création artistique) a été identifiée comme l'une des caractéristiques sources de problèmes dans un projet (Toor & Ogunlana, 2009), avec des effets indésirables dans un séminaire qui apporte aussi une dimension de team-building (2009: 261–264) :

« Il est évident que l'usage abusif de pouvoir, une mauvaise communication, un manque d'expérience, un manque de capacité à contrôler les situations complexes, et le rejet de la faute sur les autres étaient évaluées comme les cinq attributs qui rendent le leadership des managers de projet inefficace. Il a été noté lors des entretiens avec les répondants que ces attributs personnels négatifs font passer les leaders de projet pour incompetents et moins populaires parmi les collègues et subordonnés. [...] Les attributs négatifs rendent aussi les managers de projet incapables de développer une équipe forte et incapables de former des relations connectées avec les parties prenantes du projet. Cette situation a un impact négatif direct sur l'efficacité du leadership du manager de projet. »

En pratique, dans cette situation où les étudiants-gestionnaires ne disposent pas d'expérience spécialisée en art, le choix d'un mode horizontal entre pairs et de l'appui préférentiel sur la validation des experts pour les aspects de création fait sens : la désignation d'un « leader » pris parmi les étudiants aurait risqué de mettre en péril la solidarité de l'équipe, et les formateurs-artistes (et Sergueï lors de la troisième édition, pour les aspects de gestion) peuvent offrir des leaders évidents, puisque ces individus peuvent apporter

²²⁴ L'équipe, comme d'autres, indique ne pas avoir eu de leader, mais des comportements de leadership ont été observés ; ils étaient généralement marginaux et non durables. Il y a, selon les observations, du leadership même s'il n'y a généralement pas de leader désigné. Mais un « leadership tournant » a bien été observé *in situ*. Ceci va dans le même sens que le reste de l'analyse : chaque « moment de leadership » incite à intégrer à l'œuvre, sur un certain aspect, une subjectivité, après arbitrage, délibérations etc.

²²⁵ Les œuvres, en pratique, sont des projets de réalisation matérielle en équipe.

expérience et capacité à créer des ponts avec les parties prenantes du projet (ils sont les seuls à les connaître), ce sans risque de mise en péril de l'esprit de solidarité des étudiants (puisque'ils sont temporaires dans la structure sociale locale).

En somme, les étudiants sont amenés à créer une œuvre collective, dans chaque équipe, à la fois pour des raisons pratiques (e.g. le mode projet) et des raisons sociales (e.g. le cadre de team-building). La « création artistique » prend officiellement place à l'occasion du vernissage des œuvres.

8.2.2 Un savoir esthétique à partager

Le vernissage représente l'un des moments clefs de l'expérience vécue par les étudiants. Il consiste à présenter au public – pluriel, ce dernier intègre notamment des parties prenantes, des spécialistes de l'art et des spécialistes de la gestion, du « grand public » – les œuvres réalisées en quatre jours. C'est un moment de discussion, un moment d'échange.

Il faut se demander « ce qui a été mis en œuvre ». L'ethnographie m'a permis d'indiquer que les étudiants-gestionnaires partent d'une expression personnelle qu'ils travaillent ensuite – Frédéric souhaitait que les étudiants formulent les concepts. Il s'agit pour eux davantage de puiser dans des connaissances générales, des expériences passées, que de donner forme à un concept identifié par une revue de littérature académique ou une démarche scientifique. Les œuvres offrent la possibilité de présenter un « message » par une forme ouverte, originale, à un public, lors du vernissage. Nous avons vu lors de la dernière séance de valorisation que le « bagage » des individus (e.g. leur connaissance de la spécialité, ou même de la gestion) pouvait aboutir à l'approche des œuvres dans un certain sens. Toutefois, la vocation de l'œuvre reste de transmettre une idée.

En termes d'esthétique, les productions hésitent entre plusieurs types : elles tendent à partir d'un constat d'un élément existant dans l'environnement (ou au moins relaté ou imaginé), ce qui rapproche de l'esthétique « historique » (notamment classique et romantique) qui utilise (plus ou moins) la subjectivité pour représenter ce qui existe hors de l'artiste ; mais la demande par Frédéric d'une « prise de position » oriente vers l'esthétique moderne et contemporaine qui donne au spectateur à voir ce que le sujet-artiste crée, dans toute sa démarche de subjectivité, le « [...] monde dans lequel il nous est sans doute permis d'entrer [...] » (Ferry, 1990: 19). Dans la philosophie anglo-saxonne sur l'esthétique, les « *cognitivistes* » considèrent quant à eux que l'art peut apporter une connaissance, de formes variées (Gaut, 2003). Le contenu présenté lors du séminaire peut donc raisonnablement être assimilé à un « savoir » (e.g. Taylor & Hansen,

2005; Taylor & Ladkin, 2009; Woodward & Funk, 2010), d'autant plus qu'il est présenté dans un cadre « artistique »²²⁶ qui confère la légitimité artistique sans doute requise pour devenir « œuvre » (e.g. Bourdieu, 1979; Bourdieu & Darbel, 1969), œuvre qui va donc porter un « *savoir esthétique* » (Hansen et al., 2007).

Qualifions ce savoir esthétique des séminaires. J'avance qu'il regroupe trois types de connaissances : théorique, expérientielle et philosophique. Premièrement, il comporte une connaissance « théorique », à l'image des productions académiques de ce type²²⁷, car nous pouvons raisonnablement considérer que l'idée présentée provient en partie d'un travail de synthèse autour des connaissances préalablement acquises par les étudiants²²⁸, en particulier dans leur formation dont nous savons qu'elle est par nature intensive en « connaissances » (Colby et al., 2011; Ghoshal, 2005). Deuxièmement, il se base parfois sur une expérience « terrain » antérieure des étudiants, mais de type alors « anecdotique », d'autant plus qu'il est fort peu probable que tous les membres du groupe aient vécu des expériences précises qui soient similaires ; ce qui apporte une connaissance « expérientielle ». Troisièmement, le savoir esthétique offert intègre dans sa proposition une composante cognitive plutôt « philosophique », i.e. qui réfléchit sans démarche empirique systématique et structurée sur un concept ici empirique²²⁹. Alors, le savoir des œuvres du séminaire se situe sans doute quelque part entre les trois. Ce qui incite dans tous les cas à qualifier de « subjectif » le savoir proposé au public. Le savoir en question comprend donc une part de « scientifique », par l'expérience académique estudiantine des étudiants. Il comporte une part d'empirique puisqu'il s'appuie aussi assez inévitablement sur leur rapport à l'expérience de l'empirie, notamment professionnelle. Mais il s'agit d'une démarche d'expression du « moi »²³⁰ plus que de formalisation scientifique (dont la méthodologie aurait alors été toute autre, e.g. avec une revue de littérature systématique ou une collecte spécifique de données). Plutôt que dans la formalisation d'un savoir

²²⁶ L'École des Beaux-Arts de Paris, lieu d'accueil pour l'exposition lors des deuxième et troisième séminaires, confère cette légitimité, en particulier associée à l'animation par deux artistes. La première année, l'on peut raisonnablement estimer que la combinaison d'une activité animée par un artiste (aussi spécialiste de l'art), de l'usage des termes de vernissage, de la visite de spécialistes en art et du cadre « premium » de la salle suffirent à apporter cet élément.

²²⁷ Certaines productions académiques sont empiriques lorsqu'elles s'appuient sur des données analysées, d'autres sont théoriques lorsqu'elles travaillent exclusivement de façon cognitive pour produire de nouvelles connaissances globalement par déduction ou problématisation à partir de travaux antérieurs.

²²⁸ Un exemple archétypal serait l'œuvre sur les « normes IFRS », sujet hautement spécialisé dont l'intérêt provient *a priori* du parcours ou estudiantin ou professionnel des étudiants.

²²⁹ Par exemple, l'analyse des œuvres d'art en tant que phénomène existant (e.g. Levinson, 2003a), les mots « qui font lorsqu'on les dit » d'Austin (1975), qui correspondent bien à des énonciations alors à qualifier par le travail d'analyse mais dont l'analyse empirique n'est pas structurée et intensive.

²³⁰ Ce qui provient aussi du point de départ : « pourquoi vous êtes là ? ».

« scientifique », nous sommes sans doute dans un travail tel que celui autour de la métaphore du « voyage du héros »²³¹ et de la « rencontre esthétique » qui « est essentiellement un épisode prolongé d'imagination appliquée où il y a une rencontre profonde avec le soi [en: with self] en tant qu'objet d'exploration. » (Woodward & Funk, 2010: 304–305), avec ici la spécificité d'un voyage « des » héros, lié à l'œuvre collective.

Les étudiants offrent alors aux spectateurs *leur* propos, construit puis matérialisé (littéralement), dans un espace à la fois physique et social, à l'occasion du vernissage. Woodward et Funk proposaient de tels espaces comme moyens pour une formation plus esthétique des leaders, qui peuvent aussi être mobilisés dans la formation de ces futurs gestionnaires : « Dans cet espace génératif, des morceaux de l'imagination deviennent réels – un processus à la fois satisfaisant et effrayant. L'espace génératif apporte des pensées, sentiments et images internes dans le monde externe ou public – un acte de double création. Les artefacts internes ne sont pas seulement créés en l'artiste-leader, ils sont re-crés dans le monde public du groupe. » (2010: 303). Par nature, la démarche d'exposition crée un moment d'interprétation des œuvres, bien plus forte que l'interprétation – toutefois existante, sans doute (e.g. Golden-Biddle & Locke, 1993) – des « textes », en tout cas « scientifiques ».

Tout comme pour le leadership (Hansen et al., 2007) et les organisations en général (Taylor & Hansen, 2005), le domaine professionnel de spécialité se trouve lu et analysé sous l'angle esthétique – dont l'art, n'est, qu'un domaine fort d'expression (Hansen et al., 2007: 546) –, ce qui doit permettre la mise en lumière d'éléments cognitifs difficilement observables, voire exprimables, autrement, par des moyens plus « textuels » (e.g. un discours) ou « rationnels » (e.g. un modèle mathématique). Les éléments précédents liés à l'esthétique, et les besoins-volontés d'explication observés lors du vernissage indiquent que cette forme de connaissance exprimée nécessite une « clarification », qu'elle n'a ni la limpidité ni la précision d'autres modes – ce qui est à la fois un problème et un avantage. Mais, plutôt qu'une approche d'apprentissage d'inspiration « positiviste », cette approche de la connaissance insiste au moins autant sur la discussion que l'acquisition. Hansen et al. (2007: 557) indiquaient que « Par opposition avec les compréhensions linéaires-rationalistes et cognitives du savoir, les racines du savoir esthétique reposent dans le savoir expérientiel et compréhensif. [...] L'esthétique s'intéresse au savoir qui est créé à

²³¹ Ceci consiste à accepter de vivre un inconnu. Il comprend généralement trois phases, très liées à la propre exploration de son soi : le « départ » associé à un appel (avec le plus souvent expression de résistance ou de confusion), les épreuves à affronter (e.g. tests, tâches) qui développent le héros, et le « retour » qui consiste à analyser ce qui a été découvert lors du voyage (par exemple, Woodward & Funk, 2010: 304).

partir de nos expériences sensorielles, qui inclut une connexion entre nos pensées et nos sensations et comment notre raisonnement autour d'elles renseigne nos cognitions. Le savoir esthétique correspond au savoir incarné, tacite, qui est souvent opposé avec le savoir intellectuel/explicite. » Il faut, toutefois, noter que les différences de capitaux sont sans doute plus fortes en matière d'esthétique (ce que les données indiquaient largement, notamment le rapport peu aisé à l'esthétique et à l'art), pour nos étudiants déjà bien entraînés au monde académique, qu'en matière « textuelle » ou « scientifique » (Bourdieu, 1979, 2001a; Bourdieu & Darbel, 1969), ce qui peut rendre plus difficile l'accès à ce type de savoir. Cette difficulté a encore été remarquée lors des séances de valorisation du troisième séminaire, à l'occasion de la présentation aux dauphinois dans la cour : un bagage spécialisé était requis, ou *a minima* aidait pour discuter. Toutefois, l'intérêt du savoir exprimé dans sa forme esthétique repose dans la nécessaire, presque « innée », discussion associée. Avec le savoir esthétique, l'on ouvre des portes plus que l'on en ferme.

Le vernissage représente un moment pour partager un savoir esthétique issu de l'intériorité des individus et de leurs connaissances, mais avec un propos intermédiaire lié au processus de construction collective des œuvres. Considérons leur sens précis.

8.2.3. Des œuvres critiques, mais « pour » la gestion

Il faut désormais, après avoir considéré le processus de création puis de présentation des œuvres d'art, nous pencher sur leur sens, leur contenu, leur fond. Nous prendrons en compte les effets potentiels du processus de création sur les œuvres finalement proposées.

8.2.3.1. Des œuvres réflexives « pour » la gestion

L'étude ethnographique focalisée sur le processus de création a permis d'identifier le souhait, chez les étudiants de la troisième édition au moins, de présenter clairement leur message, qu'il soit « bien compris »²³² par les récepteurs des œuvres. Nous avons observé à l'occasion des deuxième et troisième éditions que certains étudiants avaient conscience du caractère « interprétable » des œuvres, de leur nature « subjective ». Pendant la troisième édition, les individus observés voient cet aspect comme une difficulté, potentielle source de perte du sens de leur message, alors que ceux de la deuxième édition le

²³² Certes le texte accompagne l'œuvre (même s'il se limite à celui du livret de vernissage lors de la troisième édition, puisque les panneaux associés aux œuvres disparaissent ; remarquons d'ailleurs que les textes de cette troisième édition sont bien plus longs, précis et « explicatifs » que ceux des éditions antérieures, plus du double en moyenne en nombre de mots pour la partie « présentation de l'œuvre »), mais les étudiants n'ont aucune garantie de sa consultation par les spectateurs.

voyaient plutôt comme un avantage potentiel²³³. Et nous avons remarqué à quel point, la troisième année, les formateurs souhaitaient des œuvres « lisibles », claires, précises. Notons aussi que le processus pédagogique débute par une demande présentée aux étudiants-gestionnaires : s'exprimer sur leurs motivations – le « *pourquoi vous êtes là ?* » – pour l'exercice de leurs métiers. Ensuite, il faut problématiser et en venir à prendre une distance par rapport à la future activité professionnelle.

Dans ce processus de création, le sens des œuvres (des étudiants-gestionnaires) – nous avons précédemment vu qu'il pouvait être qualifié de « critique », sans exception – se structure autour de deux grands thèmes. Une première partie des œuvres regrouperait celles qui pointent un problème lié aux organisations (e.g. la fraude, l'exclusion de certains acteurs de la conception des normes), avec parfois une piste de solution pour le résoudre. La seconde rassemblerait celles qui tentent de clarifier le futur rôle organisationnel (i.e. en « contrôle, audit, reporting »), pour l'éclaircir, pour déconstruire une « idée fausse » (e.g. la double casquette du contrôleur entre contrôle et assistance bienveillante, la fonction transversale du contrôleur de gestion qui ne remplace pas pour autant les spécialistes « métier »). Finalement, ces œuvres reposent sur deux grands piliers entre lesquels toutes oscillent : 1) la définition des « limites » acceptables pour la pratique en organisation et 2) la définition du rôle sociétal (éventuellement organisationnel) de la fonction de ces spécialistes. Le Tableau 20 (page 375) présente les deux grands regroupements, pour les quinze œuvres réalisées. Bien entendu, chaque œuvre se place souvent dans les deux catégories, mais il s'agit de présenter la tendance qui semble dominer le message, donc l'orientation de l'œuvre, et la relative répartition des œuvres entre les deux thèmes.

Tableau 20 – Orientation principale de l'œuvre par rapport aux deux grands thèmes (les références des œuvres sont celles de la présentation du chapitre précédent)

Orientation générale	<i>Prise de recul, travail réflexif, réflexion active sur les organisations et les pratiques professionnelles liées à la gestion dans ce cadre</i>	
	Œuvres qui pointent un « problème » lié aux organisations ou au monde des affaires (parfois avec piste de solution) <i>La définition des limites acceptables pour la pratique en organisation</i>	Œuvres qui visent à clarifier le futur rôle organisationnel (dans le domaine « contrôle, audit, reporting ») <i>La définition du rôle sociétal (ou organisationnel)</i>
Premier séminaire	1 ; 2 ; 3 ; 4	5
Deuxième séminaire	a ; c ; e	b ; d
Troisième séminaire	iii ; iv ;	i ; ii ; v

²³³ La deuxième séance de valorisation de la troisième édition fera d'ailleurs travailler les étudiants sur l'intérêt d'une possible discussion autour du sens proposé, présenté comme à interpréter « par nature ». Ceci indique l'importance de cet enjeu, puisque Frédéric dédie l'un des deux grands thèmes des séances post-séminaire à cet aspect (avec l'étude du mode d'organisation *in situ* comme second grand thème).

Le propos des étudiants – rendu possible par le vecteur artistique – s’aligne sur celui offert par de Gaulejac (2009: 13), i.e. que la gestion ne pose pas de problème en elle-même, est même nécessaire, mais requiert des précautions dans sa pratique :

« Notre propos n’est pas de condamner la gestion, encore moins d’ignorer la nécessité de réformer la fonction publique ou d’améliorer le fonctionnement des institutions. La gestion est bien nécessaire s’il s’agit d’optimiser le fonctionnement des organisations et des administrations. Elle n’est pas mauvaise en elle-même. Elle le devient lorsque, sous prétexte de réforme ou de rationalisation, on applique des outils à l’aveugle, sans se préoccuper des conséquences humaines, organisationnelles et sociales, sans prendre en compte le point de vue de ceux qui doivent les mettre en œuvres, sans analyser les répercussions sur le reste de la société. [...] »

Car il faut alors remarquer, au-delà des types de messages, deux éléments. D’une part, les œuvres qui s’intéressent à l’exercice de la spécialité (colonne de droite du tableau) ne remettent jamais vraiment en cause le fondement gestionnaire de la future activité des étudiants, ne rejettent jamais totalement les organisations. Si elles expriment que l’on peut envisager, voire souhaiter, de nouvelles organisations privées de leurs travers potentiels, il faut bien remarquer que les étudiants choisissent de « défendre leur domaine professionnel », ce par la distanciation active et la mise en lumière de la réalité théorique de leur futur métier. D’autre part, même dans les œuvres qui considèrent les problèmes moins spécialisés liés à l’activité économique (colonne de gauche du tableau), nous pouvons noter l’absence d’œuvres « contre les organisations », « contre » l’activité future envisagée *a priori* pour tout étudiant en Sciences de Gestion. Bien entendu, les œuvres sont assez critiques, mais pas vraiment du domaine de spécialité des étudiants : selon les œuvres, les problèmes viennent de l’économie au sens large, des organisations au sens large. Il s’agit davantage de considérer comment les rôles futurs de ces spécialistes pourraient contribuer à gérer ces difficultés.

Le principe, dans ces œuvres, est de réfléchir à une pratique différente de la gestion, mais bien à une pratique de l’activité de gestion en organisation. Les étudiants envisagent d’ajuster les moyens d’agir en organisations, d’ajuster les organisations et l’économie, mais toujours de pratiquer les activités des Sciences de Gestion. L’on ne remet pas en cause les organisations « gérées », l’on recherche de nouvelles façons de les pratiquer, à l’aide du domaine de spécialité. Notons que le processus pédagogique oriente également ainsi – « *pourquoi vous êtes là ?* ». Finalement, ce sont bien, avec ces productions critiques, des œuvres presque « pour » la gestion qui sont aussi créées. *A minima*, il faut noter une absence d’œuvres « contre » le domaine de spécialité des étudiants.

Les œuvres des artistes-invités prennent une orientation somme toute différente. Dans le livret de la deuxième édition, il est précisé, au sujet des artistes-invités, qu'ils « *sont invités cette année à donner eux aussi leur vision de la discipline comptable.* » Les œuvres du deuxième séminaire peuvent être considérées comme des visions artistiques de caractéristiques fondamentales du domaine des étudiants-gestionnaires : Hector illustrait avec humour une vision archétypée de l'activité du « comptable » par une quasi-performance²³⁴ qui aboutissait à une œuvre « en l'état » (œuvre A2-1) ; une autre œuvre décrivait l'esthétique en soi qui existe dans le domaine de spécialité des étudiants-gestionnaires (œuvre A2-2) ; la dernière décrivait l'expérience sensible de l'artiste qui se rend vers le lieu de préparation des étudiants-gestionnaires (œuvre A2-3).

Le livret de vernissage de la troisième édition note que « *[l]es artistes invités leur [i.e. aux étudiants-gestionnaires] renvoient la balle avec humour, bienveillance et intelligence : le dialogue improbable se crée, les distances s'évanouissent, une exposition ouvre ses portes.* » Lors du troisième séminaire, les trois œuvres illustreraient davantage une limite du domaine de spécialité. Notons, par rapport à l'analyse du processus de création effectif dans notre cadre, que le début de séminaire fut, pour les artistes-invités, associé à une introduction au domaine gestionnaire de spécialité. Lors du deuxième séminaire Clara avait assuré cette tâche, et Sergueï s'en était occupé lors du troisième. Or, la comparaison entre les œuvres et mes notes de terrain (liées à l'observation d'une partie de ce moment de la troisième édition avec Sergueï) indique que les trois œuvres ont directement mobilisé un élément structurant de son propos d'alors : la difficulté à faire de la comptabilité « objective » avec « l'intervalle de crédibilité » associé à cette pratique, le tout mis en rapport global avec les possibilités d'abus liés. L'on trouve ainsi dans le livret de vernissage, pour les trois descriptifs des œuvres de ces trois artistes-invités, les extraits suivants : « *L'estimation de la valeur des biens inestimables et la création d'un équilibre lisible sont deux points qui constituent la réalité de l'exercice du métier de comptable. [...]* » (œuvre A3-1) ; « *[...] Les différents agencements des cubes rappellent que le chiffre est une norme, un code permettant d'appréhender une certaine part du réel. En tant que tel, il trouve sa force dans le fait qu'il puisse appréhender autant des structures simples que complexes, autant pragmatiques que symboliques. En tant qu'outil, il reste néanmoins entièrement manipulable et peut être redéfini comme tout autre code ou convention.* » (œuvre A3-2) ; « *[...] La mise en scène est simple mais précise il y a des en-*

²³⁴ « Performance » au sens de « performance artistique », non de « la performance » en termes de mesure, de résultat etc.

trées, il y a des sorties et les comptes s'équilibrent sans droit à l'erreur. Survient, l'écart ou la fraude, la mécanique s'enraye, l'audit financier se passe mal et les liaisons entre les deux univers de la vidéo se brisent, disparaissent. [...] » (œuvre A3-3). De là, il n'est pas irraisonnable d'estimer que ces artistes-invités ont produit une œuvre qui illustre un « concept » (i.e. une grande idée) qui leur a été présenté par les spécialistes, ce qui n'est pas illogique puisque ces artistes ne sont pas spécialistes de ces questions techniques comptables. Lors de la deuxième édition, une telle tendance semble moins évidente. Notons que l'homogénéité entre les types de propos de ces œuvres dans une même édition peut provenir des échanges qui eurent lieu entre ces artistes.

Les œuvres des artistes-invités proposent une « critique » du domaine de spécialité des étudiants-gestionnaires, sans chercher à le défendre, à l'éclaircir, ou à attribuer à une dimension plus systémique et organisationnelle les difficultés, ce qu'aucune œuvre des étudiants ne fait vraiment. Ce sont, avec les artistes-invités, les aspects étonnants et potentiellement problématiques (vus depuis l'extérieur) qui sont scrutés, mais alors dans le domaine de spécialité des étudiants-gestionnaires.

8.2.3.2. Des œuvres collectives sur le futur domaine professionnel

Pour comprendre une telle analyse, il faut considérer ce sur quoi de telles œuvres travaillent, dans un tel contexte. Avec de telles œuvres, les étudiants-gestionnaires sont conduits à se prononcer sur leur identité en tant que futurs professionnels de ce domaine. Des études récentes ont déjà montré l'apport de la forme « plastique » pour ce travail sur l'identité. Dans une démarche assez similaire au séminaire ici considéré²³⁵, certains ont trouvé que « *[l]es participants ont expérimenté des résultats d'apprentissage liés au soi [professionnel], aux relations [professionnelles] et aux compétences professionnelles comme particulièrement importants. L'apprentissage dans ces domaines a été perçu comme utile pour le travail et la collaboration dans des relations professionnelles.* » (Vähäsantanen et al., 2017: 17). Ailleurs, il a été avancé que (Zambrell, 2016: 59) :

« Les constructions d'identité des managers sont, comme [l'auteur le] montre dans [l']étude, influencées par le travail. Pratiquer [en: performing] des interventions artistiques pourrait mettre au défi cette construction. [...] Les interventions artistiques comme Airis, avec ses globalement différentes et non familières activités ar-

²³⁵ Même si la démarche de ces auteurs n'inclut pas uniquement des activités de création en groupe, et si l'art ne semble pas être la méthode exclusive d'approche. En comparaison, dans le cas de l'expérience que ma thèse considère, les démarches post-séminaires (les séances de discussion et celles de valorisation, mais aussi les documentaires), certes autour de l'art mais différentes, rapprochent par contre de cette expérience.

tistiques, pourrait générer de l'incertitude et des tensions mais créer, en même temps, un environnement organisationnel excitant qui stimule la créativité et le développement. L'« espace » autorisant [en: permitting] que le groupe et les artistes ensemble forment, pourrait aussi mettre au défi et déclencher les identités des participants. En d'autres termes, l'intervention à la fois permet et applique [en: enforce] différentes dimensions au travail pour la construction d'identité. »

En outre, les étudiants, avec le vernissage, pratiquent une forme de message qui se veut « *performatif* » (pour les performatifs en tant que “quand dire, c'est faire”, voir Austin, 1975) par projection, où le discours tenu peut affecter leur identité²³⁶. Puisqu'il est tenu publiquement, le message se veut aussi engageant, d'autant plus que les œuvres sont relativement fortes puisque critiques. Et l'on sait que la narration de son profil *a posteriori* permet la création d'une stabilité dans l'identité, en particulier en situation de mobilité sociale, ce qui serait psychologiquement et socialement utile aux individus (Naudet, 2012). Il s'agit ici d'un complément : la création d'un espace d'instabilité pour travailler *a priori* sa future identité professionnelle, dans ce contexte de « mobilité sociale »²³⁷. Pendant le vernissage, le propos produit ses effets, est mis en dialogue avec les messages des artistes-invités, puis il peut être soumis à discussion lors des séances ultérieures lorsqu'il y en a. En somme, les étudiants-gestionnaires travaillent leur identité professionnelle par le biais du message de ces œuvres critiques.

Or, les potentielles conséquences de la prise en compte de contenus critiques dans la formation au management ont déjà été considérées (Fenwick, 2005; Reynolds, 1999). En pratique, dans la formation, certains ont noté un rejet des propos critiques dans un tel contexte chez une partie des participants (Sinclair, 2007), et des démarches avec l'art qui consistaient à interroger son « soi » ont amené des difficultés notamment liées à l'écart entre profils des formateurs et profils des étudiants (e.g. Sliwa et al., 2013). Selon Reynolds (1999), les conséquences négatives pourraient exister sur trois plans : moral, émotionnel et social. Le travail sur l'identité n'est pas aisé, d'autant plus qu'il s'agit d'intégrer des éléments critiques. Comment prendre en compte ces résultats ?

Deux lectures (potentiellement complémentaires) sont possibles, mais il faut d'abord comprendre les « groupes » dans lesquels les étudiants évoluent. Les étudiants appartiennent à la fois à Dauphine et à la promotion. Ils participeront ensemble, lors de leur temps à Dauphine, à des cours, des séminaires, mais aussi plus largement à la vie de

²³⁶ Notons que les « performatifs » affectent des situations sociales. Dans ce cas particulier, l'aspect performatif est dirigé vers le « soi », sa propre construction sociale, mais ceci entre dans la définition.

²³⁷ Puisque ces étudiants vont entrer dans le « monde professionnel », se spécialisent, à l'image de la construction de l'identité des professionnels en début de carrière ailleurs étudiée (Pratt et al., 2006).

cette organisation (ses conférences, les soirées, le sport etc.), dans les deux cas pour recevoir une formation d'excellence. Et ils auront une « vie de promotion » avec des événements, des voyages, ils seront des « Alumni » etc. Les étudiants de cette institution créent aussi des liens d'amitié et/ou un esprit de corps. Nous avons, en particulier, vu le rôle conféré au séminaire de « séminaire d'intégration », i.e. dont le but est expressément la socialisation active des membres. Ils intégreront ensuite leur « groupe professionnel », proche d'une « *profession* » avec des caractéristiques alors fortes : l'une des caractéristiques d'une profession est la construction de valeurs communes au groupe et défendues par tous publiquement (e.g. Frankel, 1989).

Il faut considérer les équipes lors du séminaire, la promotion, et l'appartenance plus large à Dauphine et à un « groupe professionnel ». Les éléments excluent plus ou moins (même si certaines caractéristiques résonnent) la qualification des équipes d'étudiants et de la promotion dans les « *groupements* » (Anzieu & Martin, 2000: 35) qui sont des réunions avec une fréquence plus ou moins forte d'un nombre faible à élevé de membres, pour la poursuite d'un intérêt commun plus ou moins conscient (la poursuite de l'intérêt est transférée aux dirigeants, responsables et événements) ; mais leurs membres ont rarement des liens ou contacts hors de ces groupements. Car les « *groupements* » sont soit des « *foules* » (individus regroupés sans avoir explicitement cherché à le faire) (Anzieu & Martin, 2000: 29–32), soit des « *groupes secondaires* » (groupes avant tout issus de l'appartenance à une structure formelle) (Anzieu & Martin, 2000: 40–41), pour deux types de groupes qui partagent l'absence de liens interindividuels affectifs. Or, l'action pratique dans une activité intense d'une série d'équipes constituées exclusivement de membres d'une promotion dans une organisation telle que Dauphine, futurs professionnels du même domaine, crée des liens qui rapprochent du groupe dit « *primaire* » :

- « – nombre restreint de membres, tel que chacun puisse avoir une perception individualisée de chacun des autres, être perçu réciproquement par lui et que de nombreux échanges interindividuels puissent avoir lieu ;
- poursuite en commun et de façon active des mêmes buts, dotés d'une certaine permanence, assumés comme buts du groupe, répondant à divers intérêts des membres, et valorisés ;
- relations affectives pouvant devenir intenses entre les membres (sympathies, antipathies, etc.) et constituer des sous-groupes d'affinités ; forte interdépendance des membres et sentiments de solidarité ; union morale des membres du groupe en dehors des réunions et des actions en commun ;
- différenciation des rôles entre les membres ;
- constitution des normes, de croyance, de signaux et de rites propres au groupe (langage et code du groupe). »

Selon Anzieu et Martin (2000: 37), « [t]outes les caractéristiques ne sont pas nécessairement présentes à la fois dans le même groupe. » Et d'autres caractéristiques sont plus ou moins pertinentes, car selon les moments, les frontières d'un groupe sont floues, le groupe est plus ou moins différencié dans ses rôles. Nous sommes en présence d'un groupe dont chaque participant, à la fois, doit s'intégrer, partage des intérêts et buts communs avec les autres, appartient à la même organisation où la culture est forte et l'appartenance active encouragée, peut nouer des relations affectives avec ses pairs. La promotion ou les équipes constituées peuvent d'ailleurs à terme intégrer et générer quelques comportements de la « bande », i.e. un groupe qui a « *la similitude en commun* » et dont les membres se réunissent volontairement, pour être ensemble (Anzieu & Martin, 2000: 32) – e.g. pour « *boire un verre après le vernissage* » (S).

Par contre, chaque étudiant du séminaire ne connaît pas l'ensemble des dauphinois et l'ensemble de son futur groupe professionnel. La promotion est un groupe primaire, mais l'ensemble des dauphinois et le futur « groupe professionnel » sont des groupes secondaires. Le « *groupe secondaire* » est un « *système social qui fonctionne selon des institutions (juridiques, économiques, politiques, etc.), à l'intérieur d'un segment particulier de la réalité sociale (marché, administration, sport, recherche scientifique, etc.)* », à la fois « *ensemble de personnes qui poursuivent des fins déterminées, identiques ou complémentaires [...]* », « *ensemble de structures de fonctionnement qui règlent les rapports des parties composantes entre elles [...], et qui déterminent plus ou moins les rôles des personnes. Dans le groupe secondaire, les rapports entre les individus sont souvent plus formels, froids, impersonnels (bureaucratie, p. ex.).* » (Anzieu & Martin, 2000: 40–41)

En somme, les étudiants appartiennent à différents types de groupes, mais toujours avec un niveau certain d'implication et de lien avec l'institution d'accueil, la promotion d'accueil, et encore l'équipe d'accueil ; ceci ne sera d'ailleurs pas neutre pour comprendre les comportements *in situ* lors des séminaires. Quel rapport avec le travail sur l'identité par les œuvres réalisées à l'occasion des séminaires ?

Ces deux types de groupes auxquels appartiennent les étudiants (i.e. primaires et secondaires) peuvent avoir affecté la création sur deux plans, ce qui expliquerait les œuvres « pour » la gestion. D'une part, dans ce processus de création, nous avons vu l'importance du team-building, du rôle de socialisation des individus dans la promotion, avec les liens affectifs qui doivent et vont se créer. Or, dans les processus de délibération, les individus peuvent choisir de se conformer à un groupe pour ne pas dissoner sociale-

ment²³⁸ (Asch, 1955). Les recherches spécialisées indiquent aussi la difficulté à prendre une décision de groupe « performante » (Kerr & Tindale, 2004). Lors du séminaire, l'usage d'une organisation de la création par équipes, pour une présentation groupale, peut avoir conduit certains individus dont le propos aurait été le plus « critique » (i.e. pas nécessairement « pour » la gestion) à ne pas chercher à entraîner les autres dans cette direction, d'autant plus qu'une part des individus rejette de telles conceptions (e.g. Sinclair, 2007). Les effets en termes de construction d'un groupe solidaire (i.e. d'un groupe primaire) auraient pu être négatifs. D'autre part, il a aussi été avancé que certains individus, lorsqu'ils ne se sentent pas légitimes pour s'exprimer, tendent à orienter leurs réponses dans le domaine du socialement acceptable (e.g. Bourdieu, 2003a), ou à orienter leurs comportements vers ce qui semble constituer la « norme sociale locale » (e.g. Bourdieu, 1979). Par rapport au « grand public », aux groupes secondaires, il n'était pas nécessairement aisé, pour ces étudiants²³⁹ de dépasser un « certain niveau de critique ». Les œuvres sont critiques, mais elles sont modérées et offrent des éléments finalement assez classiques du propos sur les limites des organisations et du monde économique. Les artistes-invités, eux, peuvent socialement tenir un propos plus éloigné, d'autant plus que l'artiste se veut depuis deux siècles l'un des « critiques » presque naturels du monde des affaires (e.g. Chiapello, 1998).

Enfin, des travaux sur la construction d'identité de futurs professionnels ont indiqué que les expériences complémentaires (en fin d'apprentissage) ne remettaient pas toujours en cause le fondement identitaire (e.g. Pratt et al., 2006)²⁴⁰. Il est, socialement²⁴¹ et personnellement, somme toute assez logique que les étudiants n'aillent pas jusqu'à remettre totalement en cause ce qui a conduit leur construction professionnelle lors de ces cinq dernières années d'études, en particulier à la vue des potentiels effets négatifs des propos critiques en formation (Fenwick, 2005; Reynolds, 1999).

²³⁸ Certes, dans l'étude de Asch (1955), la plus grande partie des individus ne se conforme pas, mais le cadre ici joue un rôle non négligeable déjà pointé : il s'agit de futurs pairs que l'on va côtoyer pendant une année académique *a minima*, avec un relatif « esprit de corps » qui peut dissuader d'entrer dans une opposition. Pour une synthèse de ce débat, voir par exemple Cerrig et Zimbardo (2008: 489–492).

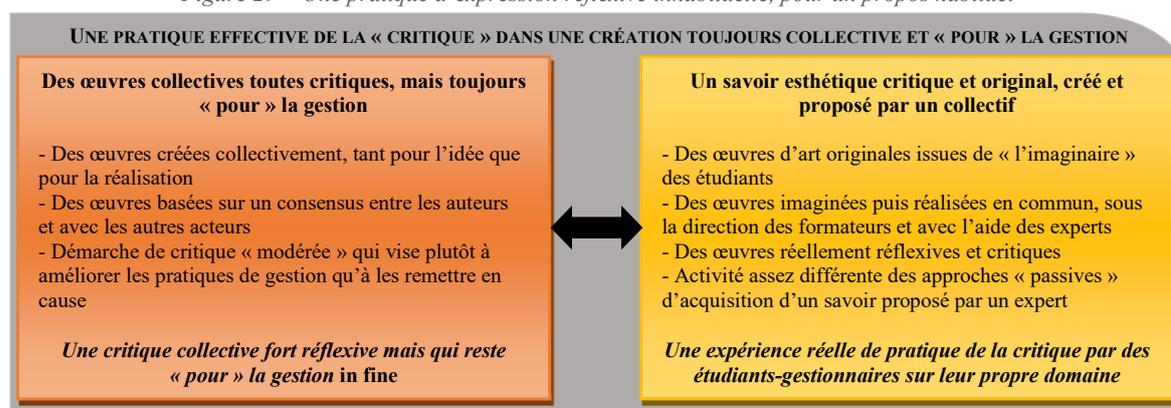
²³⁹ Certes en fin de cursus, mais qui se préparent avant tout à rejoindre un groupe professionnel.

²⁴⁰ Dans l'étude en question, des médecins qui deviennent des spécialistes (e.g. des anesthésistes). S'ils évoluent dans leur vision de leur rôle de « professionnels », ils restent des soignants avec une vocation à soigner ; selon les spécialités préparées, l'évolution diffère, mais le fondement identitaire le plus profond n'évolue pas (i.e. ils souhaitent toujours guérir, aider, soigner les patients par une approche médicale). Les étudiants du séminaire, même s'ils acceptent de considérer des pratiques différentes de gestion, restent aussi des gestionnaires à venir.

²⁴¹ Remarquons que les œuvres sont aussi destinées à être présentées au grand public, puisqu'elles apparaissent sur le site internet du projet. Sur le site du Master, certains étudiants ont aussi pu constater cette présence (en dehors de la première édition).

En somme, dans cet espace du séminaire et du vernissage, autour du message des différentes œuvres, selon les observations et cette littérature, un travail sur la construction d'identité des étudiants se joue par projection. Toutefois, le travail sur l'identité ne saurait sans doute, à la vue du contexte de la création et des mécanismes psychologiques comme sociaux considérés, remettre en cause la « gestion » elle-même. L'identité gestionnaire peut être ajustée pour intégrer une approche désirable, mais l'on travaille toujours « pour » la gestion. La démarche permet donc plutôt un travail sur le positionnement dans le groupe professionnel, mais les œuvres ne vont pas jusqu'à remettre en cause le groupe et son rôle. Elles sont critiques, certes, mais la critique reste dans des limites modérées, ce qui est fort logique dans une fin de programme où une construction d'identité se réalise à la marge. Elles sont modérées, aussi, par l'intégration d'une multitude de subjectivités issues de la démarche collective de conception et réalisation en pratique, dans ce contexte de projet avec ses contraintes. Par conséquent, il s'agit de créations et productions collectives qui ne peuvent en pratique permettre un propos précis pour chacun avec un impact très fort, mais qui travaillent à la marge sur l'identité des individus en tant que membres de groupes. La Figure 29 (page 383) résume ce deuxième aspect de la lecture.

Figure 29 – Une pratique d'expression réflexive inhabituelle, pour un propos habituel



Nous allons désormais, dans une dernière partie, tenter de comprendre les comportements observés, en tant qu'expérience d'apprentissage. Ceci nous conduit à nous intéresser au déroulement précis de l'expérience mais cette fois-ci en termes de comportements des individus plus que de structuration, i.e. comment ces créations sont produites. Nous allons constater que, dans cette structure de management de projets d'œuvres critiques, les étudiants oscillent entre exploitation du connu organisé et exploration de pratiques assez inconnues, pratiques inhérentes au domaine de l'art et amenées par cette activité.

8.3. L'exploitation des scripts connus pour explorer

Nous allons, donc, nous pencher sur l'usage des pratiques organisées comme nouvelles, lors des séminaires en eux-mêmes. Nous procéderons par élargissement successif du champ de vision des observations : les comportements, dans la situation, puis dans le programme dans cette organisation de la Management Education française. Ainsi, maintenant comprise la logique de l'expérience, considérer les comportements des acteurs lors des séminaires, placés dans un contexte global, va nous permettre de préciser le type « d'activité active » rencontré et *a fortiori* le type d'apprentissage potentiel.

L'usage de pratiques organisées, connues et maîtrisées par les acteurs, incite à convoquer la notion de « *scripts organisationnels* » (e.g. Gioia & Poole, 1984). Une fois les comportements qualifiés, il nous restera à faire de même pour la situation. J'avancerai alors qu'il s'agit d'une « *situation extrême* » (e.g. Gode et al., 2016), placée dans un contexte de « *recherche de fiabilité* » (e.g. Waller & Roberts, 2003) pour un projet incertain et à enjeu (Saunders et al., 2016), recherche liée à l'encastrement dans un cadre amateur d'excellence et assez peu amateur d'échec. Une fois les observations qualifiées, nous chercherons à comprendre pourquoi c'est la face organisée de l'art que les étudiants mobilisent en premier lieu. Selon moi, l'explication réside dans l'absence de capacités spécialisées habituellement présentes pour la gestion d'une situation extrême avec recherche de fiabilité. Le raisonnement m'amènera donc à avancer que ce sont avant tout des pratiques dites « *d'exploitation* » qui sont en premier lieu observées (Lievre, 2016; March, 1991). Les pratiques que nous avons considérées sont, certes, organisées. Mais elles sont loin de reposer sur une planification parfaite, sur une pré-vision complète. Elles poussent à l'adoption d'une posture d'agilité, d'adaptabilité, à la coordination et à l'entraide ; un comportement bien loin des processus préétablis et trop fixes qui peuvent être des travers de la gestion. L'appel à la notion de « *bricolage (sélectif)* » (Baker & Nelson, 2005), le constat d'une pratique (même réduite) « *d'improvisation organisationnelle* » (e.g. Miner, Bassoff, & Moorman, 2001), pour faire face à « *l'inattendu attendu* » alors pratiqué dans un cadre sociocognitif partagé (organisationnel) (Bechky & Okhuysen, 2011), expliquent comment les pratiques « *d'exploration* » apparaissent, en particulier une fois la situation gérée, notamment parce que la « *planification* » trouve vite ses limites dans l'activité artistique, ce qui demande une « *adaptation* » (Lievre, 2016). Ceci nous aidera donc à comprendre en quoi cet appui sur l'organisé, loin d'être inhibant, facilite en réalité l'expérience de l'autre face, romantique, de la pratique artistique. Nous considérerons

donc l'expérience d'apprentissage que ces séminaires permettent de vivre, où la réponse à la situation par l'« exploitation » des compétences d'organisation permet une « exploration » partielle (e.g. Lievre, 2016), mais réelle, d'une part de pratiques organisées moins « gestionnaires » et, d'autre part de pratiques auxquelles est le plus souvent associé l'art. Nous verrons alors que la caractéristique « romantique » qui s'exprime sans doute le plus est la « création » et son complément qu'est l'expression d'une « créativité ». Commençons par voir comment la situation extrême est gérée.

8.3.1. L'exploitation scriptée : gestion fiable de la situation extrême

L'ethnographie lors des phases intensives de terrain et les données en général indiquent que les étudiants s'appuient sur des comportements connus, déjà maîtrisés, dans ce projet d'une organisation amatrice d'excellence. Je propose d'attribuer ce comportement global au caractère extrême, car décalé, de la situation pédagogique, pourtant porteuse d'enjeux réels. Des enjeux réels largement intégrés par les étudiants, mais aussi rappelés en début d'expérience par les formateurs.

8.3.1.1. L'usage de scripts

Ainsi, l'analyse des données indique que le séminaire commence (ce qui s'observe lors des trois éditions) par une phase « intellectuelle » de « travail en mode réunion » sur des « idées ». Pour travailler, les étudiants discutent entre eux, à l'aide d'outils de gestion de l'information (ordinateurs, téléphones etc.), négocient avec les « décideurs locaux » etc. L'expérience se prolonge à l'aide de nombreux comportements qui résonnent pour un habitué de la Management Education et des organisations : répartition des tâches, recherche des compétences nécessaires, gestion du temps, établissement de budgets, recherche de la solution optimale etc.

L'usage de telles structures de comportements peut être qualifié de recours à des « *scripts organisationnels* ». Pour Gioia et Poole (1984: 449), le script représente « *une structure de connaissance schématique contenue dans la mémoire qui spécifie le comportement ou des séquences d'évènements qui sont appropriés pour des situations spécifiques* » ; pour ces auteurs, les scripts sont convoqués de façon souvent assez inconsciente (naturelle, pourrait-on dire), ils définissent les comportements pertinents face à une situation donnée, ils sont vecteurs d'intercompréhension situationnelle et peuvent porter à la fois sur des comportements attendus et des séquences de comportements. En matière « collective » et pour analyser les observations dans une approche temporalisée, les com-

portements observés rappellent aussi les activités de coordination décrites d'après un ancrage dans la « pratique » ; par exemple, les pratiques de « *coordination* » décrites par Faraj et Xiao (2006: 1157) comme « *un processus, dont le déploiement est temporel et contextualisé, de régulation de l'apport et d'articulation de l'interaction afin de réaliser une performance collective* » et donc, d'une part, fondées sur l'idée d'actions situées et contextualisées, qui se développent dans une temporalité et, d'autre part, basées sur l'idée de « *trajectoires* » comme « *séquences d'actions dirigées vers un but avec l'emphase sur les contingences et les interactions entre [en: among] les acteurs.* »²⁴²

Afin que les scripts soient partagés et permettent une action efficace entre membres d'une même situation, ils s'appuient souvent sur le développement d'un « *langage* » commun et spécialisé qui permet une convergence des représentations situées, langage qui est aussi facilitateur d'action par réduction de l'effort cognitif nécessaire pour agir (Zohar & Luria, 2003: 853) :

« Les scripts partagés de complexité suffisante apportent un cadre analytique commun pour interpréter des situations focales et des événements, résultant en des représentations mentales similaires ou convergentes. [...] Si un système de catégorisation est commun à tous, des représentations similaires de l'environnement résulteront [en: will result], guidant à la fois la compréhension et l'exécution des tâches. [Les données des auteurs] suggèrent que des scripts partagés fournissent un mécanisme pour réduire « l'effort pour créer de l'ordre » en apportant des structures cognitives dans lesquelles des missions complexes deviennent des combinaisons analysables de morceaux de constructions élémentaires [en: analyzable compounds of elementary building blocks]. Les scripts partagés produisent aussi un sens [ou une « impression »] sur ce qui s'est produit [en: a sense of what has occurred] (ou est sur le point de se produire) en interprétant la réalité (de la mission) comme divergence entre les états d'action réels et désirés, en utilisant les scripts comme standards de référence. Dans ce sens [en: In this sense], les scripts partagés offrent un mécanisme pour manager le sensemaking (en addition au management de l'action elle-même) plutôt que de le laisser se développer librement sans intervention manuelle [en: freehandedly] au moyen de l'interaction continue [en: ongoing] (et avec effort [en: effortful]) entre les membres de l'organisation. Une expression de convergence épistémologique est le développement d'un langage commun spécialisé. [...] »

²⁴² Selon Faraj et Xiao (2006), les pratiques efficaces de coordination, dans les structures de type « *fast-response* » (e.g. les équipes de soignants des centres médicaux d'urgence) qu'ils étudient, s'appuient sur des protocoles, des équipes en recombinaison permanente, des communautés de pratiques, et le partage des connaissances ; mais aussi sur des pratiques de coordination dialogique qui facilitent la contestation épistémique (i.e. lorsque les avis divergent car leurs auteurs proviennent de deux « mondes », deux « communautés de pratiques », différents), le sensemaking « conjoint », l'intervention à la limite entre différents domaines (en: *cross-boundary intervention*) et la rupture avec les protocoles prévus.

Ceci explique l'usage du processus présenté (notamment graphique de la première édition), d'outils de gestion, mais aussi de phases de délibération avec les formateurs issus du monde de l'art, la rupture avec les prévisions face à l'inefficacité apparente du planifié etc. que nous avons largement constatés au cours des trois éditions.

Le célèbre « jargon » organisationnel et tout vocabulaire enseigné puis mobilisé dans un champ donné illustrent une telle approche (e.g. les verbes d'action comme « alerter » dans un contexte d'organisation de secours). Ainsi, globalement, dans notre situation, l'emploi en début de séminaire, par les formateurs, de vocabulaire (e.g. lors des discours introductifs) et tâches (e.g. l'usage des outils de gestion basiques tels que le budget, la notion de gestion des ressources) connus des étudiants-gestionnaires (car ce vocabulaire comme ces tâches peuvent être situés dans le domaine organisationnel) facilite l'appropriation par ceux-ci et démontre la capacité des membres à travailler ensemble. Ceci – par mimétisme analytique avec les observations lues par Zohar et Luria (2003) – aurait aussi déclenché l'usage des scripts basés sur leur connaissance des organisations (e.g. les réunions, la répartition des tâches, l'usage d'un leadership tournant). Notons par ailleurs que le « passage de relai » – particulièrement décrit par l'ethnographie du deuxième séminaire, qui consiste à s'appuyer sur les étudiants qui se sont appropriés l'activité (à l'aide de ce qui résonne chez eux) pour qu'ils s'en saisissent progressivement – répond en de nombreux points à ce que rapporte la littérature en matière de leadership pour un passage d'un état de groupe non structuré vers un état d'équipes hautement structurées (voir Bass & Bass, 2008: 762, notamment) : l'usage de « *leadership directif* » au début de la phase de développement du groupe, puis l'emploi d'un leadership plus participatif lorsque le groupe se structure. Il rappelle aussi les « *relais* » utilisés dans le travail de répétition d'un chœur (musical) : *a priori* « *relais non officiels* »²⁴³, certains individus incarnent *de facto* dans l'action une place centrale dans la coordination avec le décideur local (Ravet, 2016: 295–297 notamment). En somme, en démontrant en début d'action leur capacité à gérer la situation (e.g. par la conduite dans la création des équipes), puis en créant les conditions qui favorisent le développement de « relais » dans les équipes (e.g. la réalisation d'activités maîtrisées par les étudiants telles que la réflexion en mode réunion), les formateurs-artistes suscitent un leadership pertinent.

Mais pour quelles raisons s'appuyer sur ces éléments déjà connus et maîtrisés dans une situation de *formation* qui expose à une activité *a priori* décalée ?

²⁴³ Contrairement à l'orchestre (théoriquement hiérarchisé) avec ses chefs de pupitre (e.g. le premier violon), il n'y a pas, en général, de chef de pupitre dans un chœur (e.g. un premier ténor) qui a une approche assez « *égalitaire* » des relations inter-pairs ; dans le travail avec un chœur, c'est le chef d'orchestre (ou de chœur, selon l'œuvre dirigée) qui possède un statut différent en tant que « non-pair » (Ravet, 2016). Ceci rappelle la configuration dans notre expérience : les pairs étudiants et l'équipe pédagogique.

8.3.1.2. Une situation extrême : rupture, incertitude et risque perçu

Passons alors à la première étape de l'élargissement de notre champ de vision. Considérons donc désormais les caractéristiques de l'activité proposée par ces séminaires, dans un tel cadre. L'ethnographie montre largement que la pratique de l'art dans ce contexte reste surprenante, inhabituelle, décalée (ce que les différents acteurs savent et expriment). Il faut mobiliser une technologie²⁴⁴ particulière pour produire un support de forme localement inhabituelle, dans des conditions assez exigeantes. Et l'activité impose une certaine dose de flexibilité, de remise en cause perpétuelle, de « rebond » face aux imprévus, le tout dans une temporalité limitée avec une « deadline » réelle. Ceci demande d'être proactif, adaptable, réactif etc., mais aussi de « gérer », « d'organiser » l'activité, le temps, les ressources etc., ce que tous indiquent. Les données montrent aussi l'importance du séminaire aux yeux des étudiants, à la fois issue de leur culture d'étudiants (il s'agit d'une activité partie intégrante de la formation qu'il faut donc réaliser avec implication et sérieux), de la culture organisationnelle locale (on représente la qualité d'une institution habituée à démontrer son excellence), et de la culture de la spécialité (on est câblé pour « y arriver », on se débrouille pour que ce soit le cas, et l'on finit ce qui a été commandé). Même les moins engagés dans l'action semblent adhérer à cette triple posture : *a minima*, il faudra présenter une œuvre acceptable, dans les temps, quitte à jouer avec l'aspect « subjectif ». Parmi les autres caractéristiques de la situation, notons la présence d'une double évaluation des formés : par les formateurs dans le cadre d'une somme toute classique démarche pédagogique, et par le public lors du vernissage. Remarquons la « complexité » de la technologie employée qu'est l'art, mais aussi son caractère incertain – deux éléments largement constatés et souvent pointés par les formateurs, en particulier artistes. Ainsi, difficile de toujours prévoir les réactions de la matière, la disponibilité des matériaux, la faisabilité technique ou pratique, etc. ; difficile de maîtriser rapidement une activité qui, en apparence « libre », comporte une part considérable d'expertise technique spécialisée et de très nombreuses contraintes²⁴⁵ : nous avons vu que la pratique de cet art, avec les moyens disponibles et les possibilités physiques comme organisationnelles, demande de savoir réaliser une maquette, d'apprendre à scier « efficacement », de com-

²⁴⁴ « Technologie » dans le sens anglo-saxon du terme, i.e. « *science of craft* », l'ensemble de techniques, composés, moyens etc. qui permettent l'atteinte de certains objectifs. L'art est alors une technologie.

²⁴⁵ Lors de la troisième séance post-expérience de la troisième édition, notons que Ludwig indiqua dans une discussion : « *On a l'impression qu'être créatif, c'est être complètement libre. En fait, créer quelque chose, ce n'est pas du tout la liberté, ce ne sont que des contraintes.* » (M)

prendre où coller, de décider comment fixer, etc., ce qui implique souvent la sollicitation par les étudiants de l'expertise des artistes présents. En parallèle, nous avons aussi vu que les briefings comme les documents produits par les formateurs pour décrire l'expérience insistaient sur le besoin de flexibilité pour un projet qui demande un résultat réel en temps limité, à l'image du document de réponse à l'appel à projets qui indiquait : « [...] *cela devrait aiguïser la réflexivité des étudiants, développer leur capacité à critiquer, à prendre du recul, proposer des solutions, et gérer un projet en contexte incertain, puisque le résultat (la création) n'est pas connu à l'avance, mais devra tout de même être délivré en un temps limité. L'incertitude, le temps limité, la complexité de l'organisation, la solution non connue sont des caractéristiques de ce qu'ils connaîtront en entreprise ; nous souhaitons les y préparer.* »

En quelque sorte, le séminaire, pour ses acteurs, s'apparente à une « crise », avec tous les risques d'une telle situation, notamment l'effondrement du sens et ses conséquences probables (e.g. Weick, 1993), même dans la formation (Weick, 2007). L'évènement est de « *faible probabilité* » (en tout cas, de très faible fréquence²⁴⁶), mais pour les acteurs (au moins comme construction sociale) porteur de « *grandes conséquences* » et déstabilisateur : « *[les] [c]rises sont caractérisées par des évènements à faible probabilité/hauts conséquences qui menacent les objectifs les plus fondamentaux d'une organisation. Parce qu'ils sont de faible probabilité [en: Because of low probability], ces évènements mettent au défi les interprétations [en: defy interpretations] et imposent des exigences sévères [de l'anglais « severe », en: impose severe demands] sur le sensemaking.* » (Weick, 1988)

Globalement, nous pouvons raisonnablement qualifier le séminaire de « *situation extrême* », puisqu'il s'agit d'un cas parmi les situations « *de gestion dans une logique d'exploration c'est-à-dire qui prennent la forme de projet d'innovation d'exploration* » (Lievre, 2016: 82) : les étudiants doivent innover et explorer un domaine inconnu tout en « *gérant* ». *A grand minima*, les étudiants sont conduits à percevoir la situation, à construire son sens, de cette façon. Les trois caractéristiques d'une situation extrême (Gode et al., 2016; Lievre, 2016: 81–82) sont présentes (notons qu'elles sont annoncées comme telles dès le discours introductif de la deuxième édition) et rappelées tout au long des séminaires : 1) la situation est clairement de « *rupture* », i.e. marque une rupture dans le

²⁴⁶ C'est ce qu'indiquaient, par exemple, les réactions des étudiants dans le passage suivant du discours introductif de la responsable du programme, lors de la deuxième édition : « *[j]e crois que c'est une expérience unique que vous allez vivre aujourd'hui et cette semaine, que vous revivrez sans doute jamais et... [rires dans l'assistance et différentes réactions telles que « ça c'est sûr »]* ».

temps par rapport au mode de fonctionnement « antérieur », elle est évolutive (l'activité s'oppose *a priori* en de nombreux points avec l'habituel de ces étudiants)²⁴⁷ ; 2) la démarche est clairement « *incertaine* », i.e. tout n'est pas planifiable et gérable par anticipation (ce serait « un risque » alors) et il faudra s'adapter en situation (l'activité ne permet pas de tout prévoir, demande des ajustements *in situ* etc.) ; 3) enfin, la situation est clairement « *à risque* » aux yeux des acteurs, i.e. des événements inattendus peuvent survenir sans qu'il soit possible de les écarter (des problèmes qui ne peuvent être anticipés vont inévitablement apparaître en cours de séminaire) et causeraient alors un dommage ici symbolique (la qualité Dauphine ne serait pas garantie lors d'une présentation au public). C'est ce dernier aspect qui serait le plus questionnable : est-ce vraiment une situation « à risque » qui pourrait causer des dommages ? L'on peut estimer que ce dernier point, pour des raisons culturelles, est *a minima* vécu comme tel par les participants – ce qui, selon la littérature, suffit pour caractériser la situation ainsi (Lievre, 2016: 82). Voyons pourquoi.

Dernière étape alors dans notre « dé-zoom », la qualification du cadre général dans lequel prend place cette « situation extrême ». Nous avons vu à quel point Dauphine appréciait l'excellence et évitait de manière générale l'échec (au moins *in fine* et face à « l'extérieur », car l'échec comme moyen d'apprentissage est bien entendu valorisé, comme dans toute situation pédagogique). Nous l'avons vu, intégrer l'institution n'est pas aisé, de même que son diplôme « se mérite ». Les étudiants s'impliquent beaucoup dans leur cursus, n'envisagent guère d'échouer ; la culture de la spécialité renforce encore cette volonté, selon l'ethnographie lors des phases intensives. Les acteurs de cette organisation (étudiants comme formateurs) donnent sans doute du sens à leurs actions en partie sur cette base, à l'image d'autres contextes (e.g. Waller & Roberts, 2003; Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 1999). Si nous nous attardons sur le niveau du projet qu'est le séminaire, dans ce cadre général, nous pouvons constater qu'il a été défini dans la même logique. Comme dans d'autres sous-parties importantes dans cette organisation, l'échec « criant » lors du séminaire artistique n'est guère envisageable, en tout cas surtout pas désiré ; ce que les individus responsables du projet ont clairement exprimé, sans doute pour rappeler que cette caractéristique s'applique à cette activité comme à toute autre dans ce cadre.

L'on observe alors, *in situ*, de nombreuses démarches qui pointent une volonté d'éviter l'échec dans une activité difficile où le(s) formateur(s)-artiste(s) informe(nt) lar-

²⁴⁷ Notons que la rupture est par nature la plus forte pour la première édition, où les étudiants n'ont (à une exception près) pas eu connaissance de l'activité en amont. Les deux années suivantes, certains peuvent savoir ce qui s'est produit la (ou les) année(s) précédente(s) ; toutefois, la situation reste en rupture avec l'antérieur car l'activité artistique reste fort différente de la formation habituelle de ces étudiants.

gement les participants qu'avec la « technologie art », des problèmes techniques se produiront nécessairement à certains moments non déterminables *a priori*, et que les acteurs doivent absolument se préparer à les gérer, à y réagir. L'on observe aussi la peur d'échouer à atteindre un niveau « suffisant », la crainte d'être évalué négativement par le public. Nous avons encore noté (au moins chez certains participants) la conscience de la difficulté à déterminer le niveau « normal » des œuvres pour de tels auteurs. En réponse, le processus pédagogique peut limiter les aléas : les « doublons » créés pendant les discussions avec les formateurs permettent d'inciter à une vigilance accrue, à une réflexion active, à l'aide d'une contradiction volontaire et d'une duplication des « validations » ; la demande d'usage d'outils de gestion basiques vise aussi à permettre l'anticipation active des problèmes, de même que les démarches de préparation de l'opération²⁴⁸. Et les actions des individus indiquent une appropriation collective en réponse : prise d'initiative parfois étonnante face à l'utilisation d'une technologie incertaine et complexe par nature non comprise totalement et ce sans critique ultérieure des responsables, comportements de solidarité réels et assez spontanés à l'approche de l'échéance collective.

Une telle situation rappelle assez fortement les travaux sur la « fiabilité ». Les études sur les organisations où la part d'accident est infime – les « *Organisations à Haute Fiabilité* », HROs par la suite pour *High Reliability Organizations (en)* –, alors qu'elles évoluent dans un contexte d'une multitude d'opérations à haute intensité et avec une technologie complexe (un exemple fameux est le porte-avion), ont noté que leurs acteurs y avaient intériorisé la logique de fiabilité, en *complément* de l'objectif classique de leur mission (l'on pourrait parler de « dualité d'objectifs ») : à la volonté de bon déroulement des opérations, ces acteurs adjoignent celle de non-échec, et l'on s'y préoccupe moins de « tout faire parfaitement » que de ne pas connaître d'échec inacceptable pour un évaluateur de la performance qui a la particularité d'être « public » (institutionnel, le grand public etc.) en addition à l'évaluation interne (e.g. Rochlin, 1993; Waller & Roberts, 2003; Weick et al., 1999). Ces organisations partent du principe, en opposition avec les autres organisations, que leur technologie est d'une telle complexité qu'il est impossible d'éviter des problèmes sans comportements actifs d'évitement de l'ensemble des acteurs, dans un cadre qui limite l'aléa (Rochlin, 1993: 19 notamment). Et dans la recherche de fiabilité, au-delà de la logique, l'on observe aussi des pratiques qui rappellent nos données. Un

²⁴⁸ Les démarches de tests et essais prévus, autour de « prototypes » demandés par les formateurs-artistes, correspondraient à cet élément. L'on peut penser, dans l'ethnographie présentée, à l'usage officiel de maquettes, avant de passer à la réalisation de l'œuvre définitive ; et plusieurs équipes travaillèrent *de facto* autour d'un prototypage par versions successives.

« *état d'esprit collectif d'alerte* » (*en: collective mindfulness*) assez spécifique y règne souvent : la « dualité d'objectifs », la complexité de la tâche et de l'entité, le besoin de réactivité généré par la technologie ou le domaine de l'action, impliquent une forte responsabilisation de l'ensemble des acteurs de l'entité et un encouragement à l'initiative ; ces organisations s'appuient aussi sur des processus *a priori* étranges pour la gestion optimisatrice, tels que la redondance d'étapes (qui évite les ratés par inattention, par exemple) et la validation limitée des décisions des opérationnels par la hiérarchie (e.g. Rochlin, La Porte, & Roberts, 1998; Weick et al., 1999). Un séminaire ne peut être qualifié de HRO, puisqu'il n'a pas d'antécédent (avec les mêmes acteurs) et ne s'inscrit pas dans une durée qui éprouverait sa fiabilité²⁴⁹. Cependant, la recherche sur la fiabilité s'est progressivement déplacée vers des situations moins spécialisées. D'aucuns ont récemment avancé que, dans certains projets avec une réelle incertitude et un fort enjeu, des « *pratiques de haute fiabilité* » sont présentes pour répondre à l'incertitude²⁵⁰ ; pratiques toutefois fragiles par nature, moins fortement « ancrées » dans leur organisation hôte que pour les organisations « types », et assez dépendantes d'individus clefs²⁵¹ (Saunders et al., 2016). Dans le domaine artistique, de Bovis (2007) avait avancé qu'une réalisation artistique – notamment parce qu'elle est présentée au public par des organisations réputées, mais aussi parce que l'activité artistique comporte à la fois forte complexité et forte incertitude – représentait « *l'organisation d'une haute fiabilité* ». Rappelons, enfin, que les spécialistes des HROs préconisent de se focaliser sur la définition locale, subjective, de l'enjeu d'un échec (Weick et al., 1999: 52). Par ailleurs, d'autres notaient récemment que la « [...] *haute fiabilité reste subjective ; un attribut organisationnel plutôt qu'une mesure objective de performance* » (Saunders et al., 2016: 1263).

De nombreuses observations, dans notre cas, résonnent donc avec ces éléments : nous sommes visiblement en contexte de recherche de fiabilité. Et selon Sainsaulieu (1985) la pratique de l'activité organisée forme une certaine identité des individus²⁵² ; or,

²⁴⁹ La répétition réussie du séminaire lors de trois éditions ne suffit pas à parler de HRO, puisque son fonctionnement est de type événementiel intermittent annuel, il n'y a pas « d'opérations » en continu. Par contre, les évolutions au fur et à mesure des éditions indiquent une potentielle structuration progressive du processus pédagogique pour garantir la fiabilité lors du projet (e.g. Saunders et al., 2016), à l'aide de pratiques améliorées.

²⁵⁰ Les projets étudiés dans la recherche en référence possèdent, toutefois, une ampleur et des enjeux incomparables avec ceux ici étudiés.

²⁵¹ Comme sur un porte-avion, ce sont dans le séminaire quelques acteurs clefs qui « restent » et assurent le transfert des pratiques ici d'une édition à l'autre, par l'information aux équipes du moment (Rochlin et al., 1998).

²⁵² Cet auteur indique ainsi (1985: 10) : « *Nous voudrions montrer que, dans le processus même des mécanismes de la reproduction d'une culture, se situe toujours l'expérimentation concrète et immédiate*

pour les étudiants, les études sont l'activité organisée principale alors « conditionnante ». Ce que certains travaux sur la Management Education expriment aussi plus ou moins directement (e.g. Vaara & Fay, 2012). Nous pouvons estimer que ces étudiants cherchent à suivre les « valeurs » de Dauphine. Certains (au moins) ont intégré qu'ils « représentent la qualité Dauphine » à l'occasion du séminaire, donc la culture de l'excellence et, allant, du non-échec (au moins public) – d'autant plus que le séminaire a été défini ainsi et que les processus mobilisés supportent cette recherche de fiabilité. La recherche de fiabilité indique la volonté, ici, de faire face à un risque perçu de dégradation de la réputation.

Remarquons que le troisième séminaire archétype peut-être le développement de cette logique qui se serait alors renforcée au fur et à mesure des éditions, ce qui peut indiquer le caractère raisonnable d'une telle lecture. Ainsi, lors de la première édition, Frédéric était le seul spécialiste présent pour encadrer et intervenir sur les aspects techniques. Lors de la deuxième édition, l'arrivée de Ludwig dans l'équipe d'animation permettait d'augmenter l'expertise spécialisée et donc la disponibilité d'expertise en art (les étudiants mentionnaient d'ailleurs que Frédéric et Ludwig se contredisaient parfois utilement) ; l'intervention de Clara auprès des artistes-invités ajoutait une variété épistémique, mais pas auprès des étudiants-gestionnaires. Enfin, lors de la troisième édition, cette logique fut poussée plus avant par l'équipe qui constitua un trio d'experts pour la validation avant le départ en courses et qui intervint largement en phase cognitive, avec une double expertise en art (Ludwig et Frédéric) et une autre expertise parallèle dans le domaine spécialisé de la gestion (Sergueï) – ce qui dote la démarche pédagogique d'un processus autour de pratiques de coordination dialogique facilitatrices de « *contestation épistémique* », pour ce contexte de « *fast-response* » (Faraj & Xiao, 2006). Il est raisonnable d'avancer que les évolutions de la démarche pédagogique orientent vers une amélioration de la « capacité de réponse fiable » lors de chaque édition du projet, pour chaque sous-projet (i.e. pour chaque œuvre). Ce qui peut d'ailleurs venir en réponse à l'écart « culturel » créé par l'intégration des Beaux-Arts et des artistes-invités à la démarche pédagogique.

Ce détour par le niveau organisationnel du cadre vise à expliquer pourquoi les étudiants donnent une telle importance au séminaire, et pourquoi la situation leur apparaît réellement comme « à risque » (le troisième critère des situations extrêmes). L'enjeu est

des normes et valeurs transmises antérieurement, et que les conditions mêmes de cette expérimentation, sans cesse reprise, peuvent introduire un apprentissage de nouvelles significations, valeurs et idées, au point de modifier le contenu des messages transmis. [...] Notre hypothèse générale est en effet que le phénomène organisationnel étant considérable à notre époque, il ne peut manquer de médiatiser en toute institution la reproduction des conduites et des cultures. »

clairement moins grand que celui que vivent généralement les acteurs d'une HRO, ou ceux qui expérimentent les situations extrêmes étudiées dans la littérature – qui s'appuie plutôt sur des corps d'élite ou des missions militaires (Dietrich, Riberot, & Weppe, 2016; Rochlin et al., 1998; Sala & Haag, 2016; Zohar & Luria, 2003), sur des expéditions polaires (Lievre, 2016), sur le fonctionnement de chaînes de secours (Guarnelli, Lebraty, & Pastorelli, 2016), sur la façon de s'organiser face à des catastrophes ou des urgences (Faraj & Xiao, 2006; Majchrzak, Jarvenpaa, & Hollingshead, 2007). Savoir que nos étudiants évoluent dans un cadre qui, souvent, demande une recherche de haute performance, d'excellence, des moments de réelle fiabilité, permet de comprendre pourquoi les individus semblent vivre l'enjeu de la situation comme celui d'une situation extrême.

8.3.1.3. L'exploitation du connu comme base de réponse

Il me semble donc possible de défendre que nos étudiants vivent l'expérience d'une situation extrême, dans ce cadre particulier. Or, Lièvre (2016: 86) – il s'inspire d'une opposition proposée par March (1991) – détaille deux orientations utilisées par des acteurs dans la gestion des situations extrêmes (les deux sont présentes, dans des mesures relatives, dans toute situation ; ce n'est généralement pas l'une *ou* l'autre, mais l'une qui domine l'autre) : « *l'exploitation* » (i.e. la mobilisation des capacités développées antérieurement) ou « *l'exploration* » (i.e. l'invention de nouvelles manières de faire). L'usage des scripts basés sur l'organisé représente pour nos étudiants la posture d'exploitation (i.e. utiliser ce que l'on connaît, maîtrise, et que l'on sait que les autres connaissent et maîtrisent) plus que la posture d'exploration.

Pour March (1991: 71) (qui l'applique plutôt à des logiques processuelles toutefois localisées dans des comportements), le choix entre exploitation et exploration peut s'expliquer par l'apport de l'exploitation en termes de « fiabilité » :

« L'apprentissage, l'analyse, l'imitation, la régénération, et le changement technologique sont des éléments [en: composants] essentiels de tout effort pour améliorer la performance organisationnelle et renforcent l'avantage compétitif. Chacun implique l'adaptation et un compromis [en: trade-off] délicat entre exploration et exploitation. L'argument présent a été que ces compromis sont affectés par leurs contextes de coûts distribués, et d'avantages, et d'interactions écologiques. L'essence de l'exploitation est l'amélioration [en: refinement] et l'extension de compétences [ou « capacités », en: competences], technologies et paradigmes existants. Ses bénéfices [en: returns] sont positifs, proches [ou « proximaux », en: proximate], et prévisibles. L'essence de l'exploration est l'expérimentation de nouvelles alternatives. Ses bénéfices sont incertains, distants, et souvent négatifs. Par conséquent, la distance dans le temps et l'espace entre le point [ou locus] [en: locus, lat :

« *place* »] d'apprentissage et le locus [ibid.] de la réalisation des bénéfiques est généralement plus grand dans le cas de l'exploration que dans le cas de l'exploitation, comme l'est l'incertitude. De telles caractéristiques [en: features] du contexte de l'adaptation conduisent à la tendance à substituer l'exploitation des alternatives connues à l'exploration d'alternatives inconnues, pour augmenter la fiabilité de la performance bien plus que sa moyenne [en: increase the reliability of performance rather more than its mean]. [...] »

Dans notre situation extrême, le choix « *sociocognitif* » (voir, par exemple, Bechky & Okhuysen, 2011) de l'exploitation comme moyen principal de réponse semble alors presque « naturel ». Nous avons vu que le « registre » disponible chez les étudiants s'appuyait sur la connaissance des pratiques en organisation et de ses approches classiques, plus que sur celui de la pratique artistique. Toutefois, quelques rares étudiants disposaient de compétences artistiques ou au moins « matérielles », « techniques » (e.g. savoir bricoler). Pourquoi alors le choix du connu, mais du connu « partagé par tous » ?

La littérature spécialisée nous apporte des réponses. Dans une situation extrême (dans une HRO également), il n'est possible de fonctionner « correctement » (ce qui est par nature recherché dans de tels environnement où les conséquences de l'erreur sont lourdes) qu'avec un cadre sociocognitif commun (supporté par un « langage commun »), notamment afin de pouvoir adapter ses pratiques dans l'action sans coordination lourde et coût cognitif trop important, face aux inévitables « *surprises* » (e.g. Bechky & Okhuysen, 2011; Zohar & Luria, 2003). Or, c'est l'entraînement spécialisé dans l'activité et la connaissance réciproque des activités et comportements probables des autres, apportée par le partage d'un exercice ancien d'une activité commune, qui garantissent l'atteinte d'un tel résultat : par exemple, l'appartenance à un corps d'élite spécialisé ou à une organisation telle que l'armée (e.g. Bechky & Okhuysen, 2011; Dietrich et al., 2016; Sala & Haag, 2016; Weick et al., 1999; Zohar & Luria, 2003). Dans notre situation, les étudiants se trouvent dans des équipes, des « *organisations temporaires* » (Burke & Morley, 2016) – dont les caractéristiques peuvent être néfastes pour un fonctionnement efficace (e.g. Tyssen, Wald, & Spieth, 2013) –, équipes qui sont dans un deuxième niveau d'organisation temporaire qu'est la promotion. Mais tous les étudiants appartiennent aussi à l'univers de la Management Education, et leur admission en Master 2 spécialisé assure que chacun dispose d'un « minimum en la matière ».

La structure d'ensemble rappelle aussi les groupes de « *fast-response* » qui nécessitent une coordination d'expertise entre individus différemment dotés (e.g., dans notre cas, les formateurs-artistes et les étudiants, les étudiants entre eux) et issus de plusieurs

« mondes » (avec leurs valeurs, logiques, idées etc.), dans une situation très située, sous pression temporelle forte²⁵³, et, surtout, face à un processus très incertain qui demande flexibilité tant cognitive que pratique (e.g. Faraj & Xiao, 2006). Les données rappellent aussi les « *groupes émergents de réponse [i.e., en: emergent groups responding to etc.], i.e. des groupes sans structures préexistantes telles que l'adhésion au groupe [ou « appartenance au groupe », en: group membership], [des] tâches, rôles, ou expertise [en: tasks, roles, or expertise] qui puissent être spécifiées ex ante [...]. Les groupes émergents de réponse sont caractérisés par un sentiment de grande urgence [en: a sense of great urgency] et de hauts niveaux d'interdépendance, en opérant dans des environnements [dans le sens « d'évoluer activement », en: operating in environments] qui changent constamment alors que de nouvelles informations arrivent [en: as new information arrives] sur les besoins des victimes et les ressources [...]. Cette volatilité et le besoin de s'adapter créent des définitions instables de tâches [en: unstable task definitions], des affectations flexibles de tâches [en: flexible task assignments], une adhésion au groupe flottante [en: fleeting membership], et la poursuite d'objectifs [en: purposes] multiples, simultanés, possiblement conflictuels [...]* » (Majchrzak et al., 2007: 147), mais à plusieurs points (d'importance) près : l'appartenance à la promotion du Master apporte la garantie quant au partage de l'expertise minimale requise en « organisation », certains acteurs se connaissent déjà ce qui crée des points d'ancrage pour la confiance (*en: trust*) requise pour un fonctionnement efficace dans de telles situations, et le groupe est stable (pas de départ, sauf cas particuliers) en cours d'expérience. Les étudiants sont donc certes dans des organisations temporaires, pour un projet de court terme, mais ils bénéficient d'une appartenance avec une ancienneté conséquente à un groupe de culture commune : le groupe de ceux qui étudient les organisations, la gestion, le management etc. Ceci résonne avec le cas de la Navy étatsunienne : bien que son personnel dirigeant comme opérationnel change souvent, ait une expérience limitée des opérations en particulier avec la technologie locale²⁵⁴, la performance et la fiabilité sont très élevées ; ceci s'explique en partie par une intercompréhension très forte du fonctionnement local, largement incorpo-

²⁵³ Ici encore, il faut relativiser la tension temporelle comme l'importance, dans une comparaison entre un centre d'accueil médical d'urgence et le cas étudié, mais des points communs existent toutefois qui semblent permettre d'expliquer certains comportements. Bien entendu, il convient aussi de relativiser les conditions de notre terrain et les enjeux : ils sont souvent bien plus importants dans la littérature mobilisée autour des situations extrêmes que dans le terrain de la thèse.

²⁵⁴ Selon les auteurs, deux navires porte-avions de cette marine ne sont jamais identiques, même lorsqu'ils sont de la même classe (Rochlin et al., 1998: 101).

rée et recherchée par une logique perpétuelle d'apprentissage *in situ*²⁵⁵ (Rochlin et al., 1998: 98 notamment). L'emploi par les formateurs d'un vocabulaire organisationnel, par exemple observé lors du discours introductif de la deuxième année ou lors de l'exposition du « processus affiché » de la première année, résonne aussi avec le cas des « *méta-scripts* » mobilisés par les militaires pour disposer de mécanismes d'organisation de l'action dans des situations complexes, à l'aide d'un langage commun à tous, utilisé lors des phases de préparation pré- et d'analyse post- missions (Zohar & Luria, 2003).

Nous pouvons, en effet, raisonnablement supposer que tous nos acteurs savent que les scripts – et leur langage support – inspirés du monde des organisations sont partagés par tous, d'autant plus que l'appel à ces scripts a été réalisé lors du début du séminaire (à la fois par le discours et ses verbes, et par l'intégration d'une phase « intellectuelle en mode réunion » au début du processus d'innovation). C'est alors la seule base de fonctionnement qui puisse servir pour ne pas échouer, en tout cas avec « certitude ». C'est une exploitation des scripts organisationnels qui permet d'effectuer l'expérience : l'activité artistique est abordée par sa face « organisée » car celle-ci résonne avec les capacités locales, ce afin de gérer la crise.

Nous comprenons donc que le cadre incite à la réalisation effective de l'activité. Pour les étudiants, comme pour les formateurs, il faut éviter « à tout prix » l'échec total, ce qui résulte de l'inscription dans une culture de recherche de fiabilité. Évidemment, l'expérience artistique mérite d'être vécue comme telle (ce que les participants rappellent souvent, notamment par la référence à l'importance du rôle « d'intégration » de ce séminaire). Toutefois, l'intériorisation par les acteurs de cette culture très particulière prévient d'un détachement complet des œuvres qui seront *in fine* évaluées publiquement.

Mais l'observation indique que des comportements utilisés, certes d'organisation, demandent une part de flexibilité, d'adaptabilité, face à l'incertitude, face à l'inconnu. Et l'expérience de la face plus « romantique » de l'activité artistique apparaît fortement, surtout une fois la crise passée, lors du climax. Puisque ces pratiques sont, nous l'avons vu, relativement nouvelles pour la plus grande partie des étudiants, ceci est le signe d'une exploration alors réalisée. Quelle est donc cette exploration ?

²⁵⁵ Ce que la mobilité permanente incite à réaliser, en dehors de quelques rares experts stables dans les fonctions qui permettent de transférer l'information essentielle (Rochlin et al., 1998: 102 et 111) ; dans les séminaires étudiés, pour la partie artistique, ce sont les formateurs-artistes.

8.3.2. L'exploration : de nouveaux scripts pendant et après la crise

Deux grands types d'observations méritent ici d'être analysés et différenciés. D'une part, que faire des pratiques de flexibilité, d'adaptabilité etc. observées tout au long de l'expérience ? J'avance qu'elles représentent un requis pour ne pas échouer, qui complète la base de connu mobilisée, mais reste dans le domaine « organisé » donc facile à utiliser. D'autre part, que déduire du « climax artistique » vécu alors que la crise est passée ? Nous allons voir que les pratiques associées sont permises par la « réussite » du projet.

8.3.2.1. L'exploration de pratiques organisées moins « gestionnaires »

Nous avons ainsi largement évoqué le besoin, inhérent à l'activité artistique, d'un minimum d'adaptabilité, de flexibilité. Ceci s'illustre à la fois lors de la remise en cause, par itérations successives, des idées lors de la phase « cognitive » en début de processus, et lors de la phase de réalisation plus matérielle face aux contingences (e.g. impossibilité de trouver un matériau souhaité, réaction imprévue de la matière, besoin d'apprendre « sur le tas » une technique de l'art, se passer d'un outil car il n'est pas disponible ou localisé). Lors de ces moments, les étudiants font appel à des réactions classiques de spécialistes des organisations : réunions de « crise », recherche d'expertise etc. Parfois, ils prennent des initiatives à l'aide de leurs compétences : rapide étude de marché, reconfiguration des détails de l'œuvre, réorganisation du travail, selon les compétences de chacun etc.

Le partage d'un cadre sociocognitif sert largement, nous l'avons vu, pour gérer une situation dans laquelle apparaissent ces imprévus : il permet à chacun d'agir de façon cohérente avec l'environnement et les réactions probables des autres membres de l'action (e.g. Bechky & Okhuysen, 2011; Zohar & Luria, 2003). Mais il faut étudier la réaction en elle-même, car c'est elle qui est intéressante pour notre cas : ce léger écart avec le comportement « habituel » demandé par l'inhabituel. Bechky et Okhuysen (2011: 258), dans leur recherche sur les réactions attendues à l'inattendu en contextes difficiles, notent l'importance et le fonctionnement du « *bricolage* » dans une telle situation :

« [Ils] découvrent [en: find] que le développement et l'usage de ressources socio-cognitives [en: sociocognitive resources] explique la façon dont le bricolage permet la réactivité [en présence de, face] à la surprise. Même lorsqu'un seul individu répond à un évènement inattendu, comme lorsque quelqu'un change de rôle dans une situation de travail [en: switches roles in a work situation], l'action est encastree dans une compréhension plus large de la tâche, une qui incorpore une connaissance détaillée du travail des autres comme connaissance de comment la tâche collective progresse [en: advances]. »

Il n'est pas irraisonnable d'avancer que les étudiants sont amenés à pratiquer, lors du séminaire, une forme de « bricolage ». La définition du bricolage – « *créer quelque chose à partir de rien* » (en: « *creat[ing] something from nothing* ») – en contexte organisationnel paraît elle aussi intéressante pour comprendre les apports potentiels de son adoption (Baker & Nelson, 2005: 353–354) :

« Les firmes se lancent [en: engage in] dans le bricolage créent typiquement quelque chose à partir de rien en rendant des services novateurs [en: novel services] qui émergent de leur capacité [en: ability] et de leur volonté [en: willingness] de refuser de mettre en fonctionnement [en: enact] des limites communément acceptées. Le processus [qui consiste alors à] tester et contrebalancer [en: countering] les limites suscite aussi une variété d'autres comportements et capacités [en: capacities], telles que la créativité, l'improvisation, et des compétences sociales et de réseau variées. Le bricolage semble créer un contexte dans lequel de tels comportements sont encouragés, en partie parce qu'il s'appuie fortement sur l'essai et l'erreur, et la tolérance pour les contretemps [en: setbacks] et aussi parce qu'il crée des situations dans lesquelles des comportements qui sortent de l'ordinaire [en: out-of-the-ordinary] peuvent résulter dans des résultats, visibles, qui sortent de l'ordinaire. »

Bien que l'expérience doive aboutir à un résultat, que la capacité à procéder par essai-erreur et à improviser soit limitée par nos conditions, qualifier la pratique observée de « bricolage » ne semble pas inopportun. Dans une certaine mesure, ceci incite alors à l'improvisation, à la créativité. Ce que les étudiants ont évoqué tout au long du séminaire. Il existe selon Miner, Bassoff et Moorman (2001: 314–315, pour la synthèse) des différences entre improvisation, adaptation, créativité, bricolage, innovation, intuition, compression et apprentissage, en fonction de la convergence matérielle du « design » et de l'exécution, de la convergence temporelle du design et de l'exécution, du caractère de nouveauté, et du caractère « volontaire » (en: *deliberate*). Dans notre cas, les étudiants expérimentent, selon les moments, les tâches, les activités, soit la créativité, soit le bricolage, soit l'improvisation, soit l'adaptation etc. L'essentiel, c'est que tout ceci éloigne d'une planification, d'une pré-vision simplement réalisée par la suite. Ces auteurs, en outre, avancent (2001: 306) que la pratique de l'improvisation permettrait un apprentissage, dans un premier temps de court terme, et assez particulier (certes plutôt organisationnel, mais une organisation n'est qu'une somme d'individus qui *de facto* sont les lieux de stockage des connaissances), à l'aide d'un appui sur les acquis antérieurs (ce qui résonne fortement avec cette analyse) :

« Avec ces concepts fondamentaux [en: core concepts] comme point de départ, nous décrivons d'abord des schémas [en: patterns] que nous avons trouvés dans l'improvisation et [décrivons] comment ils conduisent à conclure que l'improvisation peut fructueusement être vue comme un type spécial d'apprentissage de court terme, en temps réel [en: short-term, real time learning]. Spécifiquement, dans l'apprentissage improvisationnel [en: improvisational learning], les expériences sont liées au changement qui se produit en même temps. Nous rendons ensuite compte de résultats empiriques qui révèlent comment l'improvisation peut influencer l'apprentissage et l'adaptation organisationnels de long terme [en: long-term organizational learning and adaptation]. Pris ensemble [en: Taken together], les résultats impliquent que l'improvisation ne puise pas seulement dans l'apprentissage antérieur mais pourrait être à la fois un type spécial d'apprentissage de court terme et un facteur qui influence d'autres, de plus long terme, activités d'apprentissage organisationnel. »

La démarche pédagogique de chaque séminaire s'appuie activement sur des aspects connus, sur des scripts du monde organisationnel. L'appel à des outils de gestion, l'ancrage de l'expérience dans une première phase « cognitive », ainsi que l'usage d'un minimum de « *planification* »²⁵⁶ placent l'expérience dans des limites acceptables d'expérimentation ; en d'autres termes, « *l'adaptation* » se trouve limitée à certaines pratiques, pas à l'ensemble de l'expérience – ce qui résonne avec l'oscillation normale entre ces deux pôles, qui caractérise les situations extrêmes (Lievre, 2016: 86). Il ne s'agit pas de « tout créer sans aucune structure ou appel à des compétences maîtrisées ». Or, il faut aussi noter qu'un bricolage « généralisé » n'est pas nécessairement souhaitable : l'usage d'un bricolage « *sélectif* », limité aux aspects autrement difficiles à gérer, semble moins risqué qu'un bricolage « *parallèle* » (i.e. presque systématique) qui tendrait à orienter vers une pratique permanente de l'improvisation dont les effets seraient néfastes (Baker & Nelson, 2005: 349). Qu'a permis la combinaison de cette exploitation du connu et de cette exploration marginale dans le domaine du connu ?

8.3.2.2. Exploiter et explorer dans son domaine pour le non-échec

Cette question est importante car un objectif central que les acteurs se sont fixé est le non-échec dans ce contexte. Il ne s'agit pas ici de discuter de la réussite de l'expérience d'apprentissage, mais bien de celle des projets.

²⁵⁶ La démarche pédagogique demande largement aux étudiants une « validation du projet » pour les étapes suivantes (e.g. l'idée, les matériaux à acheter, l'assemblage, la mise en place). Évidemment, cette succession de validations permet d'assurer un « passage par les experts » limitateur d'erreurs trop lourdes qui mettraient en danger le projet en général. Mais ceci permet également de situer l'expérience dans une forme appréciée des étudiants gestionnaires : la planification, la réalisation d'un processus préalablement conçu etc.

Les étudiants ont, pour ne pas échouer, convoqué en premier lieu – le processus y invite aussi – ce qu'ils maîtrisent : le connu d'inspiration gestionnaire. Pour réussir, ils ont accepté d'explorer « dans leur domaine » : s'organiser de façon moins gestionnaire, mais s'organiser tout de même. Cette exploration dans leur propre domaine est possible précisément parce qu'elle reste dans leur domaine : la déstabilisation limitée reste « supportable ». L'on pourrait citer l'exemple des courses : certes, il faut composer *in situ* avec le disponible, être flexible et adaptable, mais il s'agit toujours de s'approcher du plan, dans des opérations (les « achats ») largement maîtrisées. Cette exploration apporte alors le complément indispensable, dans cette activité, à la réussite du projet.

Nous pouvons résumer les « critères » définis par les différentes équipes pour ce non-échec : pouvoir présenter autant d'œuvres qu'il y a d'équipes, ce à temps et dans le budget, que les œuvres aient un sens dans le domaine des étudiants, que les œuvres soient acceptables et un minimum intéressantes, que les œuvres soient « non rejetées », et, par extension, qu'il y ait quelqu'un à qui les présenter. Ces critères correspondent à ceux qui semblent partagés par les différentes équipes, sachant qu'un objectif pour une équipe particulière, même s'il n'est pas partagé par toutes les équipes, devient nécessaire (e.g. que l'œuvre intéresse) puisqu'il s'agit d'une démarche groupale. Dans chaque édition, cet ensemble de critères fut atteint, comme l'illustre le Tableau 21 (page 401).

Tableau 21 – Constat du non-échec par rapport à la définition du projet « construit » par les équipes

Edition du séminaire	Autant d'œuvres présentées qu'il y a d'équipes	Toutes les œuvres sont prêtes à temps et dans le budget	Toutes les œuvres ont un sens (dans le domaine spécialisé)	Toutes les œuvres sont acceptables et un minimum intéressantes	Aucune œuvre n'est rejetée lors de la présentation au public	Les œuvres sont présentées publiquement
Première	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Deuxième	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Troisième	oui	oui	oui	oui	oui	oui

L'analyse indique donc en quoi cet appui sur l'exploitation du connu organisé et la convocation d'une marge presque indispensable d'exploration de l'organisé moins familier ont permis l'atteinte d'un tel résultat. Ce qui autorise alors l'exploration « hors domaine ». Car, en dehors de cette posture globale de flexibilité, facilitatrice de création d'un écart modeste avec les pratiques habituelles, alors encore compréhensible sans effondrement du sens, l'ethnographie amène à constater la montée vers un « climax artistique ». Lors de ce moment particulier, les étudiants paraissent expérimenter profondément l'art. Il représente le pic dans le travail avec les pratiques de l'art, il n'est pas long, mais intense. Cette exploration profonde apparaît lorsque les acteurs savent que l'objectif sera visiblement atteint, pour toutes les équipes. Effervescence, sourires, rires, étonnement sont des qualificatifs qui la décrivent. Quel est son statut ?

8.3.2.3. L'exploration de pratiques issues du domaine de l'art

Nous pourrions qualifier ce climax d'un de ces moments où l'expérimentation n'est plus porteuse d'enjeux : une pure improvisation durant laquelle les étudiants « explorent » sans s'inquiéter des conséquences (e.g. March, 1991) qui sont très réduites. Il s'agit donc d'un moment de liberté « totale » pour l'expérimentation, pour l'essai, pour l'expérience, qui complète les légères explorations réalisées tout au long du séminaire (ces dernières davantage d'ailleurs dans le domaine organisé, même si des pratiques artistiques sont explorées en allant vers le climax). La limitation de cette phase dans le temps s'explique à la fois par le retour de la préoccupation d'atteinte de « l'objectif », à l'approche du vernissage, et par la volonté de conserver un « sens » dans cette période (e.g. Weick, 1993).

Un « aspect artistique » de la pratique de l'art s'exprime aussi assez fortement à un autre moment : celui de la « création » en début de processus, mais sans montée vers un climax. Nous avons vu que les étudiants pouvaient, de façon individuelle lors de la phase de post-its, exercer librement leur créativité (à l'exception du domaine des œuvres, volontairement fixé dans le domaine de spécialité²⁵⁷). Chacun est libre de noter ce qu'il souhaite sur le papier. De même, ensuite, si les débats sont contradictoires lors de la construction collective du projet, les étudiants restent libres de créer ce qu'ils veulent – dans la limite des processus de groupe déjà évoqués et de la faisabilité évaluée par les experts. Les étudiants sont certes incités à problématiser par le processus et l'équipe, mais ils peuvent problématiser comme ils l'entendent ; ils sont incités à être réflexifs, mais ils peuvent l'être comme ils l'entendent.

Ici, l'exploration intense s'exprime dans la possibilité de créer librement, sans doute encore sans trop de prise en compte de la contrainte future du matériau physique qu'utilisera la « mise en œuvre ». Si l'étape des post-its est brève (quoi qu'elle soit suivie de la discussion sur la constitution des équipes), elle représente un autre moment d'exploration totale, probablement car l'enjeu n'est *pas encore* présent dans l'esprit des acteurs. Pour ces étudiants d'une discipline où l'application prend plus de place que la création, c'est une autre expérience d'un écart avec l'habituel.

Ces différents types d'exploration – dans le domaine organisé comme artistique – sont-ils valorisés afin d'amener un apprentissage de plus long terme ?

²⁵⁷ Toutefois défini assez largement tant qu'il a un lien avec le programme.

8.3.2.4. La « construction » sur les pratiques expérimentées

Les multiples itérations avec les formateurs, les longues discussions sur des apparents « détails » peuvent en réalité être assimilées à des « débriefings de terrain », pendant lesquels les acteurs reconfigurent leurs connaissances après avoir constaté un écart entre leur habituel et leur pratique (antérieure ou à imaginer). Les formateurs-artistes, dans ces moments, s'assurent alors, en tant qu'experts, de maintenir la cohésion du sens dans l'expérience. Or, dans l'article qui met en évidence l'existence des méta-scripts partagés comme facteur de fiabilité, Zohar et Luria pointent que « *[les idées présentées dans leur papier] mettent en avant [en: outline] un agenda de recherche qui se focalise sur les scripts en tant que structures cognitives qui évoluent* » (*en: a research agenda focusing on scripts as evolving cognitive structures*) (2003: 854) et mentionnent largement les mécanismes favorables à un « *apprentissage continu basé sur les scripts* » (*en: continuous script-based learning*), notamment à l'aide du « *feedback* » qui est prodigué lors des débriefings post-missions (en particulier sous la direction des experts, alors officiers). C'est ce qui se joue sans doute lors de tels échanges *in situ* dans les différentes éditions du séminaire : l'expérimentation de nouveaux scripts et leur capitalisation ne semblent être efficaces que s'ils font sens, peuvent être liés à des scripts pré-existants et maîtrisés, et prennent place dans un contexte avec contrôle de l'atteinte des objectifs, afin de respecter le cadre local (Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005).

Lors de la troisième édition, les séances post-séminaire introduites dans le processus pédagogique, celles intitulées de « *valorisation* », amenèrent une réflexion active sur le mode d'organisation, avec son vocabulaire, sur une demande formulée dans ce vocabulaire local connu²⁵⁸. Ceci rappelle encore le travail d'analyse post-mission, à l'aide d'un langage partagé, considéré par Zohar et Luria (2003). Il est raisonnable d'estimer que ces séances permettent alors l'apprentissage de et du groupe, à l'aide de ce vocabulaire commun sollicité. L'on pourrait aussi estimer que les entretiens et la séance post-séminaire de la première édition eurent un effet similaire, mais probablement moins riche puisque la réflexion n'était pas préparée avant son partage oral avec les autres présents – elle demandait un engagement moindre. Ce qui rappelle encore d'autres travaux récents (Riach, Rumens, & Tyler, 2016: 18) :

²⁵⁸ Frédéric demandait notamment aux étudiants de réfléchir sur le déroulement du séminaire : « *bien décrire la manière dont vous avez géré la chose* » (M). Dans mes notes, j'écrivais qu'il annonçait aux étudiants que ce travail portait sur « *le retour sur comment vous avez organisé la production du [séminaire]* » (M).

« *En tant que chercheurs en études des organisations [en: organization studies], nous devons interroger ce processus et ses conséquences en fournissant des espaces critiques, réflexifs, dans le cadre de notre recherche [en: within our research] pour les participants afin d'exprimer [en: for participants to articulate] comment et pourquoi ils sont « captivés » [en: gripped] par leurs récits [en: narratives], et de considérer ce que ceci signifie en termes de leurs expériences respectives vécues des cadres et relations organisationnelles [en: organizational settings and relations].* »

Toutefois, ceci implique que l'activité réflexive reste, lors du débriefing de valorisation, dans le domaine organisationnel. Mais elle permet aussi l'analyse des pratiques décalées expérimentées, et des pratiques « alternatives » de management rencontrées.

8.3.2.5. Le rôle de l'exploitation dans l'expérience utile d'exploration

Dans son analyse du drame de Mann Gulch, Weick (1993) avance que les acteurs ne peuvent mobiliser les compétences prévues, s'appuyer sur leurs scripts habituels. La situation affrontée les rend inopérants. Alors, l'un des membres choisit d'improviser et développe dans l'instant une solution efficace ; malheureusement, il ne parvient pas à convaincre ses collègues, car le sens pour ces derniers s'effondre. Ceci indique que l'improvisation permet de gérer une telle crise ; mais ce faisant, Weick indique aussi que le pompier a puisé dans son *expertise passée et accumulée* – la connaissance des feux de forêts – pour développer dans l'instant une solution. Le « script » développé et utilisé diffère des scripts prévus pour une telle situation, mais s'inscrit dans la culture générale de la spécialité individuelle. En somme, il faut sans doute moins retenir que le pompier a créé une solution totale à partir de « rien », mais qu'il a recombinaé des éléments pertinents de son expertise pour l'ajuster à la situation nouvelle. C'est tout l'intérêt de la démarche dans notre cas : elle permet de s'appuyer sur le domaine organisationnel et incite à recombinaer les compétences déjà possédées pour les travailler, mais à la marge.

Dans un contexte tel que celui du séminaire, une pédagogie trop dissonante ne saurait sans doute être très pédagogique – le sens y ferait trop défaut (e.g. Weick, 2007). Ce qu'atteste la recherche sur des approches qui, par exemple, visent à exposer à la « critique » dans son propre domaine, mais n'apportent que conflit et rejet chez de nombreux apprenants (e.g. Sinclair, 2007). Trop d'écart sans assez de points d'appui inhiberait l'apprentissage. Plutôt que de « forcer » les individus à expérimenter l'inhabituel, il a suffi de créer les conditions pour qu'ils puissent se libérer des contraintes habituelles pendant une « parenthèse » alors sans doute plus volontairement vécue.

D'autres littératures nous apporteraient une compréhension similaire et cohérente. Par exemple, Leplat (1997: 151) indique :

« Les compétences incorporées [i.e. les cas où le couplage entre la nature de la tâche et la compétence est si bien réalisé que la tâche appelle directement l'activité adéquate sans recours à un quelconque raisonnement] fournissent aux activités de niveau supérieur, réglées sur les connaissances, des unités d'action rapidement disponibles. [...] Les compétences incorporées sont des composantes nécessaires à la constitution de la compétence de plus haut niveau qui permettra une exécution plus rapide et moins coûteuse de la tâche complexe. »

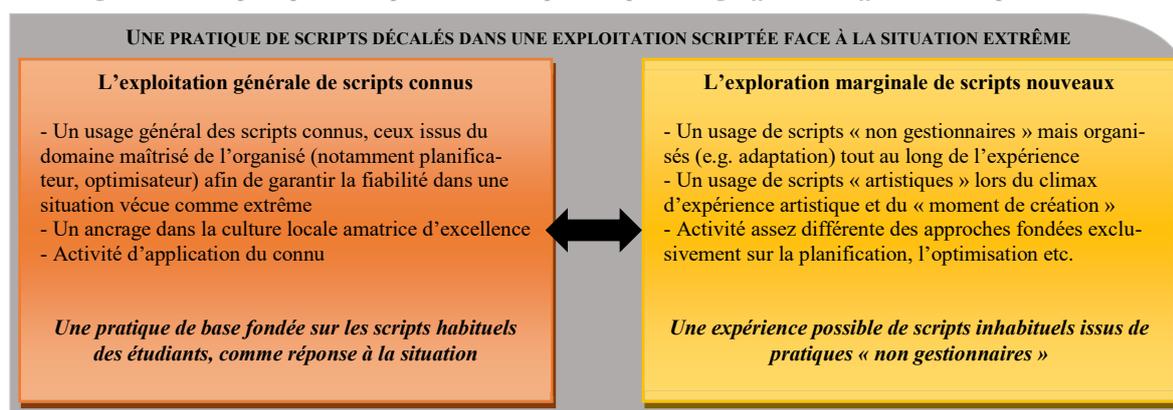
En conclusion, l'exploration effective réalisée au long cours (l'adoption de pratiques de flexibilité, d'adaptabilité, la remise en cause permanente etc.) pendant le séminaire reste dans le domaine organisé, même si elle provient de la partie la moins gestionnaire de l'activité artistique ; l'exploration lors du climax et du « moment de création » s'éloigne encore davantage du connu des étudiants, mais est assez brève (certes intense). La nature « imprévisible » de l'activité artistique incite à une exploration issue de ce qu'est l'art en pratique, pendant l'activité « normale » du séminaire, exploration qui résulte alors d'un besoin de ne pas se limiter à l'usage de planification donc d'augmenter l'usage d'adaptation. Puis, une fois l'objectif visiblement atteignable, une fois les participants libérés de leur peur d'échouer, une expérimentation plus intense de la pratique artistique favorise une exploration plus forte – une quasi « improvisation » –, alors très proche de la face « romantique » de l'art.

De manière plus générale, dans les deux premières étapes de cette lecture, nous avons constaté que c'était par du management de projet somme toute assez classique que prenait forme la critique du domaine gestionnaire, et que c'était une critique, mais une critique somme toute « pour » la gestion. La démarche d'exploration (la création puis l'expression-partage d'une critique) s'appuie donc aussi sur une exploitation (par le management classique de projet, et par le « pour » la gestion).

Nous aurions pu attendre que le séminaire incite les individus à « l'exploration » plus qu'à « l'exploitation » (e.g. Lievre, 2016: 87). *A priori*, une situation inhabituelle entraîne une réponse inhabituelle, donc oriente plutôt vers l'exploration. Mais le développement de nouveaux scripts, « l'exploration » à fin d'apprentissage, ne sont sans doute possibles et pertinents que dans la mesure où des points d'ancrage existent. Ceci est aussi vrai pour le développement d'une critique, par du familier management de projet ; ceci n'est pas non plus faux pour une critique du familier, « pour » la gestion. En réalité, le séminaire artistique permet à la fois de renforcer les méta-scripts organisationnels des

étudiants et de les enrichir de volets complémentaires, dont l'expérience et la valorisation ne sont sans doute possibles qu'à condition de les maintenir dans un cadre où l'expérience « fait encore sens ». Nous observons donc que, de manière générale, la démarche nouvelle permise par le séminaire s'appuie sur l'usage actif d'éléments déjà connus. Cette analyse est d'autant plus contre-intuitive que nous sommes en formation – l'on attendrait qu'il s'agisse du lieu par excellence qui permet de purement explorer. La Figure 30 (page 406) résume ce troisième aspect de la lecture.

Figure 30 – Une pratique de scripts inhabituels, permise par l'usage efficient et efficace de scripts habituels



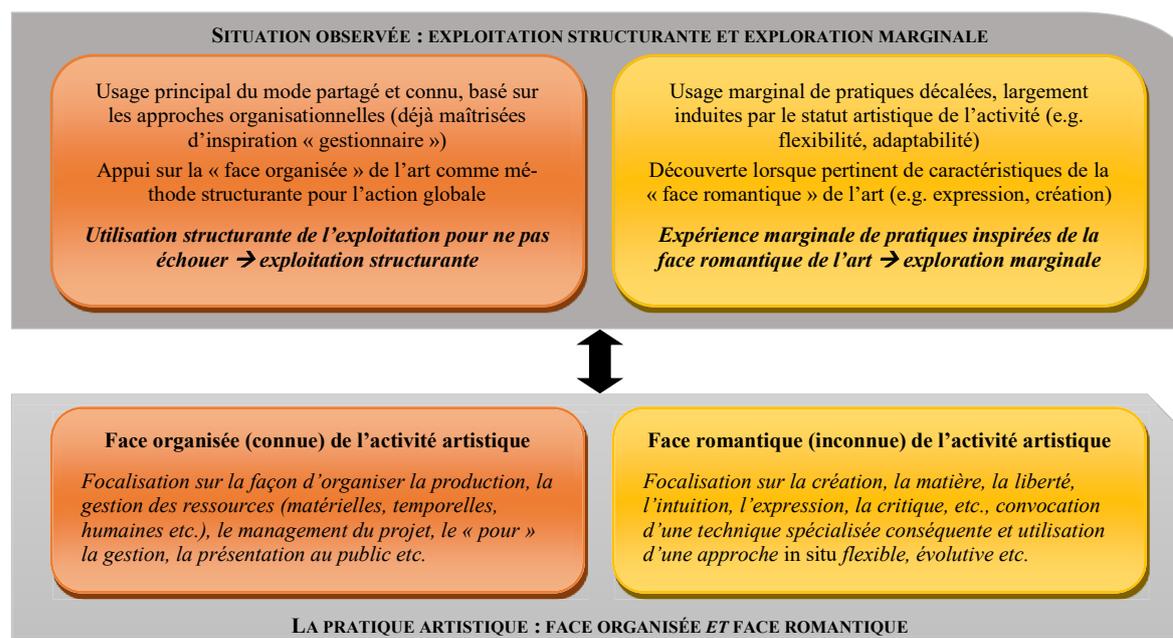
Finissons cette lecture à l'aide d'une dernière grille qui enrichit le cadre théorique : la théorie de la dissonance cognitive. Nous avons noté que les participants s'appuyaient globalement sur le connu. Or, la théorie de la « *dissonance cognitive* » de Festinger (1957), dont l'ancrage neuronal peut aujourd'hui être considéré comme fort probable (van Veen, Krug, Schooler, & Carter, 2009), indique la tendance des individus à ré-aligner attitude (les cognitions) et comportement lorsque ceux-ci sont en décalage (ce décalage créerait un inconfort). La modification d'un des deux éléments permettrait de réduire ladite dissonance cognitive²⁵⁹. Ainsi, le choix du recours au connu organisationnel revient, pour les étudiants, à retenir un comportement qui reste globalement aligné sur l'attitude : plutôt que de « faire de l'art par la face romantique », ils réalisent l'activité par la « face organisée » – même lorsqu'il s'agit d'un organisé d'inspiration artistique. Ceci explique, aux côtés de l'impossibilité d'échouer, l'entrée active dans l'expérience par une grande partie des étudiants-gestionnaires : la dissonance cognitive générée par le caractère exotique de l'activité dans l'environnement est largement réduite par l'appui sur le connu, donc l'expérience n'est *in fine* pas trop inconfortable. L'exploration réalisée (dont

²⁵⁹ Selon cette théorie, en présence d'un « conflit » entre deux éléments, les individus tendraient à le résoudre soit par la modification de l'attitude pour qu'elle s'ajuste au comportement, soit par la modification du comportement pour qu'il s'ajuste à l'attitude. L'objectif est de réduire l'écart.

nous avons vu le caractère soit assez localisé, soit temporaire) représenterait l'acceptation d'une situation de dissonance cognitive partielle, limitée, donc acceptable en termes de charge cognitive et émotionnelle.

L'on aura remarqué que les trois figures précédentes illustraient, finalement, le caractère « hybride » de l'activité : entre connu organisé et inconnu soit organisé soit « artistique-romantique ». La Figure 31 (page 407) offre une synthèse du propos.

Figure 31 – Les deux faces complémentaires de l'art et leurs effets dans la formation au management



Conclusion au chapitre 8

À ce stade, nous pouvons retenir de la lecture des données que l'innovation suivie offre une activité artistique active critique en mode projet, projet qui se trouve être géré et managé efficacement, ce lors de l'ensemble des éditions. Dans ce contexte, le processus de création facilite la réalisation et la présentation, par les étudiants-gestionnaires, d'œuvres vraiment critiques, vraiment réflexives, mais qui – pour des raisons pratiques et des raisons sociales – offrent au public une définition de leur future identité qui reste « pour » la gestion. Et en pratique, les étudiants combinent une base de scripts connus et une marge de scripts nouveaux, dans ce contexte et pour cette activité qui le réclame par nature. Les conditions de l'expérience amènent à s'appuyer sur le déjà maîtrisé, pour expérimenter de l'inhabituel à la marge de l'habituel.

Pour garantir la réussite de l'opération extrême qu'ils vivent, les étudiants fondent l'action sur l'exploitation de compétences possédées, par tous, dont ils savent que tous les possèdent ; ils puisent dans leur répertoire de gestionnaires pour organiser leur « produc-

tion ». Mais – c'est indéniable – les étudiants créent, expriment une intuition, la partagent. Pour répondre à la demande, il faut pratiquer l'art, et pratiquer l'art demande l'adoption (même limitée) de comportements nouveaux pour ces étudiants. Ainsi, il y a aussi *exploration* par les étudiants. Cette exploration reste certes, dans l'ensemble, assez interne au domaine « organisationnel » : ils explorent les pratiques d'organisation pour la flexibilité, hors planification arrêtée, pour offrir une critique modérée de leur domaine. Ils vivent aussi la pratique artistique jusqu'à un « climax », alors de façon assez profonde, avec un plaisir visible. L'expérience organisée est extrême à la fois par son intensité et par la face localement dominée qu'elle demande de mobiliser.

Ces trois associations – i.e. l'activité artistique active critique en mode projet avec usage de management de projets, le projet collectif de création d'œuvres critiques modérées, et l'exploitation de scripts connus pour explorer – facilitent et limitent tout à la fois l'expérience du décalé. C'est une triple hybridité, appuyée sur le profil habituel des étudiants, que l'activité artistique a permis de vivre.

Avec ces éléments, nous pouvons maintenant mettre les résultats en discussion. Ce qui permettra ainsi de formuler une thèse, pour répondre à notre interrogation, et tenter de proposer une contribution. Tournons-nous donc vers la mise en discussion de ces résultats.

CHAPITRE 9

L'ART DANS LA MANAGEMENT EDUCATION COMME UN RETOUR VERS UN FONDEMENT EN RAISON PRATIQUE

La lecture conduit à noter que l'art offre une triple hybridité, hybridité appuyée sur le profil habituel des étudiants de la Management Education concernés par l'expérience. La discussion synthétique de ces résultats indique que l'expérience vécue par les étudiants correspond à celle d'une activité organisée actuelle, dans une activité hybride qui peut être compatible avec le paradigme des valeurs managériales actuelles. Ce qui incite à défendre une thèse : « former par l'art, c'est former à l'organisation ». L'activité peut résonner avec les piliers de la Management Education. L'art dans la formation au management, c'est moins d'académisme, mais c'est aussi l'organisation. Alors, l'art en pratique, parce qu'il offre une expérience « du pratique », éloigne partiellement de ce qui domine dans la Management Education, notamment le théorique. La Management Education vit, avec l'art, un « retour aux sources », d'un fondement académisé vers un fondement en raison professionnelle. Ce sont surtout les moyens qui sont affectés, plus que les fins.

QUELLES CONSÉQUENCES DE NOTRE ANALYSE POUR LA CAPACITÉ CRITIQUE DE L'ART DANS LA MANAGEMENT EDUCATION, POUR QUEL POTENTIEL ? Une discussion synthétique des résultats permet d'énoncer une thèse qui émerge de l'étude empirique de l'objet artistique en tant que pratique pédagogique dans une formation au management. Je défends ainsi la thèse suivante : « **former par l'art, c'est former à l'organisation** », où « l'organisation » correspond au fait de (s')organiser dans un paradigme de valeurs managériales actuelles. Je tenterai de répondre à la question de recherche, i.e. l'art, dans la formation au management, est-il une alternative pédagogique critique ? J'avancerai que l'art oriente vers moins d'académisme, mais davantage vers l'organisation. L'art éloigne de la forme récente de la Management Education (i.e. fondée en raison pure), pour revenir vers sa forme d'origine (i.e. fondée en raison pratique). Après avoir étudié la portée du travail par sa délimitation, la discussion générale permettra la mise en dialogue de cette thèse avec les littératures spécialisées : Art & Management et Management Education notamment. Enfin, je tente, à partir de l'analyse inductive, de formuler une proposition à étudier ultérieurement : l'art pourrait permettre, en termes d'effets d'apprentissage, une « **conscientisation pratique** » des individus, i.e. *l'incitation à la réflexion critique chez les acteurs du monde organisationnel à l'aide de l'ancrage actif dans le pratique.*

9.1. Discussion synthétique : l'art comme expérience de l'organisation

La première étape de ce chapitre consiste à mettre en discussion synthétique les différents résultats de l'analyse, i.e. l'analyse empirique puis la lecture des données par des grilles théoriques. Notre objectif va être de qualifier l'ensemble des observations.

Pour ce faire, nous allons comparer nos résultats avec l'opposition forte et structurale, presque postulaire, entre « Art » et « Gestion », très présente dans la littérature spécialisée. Nous allons voir que les situations observées puisent dans les deux domaines : l'art dans la formation au management, c'est l'un *et* l'autre, pas l'un ou l'autre. Puisqu'il s'agit alors d'une hybridation, il va nous falloir identifier une qualification possible pour cet ensemble, qui nous permette de comprendre cette activité d'apprentissage, en termes paradigmatiques. Concrètement, la question serait : comment dénommer la pratique qui regroupe l'essence de ces observations hybrides ?

Après avoir synthétisé notre lecture des observations empiriques, nous allons voir que, en pratique, la démarche artistique se situe entre ce que l'on associe à la « gestion » (e.g. de Gaulejac, 2009) et ce que l'on associe à l'« art » (e.g. Chiapello, 1998; Ferry, 1990; Levinson, 2003b). Nous allons alors constater que, lorsque l'on observe l'art « en tant que pratique » (plutôt qu'en tant qu'idée), l'on rencontre des caractéristiques qui correspondent à la pratique incarnée de la gestion, i.e. l'activité organisée (ou *a minima*, la « pratique de la gestion »). Nous verrons ensuite qu'elle correspond à celle d'aujourd'hui.

9.1.1. Une expérience d'hybridation de l'Art et de la Gestion

Identifions d'abord les grandes observations empiriques et la lecture qui a permis de les qualifier. L'appui sur la formalisation de l'opposition proposée par Chiapello va ensuite permettre d'opérationnaliser très concrètement cette mise en discussion. Ce qu'il faut alors retenir, c'est le statut toujours hybride de la démarche : la pratique de l'art puise dans la description archétypale de la Gestion et dans celle de l'Art.

9.1.1.1. Synthèse des observations et analyses empiriques

Le premier volet de la lecture visait à comprendre ce que l'innovation étudiée propose comme expérience d'apprentissage. La lecture m'a permis d'avancer que les étudiants vivaient une expérience pédagogique active basée sur un « faire », un projet efficacement conduit, géré, managé, – avec un usage d'approches classiques de la gestion et du management de projet – de création d'œuvres d'art d'orientation critique. Ces œuvres portent

sur la pratique spécialisée, « gestionnaire », des étudiants. Ceux-ci sont en fin de cursus initial, dans un programme avec une forte orientation gestionnaire, mais aussi une part d'orientation moins gestionnaire. Selon cette lecture, c'est par l'usage concret de management de projets que la pratique artistique observée, orientée vers une réelle critique du monde organisationnel, a pu se développer.

Dans un deuxième volet de la lecture, je me suis alors intéressé au type d'œuvres critiques que cette expérience, dans ces conditions, conduit à créer, produire et présenter. J'ai alors qualifié les productions artistiques de ces multiples projets de création comme des œuvres artistiques critiques modérées, réalisées de façon collective, destinées à être présentées à un public lors d'un vernissage à la fois moyen de partager un savoir esthétique groupal créé et moyen d'une affirmation publique qui aboutit à un travail par projection sur la future identité professionnelle. Globalement, les œuvres de ces étudiants sont critiques de la gestion et des organisations, mais restent « pour » la gestion ; en tout cas, elles ne sont jamais des œuvres « contre » la gestion, « contre » le domaine de spécialité des étudiants. Ainsi, ce que les œuvres réalisent, c'est un travail « à la marge », un travail d'ajustement de la future identité professionnelle de ces praticiens à venir.

Enfin, j'ai cherché à comprendre comment les œuvres ont été produites, l'expérience d'apprentissage en elle-même, au travers des comportements constatés chez les étudiants-gestionnaires. J'ai proposé de qualifier l'activité d'expérience d'une situation extrême qui conduit à expérimenter l'inconnu par un fort appui sur le connu, i.e. l'organisé, ce car l'art possède, en complément à sa « célèbre » face romantique, une face organisée essentielle. Celle-ci, tout à la fois, permet et réduit l'expérience de l'inhabituel chez les étudiants-gestionnaires qui mobilisent des scripts connus pour expérimenter, de nouveau, à la marge, à partir de cette base de connu. J'ai avancé que l'exploitation des compétences connues permettait une exploration originale de l'inconnu.

L'on pourrait très raisonnablement objecter que les explorations réalisées – présentées comme apport expérientiel pour les étudiants – ne « bousculent » pas leur connu, ne viennent pas l'affronter. Il est vrai que, pris séparément, les écarts sont souvent assez minimes : le moment de création pure est limité, les ajustements nécessaires *in situ* sont supportables, etc. À mon sens, c'est ici l'accumulation d'une multitude de légers écarts qui, rencontrée sur la période brève que constitue la situation extrême, crée un plus large écart digne d'intérêt et potentiellement « déstabilisateur », voire « disruptif ». Je pourrais ici dire que l'écart général est presque supérieur à la somme des écarts marginaux.

De quoi est constituée la base d'exploitation ? Sans rechercher l'exhaustivité, notons tout de même que nous avons identifié, dans la lecture de l'expérience, de nombreux éléments classiques de la Gestion planificatrice, optimisatrice : prévoir face à la difficulté à pré-voir, respecter son budget serré etc. Nous avons rencontré des mécanismes du Management (d'équipe, d'individus) : confronter les points de vue avec une diversité suffisante, mobiliser avec efficacité les compétences disponibles, assurer la motivation etc. Nous avons identifié des démarches inspirées de certaines approches de la Stratégie : prendre des décisions après une longue délibération, considérer les options les unes face aux autres à partir d'une expertise pour tenter de déterminer la « meilleure » etc.

Et de quoi est constituée la frange d'exploration ? Nous avons trouvé des perspectives qui rappellent les préconisations et préoccupations « actuelles » du Comportement Organisationnel : coopérer dans un contexte de diversité épistémique, apprendre de ses expériences passées à l'aide de débriefings dirigés par des experts, bricoler et improviser *in situ* face à un problème etc. Nous avons constaté la présence d'un minimum de « Pratique de la décision » non plus préétablie par raisonnement rationnel, mais *in situ* dans une logique « tactique » etc. Enfin, nous avons rencontré une démarche pour ces étudiants assez nouvelle avec l'exercice d'une posture Entrepreneuriale : concevoir un projet pour le mener à terme, se laisser libre de « disrupter » le système pour l'améliorer, se lancer dans une démarche sans objectif prédéfini et le laisser évoluer selon les contingences etc. Et nous avons constaté que l'exploration « hors domaine » permettait de vivre des expériences associées au propre de l'activité artistique : l'exercice de la Créativité, la confrontation avec la Matérialité (ici plastique) etc.

Cette liste n'est pas complète, pas exhaustive, mais elle montre que l'art représente l'archétype de l'activité complexe où de très nombreuses facettes de l'activité organisée semblent se rejoindre et devoir se vivre. Si les étudiants ont sans doute vécu certaines facettes plus que d'autres, ils ont expérimenté un nombre conséquent d'entre elles. Avec ces éléments, il devient possible d'insérer les observations qualifiées dans une structure tabulaire synthétique, qui permet de « placer » l'activité dans un continuum intéressant.

Le Tableau 22 (page 413) propose cette synthèse des observations empiriques lues avec les éléments théoriques convoqués au chapitre précédent, et placées dans l'opposition traditionnelle entre « Art » et « Gestion », telle que formalisée par Chiapello (1998). Ce qui transparait alors à la lecture, c'est le statut « intermédiaire » des données lues avec les grilles précitées.

Tableau 22 – Enrichissement du Tableau de Chiapello (1998: 59) qu'elle intitule « Points de conflits entre l'art et le management », qui devient ici « Points de rencontre entre l'art et la gestion » dans leurs pratiques in situ incarnées (la colonne centrale et les deux dernières lignes sont mes ajouts au tableau initial de Chiapello ; les cases que j'ajoute sont sur fond gris)

Gestion [dans l'ouvrage, à l'origine, « Management »]	Pratique de l'art en formation (= activité organisée avec des valeurs managériales dominantes dans la société) [colonne ajoutée basée sur l'observation de la pratique in situ de l'art dans une approche organisée dans la Management Education pour présentation publique]	Art
Rationalisme Rationalité Calcul Standardisation Prévisibilité, régularité, routine Ordre Mesure, quantification	Gestion de la réalisation pour créer Réflexion sur la réalisation – expression textuelle et sensible Budgétisation, calculs, optimisation – flexibilité, création Répétition de gestes et d'étapes – œuvres collectives et uniques Planification de tâches, exploitation – exploration, adaptation Organisation, séparation du travail – exploration, improvisation Utilisation de mesures, plans, croquis – ajustements, choix, plaisir Respect des contraintes (e.g. pratiques, matérialité) – Appui sur les contraintes (e.g. planning, processus) Volonté de ne pas échouer, de réussir – Volonté de terminer le projet pour le présenter	Sensibilité Imagination, intuition Singularité, unicité Créativité, innovation Rupture Goût, plaisir
Capitalisme Profit Argent	Gestion pour créer à partir du capital disponible Optimisation (comme moyen) – secondaire par rapport à l'œuvre, mais œuvre destinée à être présentée (comme finalité) Évolution avec gestion d'un budget – pas de monétarisation Produire une « œuvre » de « valeur » – mais « offerte » en tant qu'art à des destinataires	Art pur Hors de prix
Utilitarisme Intérêt Utilité	Utilisation Recherche d'une validation de l'activité par les responsables et le public – moment d'expression libre et forte Souhait de valoriser ce que l'on a produit – expérience d'un projet en équipe et en collectif, pour le moment lui-même Démarche d'acquisition de compétences – moment de construction du groupe	Sacré Gratuité
Hétéronomie Contrôle Travail organisé par autrui Moments de travail séparés du temps libre	Entre hétéronomie et autonomie des moyens et des fins Contrôle du travail et des présences – liberté d'organisation locale, liberté du message et de la forme de l'œuvre Travail partiellement dirigé – choix des sous-activités, des tâches de chacun, selon les préférences ou les capacités Moment obligatoire, organisé et intense (voire extrême) où l'on « œuvre », l'œuvre se crée dans un thème cadré – mais aussi moment de socialisation, l'œuvre se nourrit des cognitions et interactions des acteurs	Autonomie Liberté Vocation Temps unifié, l'œuvre se nourrit de la vie de l'auteur
Méritocratie Compétence acquise par le travail et l'école	Usage et valorisation optimisés des acquis et des dispositions Expression et mobilisation de compétences préalablement acquises (individu et groupe) – mais aussi expression et mobilisation des capitaux et dispositions individuels	Aristocratie Génie, don inné
Les masses Consommatrices	Les destinataires Récepteurs volontaires et avertis qui s'intéressent à ce qui a été produit – évaluateurs des œuvres qui les interprètent	Béotiennes, vulgaires
	SYNTHÈSE ANALYTIQUE Points de rencontre lorsque l'Art et la Gestion sont pratiqués : Appui des démarches de création, production, réalisation etc. sur l'activité organisée (i.e., somme de multiples tâches de gestion, management, tactique, stratégie, création etc.) Recherche de « performance » pour une cible (public, marché etc.) pour que la production soit d'une qualité satisfaisante Mobilisation de ressources organisées par l'action d'individus pour donner forme à une « idée » Sens commun dans l'incarnation en pratique : Mise en œuvre de moyens à gérer et à organiser pour atteindre un objectif (œuvre dans l'art, produit d'activité dans les organisations). Sources du partage de ces caractéristiques : Nécessité de donner une matérialité à l'idée, de faire, de concrétiser Accueil de la concrétisation de la démarche par des parties prenantes internes comme externes	
Un concept Représentation théorique	Deux pratiques incarnées avec des points communs structurants Réalité humaine et sociale	Un concept Représentation théorique

La pratique de l'art – dans ce cas « en équipes », collectif, pour une activité de création dans un séminaire de quatre jours avec vernissage – en tant que moyen pédagogique a conduit à créer une pratique « hybride », située entre la vision archétypale de l'art

et la vision archétypale de la gestion. L'on trouve à la fois des caractéristiques de l'art et des caractéristiques de la gestion. Par exemple, la démarche – ce « projet » qui mobilise des approches de la gestion et du management de projets, en contexte de situation extrême avec recherche de fiabilité pour présenter au public un savoir esthétique groupal – n'est ni pur « calcul », ni pure « imagination », pure « intuition ». Il s'agit de budgétisation, calculs, optimisation à fin de création par la flexibilité. Ce n'est ni « travail organisé par autrui », ni « vocation ». C'est un travail partiellement conduit, avec choix des activités, des tâches de chacun, selon les préférences ou les capacités. Ou encore, pour prendre un troisième exemple, les destinataires ne sont clairement ni des « masses » « consommatrices », ni « béotiennes, vulgaires ». Ce sont des récepteurs volontaires et avertis qui s'intéressent à ce qui a été produit par les créateurs d'un séminaire, certes pour porter une forme d'évaluation mais aussi participer à une discussion liée à l'interprétation (aussi bien dans la « cour » de Dauphine que lors du vernissage). La littérature sur l'activité artistique va nous aider à comprendre globalement ces constats.

9.1.1.2. Ce qu'est l'activité observée et ce qu'elle n'est pas

L'activité observée est artistique. Très précisément, il s'agit de la *pratique* de l'art, i.e. une démarche organisée (ici collective) de création d'une œuvre. L'art dans sa pratique, ce n'est pas (seulement) le mythe du pur génie imaginaire romantique associé à son image (Bourdieu, 1979; Chiapello, 1998), mais bien une pratique complexe et fréquemment collective : l'on associe généralement l'œuvre à un nom, mais une activité organisée (dont le type peut varier selon les contingences, qui nécessite et de la technique et de l'idée et de s'organiser) contribue à lui donner « forme » (le créateur peut être seul, mais il doit de toute façon organiser les différentes tâches et activités de son travail) à partir de la « cognition » initiale, souvent par une action collective complexe et longue (Becker, 2010; de Bovis, 2007; Mugnier, 2007; Ravet, 2016). Mugnier (2007: 61–62, emphase d'origine) note, dans une partie de l'ouvrage, qui considère des formes de travail d'artistes :

« La diversité de ces processus d'organisation propres à l'art tient à la fois à leur époque historique, à la personnalité des artistes ou encore à leurs commanditaires et clients. Autrement dit, la création artistique s'organise, tôt ou tard, en amont comme en aval de sa stricte réalisation. À ce titre, elle permet de mettre en perspective les modèles d'organisation plus proprement managériaux. [...] L'artiste ne présente pas seulement une posture symbolique et sociale proche de celle du manager. Chef d'atelier, chef de chantier ou encore chef d'entreprise, il propose un miroir de l'évolution du management, étendu sur cinq siècles. À l'heure où le marché de l'art se crispe sur les questions d'attribution, il est opportun de se souvenir que

les chefs-d'œuvre de nos musées et les monuments de nos villes sont bien souvent issus de plusieurs mains. Comme Rubens a-t-il pu réaliser seul et dans un délai de trois ans une galerie de 24 tableaux ? Comment Véronèse a-t-il pu peindre une surface de 66 m² (Les Noces de Cana, musée du Louvre, 1562) ? Comment la basilique Saint-pierre de Rome ou le château de Versailles ont-ils été produits ? Si ces chefs d'œuvres sont des créations collectives, comment se fait-il que nous n'ayons retenu que les noms de Michel-Ange ou Lebrun comme auteurs ? Un maillon manque à notre mémoire : l'organisation de la création artistique. »

Pratiquer l'art, c'est donc inévitablement s'organiser (seul ou collectivement) pour mobiliser avec pertinence des moyens pour une fin (dont une particularité est d'être esthétique). La pratique de l'art réclame tant une organisation que de l'imagination, tant la gestion que l'art. Au-delà de cette grille, existe-t-il d'autres concepts proches de l'observé ?

L'activité n'est pas du pur « *making* » ou du pur « *faire* » (Lallement, 2015), même si elle en possède des caractéristiques : certes des ressources sont disponibles pour produire une œuvre choisie et inscrite dans une forme de matérialité, mais l'autonomie – définitoire avec le travail comme fin en soi – n'est que partielle, la production collective. La démarche d'évaluation et celle de validation viennent aussi en contradiction avec la logique du « faire ». Toutefois, des proximités existent réellement : choix du produit, choix du mode d'(auto-)organisation pour y parvenir, exploration libre (en dehors du domaine des œuvres, assez cadré). L'activité, certes inscrite dans une démarche entrepreneuriale, correspond davantage à de l'entrepreneuriat « *subi* » qu'à une volonté entrepreneuriale (e.g. Tessier-Dargent & Fayolle, 2016)²⁶⁰. Elle oscille entre approche entrepreneuriale « *planifiée classique* » et « *effectuale* » (e.g. Sarasvathy, 2001; Silberzahn, 2016).

La pratique de l'art dans la Management Education qui a été observée représente une activité en équipes, qui nécessite coordination, saisie de conditions comme d'opportunités (qualité, contraintes, mais aussi création, expression). L'on mobilise de nombreux types de ressources à fin de produits, ici produits artistiques, destinés à être acceptés par des destinataires. Le souhait d'un minimum de performance, d'efficacité, de qualité, avec les ressources disponibles, mais aussi de flexibilité, d'un produit original et créatif etc. rappellent alors l'activité organisée « *actuelle* » de l'« *entreprise managériale* » (de Gaulejac, 2009: 114).

9.1.2. L'art en pratique collective : une expérience de l'organisé actuel

L'art, c'est l'archétype de l'activité hybride. Mugnier (2007) avançait que c'était la proximité des activités de l'artiste avec celles des « *managers* » (ils partageraient des ca-

²⁶⁰ C'est-à-dire entreprendre parce que des nécessités y conduisent, non parce qu'on le décide.

ractéristiques : créatifs, à même de décider etc.) qui rendait l'art utile pour ces seconds, mais il me semble que son intéressante analyse reste partielle : l'art, ce n'est pas uniquement les propriétés attractives évoquées. Il mobilise un très large ensemble de composants de l'activité organisée, y compris la gestion, la décision, la stratégie, la tactique, l'entrepreneuriat etc. Ce, parce que l'art lorsqu'il est pratiqué est aussi une activité organisée, et une activité organisée souvent soucieuse de « qualité » et « performance » (e.g. de Bovis, 2007; Mugnier, 2007). Nous allons voir qu'elle correspond, alors, à l'activité organisée aujourd'hui largement recherchée, qui rejoint la forme prônée par la Management Education (e.g. Ghoshal, 2005; Gioia, 2002).

Parush et Koivunen (2014: 104) mettent en exergue les « nouvelles » proximités entre monde managérial et art, avec une focalisation sur la face romantique :

« La créativité et l'innovation sont peut-être les mots tendance [en: buzzword] les plus visibles de notre temps. L'on ne devrait pas être surpris, par conséquent, que l'art, en tant que milieu par excellence [en: quintessential sphere] de la créativité, attire une attention croissante parmi les académiques et les praticiens du management. Depuis les années 1990, un discours managérial a émergé qui appelle à introduire les logiques artistiques et esthétiques dans les champs des affaires et du management, et qui promeut plusieurs analogies en corrélation : entre les processus de travail et les processus de création artistique ; entre le management et l'art ; entre les managers et les artistes ou directeurs artistiques [...]. »

Un argument en écho avec celui de Mugnier (2007) pour qui le profil et l'activité de l'artiste sont en résonance avec ce que fait le « *manager d'aujourd'hui* », d'où leur rapprochement. Ces propos sont sans doute exacts, mais ils se focalisent sur les facettes « attractives » de l'art, et en oublient un rien le reste.

Or, Chiapello (1998: 57) a avancé, pour les organisations basées sur les valeurs managériales (traduites aussi dans un ensemble de techniques et d'outils assez spécifiques), que :

« Ainsi, le management est né dans l'entreprise capitaliste pour en favoriser le progrès mais il se présente avant tout comme un ensemble de réflexions et d'outils permettant de « rationaliser » le fonctionnement des organisations sans que le but de maximisation du profit lui soit indissociablement lié. Si son œuvre d'organisation et de rationalisation a toujours une dimension économique puisqu'il s'agit d'ajuster des moyens (qui coûtent) à des fins, si les fins les plus fréquemment servies sont la maximisation des profits, il est aussi à même de servir des fins éducatives, artistiques, d'aide sociale etc. Son véritable invariant est qu'il les servira toujours en utilisant la collecte de données chiffrées, le calcul, l'arbitrage coût/avantages, la préparation et la planification du travail, la création de règles et de procédures, le contrôle du respect des méthodes préconisées etc. »

Nous retrouvons ceci dans la pratique observée lors du séminaire. Chiapello a aussi considéré l'évolution du « management » et donc des pratiques en organisation. Elle notait, par exemple (1998: 217) :

« Aujourd'hui, la flexibilité, la qualité du service, l'innovation constante, l'implication du personnel au plus bas niveau, la méfiance à l'égard de la planification à long terme et des hiérarchies trop fournies se sont imposés comme nouveaux guides pour l'action. Les cinq principes de Fayol (Prévoir, Organiser, Commander, Coordonner, Contrôler) ont trouvé à s'assouplir dans ce mouvement. »

Mais il s'agit toujours d'atteindre avec efficacité des objectifs ambitieux, de « performer », d'optimiser, de gérer. Les nouvelles approches du management²⁶¹ se surajoutent en quelque sorte aux logiques dites historiques pour les enrichir et les diversifier, sans vraiment les remplacer ou au moins sans modifier leur finalité. Il a été décrit l'évolution des moyens pour des fins constantes dans la culture dominante des affaires (Boltanski & Chiapello, 2011). Et pour de Gaulejac (2009: 114), les « valeurs managériales » actuelles – celles liées au travail en « *entreprise managériale* » – possèdent des caractéristiques fortes qui ne suppriment pas pour autant la recherche de « *réussite* », les « *objectifs* » :

« Le travail est présenté comme une expérience intéressante, enrichissante et stimulante. Chaque travailleur doit se sentir responsable des résultats pour pouvoir développer ses compétences et ses talents ainsi que sa créativité. L'essentiel n'est plus le respect des règles et des normes formelles, mais l'émulation permanente pour réaliser les objectifs. La mobilisation personnelle devient une exigence. Chacun doit être motivé pour remplir ses objectifs avec enthousiasme et détermination. Le désir est sollicité en permanence : désir de réussite, goût du challenge, besoin de reconnaissance, récompense du mérite personnel. Dans l'entreprise hiérarchique, le désir était réprimé par un Surmoi sévère et vigilant. Dans l'entreprise managériale, le désir est exalté par un Idéal du Moi exigeant et gratifiant. Elle devient le lieu de l'accomplissement de soi-même. »

L'on retrouve ici encore de très nombreux éléments que le séminaire conduisait à expérimenter : il apporte, ainsi, un vécu d'une situation proche de la forme actuelle du travail (sur ces évolutions, voir aussi Lallement, 2015), à la fois plus qu'une pure application des principes gestionnaires dont nous avons vu la centralité dans le parcours des étudiants et plus qu'une simple expérience de l'imagination exprimée par la forme.

Le type d'organisé, les démarches observées lors du séminaire ne sont pas uniquement celles de l'entreprise « classique-hiérarchique », dite « historique » : elles rap-

²⁶¹ L'on notera la très grande polysémie des termes « management », « gestion », etc. dans la littérature. Personne ne semble s'accorder sur une définition. Ici, l'on parle des « valeurs managériales » et non de la sous-discipline qui consiste à diriger équipes et individus.

pellent aussi celles que l'on associe souvent aux start-up, aux adhocraties etc. Mais, dans le séminaire étudié, des approches « historiques » restent la base d'exploitation pour des fins presque constantes (atteindre un résultat avec efficacité et fiabilité, même si un résultat artistique). C'est une pratique organisée particulièrement hybride, en mode projet, transversal, horizontal, avec un processus global et ses jalons, autogéré etc., mais aussi avec un budget, des validations, de l'optimisation, de la planification etc. L'activité artistique organisée observée propose une hybridation entre approche historique (d'inspiration assez gestionnaire) et approche plus récente (d'inspiration moins purement gestionnaire).

Cette situation caractérise souvent « l'art en tant que pratique organisée » (e.g. de Bovis, 2007; Mugnier, 2007; Ravet, 2016). En fait, les « nouvelles valeurs managériales » – qui prônent : flexibilité et ordre ; performance-qualité-excellence et réalisation de soi ; etc. – décrites par Chiapello et de Gaulejac peuvent résonner avec l'art : créativité pour performance, imagination pour partage public etc. L'art apporte *et* une expérience managériale, *et* une expérience gestionnaire, *et* une expérience entrepreneuriale, *et* une expérience décisionnaire, et ainsi de suite pour un nombre remarquable des multiples facettes de l'activité organisée d'aujourd'hui – ce dans un cadre à la fois de créativité *et* de performance (Mugnier, 2007; Parush & Koivunen, 2014) qui peut s'aligner sur les valeurs managériales actuelles. L'art en pratique, c'est donc une hybridité de pratiques, hybridité compatible avec le paradigme des valeurs managériales actuelles.

Chiapello remarque d'ailleurs que les organisations culturelles peuvent accueillir des approches liées aux valeurs managériales – e.g. « [...] [n]ous avons découvert l'existence de dispositifs organisationnels pouvant à la fois servir les projets artistiques les plus d'avant-gardistes [sic] et permettre la prise en compte d'un fort impératif de gestion. Le management ne pose pas de véritable problème au final, soit parce qu'il est présent mais marginalisé, soit parce qu'il est transformé par les formes organisationnelles et les pratiques en vigueur pour constituer en fait une sorte de management alternatif plus respectueux des contraintes de ces structures que le management traditionnel. » (1998: 200) –, même si cela tend alors assez logiquement (puisque les deux deviennent proches) à modérer la critique des organisations par la « critique artiste ». Ce qui peut expliquer les œuvres du séminaire toujours « pour » la gestion, en tout cas pas « contre ».

9.1.3. La thèse : former par l'art, c'est former à l'organisation

L'on peut estimer que c'est un apprentissage de la complexité de l'activité organisée actuelle – qui demande *et* techniques de gestion, *et* pratiques de décision, *et* approches de

management, *et* posture entrepreneuriale etc. – que l’art apporte, auquel il peut former. Et s’il peut former à l’activité organisée dans toute sa richesse et sa diversité, il peut se pratiquer dans une logique compatible avec le paradigme des valeurs managériales actuelles.

L’art ainsi pratiqué offre une expérience de ce que je nomme « *l’organisation* », i.e. *l’activité qui consiste à (s’)organiser dans un paradigme des valeurs managériales actuelles*. Dans ce dit organisé, la posture entrepreneuriale et la capacité à proposer deviennent de plus en plus importantes (e.g. Adler, 2006), tout comme le « sens » dans le travail (e.g. Lallement, 2015) qui évolue²⁶². Et les capacités à « faire preuve de leadership » sont considérées comme essentielles (e.g. Alvesson & Spicer, 2011), l’adaptabilité par bricolage cruciale (e.g. Baker & Nelson, 2005), le réseau devient un capital (e.g. Baret et al., 2006). Mais dans cet organisé actuel soucieux de réalisation de soi, réussite, créativité etc., il n’est pour autant pas question d’exclure l’optimisation, la performance, la « bonne gestion » etc. (Boltanski & Chiapello, 2011; de Gaulejac, 2009). L’expression « *l’organisation* » est donc ici employée dans le sens d’un « *organizing* »²⁶³ (*en*) (Weick et al., 2005) pratiqué dans un paradigme des valeurs managériales actuelles, et non dans le sens « d’une organisation » qu’est la structure support des activités organisées (*en*: *organization*). D’où ma thèse qui pourrait être formulée ainsi :

« Former par l’art, c’est former à l’organisation. »

Évidemment, si former par l’art, c’est former à *l’organisation*, former par l’art, semble aussi être « former aux caractéristiques romantiques de l’art » (car nombre d’entre elles font partie de l’organisé d’aujourd’hui). Mes données ne remettent pas en cause les propositions de la littérature qui font de l’art une source d’expérience de la création, de l’improvisation, de la communication inter-individus, de l’expérience dans une matérialité etc. (e.g., pour les synthèses récentes sur la question : Parush & Koivunen, 2014; Statler & Guillet de Monthoux, 2015; Statler & Taylor, 2014). Mais ce n’est qu’une partie des multiples domaines de compétence que doit désormais maîtriser un futur acteur organisationnel, et qui sont largement présents dans la pratique concrète et collective de l’art.

Globalement, je propose, à partir de l’opposition traditionnelle (Chiapello, 1998) entre Art et Gestion – dont la problématisation de la littérature a montré qu’elle représentait la pierre angulaire dans la littérature spécialisée – qui s’appuie sur les représentations sociales associées à ces domaines plutôt que sur les pratiques associées, une nouvelle ap-

²⁶² Notons aussi, dans les termes de Chiapello il y a quelques années (1998: 220) : « *Une partie de la vie économique se rapproche donc de l’expérience jusque-là unique du secteur artistique, qui en fut, si l’on veut, l’inventeur, et tout au moins le précurseur.* »

²⁶³ J’emploie ce terme dans le sens de « *l’acte de s’organiser* », comme chez Maurel (2010).

proche focalisée sur les pratiques situées. Et jusqu'à maintenant, l'on s'est peut-être souvent concentrés sur ce que l'art et la gestion ont comme différences, sans beaucoup s'intéresser à ce qu'ils ont en commun (à quelques exceptions près, que nous allons considérer : Bureau, 2013a; Bureau & Komporozos-Athanasiou, 2017; Mugnier, 2007).

Cherchons désormais à répondre à la question de recherche : l'art éloigne-t-il de ce qui domine actuellement dans la Management Education ?

9.2. Discussion générale : un retour aux sources « pratiques »

Maintenant que nous comprenons ce que représente très concrètement l'art comme pédagogie dans la Management Education, il nous reste à répondre de façon synthétique à la question de recherche, ce qui revient à créer un lien entre nos deux domaines clefs, i.e. l'art et la Management Education : finalement, cette pratique éloigne-t-elle de ce qui domine dans la Management Education ? Si oui, de quelle façon et dans quels cas ?

Alors, nous pourrions apporter une réponse à la problématique : l'art peut-il être un moyen de performativité critique dans la Management Education ? Je vais avancer que la démarche est transformative, i.e. subversive (qui renverse) sur le moyen mais pas sur la fin. La Management Education, à l'aide de cette démarche de « *performativité transformative* », vit un « retour aux sources » vers ce qui l'a fondée : la raison pratique.

Nous verrons, enfin, en quoi cette réponse porte alors un potentiel de dialogue avec les littératures spécialisées : Art & Management, Management Education.

9.2.1. Une expérience différente et assez habituelle

Ce qu'il faut surtout retenir pour cette étape, de nouveau, c'est le statut toujours hybride de la démarche : entre expérience différente et expérience assez habituelle.

Pour aborder le potentiel de travail de l'art dans la Management Education, déterminons sur quoi il travaille (les domaines visés), et comment (le mode de travail). La lecture par focalisations successives nous a permis d'identifier au moins trois domaines visés par la démarche : la mise en pratique des théories par l'ancrage dans un mode projet, la future identité professionnelle par l'exercice public de la réflexivité, et le répertoire de scripts disponible. La mise en discussion des résultats a contribué à voir « comment » l'art peut donc travailler : il correspond à l'exercice d'une « pratique » alors par nature active et vécue *in situ*, i.e. la traduction dans le réel d'une hybridation de deux « idéaux » complémentaires que sont l'art et la gestion. Le Tableau 23 (page 421) donne à voir la synthèse de cette analyse.

Tableau 23 – Les domaines travaillés par l'art avec leur mode commun de travail, identifiés par la lecture

Domaine visé	Expérience pratique	Identité professionnelle future	Répertoire de scripts disponible
Observations qualifiées	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience réelle en mode projet, basée sur différentes approches classiques du domaine 	<ul style="list-style-type: none"> • Démarche d'expression artistique sur le futur domaine professionnel par partage cognitif 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilisation de l'activité complexe artistique, en contexte extrême de recherche de fiabilité
Effets identifiés	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en application de principes théoriques préalablement abordés dans les études (ou autres expériences) 	<ul style="list-style-type: none"> • Détermination et positionnement personnels et collectifs pour la future pratique professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploitation des comportements spécialisés déjà maîtrisés et exploration limitée de nouveaux, <i>a priori</i> inconnus pour la plupart
Mode de travail identifié	L'art en tant que pratique hybride (entre art et gestion) implique un ancrage dans l'action active chez les participants, dans la réalisation concrète <i>in situ</i> d'une démarche qui donne à expérimenter « l'organisation »		

Il nous faut repartir de ce qui domine dans la Management Education. Lors de l'étude de son histoire, nous avons compris qu'elle reposait globalement sur trois piliers, associés pour les deux premiers aux deux mots de son appellation, et dont le troisième découle de la « *management science* » et, plus globalement, du choix d'académisation scientifique²⁶⁴ : 1) la pédagogie souvent assez classique (e.g. l'amphithéâtre, l'étude de cas en TD) (e.g. Colby et al., 2011) ; 2) la « *culture managériale* »²⁶⁵, appuyée sur des valeurs économiques assez libérales (e.g. Ghoshal, 2005) et globalement orientées vers la maximisation des outputs par une minimisation des inputs (e.g. Fournier & Grey, 2000) ; 3) la valorisation principale du savoir « rationnel » et académique d'inspiration scientifique (e.g. Chia & Holt, 2008). Si je pense avoir démontré la présence assez généralisée de l'art, il reste l'innovation, l'originalité (e.g. Edwards et al., 2013), dans un espace où l'apprentissage basé sur les écrits et travaux scientifiques ou philosophiques assez désincarnés et théoriques tend à dominer (e.g. Mintzberg, 2004). Face à ce que j'avais alors proposé d'intituler académisation scientifique, l'alternative (en termes de légitimité) qu'est la préparation à une « profession » a progressivement disparu (voir notamment Colby et al., 2011). L'académisation esthétique connue en parallèle fait contrepoids, mais sa masse reste secondaire dans les curriculums.

Revenons à l'analyse. De manière générale, l'activité artistique observée oscille entre expérience différente et expérience habituelle. Dans les trois domaines visés comme dans le moyen de travail, un écart significatif avec ce qui domine localement existe.

Par nature, l'expérience reste pédagogique (premier pilier), il n'y a sans doute pas lieu de rechercher ici un écart au niveau de cette « existence », qui serait sans doute presque vide de sens puisque la thèse se focalise sur l'art en tant que moyen pédagogique. Par contre, l'écart en termes de pédagogie se situe au niveau de la modalité : la pédagogie

²⁶⁴ Notons que l'ancrage « scientifique » s'est développé, mais aussi un ancrage « philosophique » qui toutefois s'inscrit dans un mouvement d'académisation similaire pour ce qui nous intéresse ici : l'ancrage est dans les deux cas la « raison pure ».

²⁶⁵ Souvenons-nous qu'il ne s'agit pas ici non plus de la « sous-discipline » « Management » qui consiste à diriger les équipes et les individus, mais bien des *activités* liées aux affaires organisées et des *valeurs* qui sont globalement d'inspiration libérale dans la Management Education (e.g. Ghoshal, 2005) et en accord avec la description de « *l'entreprise managériale* » offerte par de Gaulejac (2009: 114).

est active, et nous avons vu qu'elle était active dans un sens différent d'autres pédagogies « actives » (e.g. le projet d'entrepreneuriat). C'est un actif partiellement du « faire », pour des étudiants qui créent vraiment et en situation « réelle », non « purement cognitive ». Si la pédagogie reste présente, il s'agit de renverser la posture : plutôt que d'acquérir des contenus proposés, l'on vit une expérience qui permet d'apprendre sur son sujet d'études.

De façon assez contre-intuitive, nous avons constaté que la culture managériale (deuxième pilier) était assez présente dans l'activité artistique telle que vécue par les participants, ce sous plusieurs formes. D'une part, en tant qu'expérience active d'une activité qui peut se manager, se gérer, s'organiser – soit par l'approche « historique », soit par l'approche plus récente. Des objectifs sont présents, un enjeu existe, la notion de qualité s'exprime, etc. L'art est une activité « réelle », contingente, dont les valeurs sont parfois proches de celles de « *l'entreprise managériale* » telle que définie par de Gaulejac (2009: 114). Il ne s'agit pas d'une version idéalisée de l'activité d'affaires, ou basée sur des modèles scientifiques, mais bien d'une expérience très pratique, « *hands-on* » (*en*). D'autre part, lors de la réflexion sur les valeurs souhaitées dans la future pratique professionnelle, et de leur présentation publique. Les œuvres ne sont jamais « contre » la gestion, le management, les organisations etc., mais elles comportent toutefois l'expression d'un souhait : une activité organisée équilibrée, libérée de potentiels travers, pour une pratique professionnelle éthique. Dans les deux cas, étant donnée la spécialité du programme, les étudiants doivent s'éloigner d'une vision très gestionnaire pour intégrer de nouvelles dimensions. Si l'on reste en présence d'une « pratique » de l'organisé, pour une fin qui en elle-même reste compatible avec l'organisé (« actuel »), l'on s'éloigne des conceptions purement et exclusivement « gestionnaires » (e.g. de Gaulejac, 2009) : l'on expérimente la posture managériale, entrepreneuriale, des modèles « moins gestionnaires » (e.g. assez adhocratiques, la décision *in situ* tactique plutôt que stratégique *ante situ*).

Enfin, c'est sans doute sur le type de savoir (troisième pilier) que l'écart comporte le potentiel le moins « intermédiaire ». Certes, il provient toujours d'une expression basée sur le cognitif, mais il s'agit d'exprimer un savoir esthétique groupal pour le soumettre à discussion et interprétation, avec une forte présence de subjectivité à chaque étape, plutôt que d'apprendre le contenu d'un article de recherche ou de se positionner par rapport à celui-ci de façon « académique ». Et la démarche de prise de position active à l'égard des groupes d'appartenance des étudiants rapproche fortement de celle rencontrée dans une « profession », celle qui vise à « prêter *un* serment » (d'autant plus que la démarche est ici très groupale) (e.g. Frankel, 1989), même s'il est vrai que le « corps » de connaissances

serait, dans une profession, très objectif (ce qui est le contraire d'un savoir subjectif) (voir notamment Barker, 2010; Colby et al., 2011; Khurana & Nohria, 2008). Mais cette activité par l'art reste aussi dans l'idée de partager et acquérir un savoir, au travers de la dimension des œuvres. Si l'on ne sort pas tout à fait de l'espace d'apprentissage de cognitions (et de leur expression, dans une logique assez « académique ») des autres, il s'agit d'un savoir dont la forme est indiscutablement très originale dans l'environnement, très peu « positiviste » et fort peu linéaire par nature (e.g. Hansen et al., 2007).

En somme, l'on s'éloigne de l'académisation scientifique liée à la « *management science* », même si l'on reste dans un apprentissage et dans le domaine de l'activité organisée avec de la culture managériale. C'est donc sur les « moyens » que travaille l'art dans notre contexte. L'art représente un fondement pédagogique en raison pratique, i.e. dans le concret matériel, réel, physique, social, expérientiel ; donc l'antinomique de l'approche « académiste » qui s'est installée dans la Management Education. L'art, expérience « *du pratique* », éloigne très clairement de la forte tendance « académisante » prise par la formation au management institutionnalisée au fur et à mesure de son histoire. Le Tableau 24 (page 423) présente la synthèse de cet argument.

Tableau 24 – Trois sources d'écart modéré de l'art par rapport à ce qui domine dans la Management Education

Domaine visé	Pédagogie	Culture managériale	Savoir « scientifique »
Mode de travail identifié	L'art en tant que pratique hybride (entre art et gestion) implique un ancrage dans l'action active chez les participants, dans la réalisation concrète <i>in situ</i> d'une démarche qui donne à expérimenter « l'organisation »		
Localement dominant	Une Management Education « académisée », i.e. dont la légitimité s'appuie sur la transmission d'un savoir fondé en raison pure, par opposition au fondement en raison pratique (i.e. former à une « profession »)		
	<ul style="list-style-type: none"> La pédagogie « classique » basée ou sur l'acquisition de contenu présenté de façon descendante par un expert, ou sur des expériences actives mais « cognitives » 	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignement d'une approche scientifique assez libérale des activités organisationnelles, fondée sur les modèles et les approches théoriques des « Sciences de Gestion » 	<ul style="list-style-type: none"> La valorisation d'un savoir scientifique souvent objectiviste et fondé sur des approches globalement assez positivistes et rationnelles, issues soit de la recherche d'individus spécialistes publiés soit de l'expérience de professionnels qualifiés
Positionnement par rapport au localement dominant, lorsque l'art est convoqué en tant que pédagogie	<ul style="list-style-type: none"> Une pédagogie active et réflexive ancrée dans l'expérience très « pratique » plutôt que l'acquisition exclusive d'éléments cognitifs, mais une démarche qui reste par nature pédagogique (i.e. développer des compétences avec un encadrement professoral spécialisé et apporteur d'expertise) 	<ul style="list-style-type: none"> Une démarche d'expérience d'une activité active et décalée, hybridation des approches historiques et plus récentes, mais qui par nature reste dans le domaine de l'organisé avec des valeurs managériales classiques dans cet environnement (i.e. organiser des ressources à l'aide de différentes techniques et méthodes pour une fin, ici toutefois artistique) 	<ul style="list-style-type: none"> Un savoir esthétique groupal subjectif et « distanciant » destiné à positionner par rapport à la future pratique professionnelle, car exprimé puis présenté à fin de « discussion » avec les récepteurs, mais une démarche qui comporte toujours une part liée au partage et à l'acquisition d'éléments cognitifs (i.e. en apprendre sur le domaine de spécialité et les organisations)
	<p align="center">Une expérience pédagogique qui éloigne de l'académisation scientifique, mais qui reste ancrée dans la préparation à l'activité organisée avec les « valeurs managériales » classiques de la Management Education → travail sur le « moyen » mais pas sur la « finalité »</p>		

9.2.1.1. Moins d'académisme, davantage « l'organisation »

La pratique active de l'art comme pédagogie dans la Management Education, c'est donc moins d'académisme. Mais c'est aussi « l'organisation » ! En l'espèce, c'est beaucoup de gestion, un peu de management, un peu de tactique, un peu d'entrepreneuriat etc. L'art

offre une expérience d'une activité compatible avec celle de « *l'entreprise managériale* » (de Gaulejac, 2009) à fin culturelle (Chiapello, 1998). Mais aussi la possibilité de rapprocher le profil des étudiants de celui d'une profession par l'incitation à « prêter (son propre) serment », et la possibilité de découvrir des capacités liées à une réaction « dans l'action » face aux contingences, même si cela s'appuie sur des savoir pré-acquis (notamment ceux fondés dans le « scientifique à visée de prévision »). L'art forme de façon « pratique » à des activités et postures (e.g. entrepreneuriale, flexible) recherchées par les organisations, mais l'ancrage dans les valeurs managériales classiques – d'orientation assez libérales, assez tournées vers la performance (e.g. Ghoshal, 2005) – n'est globalement pas remis en cause. Le moyen pédagogique évolue clairement (« *le pratique* » remplace le théorique de l'académisme), mais la fin développée reste similaire voire se trouve renforcée (l'activité organisée dans le paradigme des valeurs managériales).

Ceci, au regard de son histoire, oriente de nouveau la Management Education vers sa forme alternative de légitimité : la préparation à une « profession ». Moins d'académisme, davantage *l'organisation* : l'art éloigne alors la formation des futurs praticiens d'une approche exclusivement gestionnaire « scientifique ». L'art représente sans doute un moyen original, actif d'intervention dans les pratiques et discours managériaux, dont il nous faudra discuter l'ampleur.

Bien entendu, ceci « oriente » vers la préparation à une « profession »²⁶⁶ sans permettre d'y entrer entièrement. Ce n'est pas un « serment » professionnel objectif pré-écrit par le groupe professionnel établi, et le corps de savoir n'est par nature pas « objectif » (même si la réflexion déontologique appartient largement aux professions) (e.g. Barker, 2010; Frankel, 1989; Khurana & Nohria, 2008), mais ceci nous en rapproche. D'ailleurs, une des œuvres s'intitulait (la deuxième année) « *Performance : Notre Hippocrate* », ce qui peut illustrer la place potentielle de la question du positionnement déontologique, mais aussi la place conservée de la « performance » dans la démarche, puisque le texte du livret indique pour cette œuvre : « *La performance est une quête au sein de l'entreprise. Le contrôleur de gestion est la clé de voûte de cette recherche. [...]* » (extrait). Associé aux enseignements du reste du parcours, très appuyés sur les Sciences de Gestion, nous l'avons vu, ou dans l'expérience « professionnelle », ce volet d'art complète l'approche globale pour la rapprocher alors de celle d'une profession. En tout cas,

²⁶⁶ Notons que les étudiants du Master 2 sont, tout de même, assez proches du domaine de la « profession comptable », ce qui peut conférer un sens acceptable à la démarche. Colby et al. (2011: 22) remarquaient d'ailleurs le caractère « à part » de la préparation à cette activité, parmi toutes celles des affaires, qui dispose « [...] à la fois d'une méthode rigoureuse et des procédures de certification professionnelle. »

l'ajout de la démarche artistique redonne une place réelle à une démarche « non exclusivement scientifique », non fondée dans une « raison pure » un rien éloignée de la réalité des affaires et de leur pratique, ce qui semble répondre aux appels plus ou moins récents de certains qui s'inquiètent de la déconnexion avec la « réalité » (e.g. Bennis & O'Toole, 2005; Eckhardt & Wetherbe, 2014). Inévitablement, tout ceci ancre par contre les étudiants dans une culture liée aux valeurs managériales et aux activités organisées, même si le travail critique permet une évolution marginale pertinente (e.g. Gioia, 2002). C'est donc sur les « moyens » que travaille l'art, plus que sur la fin : il s'agira toujours, après l'expérience, d'être un acteur organisationnel performant qui gèrera des ressources pour produire.

Ainsi, la démarche pédagogique par l'art dans la formation au management répond aux attentes de certains (e.g. Ghoshal, 2005) : elle éloigne d'une Management Education trop académisée, trop focalisée sur certaines orientations légitimes et localement classiques. Si le « moyen » de formation « évolue », la finalité de celle-ci reste globalement la même. L'ancrage évolue certes à la marge, pour être alors responsable, flexible et adaptable, moins purement « technique », avec une déontologie, etc., presque « professionnel », mais il reste le même. Dans « Management Education », l'art semble davantage transformer le terme associé à « pédagogie » que celui associé au domaine d'activité : la pédagogie diffère, l'orientation de l'objectif reste assez constante.

9.2.1.2. L'art, une alternative pédagogique critique

L'art permet visiblement d'intégrer à la formation une méthode pédagogique qui favorise l'expérience d'éléments localement étonnants, différents, enrichissants etc. J'avais proposé de définir « ce qui est critique » en tant que « ce qui n'est pas localement dominant ».

En cela, l'art devient une alternative pédagogique critique pour la Management Education, puisque plusieurs de ses caractéristiques au moins ne sont pas localement mainstream : il éloigne de l'académisme, de ses modèles délivrés à des étudiants qui ne peuvent alors facilement trouver d'autres voies d'apprentissage dans la partie « enseignée » – et les trouvent surtout en dehors de celle-ci, en parallèle, dans les stages, césures etc., alors que la Management Education pourrait tant offrir. Dans les termes des Sciences de Gestion, la Management Education semble avoir « externalisé » la diversification de son enseignement, alors qu'elle pourrait assez aisément l'internaliser.

Pour autant, l'autre volet des observations et son analyse rappellent que la Management Education vise à former des acteurs du monde organisationnel, souvent acteurs de

« l'organisation ». Devant les possibilités, la saisie de l'expérience par les apprenants démontre leur désir d'une formation à l'organisation. Les étudiants ne rejettent pas cette pédagogie, bien au contraire. Mais ils s'en saisissent de façon consonante avec l'environnement et avec leur spécialité, pour acquérir comme exprimer des éléments qui leur semblent utiles et pertinents. En cela, l'art est aussi une alternative pédagogique critique, mais dans un sens surprenant pour cette « école » de pensée : il éloigne du localement dominant puisqu'il crée des « écarts », mais pour rester dans les domaines, univers, paradigme qui dominent. Ainsi, avec cette méthode et l'appropriation retenue par les étudiants, la formation au management développe toujours un « habitus managérial » (e.g. Vaara & Faÿ, 2012).

En somme, pour répondre directement à la question de recherche, il me semble possible d'avancer que l'art peut être une alternative pédagogique critique pour la formation au management. Par contre, il peut ne pas être une pédagogie pour une alternative.

Mais nous devons discuter les conséquences générales d'une telle analyse. Quelle est l'ampleur de l'intervention alors permise, et souhaitable, dans la formation au management ? Ou en d'autres termes, cherchons à répondre à la problématique.

9.2.1.3. L'ampleur de l'intervention permise par l'art

La « *performativité critique* », dans sa définition initiale, implique la réalisation d'interventions « *actives* » et « *subversives* » dans les discours et pratiques managériaux (Spicer et al., 2009). Et nous avons constaté que la littérature spécialisée tendait à postuler que l'art permettait une performativité critique dans la Management Education. Voyons donc ce que l'étude empirique semble dire sur ces deux critères.

Le caractère « actif » de l'intervention observée me paraît assez indiscutable. Il s'agit d'une démarche pédagogique à la fois proposée et intégrée à un curriculum, à laquelle tous participent (quelques très rares individus avec un certain retrait, mais aucun avec un rejet total) et qui offre une expérience originale, décalée, inhabituelle. En termes « scientifiques », il me semble raisonnable de dire qu'il y a intervention active dans les discours et pratiques managériaux.

C'est le caractère « subversif » qui demande une discussion plus approfondie. Le terme « subversif » comporte une connotation assez forte. Il ne s'agit pas dans cette thèse de contribuer au débat sur la « *subversion* », mais, pour considérer ce terme, notons qu'il a été proposé que la subversion nécessite un triptyque composé d'*activistes* qui tentent de modifier un *système dominant* suivi par une *masse* (Bureau, 2013b: 209). Si d'autres cri-

tères sont présents – notamment une neutralité axiologique, une volonté de remplacer un existant (e.g. Bureau, 2013b) –, il nous suffit de nous appuyer sur la définition du terme, afin de déterminer un éventuel « domaine » subversé. La performativité critique est surtout développée en anglais, ce qui incite à passer par la définition du Oxford English Dictionary pour considérer le sens de « *subversive* » (*en*) : « *seeking or intended to subvert an established system or institution* ». C'est-à-dire, en somme, chercher à contrebalancer le poids de ce qui domine dans un certain environnement. En l'espèce, nous ne nous intéressons qu'à la modalité pédagogique dans la formation au management. Pas question ici de subversion à une échelle plus large ou sur un autre domaine d'application.

Or, il semble évident que l'art possède un potentiel dans le domaine de la modalité pédagogique. D'une part, nous identifions un groupe « d'activistes » (les formateurs rencontrés dont les propos ont été relatés au chapitre 3 et ceux présentés au chapitre 2 par la démarche empirique spécifique) qui tente d'introduire le moyen artistique face au système pédagogique dominant (considéré au chapitre 1 et issu de l'académisme, i.e. études de cas, études d'articles, cours « classiques » etc.) suivi par une masse. Puisqu'il forme *et* aux caractéristiques romantiques *et* aux caractéristiques organisées de l'art, bref, à l'organisé d'aujourd'hui – visiblement avec une certaine efficacité –, l'art comporte une capacité subversive pour les autres modalités, en ce qu'il peut alors raisonnablement les « remplacer ». Toutefois, nous avons vu que son « effet », les fins pédagogiques, restaient semblables. Et il serait assez peu raisonnable de souhaiter remplacer l'ensemble de la « *management science* » et des modules classiques (i.e. les cours tels que ceux présentés au chapitre 4 dans l'étude du programme de Master 2, et plus généralement ce qui constitue le curriculum de base de ces domaines), car l'art ne semble pas le plus indiqué pour former à la planification avancée, à la finance, au mix marketing etc. Or, ces connaissances sont aussi souhaitables, utiles et nécessaires. Ni le terrain du cas ni les entretiens ne permettent d'indiquer une volonté de substituer l'art à l'ensemble des autres modules ou de changer les fins (dont l'analyse indique que l'art les renforce plutôt).

L'art, au moins sous la forme étudiée dans le cas et dans les démarches rencontrées, représenterait un moyen possible pour une intervention active dans l'enseignement de l'activité organisée (l'on forme à l'organisé d'aujourd'hui), avec un potentiel subversif réel en ce qui concerne le « moyen pédagogique » (l'on forme par un vecteur pratique plutôt que théorique) mais aussi partiel (l'on ne remplace pas l'ensemble des modules), et sans vraiment un potentiel subversif sur les fins (l'on prépare à des éléments moins ges-

tionnaires et davantage « romantiques », mais compatibles avec l'organisation). Si le moyen est affecté, la fin ne peut l'être (éventuellement) qu'à la marge.

9.2.2. Les limites de l'analyse support de la thèse : considérations et effets

Traiter dès maintenant les limites liées à l'étude qui a été menée facilite la détermination des conditions de la validité et de la « générabilité » des résultats, donc indique la portée possible pour la discussion. Certaines des limites sont méthodologiques, d'autres sont pratiques et théoriques. Après les avoir considérées, nous chercherons à déterminer leur effet en amont de la discussion dont dépendent le contenu et l'ampleur. Nous traiterons ultérieurement les limites liées à ce qui aurait pu être traité mais qui ne l'a pas ici été.

9.2.2.1. Les limites de l'analyse

Une limite somme toute classique concerne l'étude inductive d'un cas unique fortement situé (voire « extrême ») : le cas unique facilite la compréhension, l'analyse et le rendu approfondis et précis, mais certains considèrent important de multiplier les cas (voir Dyer & Wilkins, 1991; Eisenhardt, 1989, 1991; Yin, 2011). C'est toutefois une méthode retenue pour des études similaires (Parush & Koivunen, 2014; Sutherland & Jelinek, 2015). La proximité forte avec le terrain peut soulever des interrogations (e.g. Bourdieu, 1984) mais il me semble qu'elle a permis de disposer de la compréhension requise pour une ethnographie d'inspiration enracinée (e.g. Becker, 2002; Bourdieu & Mhammeri, 2003), en particulier « focalisée » (e.g. Knoblauch, 2005) – cette proximité a d'ailleurs aussi été retenue par d'autres sur un sujet proche (Bureau, 2013a; Bureau & Komporozos-Athanasiou, 2017). Quant à la démarche qualitative, les créateurs du champ la préconisent depuis les études assez séminales (e.g. Berthoin Antal, 2009), même si certains appellent aujourd'hui à mobiliser des approches plus variées (Katz-Buonincontro, 2015: 108).

Au-delà de cette limite méthodologique, un second type de limites concerne le cadre théorique et les implications pratiques. L'utilisation du cadre critique en général (e.g. Alvesson et al., 2011), malgré sa polysémie (Parker & Thomas, 2011), a *de facto* placé l'analyse autour de certains thèmes (voir aussi, indirectement, Bourdieu, 2003a; Gioia et al., 2013). La question de recherche interrogeait expressément le caractère « critique » de cette pédagogie, ce qui explique ce choix. Toutefois, il est probable qu'une étude avec des grilles alternatives, ou au moins avec une plus forte diversité, permettrait, par triangulation théorique, de confirmer, d'infirmer, ou d'affiner les propositions ici avancées. Ceci est également vrai pour « l'histoire » choisie de la Management Education

(i.e. appuyée sur celle de Colby et al., 2011) et pour la traduction du postulat de la littérature dans une problématique à l'aide de la « *performativité critique* » (Spicer et al., 2009).

Certaines de ces limites peuvent être discutées pour affiner l'ampleur des résultats. Deux méthodes vont nous permettre d'essayer de traiter une partie de cette question toutefois complexe : d'une part, considérer un cas dont les conditions sont assez proches (i.e. de l'art en formation au management) mais s'éloignent sur les caractéristiques « fortes » de notre cas, pour évaluer l'alignement éventuel des résultats ; et, d'autre part, considérer un cas dont les résultats sont proches (i.e. des étudiants peuvent s'appuyer sur une exploitation de connu pour une exploration) mais les conditions différentes (qui concernent toutefois une modalité originale de formation au management). Ceci pourra nous donner une chance de comprendre en quoi le cas unique situé produit les résultats.

9.2.2.2. Ce qui vient du programme gestionnaire

Une première possibilité serait qu'une partie des résultats provienne du cas unique, non seulement situé, mais « extrême » : des « comptables » qui pratiquent l'art. Qu'en serait-il pour des étudiants dans une discipline de l'activité organisée considérée comme moins « éloignée » de l'art (e.g. entrepreneuriat ou innovation) ? Nous avons déjà évoqué une expérience qui possède de nombreuses similitudes avec celle de notre cas, tant dans sa démarche que dans les préoccupations de son tenant, mais qui concerne une formation à l'entrepreneuriat.

Sylvain Bureau, créateur de cette expérience, indique que « *la démarche entrepreneuriale a beaucoup de points communs avec celle de l'artiste contemporain* », avec pour points communs (notamment) : un univers contraint en ressources pour créer, une difficulté à savoir « où l'on va », le travail en cadre informel, le rôle des émotions et des passions dans « l'œuvre »²⁶⁷.

Improbable, expérience réalisée à l'ESCP Europe, partage de nombreux points avec le séminaire que nous avons étudié (voir, pour les publications académiques associées, en complément des sources citées en bas de page : Bureau, 2013a; Bureau & Komporozos-Athanasidou, 2017) : présence d'un artiste aux côtés du spécialiste de Sciences de Gestion pour co-animer, création en groupes d'œuvres d'art autour de problématiques organisationnelles, sous contrainte de temps (quelques jours, selon les sources) et de moyens, présence d'une évaluation (un examen écrit sur la compréhension

²⁶⁷ Source : interview accordée à *L'Usine Nouvelle*, 10 mars 2017.

des théories vues à l'occasion du séminaire), présentation au public lors d'un « *vrai vernissage* », recours à un « *parcours en cinq étapes* » pour diriger la création, gestion des contraintes de matérialité, le tout pour « *amener les participants à se poser des questions nouvelles* » et pour que ces derniers « *apprennent à travailler avec les méthodes agiles* », afin que chacun puisse « *sortir de sa zone de confort* » et afin de conduire à interroger « *la façon de parler de ses convictions personnelles à travers une forme* »²⁶⁸. Mais à la différence du séminaire étudié dans ma thèse, la démarche vise en partie des étudiants en « Exec » ou « formation continue » et des profils que l'on forme à « l'entrepreneuriat » (au sens large, en particulier à la notion « d'effectuation »²⁶⁹), et elle s'insère davantage dans un ensemble de projets liés au programme.

L'analyse scientifique d'*Improbable* (par ethnographie notamment) avance qu'une telle expérience serait un des « [...] *espaces d'apprentissage qui peuvent être à la fois (en apparence) éloignés et (de façon surprenante) proches de la réalité même de l'entrepreneuriat* » (Bureau & Komporozos-Athanasίου, 2017: 51) en mesure de préparer à la « *dimension subversive* » de cette posture entrepreneuriale (2017: 40). Elle contraste avec l'apprentissage classique de l'entrepreneuriat (e.g. créer un « business plan ») où « *[l]es délais et les attentes pour réaliser un exercice sont connus, les étudiants agissent dans un cadre où les recettes du « bon élève » sont largement valides, le conformisme, l'approche analytique, rationnelle et séquentielle des problèmes sont souvent la voie la plus évidente, voire la seule possible* » (Bureau, 2013a: 203), et elle vise (2013a: 204) à « *offrir aux étudiants un rôle totalement décalé au regard de leur formation passée [...]* » et à « *[...] leur permettre de développer des activités qui approximent le travail de l'entrepreneur.* » Enfin, il est avancé dans l'analyse que (2013a: 207) « *[...] le recours à des pratiques artistiques favorise le désapprentissage en créant d'une part un fort décalage avec l'univers de l'école de commerce et d'autre part en facilitant l'adoption d'une posture critique vis-à-vis de cet univers.* » Notons la conclusion (2013a: 220) :

« Pour permettre un double mouvement, désapprentissage/apprentissage, nous avons retenu la figure de l'artiste. Ce choix devait permettre d'une part aux étudiants d'adopter une posture décalée qui questionne le cadre habituel – source de

²⁶⁸ Ibid., pour les « verbatims ». Le reste est une synthèse d'autres sources, dont les références académiques, qui enrichissent et triangulent ces éléments – notamment : le site du projet, la page dédiée sur le site de l'ESCP Europe, un article dans *Forbes*, une visite virtuelle et une vidéo « documentaire ». Si l'usage de telles sources peut surprendre dans cette étape du manuscrit, notons que j'ai dans différentes circonstances plus ou moins formelles pu échanger avec Sylvain Bureau, ce qui a aussi permis de dégager les éléments clefs de son expérience.

²⁶⁹ L'effectuation veut se différencier de l'approche classique « causale » (e.g. Sarasvathy, 2001; Silberzahn, 2016).

désapprentissage – et qui approxime certaines caractéristiques du travail de l'entrepreneur – source d'apprentissage. C'est de cette tension, éloignement/rapprochement, que devait naître la richesse de l'expérimentation. »

Cette expérience semble s'appuyer sur la « similitude » entre l'activité artistique et l'activité entrepreneuriale en pratique, alors que l'expérience étudiée dans ma thèse s'appuie plutôt sur « l'opposition » entre gestion et art. L'on peut à ce stade retenir que l'apport « romantique », cette face de l'expérience, semble pouvoir provenir de l'activité artistique. Et notons que cette face s'exprime assez fortement chez ces étudiants intéressés par la posture entrepreneuriale, plus que l'aspect gestionnaire que l'on trouve moins dans l'analyse, même s'il est présent, puisqu'ils s'organisent visiblement, cherchent des ressources etc. L'on constate que des similitudes fortes apparaissent, ce qui peut indiquer que les tendances sont davantage liées à l'activité qu'au cas situé et à l'écart fort qu'il produit. L'on trouve les deux faces et l'idée d'un abord par la face organisée qui ici, puisqu'elle est entrepreneuriale, s'approche plus du non-gestionnaire que dans notre cas.

Mon travail élargit cette analyse : il pointe (ce que révèle sans doute le cas « extrême » lié aux comptables) les multiples sous-activités de l'activité organisée (e.g. tactique, stratégie, gestion, management) que convoque la pratique de l'art dans un tel contexte, et pas seulement ce qui rejoint l'entrepreneuriat (en particulier « non causal »).

9.2.2.3. Ce qui vient de l'art et ce qui vient de l'expérience

Une seconde possibilité serait que les observations proviennent de l'inhabituel apporté par l'expérience fort différente de l'habituel – plutôt que de l'art lui-même.

Il s'agit donc non de rechercher une expérience similaire pour comparer les résultats mais de rechercher des résultats similaires à certains ici proposés, pour en discuter la « cause ». Bien entendu, il faut une proximité suffisante pour pouvoir « comparer ». Or, le même auteur a proposé une étude (Bureau & Fendt, 2011, 2012) d'une innovation en formation au management dont les résultats résonnent. Elle est inspirée d'une activité pas entièrement détachée du monde de l'art, mais qui n'est pas pour autant une pratique de l'art. Les auteurs (2012: 192) concluent notamment que :

« Si la dérive fut pour tous les participants un moment surprenant, inattendu, les réactions furent variées selon les équipes et les productions ont toutes été très différentes. Au final, environ la moitié des équipes ont cherché à revenir vers un contexte connu et rassurant en reconstruisant un exercice plus classique pour une formation en école de commerce (système fermé, univers prévisible et raisonnement causal) quand l'autre moitié a accepté l'ambiguïté inhérente à l'exercice de dérive (système ouvert, sérendipité, effectuation). »

Toutefois, un minimum d'adaptation et d'organisé semble nécessaire pour réussir un minimum l'activité (Bureau & Fendt, 2011, 2012). Nous avons dans l'étude de ma thèse déjà noté qu'un appui sur le « connu », le déjà acquis, permettait de gérer une situation nouvelle avec une recombinaison de l'acquis (voir aussi, par exemple, Weick, 1993). Mais étant donné le résultat de Bureau et Fendt, i.e. similaire pour une activité créative mais non artistique, il est donc possible que ce soit le statut inhabituel de l'activité (et non son statut artistique) dans ce type d'environnement qui produise ces résultats. Il est toutefois envisageable que ce soit le statut « hybride » (i.e. une face propre à l'activité elle-même, et une face qui peut être organisée) de ces deux expériences (dérive et art) qui amène les résultats, plus que l'art en lui-même. Mais c'est alors bien parce que l'art est hybride que mes résultats sont possibles. L'art, puisqu'il est hybride, ne serait alors qu'un des cas qui permettraient de créer les conditions nécessaires à une telle démarche pédagogique.

En conclusion, il semble raisonnable d'estimer que ce ne sont pas des artefacts qui ont été observés : ce ne sont pas les conditions de l'expérience qui ont produit les résultats, même si le cas extrême permet de les observer plus aisément. Par ailleurs, « l'objet art » contribue au résultat, même s'il n'est pas nécessairement seule source possible. Avec ces éléments, nous pouvons donc considérer les pistes d'implication pour les deux littératures centrales dans ma thèse : Art & Management, et Management Education.

9.2.3. Les conséquences de la thèse pour la littérature Art & Management

Deux grandes conséquences découlent de notre résultat pour la littérature Art & Management : l'importance du contexte de la Management Education, et l'importance de reconsidérer l'opposition entre art et gestion. Les deux découlent de la thèse.

9.2.3.1. L'importance du contexte de la Management Education

Dans un article assez fondateur pour le champ, Taylor et Ladkin notent l'absence, dans leur modèle, d'analyse du « contexte » dans lequel se déroule l'art pratiqué, dont ils rappellent l'aspect souvent contingent à ce contexte : « *Ceci soulève la question du contexte et de comment les quatre processus [de leur modèle] s'y connectent. Y-a-t-il des contextes qui améliorent ou qui inhibent ces processus ?* » (2009: 67). Cette thèse apporte une réponse partielle à cette question.

J'espère avoir montré que l'activité artistique pouvait être abordée principalement par une face « organisée », plutôt que par la face « romantique », et que la face organisée

comportait une multitude de sous-activités de nos organisations d'aujourd'hui. J'espère encore avoir montré que lorsque les artistes sont des étudiants en Sciences de Gestion, pour une démarche artistique dans la Management Education, et des étudiants qui interagissent avec des formateurs (artistes comme académiques de la gestion) conscients des caractéristiques du public comme de l'environnement d'accueil, les acteurs tendent à choisir d'appuyer (au moins un minimum) l'activité artistique sur le localement connu.

Ainsi, c'est bien parce que nous sommes dans la Management Education, avec des étudiants-gestionnaires et des formateurs (dont au moins l'acteur central) connaisseurs en organisation d'inspiration gestionnaire que l'abord principal et premier par la face organisée a eu lieu. Dans les formations « gestionnaires », l'apport concerne autant l'expérience de la pratique de la gestion que du « moins gestionnaire ». Il est probable qu'une démarche similaire dans une structure de formation à l'art aurait résulté en autre chose²⁷⁰. Et nous avons vu avec la prise en compte de formations aux domaines de l'organisé moins « gestionnaires » (e.g. entrepreneuriat) que ces dernières bénéficiaient aussi des similitudes des deux activités (Bureau, 2013a; Bureau & Komporozos-Athanasiou, 2017). Dans ces dernières formations, les étudiants entretiennent déjà une relation privilégiée avec des capacités de projection, de flexibilité, etc. qui sont au centre de ces démarches. Par contre, dans ces deux derniers types de programme, l'art apporterait le volet gestionnaire : ce peut-être une façon de démontrer aux étudiants en art ou en innovation les bienfaits de la gestion (sa planification efficace, sa pré-vision constructive etc.). Le contexte affecte la face d'approche. En somme, il semble que la « dualité » présente au travers des faces d'abord de l'art puisse apporter à un programme quel qu'il soit *et* la face qui lui fait le plus défaut *et* une expérience de la face dont il est proche (plus ou moins dans sa « culture », e.g. gestionnaire). Ce qui signifie que l'art peut sans doute enrichir toutes les formations, précisément parce qu'il combine, en tant que pratique, ces deux faces.

Taylor (2015) considérait que le « manager » (*en: manager*) tente de créer du contrôle et de supprimer les contraintes, alors que l'artiste tend à créer des contraintes pour perdre le contrôle ; puis il notait (2015: 2) que « [...] *peut-être contre intuitivement, manager ces processus [de création artistique] ne consiste pas à supprimer des contraintes, mais plutôt à fixer des contraintes* » et concluait que les contraintes instrumentales focalisées sur le livrable, comme le coût ou le planning, ne sont probablement pas bonnes car elles ne favoriseraient pas une plus grande créativité. Si la première partie paraît perti-

²⁷⁰ Par exemple, Hector et Fanny abordaient l'art sous un autre angle, mais bien pour produire une œuvre de qualité, ce par une démarche qui mobilisait aussi une organisation, des règles, des contraintes etc.

nente, la seconde semble questionnable : notre analyse empirique a démontré que la création de ces « contraintes du manager » peut permettre voire faciliter la création artistique plus que la limiter, au moins en présence de publics gestionnaires.

Ce qu'il faut surtout retenir, c'est qu'intégrer l'art dans la Management Education, ce n'est pas (seulement) intégrer « l'Art » dans sa vision romantique. La face organisée, sur un mode contingent, sera certainement plus ou moins mobilisée selon les programmes et leur dominante, mais ce sera de l'art organisé avant tout. D'une part, une grande partie de la littérature se trompe sans doute quant à la réalité de l'art, dont elle considère la construction sociale associée – le « mythe » (e.g. Becker, 2010; Bourdieu, 1979; Chiapello, 1998; Mugnier, 2007) – plus que la pratique. D'autre part, elle postule que l'intégration des artistes et de l'art se fait sans effet de l'environnement sur la pratique de l'art que les acteurs retiendront (parmi les diverses variations possibles). Intégrer l'art à la Management Education, en somme, amène à intégrer une version de la pratique artistique compatible avec la Management Education. Ensemble qui n'est pas homogène : il existe des différences entre formation initiale, managériale et des dirigeants (e.g. Mintzberg, 2004).

Si l'activité n'est pas du parfait « faire », du parfait « entrepreneuriat volontaire », elle intègre, dans ce contexte particulier, des dimensions *a priori* opposées à celles de la discipline comptable. L'on déplace ces étudiants de futurs exécutants des normes à de potentiels créateurs (serait-ce de normes), d'une hétéronomie structurale à une autonomie nécessaire. Mugnier pointe brièvement « [*l*]e défi de l'introduction de l'art dans la formation initiale » (2007: 111), mais ne propose pas de solution, sans doute car les caractéristiques évoquées qu'elle considère comme apport sont surtout celles utiles aux « managers », non à la formation initiale (qui ne vise pas à former à ce stade les « managers » décisionnaires et autonomes que cible son propos). Selon ma thèse, ce sont *toutes* les facettes de l'art qui sont utiles, et qui, en particulier, le rendent pertinent pour la formation *initiale*. Mugnier a raison, mais c'est un pan entier de l'apport de l'art pour la formation au management qui est laissé de côté : l'apport des caractéristiques non romantiques.

9.2.3.2. Reconsidérer « l'opposition » entre art et gestion

Taylor et Ladkin (2009: 57), dans leur article séminal sur l'usage de l'art comme moyen de développement dans la formation, avançaient que certains individus, après une expérience artistique, identifiaient des apports de « [...] compétences [*transférées*] qui ont été apprises dans les arts, mais qui ne sont pas visiblement des compétences basées sur l'art », telles que le fait de « mesurer deux fois, couper une fois, » apporté de la création

d'œuvres sous contrainte de budget, donc de la pratique du contrôle des coûts associée. Ma thèse et ses résultats illustrent qu'il ne faut probablement pas considérer ces éléments comme « hors de l'art ». L'art, nous l'avons vu, comporte une très grande part « pratique », qui, puisqu'il s'agit d'action de réalisation dans l'espace-temps, s'organise – d'autant plus que la démarche accueille d'acteurs pour la création. En dehors de ce commentaire, la littérature spécialisée considère peu la part « pratique » de l'art.

Sauf rares exceptions, aussi bien la littérature spécialisée que les acteurs interrogés tendent à opposer art et gestion – dans l'esprit de la formalisation de Chiapello (1998). Or, ce que l'étude de la pratique concrète de l'art démontre surprend. Certes, l'opposition classique ne semble pas totalement erronée : art et gestion s'opposent sur bien des points quand il s'agit de catégories philosophiques, de « constructions sociales », de mythes. Mais lorsque l'on intercale les pratiques réelles de ces activités, i.e. ce que les individus font réellement, l'on constate qu'elles sont, par contre, fort proches. L'on pourrait parler de Pratique de l'Art et de Pratique de la Gestion. Cette tendance d'une grande partie de la littérature à la prise en compte limitée des pratiques des activités n'est pas sans conséquences. La considération des pratiques contribue à concrétiser la théorisation du champ réclamée par certains, dans un contexte de fort « optimisme » (Meisiek & Barry, 2014).

La plus grande partie de la littérature semble s'inspirer de réflexions qui indiquent que « [...] *l'esthétique au nom de l'esthétique (plutôt qu'au service d'objectifs instrumentaux) pourrait être extrêmement importante sur le long terme* » (Taylor & Hansen, 2005: 1216). Une autre approche commence à émerger, qui s'intéresse moins à « l'opposition » et à son pouvoir « transformateur » : elle représente un ensemble d'études où c'est la pratique de l'art qui intéresse les auteurs. Ainsi, certains voient des similarités entre l'art et des pratiques organisationnelles telles que le leadership (e.g. Parush & Koivunen, 2014; Sutherland & Jelinek, 2015) – ces auteurs s'interrogent surtout sur les caractéristiques « romantiques » que l'art pourrait apporter à notre environnement organisé. D'autres s'appuient sur la proximité entre l'art en pratique et l'entrepreneuriat en pratique (e.g. Bureau, 2013a; Bureau & Komporozos-Athanasiou, 2017) – ces auteurs s'intéressent surtout aux apports « non gestionnaires ». Certains proposent un apport de l'art pour le management par la proximité des réalités pratiques des acteurs des deux mondes (e.g. Mugnier, 2007) – il s'agit pour cette auteure de développer un organisé plus inspiré des pratiques issues du mythe (création, liberté, imagination etc.).

Mon travail rejoint ces dernières approches ancrées dans la pratique, mais ma thèse conduit à avancer que c'est *l'ensemble* des multiples facettes de l'activité organisée

d'aujourd'hui qu'apporte l'art en pratique (en tant qu'activité éminemment riche et complexe) dans la formation, pas seulement l'une ou l'autre de ses deux faces, pas seulement celle la plus associée au mythe, et avec une possibilité d'appui sur un élément préférentiel pour explorer les autres (selon les « préférences » de l'acteur). Effectivement, former par l'art, ce peut être former à des approches contemporaines du leadership, ce peut être former à l'entrepreneuriat d'inspiration effectuale, ce peut être former au management « innovant ». Mais c'est aussi former à la gestion stratégique, à la décision tactique, à la planification, etc. Bref, former par l'art, c'est former par *le* pratique à l'organisation – à l'activité organisée dans sa diversité et en accord avec les valeurs managériales actuelles.

Si mon résultat indique que, dans l'activité artistique en formation gestionnaire, les étudiants sont amenés à vivre à la fois une expérience de l'art et une expérience de l'organisé, il ne s'agit pas non plus de rejeter l'existence des tendances qui pointent le rapprochement avec un archétype ou l'autre. Ainsi, dans certaines « tâches » de l'activité proposée, les étudiants étaient amenés à s'approcher davantage de l'idée Art (e.g. offrir une critique réelle des organisations et la présenter à un public). Dans d'autres tâches, ils étaient conduits à s'approcher davantage de l'idée Gestion (e.g. gérer avec rigueur et sans dépassement son budget). En dehors de ces moments et tâches particuliers, la pratique, sorte d'intermédiaire, amène à *confronter dans l'action concrète ces deux idées, pour trouver un « point d'équilibre », presque propre à chaque acteur ou groupe d'acteurs* : l'on ne présente une œuvre critique (atteindre une fin) que si l'on a pu préalablement la produire, ce qui s'appuie sur une recherche d'optimisation des ressources (mobiliser des moyens) dans les contextes et conditions réels de l'activité (les contingences de l'environnement). Réciproquement, l'on mobilise des ressources pour critiquer (exprimer librement une idée critique par une forme originale) afin de susciter publiquement le questionnement des valeurs dominantes (remettre en cause les tenus pour acquis sociétaux) par un moyen original (une expérience sensible, artistique). C'est un enchevêtrement en pratique, et l'opposition n'est que théorique, basée sur des archétypes.

En somme, dans leurs incarnations pratiques, l'art et la gestion ont en commun l'organisé (actuel), mobilisent des logiques de gestion comme d'inspiration romantique. Toutes ces pratiques, techniques et approches, sont utiles et indispensables à l'évolution efficace et pertinente en organisation (e.g. Chiapello, 1998; de Gaulejac, 2009; Dupuy, 2011; Mintzberg, 2004; Pitcher, 1997). L'on peut raisonnablement considérer que la formation idéale à l'organisation les regroupe. Or, l'art en pratique permet leur expérience conjointe.

9.2.4. Les conséquences pour la littérature Management Education

L'étude d'une modalité originale de formation dans la Management Education nous permet aussi d'offrir une réflexion sur cet agrégat. De nouveau, deux implications sont amenées par mes résultats : la possibilité que les tenants de l'art comme pédagogie incarnent l'avant-garde d'une évolution de la Management Education, et la pertinence d'une approche modérée pour sa transformation progressive de cette dernière.

9.2.4.1. L'avant-garde de l'*organizing* dans la Management Education ?

La Management Education tire, nous l'avons vu, son nom de son « histoire » et notamment, de l'un de ses trois « piliers » (i.e. le deuxième, la culture managériale). Or, la Management Education est diverse, plurielle, tout comme ses programmes (Mintzberg, 2004). Que fait ici l'art ? Au-delà des résultats sur la formation délivrée en elle-même, c'est l'occasion de considérer ce que l'intégration du moyen peut révéler sur l'institution.

S'il n'est pas illogique – vues les « valeurs » associées à l'activité – d'avoir rapproché, en formation, art et leadership (e.g. Purg & Walravens, 2015), art et management (e.g. Mugnier, 2007), art et entrepreneuriat (e.g. Bureau, 2013a), le lien avec la discipline « comptable » ne laisse pas d'étonner. Nous avons vu que l'activité la première année accueillie avec une certaine angoisse est devenue en trois ans un facteur d'attractivité du programme. Nous avons noté la relative « institutionnalisation » de l'expérience étudiée et l'idée par certains acteurs associés d'une diffusion au-delà des frontières du Master 2 spécialisé. Car même s'il n'est pas totalement nouveau, l'art reste à la marge. Cette diffusion et cet ancrage acceptés dans le domaine *a priori* antinomique de l'art (e.g. Chiapello, 1998), et ce malgré les nombreux apports identifiés que l'art opérationnalise, peut amener à émettre une proposition : les programmes supports des expériences précitées et le cas étudié seraient des formes « d'avant-garde » dans la formation institutionnalisée au management, au moins une avant-garde de la transformation de son système pédagogique – ce qui rejoint l'idée de l'esthétisation en cours de Management Education (cf. chapitre 2).

Ce que le terrain indique aussi, c'est l'importance de former désormais à une multitude d'activités – en plus de former aux « valeurs managériales » et à la connaissance de la « *management science* », ce que la Management Education fait déjà beaucoup (e.g. Ghoshal, 2005). Cet agrégat d'établissements a depuis longtemps intégré de multiples disciplines à ses curriculums (e.g. Colby et al., 2011), des expériences « originales ». Face à un travail en pleine évolution (e.g. Lallement, 2015), face à une difficulté à former aux

compétences attendues dans la vie professionnelle (Harker et al., 2016; Rubin & Dierdorff, 2009), c'est un ensemble d'acteurs qui appelle sans doute la Management Education à s'adapter. Peut-être les évolutions du monde du travail incitent-elles à considérer de former à l'*organizing* au moins tout autant qu'aux techniques traditionnelles et aux valeurs managériales. L'art apporte une réponse en ce qu'il incarne bien l'organisation i.e. l'activité plurielle qui consiste à (s')organiser, ce dans un paradigme des valeurs managériales actuelles. Il devient alors pertinent et efficace, dans des curriculums déjà chargés. En somme, la Management Education, sans oublier ses piliers, s'adapterait aux évolutions du monde du travail où la maîtrise d'un riche *organizing* devient essentielle.

Notons aussi que l'expérience artistique peut être vue comme une forme de « capsule » de ce que représente l'expérience « non technique » en organisation, mais aussi les formations associées (tournées vers la maîtrise de l'incertitude, plus « orientées gestion des individus » etc.). Certains, notamment lorsqu'il s'intéressent à « l'Exec » (Petriglieri, Wood, & Petriglieri, 2011), ont proposé de faire des Business Schools des espaces de développement, en particulier par un « travail sur l'identité » (Petriglieri & Petriglieri, 2010) – or l'art permet ceci. De même qu'il demande de jongler avec l'incertitude, des équipes en perpétuelles reconfigurations etc. et qu'il permet d'approcher de nombreuses compétences utiles aux « managers » et « top managers » (e.g. Rubin & Dierdorff, 2009). Insérer l'art en fin de formation initiale gestionnaire peut permettre aux acteurs de la Management Education « initiale » de donner une réponse pratique à la demande de Mintzberg (2004) : selon la réaction à l'activité, selon l'aisance ou la volonté de la creuser, peut-être chacun peut-il plus facilement choisir la spécialisation ultérieure dans la technique, le IMBA à ambition modérée ou l'EMBA à fin de haute direction.

Continuons à considérer les questions liées à la problématique, afin de boucler l'objectivation participante.

9.2.4.2. L'intervention souhaitable par l'art

La définition initiale de la « *performativité critique* » (Spicer et al., 2009) a été utilisée pour synthétiser le postulat de la littérature et la problématiser : l'art serait un moyen pour une intervention active et subversive dans les discours et pratiques managériaux, souvent avec une dimension critique. L'analyse empirique nous donne à voir des acteurs qui bénéficient clairement de l'art, par son hybridité, pour une intervention active et subversive, mais sur les moyens plutôt que les fins. Le débat récent (voir, notamment, Huault et al., 2017; Learmonth et al., 2016; Spicer, Alvesson, & Kärreman, 2016) – dans lequel l'art a

d'ailleurs été considéré comme vecteur de performativité critique (Reinhold, 2017) – dote « performativité critique » d'une polysémie bientôt aussi forte que celle de « critique ». Pour m'y positionner, j'indiquerais que l'art possède à mon sens un potentiel d'action utile et constructive dans la Management Education précisément parce qu'il est modéré. Il est modéré précisément parce que sa pratique est hybride, et que son hybridité comporte des points communs avec la Management Education. L'art facilite une intervention active et subversive puisque, *de facto*, il éloigne de l'académisme et ramène vers le fondement pratique. Mais nous ne parlons ici que du domaine pédagogique.

Tout incite alors à conclure que l'intensité du changement permis et voulu par la pratique de l'art dans la formation au management répond à ce qui me semblerait être les deux conditions d'une approche critique à visée transformative : d'une part, susciter une « mise en discussion » active et réelle, qui dépasse les façades et les faux-semblants (e.g. Gioia, 2002), d'autre part, rester dans le domaine de la non-imposition, de la simple proposition qu'il appartient ensuite aux acteurs concernés de saisir (ou non). Par transformative, j'entends limitée à une action sur les moyens, non sur les fins, donc une intervention par nature non complètement subversive, mais une intervention tout de même active.

Nous arrivons donc, désormais, à la conclusion suivante : la pratique de l'art dans la formation au management représente un moyen pour une intervention active, à visée potentiellement transformative, dans les discours et pratiques managériaux. C'est une forme de performativité critique – ou « *progressive* » (Schaefer & Wickert, 2016; Wickert & Schaefer, 2015), ou du « *fonctionnalisme subversif* » (Hartmann, 2014) –, modérée, qui peut ainsi être réalisée, mais uniquement sur les « moyens », pas sur les « fins ». Étant donnée la saisie de l'expérience que les étudiants ont réalisé, il est raisonnable d'estimer qu'une subversion complète n'est pas désirée par ces acteurs dans le cadre de leur formation au management. C'est pourquoi je propose le concept de « *performativité transformative* »²⁷¹, i.e. *une démarche d'intervention active et transformative dans les discours et pratiques managériaux*. Il me semble décrire tout ce que l'art permet de réaliser, et tout ce que l'art devrait réaliser, dans la Management Education.

Le monde managérial a toujours évolué pour s'adapter (Boltanski & Chiapello, 2011; Chiapello, 1998), et d'une certaine façon les organisations aussi (e.g. Chandler, 1977). Le travail évolue également (Lallement, 2015). Il n'y a pas de raison que la Management Education ne puisse continuer l'évolution qu'elle a toujours su mener – l'histoire

²⁷¹ Transformatif, -ive, est défini par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales comme : « *adj., [...] « Qui a la puissance de transformer » (LITTRÉ.)* »

l'a montré (e.g. Colby et al., 2011; Statler & Guillet de Monthoux, 2015) – pour tenter de s'améliorer et s'adapter, ce sans qu'une « forte rupture » soit nécessaire. Et l'art peut y contribuer en ce qu'il résonne avec le cadre d'accueil, en ce qu'il permet de réfléchir ensemble, sans demander une quelconque radicalité que nombre d'acteurs – auxquels j'appartiens – ne souhaitent visiblement pas. Finissons par considérer la façon dont l'art pourrait accomplir cette « performativité transformative », ce qui implique de se demander s'il peut produire un effet au niveau individuel. Il s'agit d'ouvrir et de considérer d'autres pistes complémentaires de recherche, plus que de fermer la discussion.

9.3. Ouverture : l'art comme « conscientisation pratique »

Avant de conclure, nous allons considérer ce qui aurait pu être davantage étudié mais qui ne l'a pas (ou que peu) été dans ce manuscrit. En somme, les « pistes de recherche ».

Gioia et al. (2013: 24–25) incitent à ne pas hésiter à formuler des propositions après un travail inductif d'inspiration enracinée, notamment à destination de méthodes ou paradigmes épistémologiques différents. Lahire (2013) appelle à davantage de démarches multidisciplinaires, en particulier les champs « originaux » : biologie, neurosciences etc. De telles approches sont à l'origine de débats forts et fort intéressants pour le « management » (au sens large) (e.g. Carney, Cuddy, & Yap, 2010; Ranehill et al., 2015). De telles méthodes ont par exemple amené à pouvoir avancer un ancrage neuronal (van Veen et al., 2009) aux effets associés à une théorie « classique » des sciences sociales qu'est la « dissonance cognitive » (Festinger, 1957).

J'essaie donc ici de considérer ce qui n'a pas été assez étudié dans ce travail, qui aurait pu l'être, notamment par les méthodes que nous venons d'évoquer. Elles sont « originales » pour une thèse dans un paradigme critique et avec une méthodologie inductive qualitative d'inspiration enracinée. Ainsi, les pistes de recherche fournissent à la fois une « proposition » et un possible moyen de gestion des « limites » déjà considérées.

Nous avons finalement assez peu étudié le niveau « individuel » ; le niveau « institutionnel » a été central, à partir de l'étude d'un cas unique situé (une démarche particulière insérée au niveau organisationnel), pour déterminer la tendance au « retour aux sources » dans la Management Education pour un éloignement partiel de l'académisme. Mais il est raisonnable d'estimer que l'art, dans ce contexte, peut produire des effets d'apprentissage au niveau individuel. Je propose une dernière lecture des données avec d'autres théories pour faire émerger une proposition et des pistes de recherche liées.

9.3.1. L'art comme moyen d'enrichissement des registres individuels

Puisqu'il possède deux faces, dont l'une des plus originales pour une formation gestionnaire et l'autre qui ne demande qu'à être exercée, l'art semble détenir la capacité à « faire expérimenter ». Il possède donc la capacité d'enrichir les « registres individuels ». Mais peut-il y parvenir, et comment ?

9.3.1.1. Perspectives sur l'ajustement des registres individuels

Nous avons vu que les étudiants étaient incités à expérimenter directement des pratiques en complément d'une analyse plus « verbale » de celles-ci (*in situ* comme dans les séances post-séminaire), et à proposer activement un discours critique (certes « pour ») sur leurs domaines d'activité. *A minima*, ils peuvent eux-mêmes analyser les nouvelles actions (pratiques comme discursives) expérimentées *in situ* pour répondre à l'activité proposée, dans leur cadre, avec leurs registres.

Différentes théories nous indiquent que le registre de comportements des individus est à même d'évoluer à partir d'expériences multiples. Chez Bourdieu, la notion d'« *habitus* » représente une structure générative non déterministe à l'origine des actions et pratiques des individus, qui s'actualisent plus ou moins efficacement selon les champs, structure générative liée aux expériences sociales passées (avec un fort effet de la socialisation initiale) – chacun possède des « préférences » liées à son passé (e.g. Bourdieu et al., 1965; Bourdieu & Chartier, 2010; Bourdieu & Wacquant, 2014). Chez Clot (2006), les individus mobilisent, à l'aide de leur subjectivité, une action en contexte organisé (« située » dans l'environnement mais aussi dans leurs registres issus d'éléments historiques) – ce qui est lié à l'évolution des formes du « travail ». Chez Gioia et Poole (1984), chez Zohar et Luria (2003), et même chez Weick (1993), l'on combine des acquis antérieurs pour adapter son action au contexte avec pertinence. Ces différents travaux supposent qu'un registre individuel peut être mobilisé dans l'action, donc qu'il a été constitué, mais aussi qu'il peut être ajusté – plus ou moins selon les auteurs ; Bourdieu voit sans doute cet ajustement comme moins rapide et aisé que d'autres, mais le changement est toujours possible.

La lecture des données de la thèse avec ces théories indique que l'analyse proposée prendrait un sens certain pour envisager un enrichissement, par la démarche en formation, du registre des individus. Ici c'est *l'action*, l'ancrage dans le pratique à expérimenter *in situ*, qui semble permettre l'acquisition de nouveaux scripts. Plutôt que de déconstruire

les pratiques dominantes, les tenus pour acquis etc. par une forme de discours verbal reçu, approche dont les limites sont connues (e.g. Sinclair, 2007).

Les méthodes employées dans cette thèse ont permis d'observer, puis de tenter de comprendre, à quoi les étudiants étaient exposés en termes d'expérience d'apprentissage, mais d'autres méthodes – e.g. suivi longitudinal individuel, mesures de différents types, approches par d'autres sciences – seraient utiles pour déterminer l'effet d'apprentissage. Formuler une proposition prépare le travail ultérieur.

9.3.1.2. Une « conscientisation pratique » par l'art ?

Ainsi, j'avance que l'effet potentiel des séminaires repose sur deux éléments : a) l'usage d'une activité *a priori* exotique mais qui comporte tout de même des points communs avec l'habituel des étudiants de la Management Education en ce que l'art en pratique est une hybridation, et b) l'ancrage des nouveautés alors expérimentées dans les actions des formés eux-mêmes plutôt que dans un « verbal » descendant délivré par les formateurs. Que cela nous dit-il dans la réflexion sur la performativité critique ? Il s'agit aussi d'enrichir la réponse déjà apportée à la problématique.

Wickert et Schaefer (2015: 109–110) ont proposé aux académiques du management de s'appuyer sur des engagements au niveau micro pour susciter une « *conscientisation réflexive* » (*en: reflexive conscientization*) chez les acteurs organisationnels :

« Dans notre contexte, la conscientisation réflexive fait référence [en: refers to] au fait d'établir [en: to establishing] entre chercheurs et managers des processus dialogiques continus qui fournissent des espaces dans lesquels les managers sont « encouragés » avec ménagement [en: gently « nudged »] à réfléchir à leurs actions et aux processus organisationnels auxquels leurs actions sont liées. En d'autres termes [en: In other words], nous utilisons la conscientisation réflexive pour décrire les processus qui éveillent la conscience critique des managers [en: raise the critical consciousness of managers]. Ceci ne signifie pas que les chercheurs critiques contraignent les managers à l'action ou « leur disent quoi faire », mais, comme nous arguons, [ceci] décrit les processus qui pourraient conduire les managers à prendre conscience [en: become aware of] de et réfléchir sur leur propre participation à la construction discursive de la réalité organisationnelle. Dans ce sens, les effets performatifs du langage fournissent des opportunités pour transformer la réalité organisationnelle la plus répandue [en: prevailing] en amenant graduellement de nouvelles pratiques à exister [en: by gradually talking new practices into existence ; notons que le terme « talking », intraduisible dans ce contexte en français, suggère l'idée d'une démarche basée sur la discussion, le langage]. »

La fin de l'extrait nous intéresse particulièrement : l'idée d'une introduction graduelle pour donner vie à de nouvelles pratiques. Avec l'art en pratique comme pédagogie,

il ne s'agit pas de présenter verbalement des modèles alternatifs, souvent dans un langage difficile d'accès voire rebutant (e.g. Hartmann, 2014), mais de donner la possibilité d'en expérimenter, et que ceux qui sont expérimentés soient choisis par les formés eux-mêmes. Possibilité qui repose, en premier lieu, sur la pertinence d'une activité artistique qui partage des points communs avec la culture des participants, dont la culture du « non-échec », de la performance etc. (ce qui permet l'expérimentation réelle) (e.g. Becker, 2010; de Bovis, 2007). Possibilité qui repose, en second lieu, sur la capacité de cette expérience à être graduelle et non de rupture, puisqu'il s'agit non de « faire de l'art par la face romantique », mais d'accéder à cet aspect par un appui sur la face organisée. En ceci, l'approche proposée s'oppose partiellement à certaines pistes récentes de réflexion : « *Les contraintes sont utilisées pour concentrer l'apprentissage, empêcher les étudiants de s'appuyer sur des schémas familiers de solution, pour forcer les étudiants à mettre au défi leurs propres idées fausses, et pour ralentir leur processus* » (Taylor, 2015: 2). Dans le séminaire étudié, c'est plutôt l'inverse qui se produit : il s'agit d'ouvrir et non de concentrer l'apprentissage. Il s'agit de s'appuyer sur le connu, le familier, avec un minimum de contrôle – certes avec différentes contraintes que Taylor (2015) voit également comme centrales et utiles à la pratique de l'art. L'approche repose sur la création *in situ* des éléments alternatifs par les actions des formés eux-mêmes, dans un contexte de mise en action réelle – le contexte de ce qui est « le pratique », pas le « théorique ».

Puisqu'il serait plus aisé d'accepter de s'engager lorsque l'on fait soi-même que lorsqu'un « autre » cherche à convaincre par le discours (e.g. Kiesler, 1971), puisqu'une possibilité face à une « dissonance cognitive » est l'ajustement de l'attitude au comportement (plutôt que l'inverse) (Festinger, 1957), il serait raisonnable d'envisager qu'expérimenter un comportement « nouveau », pour soi-même « critique », peut amener un travail individuel sur le mode d'approche de l'action organisée.

Dans la performativité critique et la pensée critique sur la formation au management, le débat sur l'accessibilité des contenus critiques (i.e. différents du localement dominant) aux acteurs du management est intense car central à toute démarche de ce type (Cabantous et al., 2016; Hartmann, 2014; Learmonth et al., 2016; Schaefer & Wickert, 2016; Spicer et al., 2016; Wickert & Schaefer, 2015). Or, les actions que les étudiants adoptent dans cette expérience du pratique produisent des signifiants où « faire, en quelque sorte, c'est alors dire » – pour renverser la célèbre formule d'Austin (1975). Sous la forme de réflexions et textes académiques, l'art comme la critique sont assez difficiles d'accès – le « capital » spécialisé joue un rôle (e.g. Bourdieu, 1979, 2003a). Dans

l'expérience observée il s'agit non d'aborder le « langage » de l'art et de la critique, mais celui de ses propres actions. Et nous avons remarqué la difficulté des étudiants à construire leur message à l'aide de « mots »²⁷². Il est possible qu'avec l'art en pratique comme pédagogie, le bagage linguistique développé par les étudiants lors de la « *management education* » (*en*) soit suffisant pour comprendre et discuter le discours produit par les actions lors du séminaire : les étudiants peuvent, *a minima*, comparer leurs nouvelles pratiques avec celles des Sciences de Gestion qu'ils connaissent déjà²⁷³.

Un riche débat sur les « méthodes actives » en formation existe (e.g. Mucchielli, 2012; Prince, 2004). Une démarche pédagogique par l'art comme dans le cas étudié pourrait offrir la possibilité d'une « *conscientisation pratique* », i.e. *l'incitation à la réflexion critique chez les acteurs du monde organisationnel à l'aide de l'ancrage actif dans le pratique*. Pour déterminer les effets, des études au niveau « micro », par des méthodes adéquates, seront nécessaires. Il s'agit d'une piste de recherche future – qui peut s'inscrire dans les préoccupations sur le travail de développement et sur l'identité dans les Business Schools (Gioia, 2002; Petriglieri & Petriglieri, 2010; Petriglieri et al., 2011). Cette proposition construite à partir de l'analyse inductive, en accord avec les demandes de spécialistes (Gioia et al., 2013), demande donc de poursuivre la recherche pour la compléter.

Avec ce potentiel apport d'une conscientisation qui tire sa force du fait qu'elle est pratique, nous pouvons espérer que le « retour aux sources » (au moins le maintien d'une partie des sources) que l'art semble permettre dans la Management Education soit producteur d'effets réels d'apprentissage, qu'il conviendra toutefois de scruter plus avant.

9.3.1.3. Autres pistes de recherche

Face aux différentes limites évoquées, il pourrait aussi convenir de multiplier les cas et de diversifier les formes d'art étudiées. Une telle démarche peut prendre deux formes : diversifier les types d'art étudiés et multiplier les contextes d'étude.

D'une part, dans ce terrain, c'est la pratique « active » de l'art qui a été considérée, non sa « consommation ». Si nous avons pu construire un pont avec des études d'expériences assez proches (e.g. Bureau & Komporozos-Athanasiou, 2017) pour étudier

²⁷² Je pourrais, pour illustrer, relater le cas d'une étudiante, lors du troisième séminaire, qui se lamentait presque en tentant de rédiger le texte qui présentait l'œuvre et sa prise de position. Son groupe l'avait chargée de le réaliser, mais elle ne savait qu'écrire. J'ai plusieurs fois observé des difficultés face à la production du texte de description des œuvres par les étudiants des trois séminaires.

²⁷³ Les données indiquent qu'ils réalisent activement ceci. Par exemple, les commentaires sur le style de management des formateurs. Ceci rappelle aussi les débriefings de Zohar et Luria (2003), pour analyser les actions réalisées antérieurement à l'aide du vocabulaire spécialisé partagé par les acteurs.

la portée des résultats, d'autres approches moins « actives » existent aussi (e.g. Falcoz & Livian, 2015), et d'autres existent avec des formes d'art différentes (e.g. la direction de chœur) dont les résultats résonnent mais sont aussi différents (l'activité diffère encore par son caractère individuel, alors que celle du terrain de ma thèse est collective, ce qui est une autre limite pour la générabilité) (e.g. Parush & Koivunen, 2014).

D'autre part, il pourrait être utile de développer la question du « contexte », dont mon étude indique largement le potentiel effet. Si des recherches en entrepreneuriat (e.g. Bureau, 2013a) comme en leadership existent (e.g. Sutherland, 2012), une démarche multi-cas affinerait mes propositions et devrait permettre à de nouvelles d'émerger. Une question similaire se pose pour le « niveau » de la formation : les réactions sont-elles identiques en MBA et en formation initiale ? Le cas est fortement situé, ce qui incite à s'interroger sur l'effet du contexte, donc sur la transférabilité de mes propositions.

Ainsi, aux côtés d'une approche à un autre niveau d'analyse, et de compléments avec d'autres ancrages théoriques, épistémologiques et méthodologiques, la considération d'autres cas représente sans doute une étape utile pour poursuivre ce travail.

Conclusion au chapitre 9

L'art peut-il être un moyen de performativité critique dans la Management Education ? J'avance qu'il permet une intervention active et à visée transformative, et que ceci est peut-être davantage souhaitable, dans ce cadre, qu'une intervention « subversive » sur les moyens *et* les fins. Le grand résultat de cette recherche pourrait être formulé ainsi : l'art peut former à *l'organisation*, i.e. l'activité qui consiste à (s')organiser dans un paradigme des valeurs managériales actuelles. Oui, l'expérience de l'art semble faciliter l'expérience de caractéristiques associées à sa face « romantique » (e.g. l'expression, la critique, la création). Mais non, ce n'est pas son seul apport. Car l'art en pratique, c'est une activité hybride qui nécessite de multiples facettes pour être pratiquée, et dont l'hybridité peut être compatible avec les valeurs managériales actuelles. Or ceci doit donc être considéré, dans la Management Education, comme un apport. L'art en pratique forme à *l'organizing* (Maurel, 2010; Weick et al., 2005) dans toute sa diversité, et à un *organizing* actuel, riche, compatible avec la culture de la Management Education. Il peut former à ses deux faces. D'une pierre, deux coups. Là où la très grande partie de la littérature spécialisée paraît se focaliser sur les aspects « romantiques » (e.g. Parush & Koivunen, 2014; Statler & Taylor, 2014; Taylor & Ladkin, 2009), les autres sont mis en lumière dans cette thèse. Selon Barry et Meisiek (2010: 1519) :

« Cette validité apparente perçue des travaux d'art [en: This perceived face validity of the workarts] pourrait aussi témoigner d'une certaine insatisfaction [en: speak to a certain dissatisfaction] avec les modèles Wébériens, Tayloristes et Fordistes d'organisation. Les travaux d'art représentent l'autre côté d'un continuum entre les approches scientifiques de l'organisation et celles basées sur les arts, et sont possiblement en train d'être popularisés parce qu'ils peuvent compléter et contrebalancer les systèmes axés sur l'efficacité [en: efficiency-driven frameworks] tels que TQM et ISO. »

L'art représente, certes, un autre volet. Mais il inclut, par ses « côtés oubliés », de nombreuses caractéristiques – tant les actions que les valeurs – proches de la « culture managériale » enseignée dans la Management Education (recherche de fiabilité, de qualité, d'efficacité etc.). En cela, il ne « s'oppose » donc pas à la qualité totale ou à l'ISO. Par contre, Barry et Meisiek ont raison en ce que l'art est bien plutôt à l'autre pôle d'un continuum entre approches scientifiques et approches basées sur les arts, en ce que l'art s'oppose presque à l'académisme : expérience *du* pratique, il engage vers un retour aux sources de la Management Education, fondée non en raison pure mais en raison pratique.

L'étude des limites a permis d'avancer que l'art joue sans doute un rôle actif dans cet apport, à la fois en tant qu'art et pas seulement parce qu'il est art. La clef serait son hybridité compatible avec le contexte d'intégration de l'activité. Les autres limites (théoriques, méthodologiques et épistémologiques) incitent à poursuivre cette recherche, notamment sur l'« effet d'apprentissage ». Nous avons constaté que l'art pouvait « former » à l'organisation (i.e. proposer une activité à fin d'apprentissage), mais il conviendra d'étudier la capacité à apprendre à partir de cette formation, ce qui implique une démarche au niveau plus micro, individuel, sans doute avec d'autres approches.

Ce que l'art apporte à la formation au management, c'est donc un enrichissement. Il offre à développer de nouveaux aspects, à la marge. Il offre un changement qui n'est pas imposé de l'extérieur par des experts, mais construit par les formés eux-mêmes, selon leurs besoins, leurs visions, leurs attentes. La preuve empirique en est la reformulation de l'offre de formation que ces derniers effectuent pour s'approprier la démarche dans une direction qui, pour eux, fait sens. Le concept que nous cherchons, pour la Management Education, n'est alors sans doute pas celui fondé sur une intervention « totalement subversive » dans les discours et pratiques managériaux. Ce qu'il nous faut plutôt trouver, ce que l'art semble d'ailleurs être en mesure de proposer, c'est un moyen pour une intervention certes active (c'est aussi une fonction de l'Académie), mais plus transformative que subversive, dans les discours et pratiques managériaux (c'est la fonction de l'Académie en Management, au sens large) (Gioia, 2002). Une « performativité transformative » ?

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'ART POUR RENFORCER LA FORMATION AU MANAGEMENT

L'ACTION ARTISTIQUE, DANS LA FORMATION AU MANAGEMENT, ADOPTE LA FORME INATTENDUE DE L'ACTION ORGANISÉE. L'action artistique, dans ce cadre, convoque de nombreux sous-domaines de l'activité organisée actuelle. Et parce qu'elle peut se parer des plus beaux atours de la culture managériale, elle résonne avec la Management Education.

Dans ce travail, j'espère avoir démontré que l'art, lorsqu'il est utilisé en tant que pédagogie, dans les conditions et sous la forme étudiées, apporte autant à la formation au management sa face « oubliée », la face organisée, que sa face romantique. Or, les travaux (e.g. Edwards et al., 2015; Parush & Koivunen, 2014; Statler & Taylor, 2014; Taylor & Ladkin, 2009) tendent à se polariser sur le « romantique ». Une étude inductive qualitative longitudinale ancrée dans la pratique de l'observation *in situ* d'inspiration enracinée (e.g. Corley, 2015) a permis l'émergence puis la proposition d'analyses que j'ai tenté de présenter avec rigueur et transparence (e.g. Gioia et al., 2013), et pour convaincre (Golden-Biddle & Locke, 1993).

Selon moi, « former par l'art, c'est former à l'organisation », où « l'organisation » correspond au fait de (s')organiser dans un paradigme des valeurs managériales actuelles. Sur quoi, alors, l'art travaille-t-il lorsqu'il est ainsi intégré à la Management Education ? J'avance que la Management Education qui, pour des raisons historiques, a choisi la légitimité scientifique et a vécu une progressive académisation, se voit ramenée par l'art vers la préparation à une « profession », ce qui la rapproche de ses « sources » (e.g. Colby et al., 2011). En tant qu'expérience « *du pratique* », l'art ancre la formation gestionnaire – et sans doute la formation au management – dans le réel, le concret, l'organisé, dont il permet une exploration basée sur l'exploitation d'aspects connus. Il éloigne donc de la tendance « académisante » prise par la Management Education.

Dans cette Conclusion Générale, je présente la synthèse de mon propos, avant d'offrir une ouverture générale. C'est aussi l'occasion de considérer l'ampleur de la contribution. Mais en substance, j'avance que l'art renforce la formation au management.

L'art pour renforcer la Management Education

L'analyse scientifique montre que l'intégration de l'art à la formation au management se fait dans des conditions acceptables pour la Management Education, i.e. en accord avec la culture managériale qu'elle promeut (ses activités mais aussi ses valeurs). Et une telle intégration (certes surprenante *a priori*) facilite l'apport d'une combinaison, en un seul moyen pédagogique, de tout ce que recherchait Mintzberg (2004) pour les formations au management, de toutes les caractéristiques que recherchait Pitcher (1997) pour les agrégats d'acteurs que sont les organisations.

Ce travail fait suite à l'analyse de Chiapello sur la relation entre Management et Art (1998), puisqu'il s'intéresse à la relation entre Formation au management et Art. Nous avons constaté la présence d'éléments localement classiques dans l'application de la pratique de l'art dans la formation au management. Ceci rappelle la « réintégration » de la critique-artiste dans le domaine du management, par le management. Pourtant, dans notre cas, nous avons noté que cette « réintégration » permettait sans doute aussi *l'intégration* de l'art à la formation au management. Ma thèse semble autoriser à avancer que les pratiques issues du monde « managérialisé », loin de conduire à la disparition de la critique-artiste, peuvent en réalité la permettre. En particulier pour des publics non artistes mais praticiens du monde organisationnel. Puisque l'activité artistique peut être appuyée sur sa « face organisée » et sur des valeurs qui résonnent avec celles des « managers », et que nous sommes alors proches de *l'organisation*, c'est un moyen d'amener certains groupes à pratiquer la critique-artiste, à découvrir aussi la « face romantique » de l'art. Rien n'indique dans mes données que l'inscription dans le cadre organisationnel prévienne de toute critique des organisations et de toute expérience de l'art en tant qu'art ; c'est plutôt le contraire. En somme, *l'organisation* permet la critique des organisations par l'art – ce que Chiapello indiquait déjà elle-même. Bien entendu, il faut rester vigilant à l'égard du risque de complète « récupération ». L'art ne doit pas devenir l'instrument de discours managériaux non réflexifs. Mais rien n'indique encore, dans le cas étudié, que la convocation de la pratique de l'art dans le cadre de la formation au management mène à une telle situation. Tout au plus, il s'agit – comme chez Chiapello – d'une « modération » de la critique produite, du fait des proximités, mais aussi du fait des auteurs : de futurs acteurs du monde organisationnel peuvent réfléchir sur le monde des organisations, mais sa critique systématique n'aurait guère de sens, pour eux. De forts liens entre Formation au management et Art sont donc possibles, et ils semblent être mutuellement bénéfiques.

Car, pour pratiquer l'art, pour *organiser la création*, ou pour *créer à l'aide d'une activité organisée*²⁷⁴, il faut à la fois *réfléchir, concevoir* et *prévoir* (i.e. chez Mintzberg et Pitcher, mobiliser de l'analytique et de la prévision raisonnée), ce pour *faire, réaliser* et *s'adapter* (i.e. chez Mintzberg et Pitcher, mobiliser le « concret » dans une action ouverte à l'ajustement, inspirée du travail de l'artisan), afin de *créer, partager* et *s'engager* (i.e. chez Mintzberg et Pitcher, traduire une vision artistiquement inspirée et la partager).

Pratiquer l'art, c'est aussi trouver un équilibre entre les deux types d'attentes classiques qui forment la tension vécue par la Management Education : la préparation pratique à l'exercice de l'activité organisée, et la préparation académique sans doute moins « orientée concret ». En effet, l'art répond, ici encore, à la demande d'une formation au management moins abstraite, moins théorique (e.g. Mintzberg, 2004) : l'on apprend en « s'organisant » dans un processus pédagogique qui rappelle une expérience de l'organisation. À une échelle modérée certes, mais avec des enjeux vécus comme réels, donc une mise en action elle aussi très réelle. Dans le même temps, le statut social de l'art (e.g. Bourdieu, 1979; Chiapello, 1998; Ferry, 1990; Levinson, 2003b) autorise la tenue de propos critiques, détachés des discours dominants. Ainsi, l'art répond également à la demande de ceux qui souhaitent que la phase académique de préparation à l'exercice de l'activité organisée reste une étape « académiquement inspirée ».

Certes, nous ne sommes pas en présence de formation « *post-graduate* » (en) comme chez Mintzberg (2004), nous sommes dans une formation initiale. Mais il n'y a pas de raison que la contribution identifiée par l'analyse de la pratique de l'art en formation au management qui est proposée dans cette thèse, puisqu'elle s'appuie sur le déroulement d'une démarche artistique somme toute classique, ne puisse être transposée dans d'autres cadres de formation, pour des apports similaires. Si l'art peut, en une seule expérience de quelques jours, pour un coût raisonnable, apporter tous ces éléments, c'est déjà un enrichissement intéressant pour la formation au management.

En ce qui concerne le potentiel de ces pratiques pour la formation, et pour tenter de « généraliser » à partir du cas observé, nous pourrions aller jusqu'à avancer qu'il semble qu'une modalité pédagogique n'affecte finalement que de façon marginale la trajectoire suivie par la structure dans laquelle elle a été intégrée (dont les domaine de formation, parcours de formation, organisation de formation) : un « ***poinds de la structure de formation*** » s'exerce apparemment. L'effet de la modalité pédagogique est loin d'être nul

²⁷⁴ Le choix d'un abord par l'une ou l'autre des faces reste, somme toute, le choix de chaque groupe de participants, de chaque formateur.

(il affecte les moyens), mais il est largement modéré par ce poids (il affecte moins la fin que les moyens). En d'autres termes, le cadre et les conditions d'utilisation de la méthode pédagogique la privent par contre de la « pleine » expression de son « essence ». Ce qui la rend aussi pertinente, acceptable, et raisonnable, car lui donne un point d'ancrage compréhensible dans son environnement de convocation.

Il faut garder en tête les limites de cette étude. Elle porte sur un cas unique par nature situé, et les résultats ici présentés dépendent donc potentiellement des conditions de l'expérience étudiée – i.e., notamment, des étudiants de fin de Master 2 de la discipline comptable qui pratiquent activement l'art, en équipe, dans une organisation prestigieuse au statut particulier de la Management Education française. En outre, la méthodologie et le cadre théorique mobilisés peuvent avoir produit des effets dans l'analyse (e.g. Bourdieu, 2001b; Gioia et al., 2013). La comparaison avec des expériences proches, ou aux analyses proches, incite, cependant, à avancer que mes résultats ne sont pas purement issus des conditions : ce serait l'hybridité de l'art, hybridité compatible avec le cadre d'accueil, qui, *a minima*, les permettrait. Mais la conduite d'études complémentaires pour d'autres cas, avec d'autres méthodes et approches théoriques seront utiles pour approfondir cette thèse. En particulier, il faudra considérer le type de rapport à l'art en formation (e.g. la « consommation » plutôt que la « pratique active ») et le niveau de formation (e.g. le niveau « Exec »). Ce sont *des* mondes de l'art qui existent (e.g. Becker, 2010; Mugnier, 2007) dans une Management Education à la réalité plurielle (e.g. Mintzberg, 2004).

En somme, la pratique de l'art, dans sa réalité pratique, approchée par l'action organisée et de façon compatible avec la culture managériale ne prévient visiblement pas d'un vécu « complet » de la pratique de l'art, i.e. organisée, *et* créative, *et* expressive, *et* critique, *et* expérientielle²⁷⁵. Expérimenter ainsi l'art n'empêche pas d'aborder les autres aspects de l'art, même si davantage à la marge. Au-delà de ces constats, tout ceci pose indirectement la question de la forme à retenir pour la Management Education, à l'avenir.

Quelle Management Education pour l'avenir ?

La thèse, en elle-même, peut déjà enrichir la littérature, en ce qu'elle montre un volet assez ignoré de l'art, ce que j'appelle son volet « oublié » (*en: the « forgotten side » of art*), qui s'observe lorsque l'analyse scientifique s'intéresse à sa pratique. S'il n'apparaît pas à première vue théorique, il semble d'un point de vue pratique des plus utiles pour la for-

²⁷⁵ La liste aurait pu être plus longue.

mation au management. Mais ma thèse pose alors une question, et qui doit ouvrir le débat plus que le fermer, qui se devine aisément : face à une littérature qui souhaite transformer le « management », le « business », le « leadership », bref, nos organisations (e.g. Adler, 2006; Berthoin Antal, 2009; Ladkin & Taylor, 2010; Taylor, 2017; Woodward & Funk, 2010), cette recherche n'indique-t-elle pas qu'il s'agit d'une projection de pratiques et valeurs supposées davantage désirables sur la Management Education ? C'est ce qu'apportait le cadre de la « performativité critique » (Spicer et al., 2009) et la prise en compte de ses débats car l'une des questions que pose ce mouvement, en substance, peut se formuler ainsi : quelle intervention des académiques de la Management Education rechercher dans les discours et pratiques managériaux ?

L'une des observations structurales de ma recherche repose dans le désir et le choix de pratiquer la gestion et l'organisation, chez les étudiants. Dans la Management Education, ils viennent « chercher » une formation à la gestion gestionnaire, et à la gestion moins gestionnaire (avec une emphase particulière sur un « côté », selon la spécialité du programme) – y compris à et par la « *management science* ». Bref, ils souhaitent se former à un *organizing*, qui plus est compatible avec la culture managériale éprise de performance et de qualité, d'innovation et de réalisation de soi, etc. Il n'est, sans doute, pas lieu de ne serait-ce que soumettre à l'interrogation la pertinence du développement des caractéristiques que les acteurs du champ Art & Management mentionnent sans cesse (e.g. créativité, émotions, inspiration, expression, empathie), car elles sont essentielles pour nos organisations actuelles (e.g. Ladkin & Taylor, 2010; Parush & Koivunen, 2014; Statler & Guillet de Monthoux, 2015; Statler & Taylor, 2014; Taylor & Ladkin, 2009). L'art permet de les développer, et c'est tant mieux. Et puisqu'il permet aussi de développer les compétences moins romantiques, c'est encore mieux. Il nous faut les deux.

La thèse montre aussi, *in extenso*, l'efficacité et l'utilité des approches « gestionnaires » les plus enseignées dans et par la Management Education : leur pratique dans une activité *a priori* peu compatible démontre à la fois leur transposabilité et leur pertinence générales. Ces compétences déjà maîtrisées par les étudiants leur ont permis d'affronter une situation « extrême » sans pour autant disposer des compétences spécialisées théoriquement requises. La thèse montre aussi que l'activité artistique est une activité organisée, donc que cette première peut en bénéficier. Enfin, elle montre que ce n'est pas parce que l'on « gère » que l'on ne peut pas créer. Tout est, bien sûr, question d'équilibre. En somme, ce travail illustre aussi bien les apports de l'art à la Gestion que ceux des approches de la Gestion à l'art, en résonance partielle avec Chiapello (1998).

Nous sommes passés de l'entreprise « historique » où la hiérarchie et la gestion formaient la base du contrôle et de « l'efficacité » à une version de l'activité organisée où l'innovation comme la qualité devenaient aussi centrales (Chiapello, 1998). Puis à une « *entreprise managériale* » (de Gaulejac, 2009) où l'on s'est saisi des opportunités de créativité, de réalisation de soi etc., certes pour « manager », mais aussi parce qu'elles étaient devenues utiles à l'activité de nos organisations. Avec ces évolutions, l'on ajoutait un très grand nombre de facettes à la « simple » pratique « unique » d'une « technique » spécialisée (e.g. « faire les comptes », « recruter », « optimiser les 4P »). Les évolutions du travail récemment pointées montrent que le travail devient presque une fin en soi, que le souci de « faire » préoccupe – mais aussi qu'il faut en permanence apprendre du nouveau, s'adapter, tout en gérant, tout en se réalisant etc. (Lallement, 2015). Les valeurs managériales actuelles intègrent alors les questions entrepreneuriales, la décision rapide, la maîtrise par tous du réseau etc. L'on pratique alors ce que j'ai appelé « l'organisation », un *organizing* (Maurel, 2010; Weick et al., 2005) placé dans un paradigme où les valeurs managériales actuelles s'expriment. Or, pratiquer l'organisation exige une forte polyvalence. Les très nombreuses activités et logiques qu'il faut maîtriser pour évoluer dans ce contexte organisé, l'art lorsqu'il est pratiqué (dans les conditions étudiées) – vues sa complexité et sa richesse – peut très bien, en très grand nombre, les donner à expérimenter. Pour autant, les « techniques » et savoirs scientifiques restent indispensables, car leur maîtrise est toujours nécessaire pour celui qui est amené à pratiquer l'organisation.

Si le premier Carnegie Report allait sans doute trop loin dans son orientation « scientifique » et « rationaliste » (Colby et al., 2011), le « nouveau Carnegie Report » et ses tenants (e.g. Statler & Guillet de Monthoux, 2015) ne doivent pas conduire à l'effet inverse, à trop ignorer les Sciences de Gestion et les apports de ses pratiques (e.g. Dupuy, 2011). C'est ce que rappelle Pitcher (1997) lorsqu'elle indique qu'il faut des technocrates dans les organisations, mais pas uniquement des technocrates. C'est ce que formule Mintzberg (2004) lorsqu'il demande des formations au management partiellement « scientifiques », mais pas uniquement scientifiques. C'est ce que mentionne de Gaulejac (2009: 12), dans sa critique pourtant forte de la « gestion d'aujourd'hui », lorsqu'il rappelle que « *[l]a gestion est bien nécessaire s'il s'agit d'optimiser le fonctionnement des organisations et des administrations. Elle n'est pas mauvaise en elle-même.* » C'est ce que rappelle, enfin, Chiapello (1998: 57) lorsqu'elle considère les différents domaines d'application de la gestion pour des fins « inhabituelles », e.g. artistiques.

Il faut, sans doute, rester vigilant pour ne pas orienter la Management Education vers un autre paradigme simplement alternatif, et alors lui aussi trop monolithique. Bien entendu, l'approche « académiste » est bien ancrée, et il n'y a pas de risque à court terme de voir les sciences disparaître des curriculums – la « *management science* » domine largement, ce depuis longtemps (Colby et al., 2011; Statler & Guillet de Monthoux, 2015). Mais, sur le long terme et devant la visiblement croissante intégration des approches artistiques, il faut rester vigilant pour ne pas, finalement, se trouver à imposer une alternative à la formation au management qui, par nature, ne serait qu'une imposition arbitraire (e.g. Huault & Perret, 2011). Nous savons déjà qu'une telle démarche peut poser plus de problèmes qu'elle n'apporte de réponses pertinentes aux individus (Fenwick, 2005; Reynolds, 1998; Sinclair, 2007). C'est peut-être autant un risque que l'instrumentalisation de l'art (e.g. Badham et al., 2016; Gilmore & Warren, 2007). Ce n'est pas le cas dans le terrain étudié, c'en est une force, un point d'appui.

La Management Education doit former au « management » (au sens large) – ce qui certes implique aujourd'hui de former autant à la flexibilité qu'à la planification, et autant à la création qu'à l'optimisation (e.g. Chiapello, 1998; de Gaulejac, 2009; Parush & Koivunen, 2014) –, ce qui ne l'empêche pas de former aussi aux humanités, en particulier par l'art. Les fondateurs de la Management Education ne s'y étaient pas trompés et les avaient, dès l'origine, intégrées et valorisées (Colby et al., 2011; Statler & Guillet de Monthoux, 2015). Mais peut-être ces humanités ne devraient-elles être qu'un moyen pour une fin qui reste la formation au management, la préparation à l'activité organisée pertinente. En somme, comme le résumaient Woodward et Funk (2010: 297) :

« La demande faite aux leaders [en: placed on leaders] est de donner un sens à des situations complexes et ambiguës afin que l'action puisse être engagée [en: so that action can be taken] même dans des circonstances d'extrême incertitude – ceci est le premier défi des leaders d'aujourd'hui, et le défi qu'affrontent ceux d'entre nous [qui œuvrent] dans le développement des leaders ! Ce défi demande quelque chose de nouveau, une capacité à s'aventurer dans l'inconnu, à trouver de nouvelles façons de travailler en situation d'émergence [en: to work with emergence], à développer des pratiques qui inventent et innovent. Le défi, alors, pour les leaders est d'apprendre à développer de nouveaux récits [en: narratives], et des façons de les utiliser avec suffisamment de vérité, d'exactitude et d'imagination interprétative pour créer les bases d'une action efficace [en: effective]. Le défi pour ceux qui développent les leaders est de trouver des façons pour aider les leaders à apprendre et encourager [en: foster] ces capacités. »

Ceci vaut sans doute pour la formation des dirigeants et le leadership, pour la formation managériale et le changement, mais aussi pour la formation gestionnaire et les

techniques de gestion. Car il est fort probable qu'une pléiade de futurs leaders se trouve aujourd'hui parmi les étudiants de ces formations introductives à l'exigeante, mais essentielle, direction de nos organisations. Peut-être procéder par « conscientisation pratique », pour une « performativité transformative », permet-il d'atteindre cet objectif ? Visible-ment, l'art comporte un potentiel pour atteindre ce but – sans doute pas uniquement de la façon qui vient directement à l'esprit. Car peut-être est-il judicieux pour les affaires, comme ceci fut largement avancé dans un intense débat sur la question ces dernières années (e.g. Barker, 2010; Bennis & O'Toole, 2005; Colby et al., 2011; Eckhardt & Wetherbe, 2014; Ghoshal, 2005; Khurana & Nohria, 2008), de rapprocher la Management Education de ce qui l'a fondée : la raison du pratique, du concret. De l'éloigner du « théorique » pour la rapprocher « *du* pratique ». Ce que l'art semble permettre de réaliser. Même si elle peut certainement, comme tout projet ambitieux, être améliorée (e.g. Rubin & Dierdorff, 2009), la Management Education reste de grande qualité, solide, et fort réflexive. L'art offre un moyen pour la renforcer.

En conclusion finale, j'espère avoir défendu de façon crédible ma thèse : dans la Management Education au moins, former par l'art, c'est former à l'organisation. Former par l'art, ce n'est pas qu'intégrer ses caractéristiques romantiques que la construction sociale lui associe. L'apport du côté pour l'instant relativement « oublié » de la pratique de l'art ouvre probablement de nombreuses pistes de développement à l'aide de cette activité essentielle de notre société, pour l'activité non moins prééminente qu'est l'activité de nos organisations. J'espère que les académiques pourront trouver dans cette thèse des pistes pour de futures recherches et pour de futures approches pédagogiques. J'espère que les praticiens pourront y trouver une réponse assez inattendue sur l'utilité de l'art pour leurs démarches de formation.

La pratique artistique offre un potentiel certain pour une nouvelle évolution de la Management Education, réclamée depuis plusieurs années par de nombreux acteurs de sensibilités diverses (e.g. Colby et al., 2011; French & Grey, 1996; Gioia, 2002; Mintzberg, 2004; Statler & Guillet de Monthoux, 2015). L'art peut être vecteur d'un nouvel ancrage pratique, pour un « retour aux sources » de la Management Education. Il appartiendra aux différents acteurs concernés de déterminer ce qui est pertinent pour la formation au management, et la place de l'art dans ce cadre.

BIBLIOGRAPHIE

- Adler, N. J. 2006. The Arts & Leadership: Now That We Can Do Anything, What Will We Do? *Academy of Management Learning & Education*, 5(4): 486–499.
- Adler, N. J. 2015. Finding Beauty in a Fractured World: Art Inspires Leaders—Leaders Change the World. *Academy of Management Review*, 40(3): 480–494.
- Adler, P. S., Forbes, L. C., & Willmott, H. 2007. Critical Management Studies. *The Academy of Management Annals*, 1(1): 119–179.
- Allard-Poesi, F., & Perret, V. 2014. Fondements épistémologiques de la recherche. In R.-A. Thietard (Ed.), *Méthodes de recherche en management* (4ème): 14–46. Paris: Dunod.
- Alvesson, M. 2003. Beyond Neopositivists, Romantics, and Localists: A Reflexive Approach to Interviews in Organizational Research. *Academy of Management Review*, 28(1): 13–33.
- Alvesson, M., Bridgman, T., & Willmott, H. 2011. *The Oxford Handbook of Critical Management Studies*. (Eds., Ed.). New York: Oxford University Press.
- Alvesson, M., & Deetz, S. A. 2006. Critical Theory and Postmodernism Approaches to Organizational Studies. In S. R. Clegg, C. Hardy, T. B. Lawrence, & W. R. Nord (Eds.), *The SAGE Handbook of Organization Studies* (2nd ed.): 255–283. Sage Publications Ltd.
- Alvesson, M., & Sandberg, J. 2011. Generating Research Questions Through Problematization. *Academy of Management Review*, 36(2): 247–271.
- Alvesson, M., & Sandberg, J. 2013. Has Management Studies Lost Its Way? Ideas for More Imaginative and Innovative Research. *Journal of Management Studies*, 50(1): 128–152.
- Alvesson, M., & Sandberg, J. 2014. Habitat and Habitus: Boxed-in versus Box-Breaking Research. *Organization Studies*, 35(7): 967–987.
- Alvesson, M., & Spicer, A. 2011. *Metaphors We Lead By: Understanding Leadership in the Real World*. Routledge.
- Antonakis, J., Bastardoz, N., Liu, Y., & Schriesheim, C. A. 2014. What makes articles highly cited? *The Leadership Quarterly*, 25(1): 152–179.
- Antonakis, J., Fenley, M., & Liechti, S. 2011. Can Charisma Be Taught? Tests of Two

- Interventions. *Academy of Management Learning & Education*, 10(3): 374–396.
- Anzieu, D., & Martin, J.-Y. 2000. *La dynamique des groupes restreints* (12ème). Presses Universitaires de France.
- Asch, S. E. 1955. Opinions and Social Pressure. *Scientific American*, 193(5): 31–35.
- Ashford, S. J. 2013. Having Scholarly Impact: The Art of Hitting Academic Home Runs. *Academy of Management Learning & Education*, 12(4): 623–633.
- Austin, J. L. 1975. *How to Do Things with Words*. (J. O. Urmson & M. Sbisà, Eds.) (2nd ed.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bachelard, O. 2017. *Le bien-être au travail. Pour un service public performant et bienveillant*. Presses de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique.
- Bachelard, O., & Normand, R. 2014. *Vers un leadership au service du management public : favoriser l'émergence de compétences collectives*. Canopé-CNDP.
- Badham, R. J., Carter, W. R., Matula, L. J., Parker, S. K., & Nesbit, P. L. 2016. Beyond Hope and Fear: The Effects of Organizational Theatre on Empowerment and Control. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 52(1): 124–151.
- Bailey, J., & Ford, C. 1996. Management as Science versus Management as Practice in Postgraduate Business Education. *Business Strategy Review*, 7(4): 7–12.
- Baker, T., & Nelson, R. E. 2005. Creating Something from Nothing: Resource Construction through Entrepreneurial Bricolage. *Administrative Science Quarterly*, 50: 329–366.
- Baret, C., Huault, I., & Picq, T. 2006. Management et réseaux sociaux Jeux d'ombres et de lumières sur les organisations. *Revue Française de Gestion*, 4(163): 93–106.
- Barker, R. 2010. The Big Idea: No, Management is Not a Profession. *Harvard Business Review*, (July-August).
- Barry, D., & Meisiek, S. 2010. Seeing More and Seeing Differently: Sensemaking, Mindfulness, and the Workarts. *Organization Studies*, 31(11): 1505–1530.
- Bass, B. M., & Bass, R. 2008. *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications* (4th ed.). Free Press, Simon & Schuster, Inc.
- Bechky, B. A., & Okhuysen, G. A. 2011. Expecting the Unexpected? How SWAT Officers and Film Crews Handle Surprises. *Academy of Management Journal*, 54(2): 239–261.
- Becker, H. S. 2002. *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte.
- Becker, H. S. 2010. *Les mondes de l'art*. Flammarion.

- Bell, E. 2008. *Reading Management and Organization in Film*. Palgrave.
- Bennis, W. G., & O'Toole, J. 2005. How Business Schools Lost Their Way. *Harvard Business Review*, May: 96–104.
- Berland, N., Deville, A., Piot, C., & Capkun, V. 2016. 20 ans de publications en CCA... et des projets pour encore 20 ans ! *Comptabilité - Contrôle - Audit*, 22(1): 7–26.
- Berthoin Antal, A. 2009. *Transforming Organisations with the Arts*.
- Berthoin Antal, A. 2012. Artistic Intervention Residencies And Their Intermediaries: A Comparative Analysis. *Organizational Aesthetics*, 1(1): 44–67.
- Biehl-Missal, B. 2010. Hero takes a fall: A lesson from theatre for leadership. *Leadership*, 6(3): 279–294.
- Bienaymé, A., & Roux, D. 2008. Histoire de l'université Paris-Dauphine (1968-2008). *Commentaire*, 122(2): 575–583.
- Boje, D. M., Rosile, G. A., Saylor, J., & Saylor, R. 2015. Using Storytelling Theatrics for Leadership Training. *Advances in Developing Human Resources*, 17(3): 348–362.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. 2011. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.
- Bouilloud, J.-P., & Lecuyer, B.-P. 1994. *L'invention de la gestion. Histoire et pratiques*. L'Harmattan.
- Bourdieu, P. 1979. *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. 1984. *Homo Academicus*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. 1989. *La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*. Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. 2001a. *Langage et pouvoir symbolique*. Editions Fayard.
- Bourdieu, P. 2001b. *Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France 2000-2001* (4ème). Paris: Editions Raison d'agir.
- Bourdieu, P. 2003a. *Méditations pascaliennes*. Editions du Seuil.
- Bourdieu, P. 2003b. Participant Objectivation. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9(2): 281–294.
- Bourdieu, P. 2015. *Sociologie générale. Volume 1. Cours au Collège de France (1981-1983)*. (P. Champagne, J. Duval, F. Poupeau, & M.-C. Rivière, Eds.). Raisons d'agir/Seuil.
- Bourdieu, P., Boltanski, L., Castel, R., & Chamboredon, J.-C. 1965. *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie* (Deuxième). Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. 2005. *Le métier de sociologue :*

- préalables épistémologiques* (5ème). Mouton de Gruyter.
- Bourdieu, P., & Chartier, R. 2010. *Le sociologue et l'historien*. Agone & Raisons d'agir.
- Bourdieu, P., & Darbel, A. 1969. *L'Amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public* (Deuxième). Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Mhammeri, M. 2003. Du bon usage de l'ethnologie. *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, 150(5): 9–18.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. 1970. *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. 2014. *Invitation à la sociologie réflexive*. (E. Ollion, Ed.) (Deuxième). Editions du Seuil.
- Brewer, J. D. 2000. *Ethnography*. Open University Press.
- Bureau, S. 2013a. Une expérimentation improbable pour désapprendre. *Revue Internationale de Psychosociologie et de Gestion Des Comportements Organisationnels*, XIX(47): 201–225.
- Bureau, S. 2013b. L'entrepreneuriat comme activité subversive : comment détruire dans le processus de destruction créatrice ? *M@n@gement*, 16(3): 204–237.
- Bureau, S., & Fendt, J. 2011. Dériver pour apprendre à entreprendre... *Entreprendre & Innover*, 11–12(3): 86–94.
- Bureau, S., & Fendt, J. 2012. La dérive « situationniste ». Le plus court chemin pour apprendre à entreprendre ? *Revue Française de Gestion*, 223(4): 181–200.
- Bureau, S. P., & Komporezos-Athanasiou, A. 2017. Learning subversion in the business school: An “improbable” encounter. *Management Learning*, 48(1): 39–56.
- Bureau, S., & Zander, I. 2014. Entrepreneurship as an art of subversion. *Scandinavian Journal of Management*, 30(1): 124–133.
- Burke, C. M., & Morley, M. J. 2016. On temporary organizations: A review, synthesis and research agenda. *Human Relations*, 69(6): 1235–1258.
- Burt, R. S. 1995. *Structural Holes. The Social Structure of Competition*. Harvard University Press.
- Cabantous, L., & Gond, J.-P. 2011. Rational Decision Making as Performative Praxis: Explaining Rationality's Éternel Retour. *Organization Science*, 22(3): 573–586.
- Cabantous, L., Gond, J.-P., Harding, N., & Learmonth, M. 2016. Critical Essay: Reconsidering critical performativity. *Human Relations*, 69(2): 197–213.
- Carney, D. R., Cuddy, A. J. C., & Yap, A. J. 2010. Power Posing: Brief Nonverbal Displays Affect Neuroendocrine Levels and Risk Tolerance. *Psychological Science*,

- 21(10): 1363–1368.
- Casta, J.-F., & Mikol, A. 1999. Vingt ans d'audit : de la révision des comptes aux activités multiservices. *Comptabilité, Contrôle, Audit*, 5(3): 107–121.
- Cerrig, R., & Zimbardo, P. 2008. Les processus sociaux, la société et la culture. In R. Cerrig & P. Zimbardo (Eds.), *Psychologie* (18ème): 485–516. Pearson Education France.
- Chandler, A. D. J. 1977. *The Visible Hand. The Managerial Revolution in American Business*. Harvard University Press.
- Chia, R., & Holt, R. 2008. The Nature of Knowledge in Business Schools. *Academy of Management Learning & Education*, 7(4): 471–486.
- Chiapello, E. 1998. *Artistes versus managers. Le management culturel face à la critique artiste*. Paris: Editions Métailié.
- Clark, T., & Mangham, I. 2004. From Dramaturgy to Theatre as Technology: The Case of Corporate Theatre. *Journal of Management Studies*, 41(1): 37–59.
- Clot, Y. 2006. *La fonction psychologique du travail* (Cinquième). Presses Universitaires de France.
- Colby, A., Ehrlich, T., Sullivan, W. M., Dolle, J. R., & Shulman, L. S. 2011. *Rethinking Undergraduate Business Education: Liberal Learning for the Profession*. Jossey-Bass.
- Conger, J. A. 2004. Developing leadership capability: What's inside the black box? *Academy of Management Executive*, 18(3): 136–139.
- Corley, K. G. 2015. A Commentary on “What Grounded Theory Is...”: Engaging a Phenomenon from the Perspective of Those Living it. *Organizational Research Methods*, 18(4): 600–605.
- Corley, K. G., & Gioia, D. A. 2004. Identity Ambiguity and Change in the Wake of a Corporate Spin-Off. *Administrative Science Quarterly*, 49(2): 173–208.
- Courpasson, D. 2013. On the Erosion of “Passionate Scholarship.” *Organization Studies*, 34(9): 1243–1249.
- Crozier, M., & Friedberg, E. 1977. *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Editions du Seuil.
- de Bovis, C. 2007. *Les interrelations dans les Théâtres Lyriques : L'Organisation d'une Haute Fiabilité*. Université Paul Cézanne, Aix-Marseille III.
- de Gaulejac, V. 2009. *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Editions du Seuil.

- De Walt, K. 2015. Participant Observation. In H. R. Bernard & C. C. Gravlee (Eds.), *Handbook of Methods in Cultural Anthropology* (Second): 251–292. London: Rowman & Littlefield.
- Dietrich, A., Riberot, J., & Weppe, X. 2016. La discipline, dimension oubliée de l'action en contexte extrême ? L'exemple des sapeurs-pompiers de Paris. *Revue Française de Gestion*, 257(4): 95–110.
- DiMaggio, P. 1987. Classification in Art. *American Sociological Review*, 52(4): 440–455.
- Doh, J. P. 2003. Can Leadership Be Taught? Perspectives From Management Educators. *Academy of Management Learning & Education*, 2(1): 54–67.
- Donada, C., & Nogatchewsky, G. 2007. La confiance dans les relations interentreprises. Une revue des recherches quantitatives. *Revue Française de Gestion*, 175(6): 111–124.
- Dupuy, F. 2011. *Lost in management. La vie quotidienne des entreprises au XXI^e siècle*. Editions du Seuil.
- Dyer, W. G., & Dyer, J. H. 1984. The M*A*S*H Generation: Implications for Future Organizational Values. *Organizational Dynamics*, 13(1): 66–79.
- Dyer, W. G. J., & Wilkins, A. L. 1991. Better Stories, Not Better Constructs, To Generate Better Theory: A Rejoinder to Eisenhardt. *Academy of Management Review*, 16(3): 613–619.
- Eckhardt, J., & Wetherbe, J. C. 2014. Making Business School Research More Relevant. *Harvard Business Review*, (December).
- Edwards, G., Elliott, C., Iszatt-White, M., & Schedlitzki, D. 2013. Critical and alternative approaches to leadership learning and development. *Management Learning*, 44(1): 3–10.
- Edwards, G., Elliott, C., Iszatt-White, M., & Schedlitzki, D. 2015. Using Creative Techniques in Leadership Learning and Development: An Introduction. *Advances in Developing Human Resources*, 17(3): 279–288.
- Edwards, M., & Blackwood, K. M. 2017. Artful interventions for workplace bullying: exploring forum theatre. *Journal of Workplace Learning*, 29(1): 37–48.
- Eisenhardt, K. M. 1989. Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4): 532–550.
- Eisenhardt, K. M. 1991. Better Stories and Better Constructs: The Case for Rigor and Comparative Logic. *Academy of Management Review*, 16(3): 620–627.

- El-Sabaa, S. 2001. The skills and career path of an effective project manager. *International Journal of Project Management*, 19(1): 1–7.
- Falcoz, C., & Livian, Y.-F. 2015. Des managers en formation au Louvre : usages de la peinture dans un cursus de formation continue. *Annales Des Mines - Gérer et Comprendre*, 120(2): 58–66.
- Fan, S.-T. 2013. Applied theatre in corporate training. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 27(4): 15–18.
- Faraj, S., & Xiao, Y. 2006. Coordination in Fast-Response Organizations. *Management Science*, 52(8): 1155–1169.
- Fenwick, T. 2005. Ethical Dilemmas of Critical Management Education: Within Classrooms and Beyond. *Management Learning*, 36(1): 31–48.
- Ferraro, F., Pfeffer, J., & Sutton, R. I. 2005. Economics Language and Assumptions: How Theories can Become Self-Fulfilling. *Academy of Management Review*, 30(1): 8–24.
- Ferry, L. 1990. *Homo Aestheticus. L'invention du goût à l'âge démocratique*. Editions Grasset & Fasquelle.
- Ferry, L. 2006. *Kant. Une lecture des trois "Critiques."* Editions Bernard Grasset.
- Festinger, L. 1957. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press.
- Fetterman, D. M. 2010. *Ethnography. Step-by-step* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Fletcher, J. K. 2004. The paradox of postheroic leadership: An essay on gender, power, and transformational change. *The Leadership Quarterly*, 15(5): 647–661.
- Fornerino, M., & Godener, A. 2006. Être contrôleur de gestion en France aujourd'hui : conseiller, adapter les outils... et surveiller. *Finance, Contrôle, Stratégie*, 9(1): 187–208.
- Fournier, V., & Grey, C. 2000. At the critical moment: Conditions and prospects for critical management studies. *Human Relations*, 53(1): 7–32.
- Frankel, M. S. 1989. Professional codes: Why, How, and with What Impact? *Journal of Business Ethics*, 8(2–3): 109–115.
- French, R., & Grey, C. 1996. *Rethinking Management Education*. Sage Publications Ltd.
- Gagnon, S., Vough, H. C., & Nickerson, R. 2012. Learning to Lead, Unscripted: Developing Affiliative Leadership Through Improvisational Theatre. *Human Resource Development Review*, 11(3): 299–325.
- Garavan, T. N., McGarry, A., Watson, S., D'Annunzio-Green, N., & O' Brien, F. 2015.

- The Impact of Arts-Based Leadership Development on Leader Mind-Set: A Field Experiment. *Advances in Developing Human Resources*, 17(3): 391–407.
- Garsten, C., & Nyqvist, A. 2013a. *Organisational Anthropology: Doing Ethnography in and Among Complex Organisations*. New York: Pluto Press.
- Garsten, C., & Nyqvist, A. 2013b. Entries: Engaging organisational worlds. In C. Garsten & A. Nyqvist (Eds.), *Organisational Anthropology: Doing Ethnography in and Among Complex Organisations*: 1–26. New York: Pluto Press.
- Gaut, B. 2003. Art and Knowledge. In J. Levinson (Ed.), *The Oxford Handbook of Aesthetics*: 436–450. Oxford: Oxford University Press.
- Ghoshal, S. 2005. Bad Management Theories Are Destroying Good Management Practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1): 75–91.
- Gilmore, S., & Warren, S. 2007. Unleashing the power of the creative unconscious within organizations: A case of craft, graft and disputed premises. *Tamara: Journal of Critical Postmodern Organization Science*, 6(1): 106–123.
- Gioia, D. A. 2002. Business Education's Role in the Crisis of Corporate Confidence. *Academy of Management Executive*, 16(3): 142–144.
- Gioia, D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L. 2013. Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research: Notes on the Gioia Methodology. *Organizational Research Methods*, 16(1): 15–31.
- Gioia, D. A., & Poole, P. P. 1984. Scripts in Organizational Behavior. *Academy of Management Review*, 9(3): 449–459.
- Gode, C., Melkonian, T., & Picq, T. 2016. Performance collective. Quels enseignements des contextes extrêmes ? *Revue Française de Gestion*, 257(4): 73–78.
- Goffman, E. 1973. *La Présentation de soi. La Mise en scène de la vie quotidienne I*. Les Editions de Minuit.
- Golden-Biddle, K., & Locke, K. 1993. Appealing Work: An Investigation of How Ethnographic Texts Convince. *Organization Science*, 4(4): 595–616.
- Goldman, A. H. 2003. Representation in Art. In J. Levinson (Ed.), *The Oxford Handbook of Aesthetics*: 192–210. Oxford: Oxford University Press.
- Grey, C. 1997. Management as a Technical Practice: Professionalization or Responsibilization? *Systems Practice*, 10(6): 703–725.
- Grey, C. 2002. What are Business Schools for? On Silence and Voice in Management Education. *Journal of Management Education*, 26(5): 496–511.
- Grey, C. 2004. Reinventing Business Schools: The Contribution of Critical Management

- Education. *Academy of Management Learning & Education*, 3(2): 178–186.
- Grey, C. 2007. Possibilities for critical management education and studies. *Scandinavian Journal of Management*, 23(4): 463–471.
- Grisoni, L. 2012. Poem Houses: An Arts Based Inquiry into Making a Transitional Artefact to Explore Shifting Understandings and New Insights in Presentational Knowing. *Organizational Aesthetics*, 1(1): 11–25.
- Grogan, P. T., & de Weck, O. L. 2016. Collaboration and complexity: an experiment on the effect of multi-actor coupled design. *Research in Engineering Design*, 27(3): 221–235.
- Guarnelli, J., Lebraty, J.-F., & Pastorelli, I. 2016. Prise de décision et contextes extrêmes. Le cas des acteurs d'une chaîne de secours d'urgence. *Revue Française de Gestion*, 257(4): 111–127.
- Guillot-Soulez, C., & Landrieux-Kartochian, S. 2008. Stages et effets de réseaux. *Revue de Gestion Des Ressources Humaines*, 68(2): 30–48.
- Guthey, E., & Jackson, B. 2005. CEO Portraits and the Authenticity Paradox. *Journal of Management Studies*, 42(5): 1057–1082.
- Guyer, P. 2003. History of Modern Aesthetics. In J. Levinson (Ed.), *The Oxford Handbook of Aesthetics*: 25–60. Oxford: Oxford University Press.
- Haag, C. 2011. *La Poulpe Attitude. Et si, vous aussi, vous utilisiez votre intuition pour prendre les bonnes décisions?* Editions Michel Lafon.
- Haag, C. 2013. *Vox Confidential. Une enquête inédite sur les mystères de la voix humaine.* Editions Michel Lafon.
- Hamel, J. 2008. Qu'est-ce que l'objectivation participante? Pierre Bourdieu et les problèmes méthodologiques de l'objectivation en sociologie. *Socio-Logos*, 3.
- Hansen, H., Ropo, A., & Sauer, E. 2007. Aesthetic leadership. *The Leadership Quarterly*, 18(6): 544–560.
- Harker, M. J., Caemmerer, B., & Hynes, N. 2016. Management Education by the French Grandes Ecoles de commerce: Past, Present, and an Uncertain Future. *Academy of Management Learning & Education*, 15(3): 549–568.
- Harris, C., & Brown, W. 1989. Teaching Business Ethics Using Fiction: a Case That Failed. *Journal of Management Education*, 13(1): 38–47.
- Hartmann, R. K. 2014. Subversive functionalism: For a less canonical critique in critical management studies. *Human Relations*, 67(5): 611–632.
- Heinich, N. 2005. *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique.*

Gallimard.

- Hildreth, J. A. D., & Anderson, C. 2016. Failure at the Top: How Power Undermines Collaborative Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110(2): 261–286.
- Houdek, P. 2016. What Comes to a Manager's Mind: Theory of Local Thinking. *Journal of Management Inquiry*, 25(4): 359–366.
- Huault, I., Kärreman, D., Perret, V., & Spicer, A. 2017. Introduction to the special issue. The evolving debate about critical performativity. *M@n@gement*, 20(1): 1–8.
- 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*, 14(5): 282–309.
- Kaempf, G. L., Klein, G., Thordsen, M. L., & Wolf, S. 1996. Decision Making in Complex Naval Command-and-Control Environments. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 38(2): 220–231.
- Katz-Buonincontro, J. 2015. Decorative Integration or Relevant Learning? A Literature Review of Studio Arts-Based Management Education With Recommendations for Teaching and Research. *Journal of Management Education*, 39(1): 81–115.
- Kennedy, F., Bathurst, R., & Carroll, B. 2015. Montage: A Method for Developing Leadership Practice. *Advances in Developing Human Resources*, 17(3): 307–320.
- Kerr, N. L., & Tindale, R. S. 2004. Group Performance and Decision Making. *Annual Review of Psychology*, 55: 623–655.
- Kets de Vries, M. F. R., & Korotov, K. 2007. Creating Transformational Executive Education Programs. *Academy of Management Learning & Education*, 6(3): 375–387.
- Khurana, R. 2007. *From Higher Aims to Hired Hands: The Social Transformation of American Business Schools and the Unfulfilled Promise of Management as a Profession*. Princeton University Press.
- Khurana, R., & Nohria, N. 2008. It's Time to Make Management a True Profession. *Harvard Business Review*, (October).
- Kiesler, C. A. 1971. *Psychology of Commitment: Experiments Linking Behaviour to Belief*. Academic Press.
- Klein, G. 2008. Naturalistic Decision Making. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 50(3): 456–460.
- Knoblauch, H. 2005. Focused Ethnography. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(3).

- Kozinets, R. V. 2002. Can Consumers Escape the Market? Emancipatory Illuminations from Burning Man. *Journal of Consumer Research*, 29(1): 20–38.
- La Rocca, F. 2007. Introduction à la sociologie visuelle. *Sociétés*, 95(1): 33–40.
- Ladkin, D. 2008. Leading beautifully: How mastery, congruence and purpose create the aesthetic of embodied leadership practice. *The Leadership Quarterly*, 19(1): 31–41.
- Ladkin, D., & Taylor, S. S. 2010. Leadership as art: Variations on a theme. *Leadership*, 6(3): 235–241.
- Lahire, B. 2013. *Dans les plis singuliers du social. Individu, institutions, socialisations*. Paris: Editions La Découverte.
- Lallement, M. 2015. *L'Age du faire. Hacking, travail, anarchie*. Paris: Editions du Seuil.
- Lambert, A. 2010. Le comblement inachevé des écarts sociaux. Trajectoire scolaire et devenir professionnel des élèves boursiers d'HEC et de l'ESSEC. *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, 183(3): 106–124.
- Lambert, C., & Pezet, E. 2007. Discipliner les autres et agir sur soi : la double vie du contrôleur de gestion. *Finance, Contrôle, Stratégie*, 10(1): 183–208.
- Lawrence, T. B., Leca, B., & Zilber, T. B. 2013. Institutional Work: Current Research, New Directions and Overlooked Issues. *Organization Studies*, 34(8): 1023–1033.
- Lawrence, T. B., & Suddaby, R. 2006. Institutions and Institutional Work. In S. R. Clegg, C. Hardy, T. B. Lawrence, & W. R. Nord (Eds.), *The SAGE Handbook of Organization Studies* (2nd ed.): 215–254. Sage Publications Ltd.
- Lazuech, G. 1999. *L'exception française. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Learmonth, M., Harding, N., Gond, J.-P., & Cabantous, L. 2016. Moving critical performativity forward. *Human Relations*, 69(2): 251–256.
- Leplat, J. 1997. *Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Levinson, J. 2003a. Philosophical Aesthetics: An Overview. In J. Levinson (Ed.), *The Oxford Handbook of Aesthetics*: 3–24. Oxford University Press.
- Levinson, J. 2003b. *The Oxford Handbook of Aesthetics*. Oxford University Press.
- Lewis, M. W., Welsh, M. A., Dehler, G. E., & Green, S. G. 2002. Product Development Tensions: Exploring Contrasting Styles of Project Management. *Academy of Management Journal*, 45(3): 546–564.
- Lievre, P. 2016. Etat et développement d'un programme de recherche. Management des situations extrêmes. *Revue Française de Gestion*, 257(4): 79–94.

- Lindbeck, A. 1985. The Prize in Economic Science in Memory of Alfred Nobel. *Journal of Economic Literature*, 23(1): 37–56.
- Loilier, H. 2013. L'enseignement du dessin et des arts à l'École polytechnique. Un enseignement des arts à Polytechnique? Pourquoi? Comment? *Bulletin de La SABIX*, 52(A la rencontre des peintres polytechniciens): 9–27.
- Lussier, S. 2014. *Les enseignants-chercheurs en gestion à l'épreuve des nouvelles injonctions institutionnelles en matière d'évaluation : une étude France-Québec*. Université Paris-Dauphine.
- Mack, K. 2013. Taking an aesthetic risk in management education: Reflections on an artistic-aesthetic approach. *Management Learning*, 44(3): 286–304.
- Mairesse, P. 2016. Learning by Art-Making: The Inner-Outer Experience. An Experiment within a Master's Course in Audit, Control, and Accounting. In L. A. Wankel & C. Wankel (Eds.), *Integrating Curricular and Co-Curricular Endeavors to Enhance Student Outcomes*: 67–98. Emerald Group Publishing Limited.
- Majchrzak, A., Jarvenpaa, S. L., & Hollingshead, A. B. 2007. Coordinating Expertise among Emergent Groups Responding to Disasters. *Organization Science*, 18(1): 147–161.
- Mangham, I. L. 2001. Looking for Henry. *Journal of Organizational Change Management*, 14(3): 295–304.
- Manheim, J. B., Rich, R. C., Willnat, L., & Brians, C. L. 2006. Direct Observation. In J. B. Manheim, R. C. Rich, L. Willnat, & C. L. Brians (Eds.), *Empirical Political Analysis: Research Methods in Political Science* (Sixth): 316–338. Pearson.
- March, J. G. 1991. Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, 2(1): 71–87.
- Maurel, D. 2010. Sense-making: un modèle de construction de la réalité et d'appréhension de l'information par les individus et les groupes. *Études de Communication*, 35: 31–46.
- Meindl, J. R., Ehrlich, S. B., & Dukerich, J. M. 1985. The Romance of Leadership. *Administrative Science Quarterly*, 30(1): 78–102.
- Meisiek, S., & Barry, D. 2014. Theorizing the field of arts and management. *Scandinavian Journal of Management*, 30(1): 83–85.
- Menger, P.-M. 2014. *Leçons inaugurales du Collège de France : La différence, la concurrence et la disproportion. Sociologie du travail créateur*. Librairie Arthème Fayard et Collège de France.

- Mension-Rigau, E. 2007. *Aristocrates et grands bourgeois. Education, traditions, valeurs*. Paris: Editions Perrin.
- Miner, A. S., Bassoff, P., & Moorman, C. 2001. Organizational Improvisation and Learning: A Field Study. *Administrative Science Quarterly*, 46(2): 304–337.
- Mintzberg, H. 2004. *Managers not MBAs: a hard look at the soft practice of managing and management development*. Financial Times Press.
- Moingeon, B. 2003. *Peut-on former les dirigeants? L'apport de la recherche*. L'Harmattan.
- Moshavi, D. 2001. "Yes and...": Introducing Improvisational Theatre Techniques to the Management Classroom. *Journal of Management Education*, 25(4): 437–449.
- Mounier, P. 2001. *Pierre Bourdieu. Une introduction*. Havas Poche/La Découverte.
- Mucchielli, R. 2012. *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes* (12e ed.). Les Editions ESF.
- Mugnier, H. 2007. *Art et management. Du fantasme à la réalité*. Les Editions Demos.
- Naudet, J. 2012. *Entrer dans l'élite. Parcours de réussite en France, aux Etats-Unis et en Inde*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Neyland, D. 2008. *Organizational Ethnography*. Sage Publications Ltd.
- Nissley, N. 2010. Arts-based learning at work: economic downturns, innovation upturns, and the eminent practicality of arts in business. *Journal of Business Strategy*, 31(4): 8–20.
- Parker, M., & Thomas, R. 2011. What is a critical journal? *Organization*, 18(4): 419–427.
- Parush, T., & Koivunen, N. 2014. Paradoxes, double binds, and the construction of "creative" managerial selves in art-based leadership development. *Scandinavian Journal of Management*, 30(1): 104–113.
- Petriglieri, G., & Petriglieri, J. L. 2010. Identity Workspaces: The Case of Business Schools. *Academy of Management Learning & Education*, 9(1): 44–60.
- Petriglieri, G., Wood, J. D., & Petriglieri, J. L. 2011. Up Close and Personal: Building Foundations for Leaders' Development Through the Personalization of Management Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 10(3): 430–450.
- Pfeffer, J., & Fong, C. T. 2002. The End of Business Schools? Less Success Than Meets the Eye. *Academy of Management Learning & Education*, 1(1): 78–95.
- Picq, T., & Baret, C. 2005. Le rôle de la formation dans le développement du capital social des managers: Le cas d'un groupe agro-alimentaire français. *16ème*

- Conférence de l'AGRH - Paris Dauphine - 15 et 16 Septembre 2005*, 1–17. Paris.
- Pink, S. 2015. *Doing Sensory Ethnography* (Second). Sage Publications Ltd.
- Pitcher, P. 1997. *Artistes, artisans et technocrates dans nos organisations. Rêves, réalités et illusions du leadership* (Seconde). Québec Amérique.
- Platon. 2004. *La République* (2ème). Paris: Flammarion.
- Pratt, M. G., Rockmann, K. W., & Kaufmann, J. B. 2006. Constructing Professional Identity: The Role of Work and Identity Learning Cycles in the Customization of Identity Among Medical Residents. *Academy of Management Journal*, 49(2): 235–262.
- Prince, M. 2004. Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3): 223–231.
- Purg, D., & Sutherland, I. 2017. Why Art in Management Education? Questioning Meaning. *Academy of Management Review*, 42(2): 382–396.
- Purg, D., & Walravens, A. 2015. Arts and Leadership: Vision and Practice at the IEDC-Bled School of Management. *Journal of Leadership Studies*, 9(1): 42–47.
- Ranehill, E., Dreber, A., Johannesson, M., Leidberg, S., Sul, S., et al. 2015. Assessing the Robustness of Power Posing: No Effect on Hormones and Risk Tolerance in a Large Sample of Men and Women. *Psychological Science*, 26(5): 653–656.
- Ravet, H. 2016. Negotiated authority, shared creativity: Cooperation models among conductors and performers. *Musicae Scientiae*, 20(3): 287–303.
- Reinhold, E. 2017. Art performance as research, friction and deed. *M@n@gement*, 20(1): 70–88.
- Reynolds, M. 1998. Reflection and Critical Reflection in Management Learning. *Management Learning*, 29(2): 183–200.
- Reynolds, M. 1999. Grasping the Nettle: Possibilities and Pitfalls of a Critical Management Pedagogy. *British Journal of Management*, 10(2): 171–184.
- Reynolds, M., & Vince, R. 2004. Critical Management Education and Action-Based Learning: Synergies and Contradictions. *Academy of Management Learning & Education*, 3(4): 442–456.
- Riach, K., Rumens, N., & Tyler, M. 2016. Towards a Butlerian methodology: Undoing organizational performativity through anti-narrative research. *Human Relations*, 69(11): 2069–2089.
- Richard, C. 2003. L'indépendance de l'auditeur : pairs et manques. *Revue Française de Gestion*, 147(29): 119–131.

- Rochlin, G. I. 1993. Defining “High Reliability” Organizations in Practice: A Taxonomic Prologue. In K. H. Roberts (Ed.), *New Challenges to Understanding Organizations*: 11–32. Macmillan Publishing Company.
- Rochlin, G. I., La Porte, T. R., & Roberts, K. H. 1998. The Self-Designing High-Reliability Organization: Aircraft Carrier Flight Operations at Sea. *Naval War College Review*, 51(3): 97–113.
- Rubin, R. S., & Dierdorff, E. C. 2009. How Relevant Is the MBA? Assessing the Alignment of Required Curricula and Required Managerial Competencies. *Academy of Management Learning & Education*, 8(2): 208–224.
- Sabatier, I. 1996. Une bibliothèque de recherche à Paris-Dauphine. *Bulletin Des Bibliothèques de France*, 41(2): 26–34.
- Sainsaulieu, R. 1985. *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation* (2nde ed.). Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Sala, G., & Haag, C. 2016. Comment vaincre l'anxiété en situation extrême ? Les secrets du GIGN, unité d'élite de la gendarmerie nationale. *Revue Française de Gestion*, 257(4): 129–147.
- Sarasvathy, S. D. 2001. Causation and Effectuation: Toward a Theoretical Shift from Economic Inevitability to Entrepreneurial Contingency. *Academy of Management Review*, 26(2): 243–263.
- Saunders, F. C., Gale, A. W., & Sherry, A. H. 2016. Responding to project uncertainty: Evidence for high reliability practices in large-scale safety-critical projects. *International Journal of Project Management*, 34(7): 1252–1265.
- Saury, J. 2011. Comment des équipages experts en voile prennent-ils leurs décisions tactiques au cours des régates ? In P. Duret (Ed.), *Faire équipe*: 129–142. Armand Colin.
- Schaefer, S. M., & Wickert, C. 2016. On the potential of progressive performativity: Definitional purity, re-engagement and empirical points of departure. *Human Relations*, 69(2): 215–224.
- Schiuma, G. 2009. *The Value of Art-Based Initiatives, Mapping Arts-Based Initiatives*. London: Arts & Business.
- Schouten, J. W., & McAlexander, J. H. 1995. Subcultures of Consumption: An Ethnography of the New Bikers. *Journal of Consumer Research*, 22(1): 43–61.
- Schyns, B., Tymon, A., Kiefer, T., & Kerschreiter, R. 2012. New ways to leadership development: A picture paints a thousand words. *Management Learning*, 44(1): 11–

24.

- Scott, M., & Weeks, P. P. 2016. Using Film To Teach Authentic Leadership. *Journal of Leadership Education*, 15(1): 140–149.
- Seifter, H., & Buswick, T. 2005. Editors note. *Journal of Business Strategy*, 26(5).
- Shipman, A., & Shipman, M. 2006. *Knowledge Monopolies. The Academisation of Society*. Societas.
- Silberzahn, P. 2016. L'effectuation, logique de pensée des entrepreneurs experts. *Entreprendre & Innover*, 28(1): 76–82.
- Sinclair, A. 2007. Teaching Leadership Critically to MBAs: Experiences From Heaven and Hell. *Management Learning*, 38(4): 458–472.
- Sliwa, M., Sørensen, B. M., & Cairns, G. 2013. “You have to choose a novel”: The biopolitics of critical management education. *Management Learning*, 46(3): 243–259.
- Spicer, A., Alvesson, M., & Kärreman, D. 2009. Critical performativity: The unfinished business of critical management studies. *Human Relations*, 62(4): 537–560.
- Spicer, A., Alvesson, M., & Kärreman, D. 2016. Extending critical performativity. *Human Relations*, 69(2): 225–249.
- Statler, M., & Guillet de Monthoux, P. 2015. Humanities and Arts in Management Education: The Emerging Carnegie Paradigm. *Journal of Management Education*, 39(1): 3–15.
- Statler, M., & Taylor, S. S. 2014. Material Matters: Increasing Emotional Engagement in Learning. *Journal of Management Education*, 38(4): 586–607.
- Stecker, R. 2003. Definition of Art. In J. Levinson (Ed.), *The Oxford Handbook of Aesthetics*: 136–154. Oxford: Oxford University Press.
- Strati, A. 1992. Aesthetic Understanding of Organizational Life. *Academy of Management Review*, 17(3): 568–581.
- Stuckey, H. L., & Nobel, J. 2010. The Connection Between Art, Healing, and Public Health: A Review of Current Literature. *American Journal of Public Health*, 100(2): 254–263.
- Sutherland, I. 2012. Arts-based methods in leadership development: Affording aesthetic workspaces, reflexivity and memories with momentum. *Management Learning*, 44(1): 25–43.
- Sutherland, I., & Jelinek, J. 2015. From Experiential Learning to Aesthetic Knowing: The Arts in Leadership Development. *Advances in Developing Human Resources*,

- 17(3): 289–306.
- Tawadros, T. 2015. Developing the Theater of Leadership: An Exploration of Practice and the Need for Research. *Advances in Developing Human Resources*, 17(3): 337–347.
- Taylor, S. S. 2015. Controls and Constraints. *Organizational Aesthetics*, 4(1): 1–3.
- Taylor, S. S. 2017. Seeing Differently: Welcome to my OCD World. *Organizational Aesthetics*, 6(1): 1–3.
- Taylor, S. S., & Hansen, H. 2005. Finding Form: Looking at the Field of Organizational Aesthetics. *Journal of Management Studies*, 42(6): 1211–1231.
- Taylor, S. S., & Ladkin, D. 2009. Understanding Arts-Based Methods in Managerial Development. *Academy of Management Learning & Education*, 8(1): 55–69.
- Taylor, S. S., & Ladkin, D. 2014. Leading as craft-work: The role of studio practices in developing artful leaders. *Scandinavian Journal of Management*, 30(1): 95–103.
- Tessier-Dargent, C., & Fayolle, A. 2016. Une approche typologique de l'entrepreneuriat de nécessité. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 22(3): 74–92.
- Toor, S.-R., & Ogunlana, S. 2009. Ineffective leadership: Investigating the negative attributes of leaders and organizational neutralizers. *Engineering Construction and Architectural Management*, 16(3): 254–272.
- Turner, J. R., & Müller, R. 2003. On the nature of the project as a temporary organization. *International Journal of Project Management*, 21(1): 1–8.
- Tyssen, A. K., Wald, A., & Spieth, P. 2013. Leadership in Temporary Organizations: A Review of Leadership Theories and a Research Agenda. *Project Management Journal*, 44(6): 52–67.
- Vaara, E., & Faÿ, E. 2012. Reproduction and Change on the Global Scale: A Bourdieusian Perspective on Management Education. *Journal of Management Studies*, 49(6): 1023–1051.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S., Herranen, S., & Eteläpelto, A. 2017. Professional learning and agency in an identity coaching programme. *Professional Development in Education*, 43(4): 514–536.
- van Veen, V., Krug, M. K., Schooler, J. W., & Carter, C. S. 2009. Neural activity predicts attitude change in cognitive dissonance. *Nature Neuroscience*, 12(11): 1469–1474.
- Waller, M. J., & Roberts, K. H. 2003. Editorial: High reliability and organizational behavior: finally the twain mustmeet. *Journal of Organizational Behavior*, 24(7):

813–814.

- Watson, C. 2013. The ironies of leadership: insights from a narrative analysis of the TV Western drama series, *Rawhide*. *Organization*, 20(6): 924–935.
- Weick, K. E. 1988. Enacted sensemaking in crisis situations. *Journal of Management Studies*, 25(4): 305–317.
- Weick, K. E. 1993. The Collapse of Sensemaking in Organizations: The Mann Gulch Disaster. *Administrative Science Quarterly*, 38(4): 628–652.
- Weick, K. E. 2007. Drop your Tools: On Reconfiguring Management Education. *Journal of Management Education*, 31(1): 5–16.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. 1999. Organizing for High Reliability: Processes of Collective Mindfulness. In R. I. Sutton & B. M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (1st ed.), vol. 21: 81–123. JAI Press.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. 2005. Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, 16(4): 409–421.
- White, D., & Fortune, J. 2002. Current practice in project management — an empirical study. *International Journal of Project Management*, 20(1): 1–11.
- Wickert, C., & Schaefer, S. M. 2015. Towards a progressive understanding of performativity in critical management studies. *Human Relations*, 68(1): 107–130.
- Woodward, J. B., & Funk, C. 2010. Developing the artist-leader. *Leadership*, 6(3): 295–309.
- Wuchty, S., Jones, B. F., & Uzzi, B. 2007. The Increasing Dominance of Teams in Production of Knowledge. *Science*, 316(5827): 1036–1039.
- Yin, R. K. 2011. *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press.
- Zald, M. N. 2002. Spinning Disciplines: Critical Management Studies in the Context of the Transformation of Management Education. *Organization*, 9(3): 365–385.
- Zambrell, K. 2016. Managers' identity construction at work: Artistic interventions as triggers for identity work. *Organizational Aesthetics*, 5(2): 34–67.
- Zeitner, D., Rowe, N., & Jackson, B. 2016. Embodied and Embodiary Leadership: Experiential Learning in Dance and Leadership Education. *Organizational Aesthetics*, 5(1): 167–187.
- Zohar, D., & Luria, G. 2003. Organizational Meta-Scripts as a Source of High Reliability: The Case of an Army Armored Brigade. *Journal of Organizational Behavior*, 24(7): 837–859.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	7
Sommaire	9
Introduction Générale	11
L'ART COMME FORMATION AU MANAGEMENT	11
PREMIÈRE PARTIE	19
SUR L'USAGE DE L'ART DANS UNE MANAGEMENT EDUCATION ACADÉMISÉE	19
Chapitre 1	21
L'ACADÉMISATION SCIENTIFIQUE DE LA MANAGEMENT EDUCATION	21
1.1. La formation des acteurs du monde organisationnel	22
1.2. Définitions préalables : formation au management et « gestion »	26
1.3. Panorama de la Management Education	29
1.3.1. Les parties prenantes incontournables	29
1.3.2. La paradoxale partie prenante essentielle	34
1.4. L'académisation scientifique de la Management Education	36
1.4.1. Une brève histoire critique de la Management Education	38
1.4.1.1. Origines de l'échec d'une tentative de professionnalisation	39
1.4.1.2. L'absence initiale d'acceptation par l'Académie	45
1.4.1.3. Vers la « <i>management science</i> »	46
1.4.2. De la « <i>management science</i> » à l'académisation scientifique	53
Conclusion au chapitre 1	59
Chapitre 2	61
LES CRITIQUES DE LA MANAGEMENT EDUCATION ET LA RÉPONSE SENSIBLE	61
2.1. Les critiques de la Management Education	62
2.1.1. Critiques de la fonction de la Management Education	62
2.1.1.1. La difficile critique indirecte	62
2.1.1.2. La critique plus proximale de la fonction	64
2.1.2. Critiques du fonctionnement académique de la Management Education	65
2.1.2.1. La critique de l'académisation du champ par le champ	65
2.1.2.2. La critique de l'enseignement du champ par le champ	68
2.2. L'art comme réponse aux critiques	71
2.2.1. Art <i>versus</i> management	71
2.2.2. L'antinomie <i>a priori</i> entre art et management	72
2.2.2.1. Les managements	73
2.2.2.2. Les logiques de l'art	74
2.3. L'académisation esthétique de la Management Education	78
2.3.1. Histoire de l'art dans la Management Education	79
2.3.2. Etude empirique sur l'usage de l'art dans la Management Education	84
2.3.2.1. Approche expérimentale : étude d'un échantillon non <i>ad hoc</i>	87
2.3.2.2. Approche illustrative : étude d'un échantillon <i>ad hoc</i>	89
2.3.3. Les logiques de l'usage de l'art en formation	90
Conclusion au chapitre 2	98
Chapitre 3	99
LA CRITIQUE DE LA RÉPONSE ARTISTIQUE AUX CRITIQUES	99
3.1. Enjeux et approche : l'émergence de la critique	100
3.1.1. Le choix de la question de recherche et son étude	100
3.1.1.1. L'origine de la démarche empirique retenue	100
3.1.1.2. La formulation d'une question initiale de recherche	101
3.1.2. Le point de vue des formateurs	101
3.1.3. Le choix empirique pour l'étude : la réalité pratique de l'activité	106

3.2. Problématisation et énoncé d'une problématique	108
3.2.1. Travail de définition sur la question de recherche	108
3.2.2. État des lieux de la connaissance disponible et problématisation	109
3.2.2.1. Art & Management : les apports de l'art pour les organisations	110
3.2.2.2. Art & Management Education : une littérature assez homogène	116
3.2.2.3. Des débuts de recherche moins alignées	125
3.2.2.4. Les postulats : de l'usage de l'art pour transformer les organisations	127
3.2.2.5. L'orientation théorique : cadre et questionnements « critiques »	130
3.2.3. La problématique : l'art comme démarche de performativité critique ?	131
3.2.3.1. La problématique	131
3.2.3.2. Le positionnement de la thèse	132
Conclusion au chapitre 3	132
DEUXIÈME PARTIE	135
SUR LES ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES DE L'ÉTUDE EMPIRIQUE	135
Chapitre 4	137
L'ÉTUDE D'UN CAS UNIQUE SITUÉ	137
4.1. Approche générale de l'empirie étudiée	138
4.1.1. Considérations épistémologiques	138
4.1.2. Perspective épistémologique	140
4.2. Situation générale et locale du cas étudié	142
4.2.1. Le cas situé globalement dans son contexte général	143
4.2.2. Les caractéristiques sociales du cas par son terrain	144
4.2.2.1. L'émergence historique du terrain	153
4.2.2.2. L'espace du terrain comme produit socio-historique	158
4.2.2.3. La valeur pédagogique dans le terrain	161
4.2.2.4. Le cas situé dans le terrain-organisation d'accueil	163
4.2.2.5. Une formation gestionnaire à la gestion mais pas uniquement	165
Conclusion au chapitre 4	172
Chapitre 5	173
LA COLLECTE ET L'ANALYSE D'UN MATÉRIAU EMPIRIQUE QUALITATIF	173
5.1. Les méthodes de collecte des données du cas unique	174
5.1.1. L'approche inductive et qualitative de la recherche	174
5.1.2. La méthode de l'ethnographie	176
5.1.3. Les spécificités de mon ethnographie	179
5.1.3.1. L'ethnographie de et dans mon propre environnement	179
5.1.3.2. Un cas longitudinal avec trois moments intensifs	180
5.1.3.3. L'observation comme technique principale	180
5.1.4. L'appareillage dans mon protocole scientifique	183
5.1.4.1. Rôle de l'appareillage	184
5.1.4.2. Limites de l'appareillage et réponse par l'ethnographie focalisée	184
5.1.4.3. L'appareillage utilisé pour une captation diversifiée	187
5.1.5. La collecte de données lors des « phases intensives »	190
5.2. Les caractéristiques des données collectées	193
5.2.1. Analyse des types de données	193
5.2.1.1. Entretiens-terrain, moments-acteurs et moments-terrain	193
5.2.1.2. Synthèse sur la collecte de données et le matériau résultant	196
5.2.2. Caractéristiques des données enregistrées	197
5.2.2.1. Données exclusivement sonores	198
5.2.2.2. Données sonores et visuelles	207
5.2.2.3. Données exclusivement visuelles	212
5.2.2.4. Données manuscrites et documents	214
5.3. L'analyse des données et le mode de partage des données	218
5.3.1. Les conditions techniques d'analyse	218
5.3.2. Les conditions sociales d'analyse	222
5.3.3. La forme retenue pour rendre la recherche	223
Conclusion au chapitre 5	225
Chapitre 6	227
APPROCHE TRANSVERSALE DU CAS	227
6.1. Caractéristiques de l'empirie étudiée	228
6.1.1. Contexte de l'étude	228
6.1.2. Caractéristiques partagées par les séminaires et différences notables	230
6.1.2.1. La structure pédagogique générale	230
6.1.2.2. Le cadre spatio-temporel des séminaires	235

6.1.2.3. Les participants.....	237
6.1.2.4. La démarche pédagogique en évolution.....	238
6.1.2.5. L'activité artistique et les œuvres réalisées.....	241
6.2. Un cas adéquat pour l'étude de la question de recherche	244
Conclusion au chapitre 6	245
TROISIÈME PARTIE	247
SUR L'EMPLOI DE L'ART POUR RENFORCER LA FORMATION AU MANAGEMENT.....	247
Chapitre 7	249
UNE ACTIVITÉ ARTISTIQUE EN FORMATION POUR ET PAR DES ÉTUDIANTS EN GESTION.....	249
7.1. L'avant-expérience et le contexte de l'expérience.....	250
7.1.1. Le souhait « professoral » d'expression d'une réflexion.....	250
7.1.2. Un objectif pédagogique ajusté au cadre	251
7.1.3. La formulation de concepts ensuite exprimés par l'art	253
7.1.4. L'expérience dans une culture de l'excellence	254
7.2. Première édition : observation participante côté animateurs	257
7.2.1. Un projet de création artistique sur la gestion.....	257
7.2.1.1. La demande et l'émergence d'œuvres « critiques »	258
7.2.1.2. Un processus pédagogique efficace	263
7.2.1.3. Les pratiques observées dans l'implémentation du processus.....	269
7.2.1.4. L'aboutissement du séminaire : le succès du vernissage.....	278
7.2.1.5. Les œuvres de la première édition	282
7.2.2. Des retours sur expérience	284
7.3. Deuxième édition : observation participante côté étudiants	288
7.3.1. L'usage du connu face à l'inhabituel	288
7.3.1.1. La définition d'une pluralité d'objectifs sous contraintes	288
7.3.1.2. Le passage de relais : appropriation progressive par les étudiants.....	293
7.3.1.3. Une opportunité d'accès à des aspects moins visibles	297
7.3.1.4. Une organisation pour gérer la situation difficile.....	300
7.3.1.5. La résonance avec la culture locale des pratiques adoptées	307
7.3.1.6. Le « climax artistique »	313
7.3.1.7. Les œuvres de la deuxième édition	318
7.4. Troisième édition : observation non participante.....	320
7.4.1. La « mise en œuvre » : créer une œuvre collective sous contrainte	320
7.4.1.1. La formulation progressive d'une idée-force dans les équipes.....	321
7.4.1.2. Ajustements successifs et réciproques : contraintes de réalisation.....	326
7.4.1.3. Une œuvre collective à présenter, une proposition groupale.....	332
7.4.1.4. Le moment d'expression, d'interprétation et de discussion	334
7.4.1.5. Une succession de décisions autour de supports variés.....	336
7.4.1.6. Les œuvres de la troisième édition.....	338
7.4.2. Analyse à froid des acteurs : interprétation et organisation	340
7.4.2.1. La prise en compte de l'interprétation des œuvres	340
7.4.2.2. Les choix et valorisation de modes « alternatifs » d'organisation.....	342
Conclusion au chapitre 7	348
Chapitre 8	349
UNE TRIPLE HYBRIDITÉ APPUYÉE SUR LE PROFIL HABITUEL DES ÉTUDIANTS EN GESTION.....	349
8.1. Une activité artistique active critique en mode projet.....	350
8.1.1. Une expérience artistique en formation gestionnaire initiale	350
8.1.2. Une expérience active tournée vers la création et la réflexion critique	352
8.1.3. Un projet pédagogique traduit dans un mode projet	357
8.1.3.1. Une approche pratique par le « mode projet »	357
8.1.3.2. Outils, pratiques et décision : un projet managé	360
8.2. Un projet collectif de création d'œuvres critiques modérées.....	366
8.2.1. La création artistique collective fondée sur le cognitif	367
8.2.2. Un savoir esthétique à partager.....	371
8.2.3. Des œuvres critiques, mais « pour » la gestion	374
8.2.3.1. Des œuvres réflexives « pour » la gestion	374
8.2.3.2. Des œuvres collectives sur le futur domaine professionnel.....	378
8.3. L'exploitation des scripts connus pour explorer	384
8.3.1. L'exploitation scriptée : gestion fiable de la situation extrême.....	385
8.3.1.1. L'usage de scripts	385
8.3.1.2. Une situation extrême : rupture, incertitude et risque perçu.....	388
8.3.1.3. L'exploitation du connu comme base de réponse	394
8.3.2. L'exploration : de nouveaux scripts pendant et après la crise.....	398
8.3.2.1. L'exploration de pratiques organisées moins « gestionnaires »	398
8.3.2.2. Exploiter et explorer dans son domaine pour le non-échec.....	400

8.3.2.3. L'exploration de pratiques issues du domaine de l'art	402
8.3.2.4. La « construction » sur les pratiques expérimentées	403
8.3.2.5. Le rôle de l'exploitation dans l'expérience utile d'exploration	404
Conclusion au chapitre 8	407
Chapitre 9	409
L'ART DANS LA MANAGEMENT EDUCATION COMME UN RETOUR VERS UN FONDEMENT EN RAISON PRATIQUE	409
9.1. Discussion synthétique : l'art comme expérience de l'organisation	410
9.1.1. Une expérience d'hybridation de l'Art et de la Gestion	410
9.1.1.1. Synthèse des observations et analyses empiriques	410
9.1.1.2. Ce qu'est l'activité observée et ce qu'elle n'est pas	414
9.1.2. L'art en pratique collective : une expérience de l'organisé actuel	415
9.1.3. La thèse : former par l'art, c'est former à l'organisation	418
9.2. Discussion générale : un retour aux sources « pratiques »	420
9.2.1. Une expérience différente et assez habituelle	420
9.2.1.1. Moins d'académisme, davantage « l'organisation »	423
9.2.1.2. L'art, une alternative pédagogique critique	425
9.2.1.3. L'ampleur de l'intervention permise par l'art	426
9.2.2. Les limites de l'analyse support de la thèse : considérations et effets	428
9.2.2.1. Les limites de l'analyse	428
9.2.2.2. Ce qui vient du programme gestionnaire	429
9.2.2.3. Ce qui vient de l'art et ce qui vient de l'expérience	431
9.2.3. Les conséquences de la thèse pour la littérature Art & Management	432
9.2.3.1. L'importance du contexte de la Management Education	432
9.2.3.2. Reconsidérer « l'opposition » entre art et gestion	434
9.2.4. Les conséquences pour la littérature Management Education	437
9.2.4.1. L'avant-garde de l' <i>organizing</i> dans la Management Education ?	437
9.2.4.2. L'intervention souhaitable par l'art	438
9.3. Ouverture : l'art comme « conscientisation pratique »	440
9.3.1. L'art comme moyen d'enrichissement des registres individuels	441
9.3.1.1. Perspectives sur l'ajustement des registres individuels	441
9.3.1.2. Une « conscientisation pratique » par l'art ?	442
9.3.1.3. Autres pistes de recherche	444
Conclusion au chapitre 9	445
Conclusion Générale	447
L'ART POUR RENFORCER LA FORMATION AU MANAGEMENT	447
L'art pour renforcer la Management Education	448
Quelle Management Education pour l'avenir ?	450
Bibliographie	455
Table des Matières	473
Table des Photographies	477
Table des Tableaux	479
Table des Figures	481

TABLE DES PHOTOGRAPHIES

Photographie 1 – L’implantation géographique des bâtiments principaux et historiques de l’Université Paris-Dauphine (la flèche rouge indique tant les fortifications de Thiers que la localisation actuelle des locaux du campus principal) (source : site internet de l’Université Paris-Dauphine, page « Visite historique de l’université en images », 1/12 ; consulté le 21 décembre 2015 ; mon titre).....	154
Photographie 2 – Le bâtiment principal de l’Université Paris-Dauphine avant la construction de l’aile supplémentaire (source : site internet de l’Université Paris-Dauphine, page « Visite historique de l’université en images », 3/12 ; consulté le 21 décembre 2015 ; mon titre).....	159
Photographie 3 – La cour du bâtiment principal de l’Université Paris-Dauphine après les travaux de transformation de la cour (source : site internet de l’Université Paris-Dauphine, page « Visite historique de l’université en images », 7/12 ; consulté le 21 décembre 2015 ; mon titre).....	160
Photographie 4 – Groupe d’étudiants au travail dans un espace de lecture de la bibliothèque d’étude du bâtiment principal de l’Université Paris-Dauphine (source : site internet de l’Université Paris-Dauphine, page « Visite historique de l’université en images », 9/12 ; consulté le 21 décembre 2015 ; mon titre).....	160
Photographie 5 – Illustration associée à l’affirmation des « orientations pédagogiques innovantes » de l’Université Paris-Dauphine (source : site internet de l’Université Paris-Dauphine, page « Visite historique de l’université en images », 12/12 ; consulté le 21 décembre 2015 ; mon titre).....	161
Photographie 6 – Deuxième illustration associée à l’affirmation des « orientations pédagogiques innovantes » de l’Université Paris-Dauphine (source : site internet de l’Université Paris-Dauphine, page « Visite historique de l’université en images », 12/12 ; consulté le 21 décembre 2015 ; mon titre).....	161
Photographie 7 – L’Atelier avant sa reconfiguration pour les activités artistiques (premier séminaire).....	236
Photographie 8 – La salle d’exposition utilisée à Dauphine, avant le vernissage, pendant l’installation des œuvres (premier séminaire).....	236
Photographie 9 – La salle d’exposition d’accueil aux Beaux-Arts de Paris, pendant le vernissage (deuxième séminaire) (salle utilisée lors de la deuxième et de la troisième éditions).....	237
Photographie 10 – L’activité de création des équipes	259

Photographie 11 – Les équipes au travail, lors de la préparation du projet de la phase « cognitive ».....	262
Photographie 12 – Le « briefing », le matin du deuxième jour	263
Photographie 13 – Le schéma réalisé par Frédéric lors du briefing	264
Photographie 14 – La production « à la chaîne » des personnages en papier mâché, pièces d’une œuvre	272
Photographie 15 – La plaque en train d’être peinte	277
Photographie 16 – Les lettres peintes en phase de séchage	277
Photographie 17 – L’œuvre du groupe Fraude après installation	282
Photographie 18 – Deux approches initiales différentes de la situation de travail (Nota Bene : chaque artiste invité est indiqué par une flèche ; les autres acteurs non installés autour d’une table sont les formateurs).....	294
Photographie 19 – La réalisation d’une des œuvres, dans une logique de « production à la chaîne d’un élément simple ensuite assemblé » et de répartition de tâches simples entre les membres de l’équipe – illustration de la logique de réalisation de l’œuvre (a)	303
Photographie 20 – L’œuvre d’Hector lors de son exposition pendant le vernissage (quatrième jour, après-midi)	310
Photographie 21 – L’œuvre de Fanny (partie de l’œuvre) autour de l’esthétique issue de la discipline spécialisée des étudiants-gestionnaires	312
Photographie 22 – L’équipe (a) installe son œuvre pour le vernissage	315
Photographie 23 – L’œuvre de l’équipe (a) lors de son exposition, lors du vernissage ..	317
Photographie 24 – Le post-it de l’équipe (ii) qui détaille déjà l’idée structurelle de l’œuvre	324

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Profil de 21 organisations de la Management Education (informations consultées entre le 25 septembre 2015 et le 30 septembre 2015).....	32
Tableau 2 – Expression des parties prenantes du même panel d’organisations de la Management Education qu’au Tableau 1, selon l'apparition de la partie prenante (oui ou non, avec navigation verticale dans la page) sur l'accueil du site internet de chaque organisation (informations consultées entre le 23 juillet 2015 et le 30 septembre 2015)..	33
Tableau 3 – Synthèse des points de conflit entre l'art et le management, selon les conceptions de l’art moderne et du management historique (expressions d’origine de Chiapello) – reproduction du tableau proposé par Chiapello (1998: 59).....	72
Tableau 4 – Sélection d’évènements importants du processus d’enracinement du phénomène artistique dans la Management Education entre 1794 et 2016.....	83
Tableau 5 – Etude de la présence de l'art dans un échantillon non ad hoc constitué d'organisations de la Management Education – même panel que Tableaux 1 et 2 (données collectées entre le 13 août 2015 et le 18 août 2015).....	86
Tableau 6 – Illustration de la présence de l'art dans un échantillon ad hoc constitué d'organisations de la Management Education et construit à partir de l’identification d’une démarche artistique (données collectées entre le 19 août 2015 et le 21 août 2015, en dehors des organisations identifiées par « la pratique du terrain »).....	90
Tableau 7 – Extraits d’entretiens avec des acteurs de la formation au management utilisateurs (ou intéressés par l’utilisation) de l’art dans ce cadre – structure du tableau inspirée de Corley & Gioia (2004: 188–189) (Nota Bene : pour des raisons de mise en page et de lisibilité, les hésitations et répétitions ont été lissées) (sur deux pages).....	104
Tableau 8 – Tableau de synthèse proposé par Knoblauch (2005) pour présenter la « focused ethnography » (en) [titre d’origine « Comparison between conventional and focused ethnography »].....	186
Tableau 9 – Synthèse sur les types de données enregistrées par l’appareillage avec une logique combinatoire et potentiellement en simultané (valable surtout pour les enregistrements mécaniques).....	197
Tableau 10 – Synthèse des données collectées et mobilisées dans le cas unique étudié (sur deux pages).....	216
Tableau 11 – Les conditions de déroulement de l’expérience, temporellement et par édition (éléments clefs qui affectent l’expérience d’apprentissage vécue, uniquement).	243
Tableau 12 – Analyse de la réussite dans la création de chaque œuvre à l’issue du processus.....	280

Tableau 13 – Présentation synthétique des œuvres des étudiants-gestionnaires de la première édition du séminaire.....	283
Tableau 14 – Présentation synthétique des œuvres des étudiants-gestionnaires de la deuxième édition du séminaire	318
Tableau 15 – Présentation synthétique des œuvres des artistes-invités à la deuxième édition du séminaire.....	319
Tableau 16 – Présentation synthétique des œuvres des étudiants-gestionnaires de la troisième édition du séminaire (sur deux pages).....	338
Tableau 17 – Présentation synthétique des œuvres des artistes-invités à la troisième édition du séminaire.....	339
Tableau 18 – Une approche organisée de l’activité, avec recherche d’une organisation « en harmonie » (les extraits sont présentés dans l’ordre des équipes du chapitre, qui n’est pas l’ordre de parole lors du retour oral) – structure du tableau inspirée de Corley & Gioia (2004: 188–189) (sur deux pages)	343
Tableau 19 – Un cadre spécifique qui permet l’approche « en harmonie » (les extraits sont présentés dans l’ordre des équipes du chapitre, qui n’est pas l’ordre de parole lors du retour oral) – structure du tableau inspirée de Corley & Gioia (2004: 188–189).....	344
Tableau 20 – Orientation principale de l’œuvre par rapport aux deux grands thèmes (les références des œuvres sont celles de la présentation du chapitre précédent)	375
Tableau 21 – Constat du non-échec par rapport à la définition du projet « construit » par les équipes.....	401
Tableau 22 – Enrichissement du Tableau de Chiapello (1998: 59) qu’elle intitule « Points de conflits entre l’art et le management », qui devient ici « Points de rencontre entre l’art et la gestion » dans leurs pratiques in situ incarnées (la colonne centrale et les deux dernières lignes sont mes ajouts au tableau initial de Chiapello ; les cases que j’ajoute sont sur fond gris)	413
Tableau 23 – Les domaines travaillés par l’art avec leur mode commun de travail, identifiés par la lecture.....	421
Tableau 24 – Trois sources d’écart modéré de l’art par rapport à ce qui domine dans la Management Education	423

TABLE DES FIGURES

Figure 1 – Etude du développement du champ Organizational Aesthetics entre 1990 et 2014.....	81
Figure 2 – Une histoire synthétique et chronologique de la Management Education (ME) (d’après Chiapello, 1998; Colby et al., 2011; Lazuech, 1999)	97
Figure 3 – La démarche progressive de problématisation des travaux existants et de construction de la réponse associée dans le processus général de recherche	107
Figure 4 – Statistiques descriptives sur le niveau organisationnel du cas étudié (sur trois pages).....	151
Figure 5 – Reproduction d’un tableau extrait de Berland et al. (2016: 9), pour un article publié dans la revue académique spécialisée « Comptabilité - Contrôle - Audit »	169
Figure 6 – Reproduction d’un tableau extrait de Berland et al. (2016: 14), pour un article publié dans la revue académique spécialisée « Comptabilité - Contrôle - Audit »	169
Figure 7 – Reproduction d’un tableau extrait de Berland et al. (2016: 17), pour un article publié dans la revue académique spécialisée « Comptabilité - Contrôle - Audit »	170
Figure 8 – Distribution temporelle des données exclusivement audio captées lors des deux premiers séminaires	202
Figure 9 – Répartition temporelle des captations (en nombre par jour) exclusivement audio lors des deux premiers séminaires	203
Figure 10 – Répartition temporelle des captations (en durée par jour) exclusivement audio lors des deux premiers séminaires	204
Figure 11 – Répartition temporelle des captations (en fonction de leur durée) exclusivement audio lors des deux premiers séminaires	205
Figure 12 – Distribution temporelle des données vidéo captées lors des deux premiers séminaires	208
Figure 13 – Répartition temporelle des captations (en nombre par jour) vidéo lors des deux premiers séminaires.....	209
Figure 14 – Répartition temporelle des captations (en durée par jour) vidéo lors des deux premiers séminaires	210
Figure 15 – Répartition temporelle des captations (en fonction de leur durée) vidéo lors des deux premiers séminaires	211

Figure 16 – Répartition temporelle des captations (en durée par jour) photographiques lors des deux premiers séminaires (pour mon appareil seulement)	213
Figure 17 – Les grandes étapes du cas – inspirée de Corley et Gioia (2004: 179).....	228
Figure 18 – Déroulement du séminaire tel que formalisé par les acteurs du projet, entre la deuxième édition et la troisième édition (capture d'écran, extrait d'une réponse à un appel à projets innovants de formation)	230
Figure 19 – Schématisation de la logique pédagogique (fonction du temps)	232
Figure 20 – La logique de création et production de l'œuvre de l'équipe (a), pour adapter la matérialité d'origine au souhait artistique.....	304
Figure 21 – Les grands moments du travail d'équipe, par phase et avec leurs caractéristiques principales (échelle approximative ; approximation générale, un écart existe pour chaque équipe).....	305
Figure 22 – Illustration des autres logiques (équipes b à e) mobilisées pour la préparation-présentation des œuvres	305
Figure 23 – La démarche de création d'Hector (deuxième jour, matin à gauche, après-midi à droite).....	308
Figure 24 – « Todolist » dont disposait une équipe (i) lors du séminaire.....	329
Figure 25 – « Todolist » dont disposait une équipe (ii) lors du séminaire.....	329
Figure 26 – Le planning (déjà sous forme de tableau dans l'original) dont disposait une équipe (ii) lors du séminaire	331
Figure 27 – Représentation processuelle illustrative et analytique du processus de création pour une équipe (ii) du troisième séminaire (échelle approximative) – inspirée de Corley et Gioia (2004: 187 notamment)	337
Figure 28 – Une expérience inhabituelle dans un domaine inhabituel, par une approche habituelle.....	365
Figure 29 – Une pratique d'expression réflexive inhabituelle, pour un propos habituel.	383
Figure 30 – Une pratique de scripts inhabituels, permise par l'usage efficient et efficace de scripts habituels.....	406
Figure 31 – Les deux faces complémentaires de l'art et leurs effets dans la formation au management	407

Résumé

L'art a été proposé comme réponse aux critiques de la Management Education dont les activités se sont académisées et où les approches d'inspiration scientifique dominent. Ma thèse constate l'homogénéité de la littérature spécialisée qui tend à se focaliser sur les apports des caractéristiques « romantiques » de l'art – où il est pris comme l'opposé théorique de la gestion. Avec une perspective critique, ma thèse s'appuie sur l'étude longitudinale, qualitative, inductive d'un cas unique pour tenter de déterminer si l'art, employé en tant que pédagogie, éloigne du localement dominant. L'analyse indique qu'il s'agit d'une expérience d'une pratique hybride, entre art et gestion, qui peut résonner avec les piliers de la Management Education. L'art éloigne alors de l'académisme, mais l'on reste dans le domaine de l'activité organisée qui peut être compatible avec les valeurs managériales actuelles. Il apporte une expérience du pratique, pas uniquement les caractéristiques romantiques. Il peut agir plutôt sur les moyens que sur les fins, pour offrir un retour vers un fondement pratique source de la Management Education avant son académisation progressive.

Mots Clés

Art & Management, Formation au management, Management Education, Performativité Critique, Recherche critique en management

Abstract

Art has been put forward in response to the critiques of Management Education whose activities have become quite academized and where scientifically inspired approaches dominate. In my thesis, I note the homogeneity of the specialized literature which is quite focused on what the "romantic" characteristics of art can bring – art is there taken as the theoretical opposite of management. With a critical perspective, my thesis builds on a longitudinal, qualitative, inductive study of a single case to try to determine if art, used as a teaching method, creates distance with what locally dominates. The analysis indicates it is an experience of a hybrid practice, between art and management, which can resonate with the pillars of Management Education. Art entails less academism, but one remains in the domain of an organized activity that can be compatible with the current managerial values. It brings an experience of the practical, not only the romantic characteristics. It can have an effect on the means more than on the ends, so as to offer a return to a practical foundation which has been the source of Management Education before its progressive academization.

Keywords

Art & Management, Management training, Management Education, Critical Performativity, Critical research in management