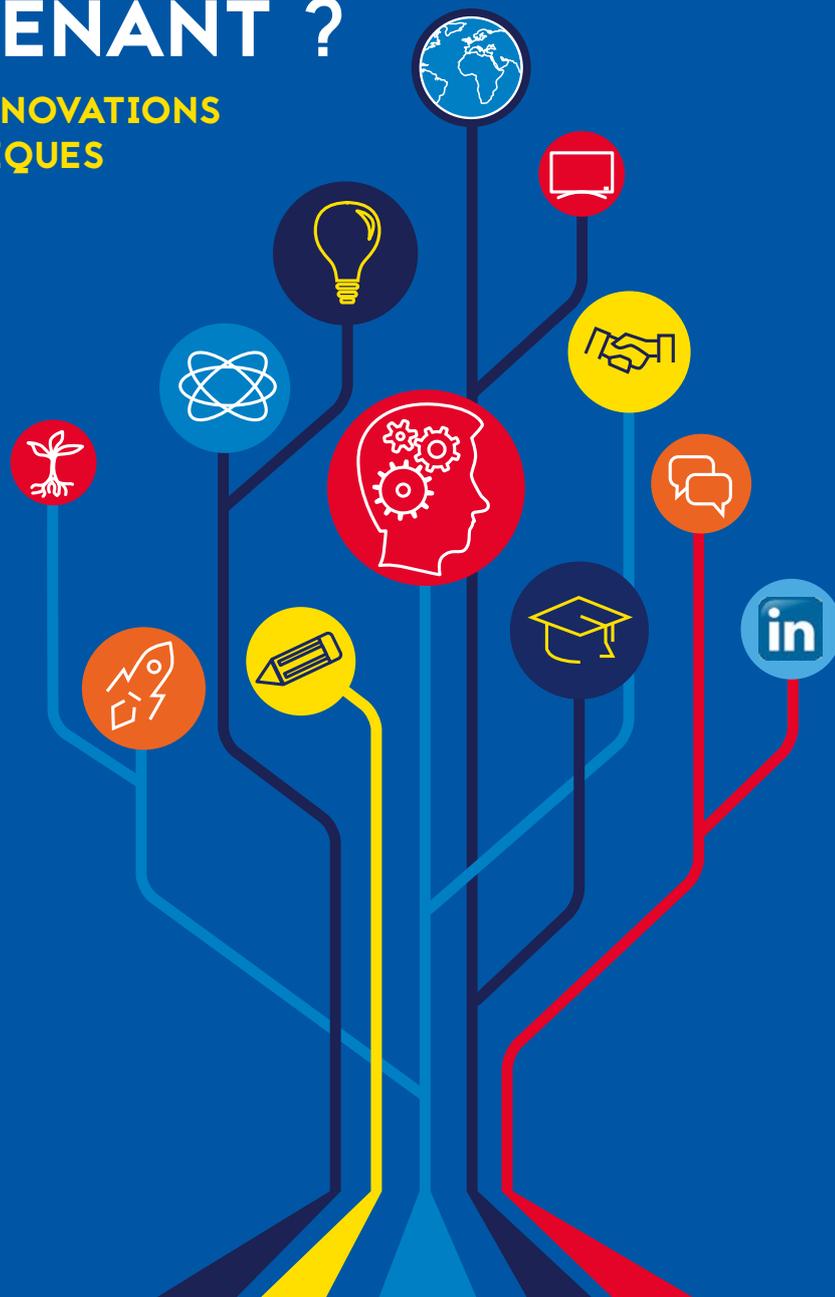


LIVRE BLANC

LES ÉCOLES DE MANAGEMENT : VERS UN ÉCOSYSTÈME APPRENANT ?

GRUPE INNOVATIONS
PÉDAGOGIQUES



CONFÉRENCE DES
**GRANDES
ÉCOLES**

SOMMAIRE

EDITORIAL

Anne-Lucie Wack, *Présidente de la Conférence des grandes écoles*

P. 3

INTRODUCTION

Alice Guilhon, *Présidente du Chapitre des écoles de management de la Conférence des grandes écoles*

P. 4

PRÉFACE

Conversation avec François Taddéi,
Directeur du Centre de Recherches Interdisciplinaires (CRI)

P. 6

PROLÉGOMÈNES

P. 10

RÉFLEXION 1

Les écoles de management, un creuset générateur d'innovations ?
Lecture de la construction historique d'un modèle

P. 14

RÉFLEXION 2

Les challenges des écoles de management

P. 26

RÉFLEXION 3

Re-questionner le « sens »
des écoles de management par l'ikigai

P. 36

RÉFLEXION 4

Devenir un acteur pivot
d'un écosystème apprenant

P. 42

RÉFLEXION 5

Enrichir les situations d'apprentissage

P. 52

RÉFLEXION 6

Repenser les espaces pédagogiques

P. 66



En mai 2017 le premier Livre Blanc, « *6 propositions pour reconnaître l'excellence et les pédagogies innovantes dans l'Enseignement Supérieur, le cas des écoles de management françaises* », avait pour ambition de recentrer la pédagogie au cœur de nos réflexions et de nos actions : l'évolution et la diversité des publics apprenants, la transformation des métiers et des compétences, et la révolution digitale nous y engageaient, et nous y engageant toujours fortement.

Ce deuxième Livre Blanc, « *De la business school à l'écosystème apprenant* » est dévoilé à l'occasion du congrès annuel de la CGE les 3 et 4 octobre 2019 à Lyon, congrès qui a pour thème la transformation des métiers et des compétences. Il propose un panorama complet des questionnements sur les formes, les postures, les méthodes, les outils, les modèles et les écosystèmes apprenants.

Modes coopératifs ou collaboratifs, hybridation, intégration, diversification, outils digitaux, apprentissage par les pairs, apprentissage en faisant ou en expérimentant, question du sens... Toutes les avancées récentes et réflexions de pointe sur l'écosystème apprenant sont ici rassemblées.

Ce deuxième ouvrage apporte ainsi, comme le précédent, un véritable concentré d'expertise et d'intelligence collective dont l'intérêt va bien au-delà des seules écoles de management, un éclairage inspirant pour l'ensemble des Grandes écoles d'ingénieurs et d'autres spécialités (ingénierie, sciences politiques, architecture, arts, design, management, communication, marketing, santé, vétérinaire...).

Je remercie les membres du groupe de travail « Innovations pédagogiques », initiateurs et auteurs de ce Livre Blanc, et tout particulièrement Alice Guilhaon, Présidente du Chapitre des écoles de management, qui donne l'impulsion nécessaire à cette réflexion, ainsi que Nathalie Hector qui anime le groupe de travail. Je remercie également François Taddéi, qui a préfacé cet ouvrage et nous accompagne de longue date dans nos réflexions sur la transformation pédagogique.

Anne-Lucie Wack
Présidente de la Conférence des grandes écoles



INTRODUCTION

Alice Guilhon

Présidente du Chapitre des écoles de management
de la Conférence des grandes écoles



Ce Livre Blanc écrit par des professeurs et collaborateurs d'écoles de management du Chapitre de la Conférence des grandes écoles est le résultat d'un parcours de réflexions qui a démarré sur la question de l'innovation pédagogique dans les écoles pour arriver à la définition des *business schools* comme évoluant vers un écosystème apprenant. Ce cheminement est important car il invite les écoles à questionner leur raison d'être, leur mission, leur positionnement et surtout à envisager désormais collectivement les réponses à donner aux grands défis qui sont devant elles : technologie, digitalisation, réglementations et contraintes, compétition pour recruter les meilleurs étudiants et les meilleurs professeurs, etc.

Coopérer intelligemment plutôt que se combattre dans un univers qui devient, malheureusement de plus en plus concurrentiel, est non seulement nécessaire mais forgera les forces des écoles de management dans le futur. C'est ce que nous pouvons comprendre de l'ouvrage. D'un environnement très réglementé plutôt national, les écoles évoluent aujourd'hui dans ce qui est devenu une industrie globalisée. Et comme dans toutes les industries, de nouvelles stratégies (concentration, *low costs*, etc.), de nouveaux acteurs y pénètrent dans l'espoir de rapidement bénéficier de la manne extraordinaire que représentent les millions d'étudiants qui vont entrer dans l'enseignement supérieur dans les années à venir. Tous ces mouvements contribuent à la médiatisation d'un secteur plutôt méconnu mais dans lequel les citoyens avaient confiance et pour lequel les États ont donné une crédibilité forte.

Désormais, des stratégies d'acteurs apparaissent, lesquels acteurs ne sont pas toujours animés par la mission fondamentale et magnifique qui est celle de préparer les générations futures à construire un monde pérenne et vivable : il faudra toujours 5 ans pour préparer des compétences maîtrisées, pour préparer les talents de demain, pour développer la courbe d'apprentissage d'un étudiant, d'un apprenant ! Ce n'est pas en donnant un certificat après trois semaines d'expériences dans une entreprise que l'on bâtit les talents du XXI^e siècle (« Syndrome d'incompétence » exposé par Michel Serre et explicité dans la réflexion 3 de ce livre blanc).



Or, aujourd'hui les citoyens doutent et ne font plus confiance à un système d'éducation qui devient industriel. Plus que jamais, nos écoles sont donc questionnées sur leur rôle et leur mission dans la société, plus globalement sur leur *business models*. Ce qui peut sembler paradoxal puisqu'en France la croissance de l'Enseignement Supérieur et sa visibilité Internationale sont apportées principalement par les établissements privés, reconnus par l'État (pour les écoles de management).

Ce Livre Blanc invite donc les écoles à repenser leur mode de fonctionnement pour réaliser encore mieux leurs missions mais surtout pour prouver que les Grandes écoles de la CGE sont pleinement conscientes de leur rôle dans la société.

Il montre que les écoles ont pris le tournant de l'apprentissage du XXI^e siècle en :

- Transformant leurs enseignements pour y intégrer les systèmes digitalisés et les outils de l'intelligence artificielle, mais aussi le nomadisme des millénials ;
- Faisant évoluer les disciplines du management par des recherches utiles et pratiques ;
- Collaborant pour créer des synergies et ouvrir de nouveaux dispositifs d'apprentissage aux apprenants ;
- Créant un écosystème dont les valeurs fondent une mission d'éducation pour la société et revendiquent la formation comme étant l'actif stratégique des nations.



PRÉFACE



CONVERSATION AVEC FRANÇOIS TADDÉI

N. Hector : Vous êtes le créateur et directeur du Centre de Recherches Interdisciplinaires (CRI) reconnu comme un des meilleurs centres européens en matière de recherche, d'innovation pédagogique, des sciences de la vie et de l'apprendre. Vous êtes l'auteur d'*Apprendre au XXI^e siècle* et avez également co-rédigé un rapport *Vers une société apprenante, recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie* proposant des pistes de réflexion pour améliorer la qualité et l'efficacité du système éducatif français ; il fut remis en 2017 à la Ministre du travail.

Vous plaidez pour une révolution permanente de l'éducation et à travers cette préface sous forme de conversation, j'aimerais connaître votre regard sur le monde des écoles de management.

Quelle image avez-vous des écoles de commerce aujourd'hui et quels peuvent être leurs défis ?

F. Taddéi : Lorsque l'on évoque les écoles de commerce, on pense naturellement aux classes préparatoires. Sans être caricatural, l'apprentissage durant ces deux périodes complémentaires, classe préparatoire puis parcours en école, est fondamentalement différent passant d'un cadre assez scolaire à une préparation au monde de l'entreprise et à ses conventions. Vous avez également des positionnements assez différents entre un système de classe préparatoire où l'on est censé être en compétition (sur des activités intellectuelles) et une école de commerce où il s'agit plutôt de coopérer pour créer de la valeur ensemble (activités plus managériales). Il semble donc que votre premier défi est celui de la transition entre les modalités d'apprentissage en classe préparatoire et celles de vos écoles.

En 30 ans, vous avez déjà démontré des capacités fortes à changer, notamment en diversifiant les publics entrant par d'autres voies que la « prépa » comme l'université ou encore via la formation continue.

Ce qui change en cette période c'est que l'évolution de notre société induit des changements profonds, et vous devez donc y faire face. Il y en a dans les entreprises, qui sont en aval de vos écoles, il y en a dans la vie de ces jeunes qui se traduisent dans leurs comportements. Il suffit de voir leur engagement comme signataires de la pétition sur le climat, ils sont bien plus engagés que notre génération ne l'était !

Donc, en tant qu'écoles, vous êtes soumis à de nouvelles attentes des entreprises et des étudiants, idem pour les enseignants et les chercheurs. C'est donc une période particulièrement « challengeante » pour vos institutions.

Même si cette période n'est évidente pour personne, vous montrez notamment à travers cet ouvrage collectif, la volonté de prendre en compte beaucoup de dimensions qui peuvent amener à repenser les écoles en profondeur à la fois sur leur mode de fonctionnement, leur raison d'être, ce qu'elles apportent vraiment, tant aux étudiants qu'aux entreprises.





Vu de l'extérieur, cela amène à une série de questions : est-ce que vos écoles sont autre chose que la somme de leurs contradictions ? Pourront-elles composer avec leur histoire, les contraintes financières et organisationnelles, celles des systèmes de notation et d'accréditation et seront-elles capables, malgré toutes ces contraintes, de se réinventer en profondeur ?

N.H. : Nos écoles sont principalement dédiées à l'enseignement des sciences de gestion et au management ; or les besoins de la société sont plus complexes et nécessitent notamment de mixer les profils, les disciplines et toutes les formes d'intelligence.

Vous qui dirigez un centre de recherches interdisciplinaires, pensez-vous que nous pouvons passer d'un modèle à un autre ou faut-il être né structure interdisciplinaire pour s'ouvrir à des opportunités nouvelles d'apprentissage ?

F.T. : Il existe déjà, au sein de vos écoles, des formes de mixité *via* des double diplômes avec d'autres formations que le management par exemple. C'est une manière de vous assurer qu'au moins une partie de vos élèves et alumni ont un cursus plus ouvert que d'autres mais cela reste, à mon sens, relativement marginal.

Par contre, si vous preniez des étudiants venant plus systématiquement d'autres formations, ce serait déjà un premier pas vers l'interdisciplinarité, un peu comme cela est en train de se faire en médecine en France. En effet, pendant longtemps il n'y a eu qu'une entrée possible en médecine via un concours. Maintenant, avec Alter-PACES, ce qui compte c'est d'avoir validé une licence, quelle que soit la discipline et ce n'est qu'ensuite qu'on se spécialise vers la médecine.

Dès lors, on pourrait très bien imaginer que l'on puisse rentrer en école de commerce en ayant fait de la physique, de l'histoire, de la psychologie, des sciences cognitives ou plutôt du droit et qu'on découvrirait les sciences de gestion et le management par la suite. Ce serait un modèle de diversification des flux entrants, mais il nécessiterait de déployer des cours adaptés à ces différents publics. Vous pourriez « brasser » des publics très différents et donc proposer des défis en commun, non pour qu'ils comprennent les autres disciplines, mais pour qu'ils sachent travailler avec des étudiants d'autres champs d'expertise. En effet, même s'ils ont fait du management et des sciences de gestion dans l'entreprise, il sera nécessaire de côtoyer des juristes, des ingénieurs, des gens qui ont fait de la communication, des informaticiens, des médecins, des agronomes ou des financiers.

Former ces publics à savoir dialoguer avec d'autres formes d'intelligence et de parcours le plus souvent possible me semble être une bonne chose. Plutôt que d'avoir seulement une minorité d'apprenants qui obtient un double diplôme, ils devraient tous passer un trimestre à monter des projets avec des étudiants qui ont un parcours complètement différent. Cela serait une autre manière de faire, a minima en leur donnant un but commun, comme par exemple des objectifs relatifs au développement durable, en tout cas un défi ouvert sur lequel ils pourraient échanger.

Ainsi, au CRI nous faisons travailler des étudiants d'Harvard et de Sciences Politiques avec nos apprenants sur l'avenir de la ville : comment fait-on une ville durable et com-



ment allons-nous rencontrer les acteurs du territoire de la ville ? Pour ce faire, nous collaborons avec la ville de Paris, des associations, des entreprises qui apportent des défis et éventuellement des capacités de mentorat. Proposer ce type d'expériences est une des manières de s'assurer qu'en sortant du CRI les élèves ont acquis des compétences de collaboration, de créativité, d'esprit critique, toutes les compétences du 21^e siècle qui sont nécessaires dans l'entreprise et qui sont essentielles dans toujours plus de métiers.

Ces capacités à penser et à agir, beaucoup les opposent ; or, j'ai tendance à préférer leur complémentarité car une éducation qui saurait allier les deux de manière plus systématique serait plus adaptée aux attentes d'aujourd'hui.

Qu'apprend-on le mieux dans une entreprise, qu'apprend-on le mieux pendant un stage, qu'apprend-on le mieux dans un cours, en mode projet, dans un amphithéâtre ou en suivant un Mooc ? Je crois que la réalité est composite et que ce n'est pas forcément la même réponse pour tout le monde, cela peut dépendre des profils et des moments de sa vie ; mais cette question de « Qu'est-ce qu'on apprend le mieux dans différents contextes » mérite d'être posée collectivement et peut d'ailleurs être complétée par « Qu'est-ce qu'on apprend le mieux aujourd'hui ? » et « à votre avis comment devrait-on s'organiser demain ? ».

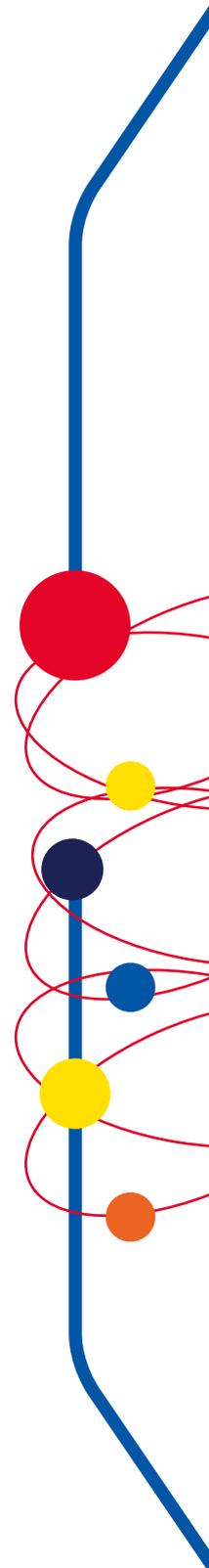
N.H. : Dans une société complexe où les compétences sont rapidement obsolètes, comment envisagez-vous la valeur du diplôme dans les prochaines années ?

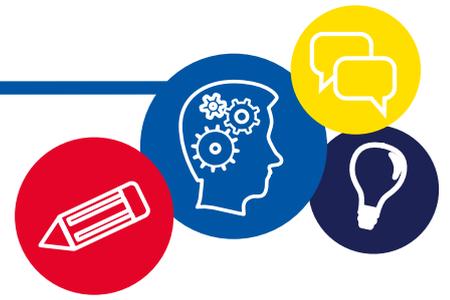
F.T. : Je crois beaucoup à la société de la connaissance et de la reconnaissance. Le diplôme est une forme de reconnaissance qui historiquement a beaucoup compté et compte encore beaucoup. Pour autant, on peut voir que le poids des diplômes n'est pas le même selon les disciplines et en particulier celles qui évoluent rapidement. Par exemple, dans le secteur de la sécurité informatique, ce qui compte ce n'est pas tant le diplôme mais la capacité que l'on a à résoudre de vrais problèmes. Dans la branche du cinéma on regarde davantage les films réalisés que les diplômes obtenus, même si avoir obtenu un diplôme peut augmenter la chance d'être dans la bonne équipe qui fera le bon projet.

En France, ont été créées des formes de rentes de situation qui font que le poids du diplôme est contractuellement dominant. Mais plus le monde évolue vite plus le diplôme peut être obsolète parce que si les connaissances évoluent tous les six mois alors que votre diplomation remonte à plus de vingt ans, on peut se poser la question de la valeur de ce diplôme. Ce qui compte le plus c'est ce que la personne en a fait depuis.

Plus il y a une accélération de l'évolution des connaissances dans un domaine, plus le poids du diplôme va se diluer. D'autres formes de reconnaissances sont en train d'émerger. Je pense en particulier aux open-badges.

Finalement le diplôme est une forme de badge ou de reconnaissance qui est octroyé par des entités qui se sont vues confier une forme de monopole sur le sujet ; mais les open badges constituent une approche tout autre. Tout le monde peut les donner,





il faut appartenir à une communauté qui reconnaitra ta créativité, ta compétence. Il existe de plus en plus de formes de reconnaissances alternatives de ce type ; dès lors quelle sera la valeur ajoutée du diplôme ? C'est sur ce point qu'il faut s'interroger pour envisager sa valeur dans un futur plus ou moins proche.

N.H. : Notre ouvrage se questionne sur l'évolution de nos écoles vers la structuration en écosystème apprenant.

Comment définiriez-vous un écosystème apprenant ? Quelles sont ses caractéristiques ?

F.T. : Un écosystème est un ensemble d'espèces en interaction les unes avec les autres ; elles partagent différents types de relations (complexes, prédatrices, parasitaires, etc.) pouvant amener à des émergences qu'on ne sait pas modéliser et qu'on ne sait pas toujours anticiper. Les écosystèmes sont ouverts et dynamiques.

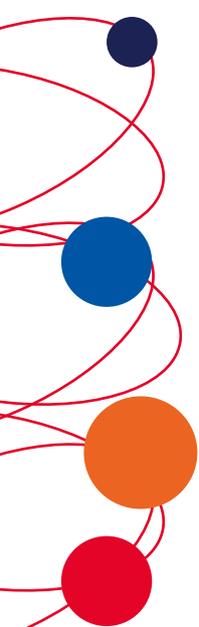
Il n'y a pas de patron dans un écosystème mais des dynamiques auxquelles il faut s'adapter, savoir saisir les opportunités, relever les défis pour avancer. Pour autant, un écosystème peut se structurer quand les acteurs décident de se retrouver et de créer des choses qui vont faire des ponts entre des individus, des collectifs, des organisations qui vont être capables de faire ensemble des choses qu'ils ne peuvent pas faire seuls en s'adaptant à la réalité de leur environnement.

Un écosystème apprenant est, quant à lui, un collectif dans lequel les individus peuvent apprendre les uns des autres indépendamment de leurs lieux d'origine et de la typologie d'organisations à laquelle ils appartiennent. Il y a beaucoup de flux et plutôt que de le penser comme une somme d'institutions on peut regarder les trajectoires des individus dans ces écosystèmes et constater l'essaimage de choses apprises d'un endroit à un autre.

Développer un écosystème c'est finalement être un jardinier : en décidant de renforcer une dynamique, en choisissant un type d'activité, en prenant des graines intéressantes et en leur trouvant un terreau fertile, en essayant de promouvoir les cercles vertueux qui fonctionnent le mieux, de voir s'il y a des dysfonctionnements, des parasites nécessitant de mettre en œuvre des mesures pour éviter qu'ils prolifèrent et qu'ils mettent en danger le reste de l'écosystème.

N.H. : Je vous remercie, François Taddéi, d'avoir accepté de répondre à ces questions.

J'en profite pour partager votre proposition de créer une « fête de l'apprendre » comme il existe une fête de la musique durant laquelle tous les apprentissages seront célébrés sur le territoire français, comme cela se fait dans certains pays. Le 24 janvier est la date fixée annuellement ; elle correspond à la journée internationale de l'éducation déclarée par l'assemblée générale de l'ONU en 2018. Je suis certaine que nos écoles y participeront activement et ce, dès la première édition en 2020 !



PROLÉGOMÈNES

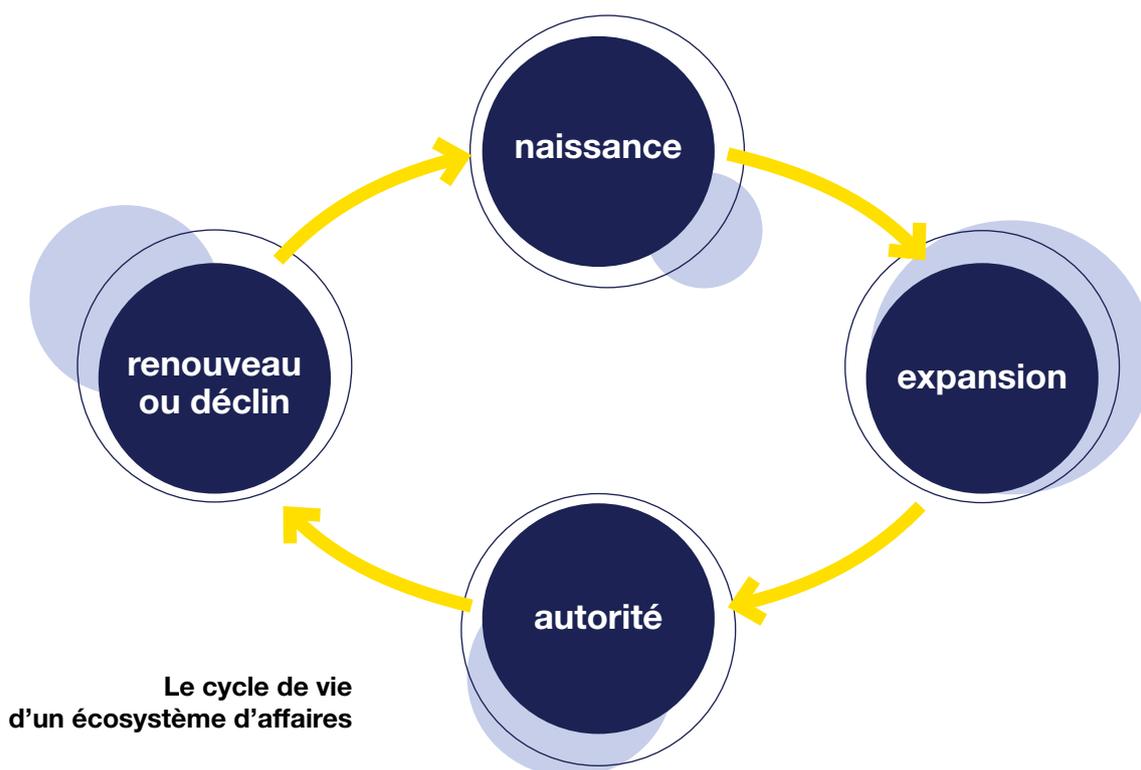
Auteurs : Catherine de Géry,
Nathalie Hector,
Marie-Laure Massué

Depuis quelques années, le concept d'écosystème d'affaires a été utilisé, par métaphore, pour décrire le fonctionnement des écoles de management (Letaïfa et Kalika, 2012)⁽¹⁾. Notre ouvrage collectif s'inspire de cette approche.

C'est James Moore (1993)⁽²⁾ qui transposa le concept d'écosystème⁽³⁾ biologique à l'économie industrielle en définissant l'écosystème d'affaires comme un ensemble d'entreprises issues d'industries variées avec l'innovation comme moteur, dans lesquelles les relations sont à la fois collaboratives et compétitives (Brandenburger et Nalebuff, 1996)⁽⁴⁾. Ces acteurs constituent une communauté de destin en raison de leur interdépendance et de leur soumission à l'égard de certaines ressources communes (Iansiti et Levien, 2004)⁽⁵⁾.

Un tel écosystème est vivant et évolue dans le temps en fonction d'un cycle de vie en quatre étapes⁽⁶⁾ : naissance, expansion, autorité et renouveau (cf. Réflexion 1).

Il peut parfois être conduit au déclin en raison, soit de l'évolution de la position de leadership de l'un de ses membres, soit de « facteurs exogènes » (changement environnemental, évolution des préférences des clients, modifications réglementaires) amenant certains acteurs à se retirer du groupe ou à choisir d'autres alternatives considérées comme plus innovantes.





Catherine De Géry,
Professeur Associé,
Département Management
ESCP Europe



Marie-Laure Massué,
Directrice du Learning Lab
NEOMA Business School



Nathalie Hector,
Directrice du programme
Grande École
emlyon business school

Force est de constater que notre écosystème des écoles de management est soumis à la fois à des challenges nouveaux (cf. Réflexion 2) et à un changement comportemental du ou des leaders.

En effet, ce rôle de « leader », historiquement tenu par le « top 5 » des écoles de management françaises, a influencé durant des décennies, notamment par mimétisme, la structuration de toute l'organisation de l'écosystème (accréditations, réglementations, concours, employabilité, etc.).

Cette position de « leader » loin d'être contestée aujourd'hui, doit cependant être réinterrogée aux regards notamment des grands enjeux de société ; on observe, en général, que la « dynamique de co-évolution » des leaders peut s'amoinrir au profit d'un leadership plus dominateur (*physical dominators*) amenant à « diminuer la diversité de l'écosystème⁽⁷⁾ ».

Il est donc légitime de penser que notre écosystème d'affaires est à l'aube d'un important changement qui pourrait le conduire, soit au renouveau

soit au déclin, et qu'il importe de se pencher sur le sens même de nos organisations (cf. Réflexion 3).

Réfutant toute thèse décliniste, notre ouvrage propose au travers d'une série de réflexions d'explicitier le renouveau du modèle au profit de la structuration d'un « écosystème apprenant » ce qui implique de franchir une nouvelle étape : l'écosystème d'apprentissage (cf. Réflexion 4).

Le passage d'un modèle à un autre impose des ruptures tellement prégnantes et globales qu'il sera nécessaire d'expérimenter, par des initiatives isolées, les tendances de demain. Nous sommes déjà engagés dans cette phase intermédiaire d'écosystème d'apprentissage avec l'hybridation des compétences et des profils « étudiants », l'intégration de nouvelles disciplines complémentaires à la gestion (dont les humanités), les partenariats avec des écoles d'ingénieurs, de design, etc. Mais cette étape intermédiaire ne peut être que transitoire et ne doit pas simplement être mise en place dans l'objectif de faire perdurer l'écosystème d'affaires historique.

1. « Les fusions, réponses à la crise des Business Schools ? Application du modèle de l'Écosystème d'Affaires en France ». S. Ben Letaïfa, M. Kalika. Illème États Généraux du Management - 2012 FNEGE : Les Nouvelles Frontières du Management, Oct. 2012, Strasbourg, France

2 « Predators and prey: A new ecology of competition », J.F. Moore, *Harvard Business Review*, 1993, p. 75-86.

3. En écologie, le concept d'écosystème désigne un ensemble formé par une communauté d'êtres vivants (biocénose) et son environnement (biotope), les deux formant un réseau d'échange d'énergie et de matières permettant le développement et le maintien de la vie (Tansley, 1935).

4. « Co-opétition », A. M Brandenburger, B. J. Nalebuff, New York: Currency/Doubleday, 1996.

5. « Strategy as Ecology », Iansiti, M., Levien, R., *Harvard Business Review*, 2004 (Mars).

6. « The death of competition: Leadership and Strategy in the Age of Business Ecosystems, J.F Moore, 1996.

7. « Quand la domination du leader contribue au déclin ; Analyse de l'écosystème d'affaires Symbian et rôle de Nokia », V. Fautrero et G. Gueguen, *revue française de gestion*, 2012, n°222, p. 109.



MODÈLE HISTORIQUE

- Communauté de destin
- Enseignement dédié aux sciences de gestion
- Uni-disciplinaire
- Objectif : la délivrance de diplôme
- Centré sur la performance individuelle
- Structuré pour les classes préparatoires

Écosystème d'affaires



Écosystème d'apprentissage

MODÈLE HYBRIDE

- Vers une communauté foisonnante
- Enseignements interdisciplinaires
- Délivrance d'un diplôme par agrégation de certificats (fondés sur les compétences)
- Centré sur la performance collective
- Structuré pour les classes préparatoires et admissions sur titre

En effet, pour Taddéi⁽⁸⁾ (2018), afin de faire face à un monde de plus en plus VUCA⁽⁹⁾, il devient nécessaire de faire évoluer nos sociétés vers des « sociétés apprenantes » pour leur permettre d'aborder la complexité et faire face aux enjeux sociétaux et environnementaux.

Une société apprenante⁽¹⁰⁾ se définit comme « facilitant les apprentissages individuels et collectifs, pour que les savoirs et les expériences des uns permettent à d'autres d'apprendre et d'innover plus facilement. Elle apprend à apprendre en organisant au mieux les apprentissages de chacun et de chaque structure, des êtres humains comme des machines. Elle s'appuie sur la recherche, sur les possibilités du numérique et s'ouvre aux innovations issues de tous les pays pour les adapter à son écosystème quand elles sont pertinentes ».

Cette société apprenante fédère alors les efforts de chacun et gagne à collaborer avec d'autres sociétés apprenantes pour bâtir ensemble une entité plus vaste, une « planète apprenante », capable de relever les défis dont ceux énoncés dans les objectifs du développement durable (ODD) des Nations unies. Il s'agit donc de créer de nouveaux modes d'organisation, de mobiliser l'intelligence collective et d'affirmer des valeurs pour être capables de construire collectivement le monde de demain.

La question qui se pose alors pour nos écoles de management est de déterminer comment s'organiser pour évoluer vers un écosystème apprenant et participer ainsi à l'élaboration de cette société apprenante.

8. "Apprendre au XXI^e siècle", F. Taddéi, éd. Broché, 2018.

9. Volatility, Uncertainty, Complexity et Ambiguity





Pour Mediani et Abel (2016) « un écosystème apprenant est un ensemble cohérent composé de biocènes de formation favorisant un « apprentissage ensemble » fondé sur l'échange et le partage de connaissances et/ou de compétences pour mieux réussir un projet commun⁽¹¹⁾ ». Au sein d'un tel système, les apprenants peuvent bénéficier de l'accès à de nombreuses ressources pédagogiques issues des différentes biocènes.

Il est donc souhaitable que les écoles de management au travers de la Conférence des grandes écoles (CGE) se structurent et développent leurs écosystèmes d'apprentissage afin d'évoluer collectivement vers un écosystème apprenant dont la finalité, le projet commun, est de développer les talents et les compétences de demain tout en s'adaptant continuellement à son environnement (cf. Réflexion 5).

En effet, pour répondre aux enjeux actuels de nos sociétés et aux aspirations sociétales de nos étudiants, il s'agit de les rendre autonomes intellectuellement, et de développer leurs « capacités » au sens de Sen (2000) afin de les préparer à devenir des acteurs majeurs de la société apprenante en devenir. Pour cela, il importe d'aller vers davantage de pluridisciplinarité et reconnaître tous les chemins d'apprentissage (cf. Réflexion 6).

Pour y parvenir, il sera nécessaire que les acteurs de nos écoles et les parties prenantes associées acceptent de dés-apprendre certaines routines organisationnelles pour en construire de nouvelles (par exemple, changer les concours d'entrées, accepter la diversité des profils, etc.).

10. Rapport : Un plan pour co-construire une société apprenante, à l'intelligence collective, la société reconnaissante, F. Taddéi, 2018, p.6.

11. « Recommandation argumentée de ressources pédagogiques au sein d'un écosystème apprenant », C. Mediani et Abel, M-H., IC2016, 2016.





RÉFLEXION 1

Les écoles de management,
un creuset générateur
d'innovations ?

Lecture de la construction
historique d'un modèle

Auteurs : Catherine de Géry,
Lucie Paquy

Au-delà de leurs spécificités, les écoles de management partagent un certain nombre de traits communs. Etablissements d'enseignement supérieur, elles proposent une offre de formation diversifiée accueillant des publics variés : formations initiales (bachelor, master), post-expérience (Mastère Spécialisé®, MBA) ou continues (EMBA, *Executive Education*). Elles recrutent sur concours et délivrent le grade de master. Elles cultivent la proximité avec les entreprises, dont elles forment les cadres et les dirigeants, dans une optique d'excellence opérationnelle tout en visant l'excellence académique. Elles combinent enseignements pratique et théorique, appuyés sur une activité de recherche. Elles fonctionnent et agissent suivant une gouvernance entrepreneuriale. Elles développent une forte activité d'ouverture internationale, avec des échanges d'étudiants et de professeurs, des double-diplômes, des cursus en langue anglaise, des campus implantés à l'étranger.

Catherine De Géry,
Professeur Associé, Département
Management ESCP Europe



Lucie Paquy,
Directrice de l'innovation
pédagogique à la CCI
Paris Ile-de-France (DGA ERF)



Ces caractéristiques sont le produit d'une histoire qui, loin d'être linéaire, s'avère complexe et mouvementée, faite d'« inflexions, de ruptures, de crises surmontées » (Fridenson et Paquy, 2008). *Les écoles supérieures de commerce* ⁽¹⁾ ont été créées au XIX^e siècle pour accompagner la première révolution industrielle et former les entrepreneurs et négociants. Au XX^e siècle, elles ont particulièrement accompagné la révolution managériale et la mondialisation de l'économie. Elles ont évolué dans différents environnements, avec des contraintes d'ordre concurrentiel, institutionnel, financier et au sein desquels interviennent différentes parties prenantes, porteuses de visions et d'intérêts à promouvoir : les Chambres de Commerce et d'Industrie (CCI), les milieux économiques, l'Etat, les territoires, les publics en formation et les alumni. Aujourd'hui, elles ont pour mission d'accompagner la 4^e révolution industrielle et ses défis, technologiques, environnementaux ou encore éthiques, soit autant de nouveaux challenges à relever.

Quelles leçons tirer des expérimentations successives entre académisme et pragmatisme pour servir un modèle pédagogique innovant ? Pour en repenser les missions et la manière de produire les compétences attendues par leur écosystème ? Entre impératifs académiques et économiques, les ESC constituent un entre-deux sous le regard tantôt bienveillant, tantôt critique, de l'enseignement supérieur, du monde des entreprises, de la société civile. Cette contribution, qui ne se veut pas exhaustive, propose de revisiter avec un point de vue critique et dynamique la construction historique d'un modèle original de formation

1. Dans le cadre de ce retour historique, nous utiliserons le terme d'écoles supérieures de commerce (ESC) au niveau national et business school au niveau mondial. Comme le souligne Marianne Blanchard à propos des ESC, « par ce terme, on désigne les établissements reconnus par l'Etat, habilités à délivrer le grade de master, pour la plupart étroitement liés à une chambre de commerce, et qui recrutent une partie de leurs étudiants en classes préparatoires. » (Blanchard, 2014).



I - DÉBUT XIX^E-ANNÉES 1950 : L'ÉMERGENCE D'UN MODÈLE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Entre territoires et institutions : la création de l'enseignement commercial supérieur, une inscription pédagogique originale (XIX^e-début XX^e siècle)

C'est en 1819 qu'est créée la première *Business School* au monde, l'Ecole supérieure de commerce de Paris (ESCP), sous le nom d'Ecole spéciale de commerce et d'industrie. Elle est le fait d'entrepreneurs, Brodart et Legret, appuyés par Vital Roux, entrepreneur lyonnais et membre de la Chambre de commerce de Paris, qui avait défendu, dès 1800, la création d'un enseignement commercial avec une pédagogie centrée sur des opérations de commerce simulées. L'école est payante, réservée aux fils de négociants, et combine enseignements théoriques et pratiques. Elle compte aussi des étudiants étrangers.

Le mouvement démarre véritablement à partir de la fin du Second Empire, toujours à partir d'initiatives entrepreneuriales relayées par les CCI et les municipalités. En 1868, apparaît l'Ecole supérieure de Mulhouse qui sert de modèles aux ESC créées au lendemain de la guerre de 1870 (Rouen, Le Havre, Lyon, Marseille, Bordeaux), puis dans les années 1890 et après la Première guerre mondiale. Il s'agit alors de former les « employés supérieurs des services commerciaux et administratifs d'entreprises ». Promouvant un enseignement fondé sur la pratique, elles accueillent pour deux ans des jeunes gens à partir de 15 ans, issus de lycées ou de l'enseignement post-primaire (Thivend, 2011 ; Blanchard, 2012).

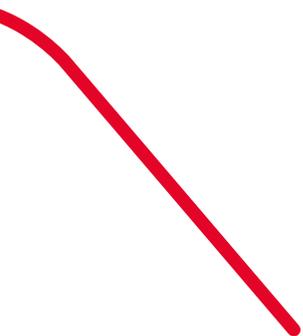
Parallèlement s'affirme dès 1867 l'ambition d'un haut enseignement commercial au sein de la Chambre de commerce de Paris qui s'implique directement. Celle-ci acquiert en 1869 l'ESCP, qui se débat alors dans des difficultés financières, pour former « des employés supérieurs, des directeurs de service et même des chefs de maison ». Surtout elle crée HEC en 1881 avec la volonté affichée de la positionner au niveau supérieur. L'école

s'adresse aux « fils de la bourgeoisie » avec l'ambition d'être « pour le commerce ce que l'Ecole centrale est pour l'industrie » (Meuleau, 1981 ; Fridenson et Paquy, 2008). La scolarité est payante avec des droits élevés, l'âge d'admission fixé à 17 ans, le baccalauréat ou un niveau équivalent exigé.

Pour autant, les débuts de l'enseignement commercial supérieur sont difficiles. Passer par une école pour diriger ou pratiquer les affaires est loin d'être socialement partagé et les carrières les plus prisées restent la fonction publique ou les professions libérales ou juridiques. De fait, et jusqu'à la Première guerre mondiale, toutes les écoles connaissent à plusieurs reprises des chutes d'effectifs, certaines très sévères, ainsi que des tensions ou des difficultés financières (Fridenson et Paquy, 2008 ; Meuleau 1981 ; Blanchard, 2012).

La reconnaissance viendra de l'Etat. Elle est opportunément liée à la nouvelle loi militaire de 1889 qui porte le service à 3 ans avec possibilité d'allègement pour les diplômés de certains établissements. HEC, l'ESCP ainsi que les ESC de Bordeaux, Le Havre, Lyon, Marseille l'obtiennent en 1890 (les effectifs repartent d'ailleurs à la hausse). La reconnaissance étatique implique toutefois une transformation de leur organisation et un contrôle sur les programmes, les conditions d'admission, la nomination des directeurs et des professeurs (Blanchard, 2012).





Efforts, mobilisations et rénovations (des années 1920 aux années 1950)

.....

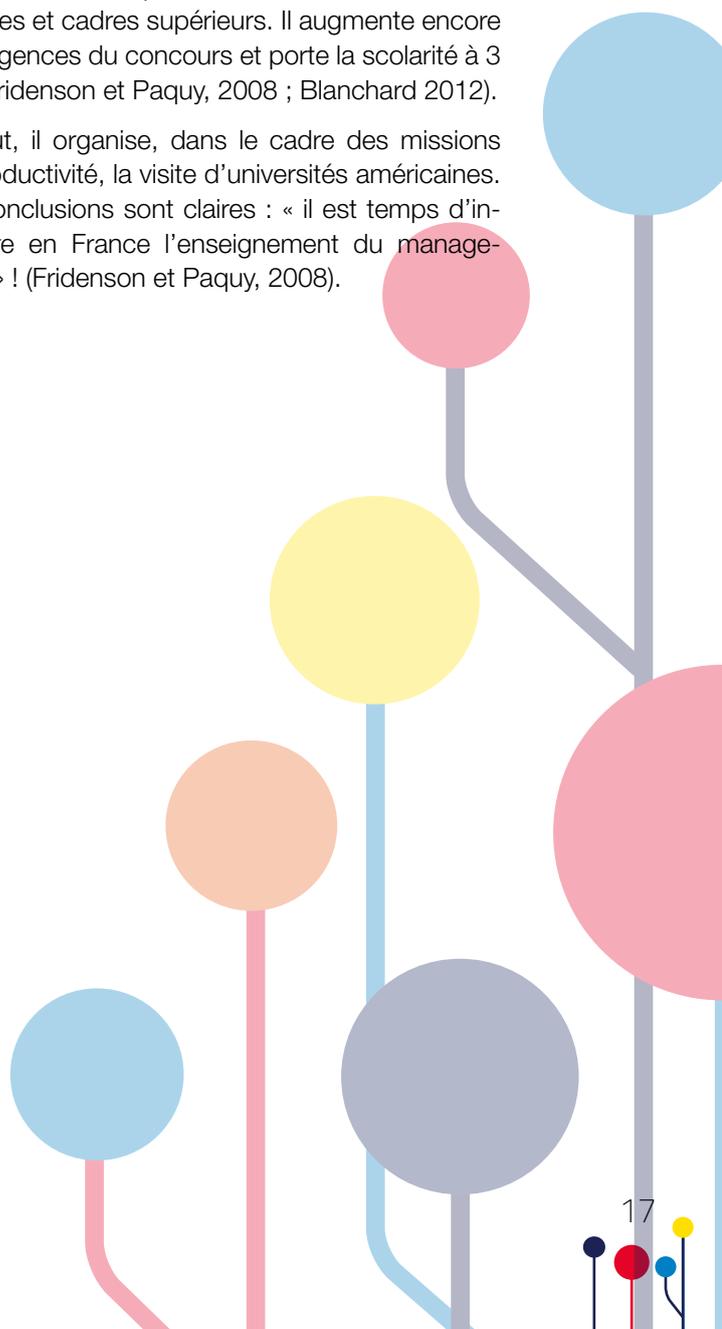
La dynamique s'intensifie après la guerre. HEC installe définitivement le recrutement par concours, le corollaire en est la création de classes préparatoires spécifiques et donc l'augmentation de son vivier de recrutement. Elle diversifie son offre de formation avec la création de plusieurs cours spéciaux, tendant ainsi d'une école à une « Faculté commerciale » (Meuleau, 1981). Elle introduit des rénovations dans ses enseignements, tentant de dépasser la dominante droit-comptabilité-langues avec des cours plus en phase avec la vie des affaires et les nouvelles conceptions de l'entreprise (cours d'administration des usines, entreprises et bureaux confié à Henri Fayol). En 1938, la scolarité est portée à 3 ans, ce qui l'aligne sur les écoles d'ingénieurs, et un stage de 6 semaines est introduit. Par ces innovations et expérimentations, l'école affirme son positionnement dans l'enseignement supérieur, ainsi que sa spécificité et sa supériorité vis-à-vis des autres ESC (ce que l'Etat lui avait reconnu en 1923).

Du côté des ESC, l'heure est aussi à la mobilisation pour les revaloriser et les rendre plus attractives. Les années trente voient ainsi le début d'une structuration en réseau, d'un cadre pédagogique commun et d'une élévation du niveau, le tout sous l'égide de l'Etat dont l'intervention ne fait d'ailleurs pas consensus. Le décret de 1937 instaure ainsi un concours d'entrée unifié avec un nombre de places par école défini à l'avance suivant les besoins régionaux ; il fixe un programme minimum d'études et un règlement commun pour l'examen de sortie. L'âge pour concourir est fixé à 17 ans et les exigences de diplômes et niveau d'études relevées (Blanchard, 2012).

Après la Seconde Guerre mondiale, le monde est porteur de nouveaux défis à accompagner : nouvelle hégémonie américaine, trente glorieuses,

débuts de la construction européenne. L'Etat, qui devient le principal investisseur du pays et met en place un système de planification, est le premier à faire mouvement. Par décret de 1947, il consacre les décisions prises 10 ans plus tôt instaurant ainsi un cadre durable pour les ESC. Il affirme le statut d'établissement supérieur à former les chefs d'entreprises et cadres supérieurs. Il augmente encore les exigences du concours et porte la scolarité à 3 ans (Fridenson et Paquy, 2008 ; Blanchard 2012).

Surtout, il organise, dans le cadre des missions de productivité, la visite d'universités américaines. Les conclusions sont claires : « il est temps d'introduire en France l'enseignement du management » ! (Fridenson et Paquy, 2008).



II - SE TRANSFORMER EN INNOVANT DANS LES RUPTURES : LES GRANDES MUTATIONS DES DÉCENNIES 1960-1970

Moderniser l'offre pédagogique : la dynamique américaine

Le mouvement est initié par HEC dès 1957 et s'intensifie en 1965. A l'origine, il y a un rapport des anciens élèves plaçant pour une profonde modification du contenu des études et des méthodes ; au final, c'est une véritable rupture pédagogique qui s'opère sur le modèle américain. Les contenus sont réformés : le poids du droit s'amenuise tandis que de nouvelles matières sont introduites ou développées (marketing, publicité, politique et contrôle de l'entreprise, etc.), la part des amphithéâtres diminue au profit du travail en petits groupes, les stages s'étendent aux trois années et deviennent obligatoires, enfin la méthode des cas de Harvard, refusée avant-guerre, est introduite et devient le pilier de l'enseignement. Surtout, l'école déménage en 1964 à Jouy-en-Josas sur un campus flambant neuf conçu sur le modèle des *Business*

schools américaines et commence à constituer un corps d'enseignants permanents pour soutenir la modernisation des enseignements de gestion. A partir de 1966, une trentaine de jeunes diplômés de l'école sont envoyés aux Etats-Unis se former grâce au soutien de la Fondation Ford, du ministère des affaires étrangères et de la CCIP. En 1970, l'école compte 89 enseignants permanents. Si la transformation n'ira pas jusqu'à aligner HEC sur le modèle post-expérience des *Business school* (le projet a été effectivement débattu), elle verra néanmoins l'introduction du format MBA avec la création de l'Institut supérieur des affaires (ISA) en 1969, qui vient clore ce cycle de modernisation pédagogique (Meuleau, 1981 ; Fridenson et Paquet, 2008).

L'alignement des ESC sur le modèle de la Grande Ecole

Le mouvement concerne les ESC à partir du milieu des années 1960. Les 17 écoles, devenues récemment ESCAE, forment alors un ensemble hétérogène (l'ESCP se démarque nettement), encore faiblement valorisé sur le plan académique et tourné vers les besoins économiques régionaux (Blanchard, 2012). La première réforme, en 1965, concerne donc le concours, avec la volonté d'élever la sélectivité. Elle se traduit par l'augmentation du niveau d'exigence du recrutement et entraîne de plus en plus de recrutements par classes préparatoires, ainsi que pour certaines écoles, un élargissement de l'aire de recrutement. En 1971, des épreuves dites d'entretien sont introduites pour tester les compétences managériales, sur le modèle de l'ESSEC.

Le second mouvement concerne la pédagogie. Il démarre à l'ESCP en 1965 à l'initiative d'un groupe d'anciens élèves ; en 1967, c'est un groupe de six

directeurs d'ESCAE (dont celui de l'ESCP) qui se saisit de la question proposant un plan de réforme avec rénovation des contenus (marketing, contrôle de gestion) et introduction de la méthode des cas. Les transformations sont entérinées l'année suivante, par décret, tandis que l'ESCP quitte le réseau et se réforme dans la foulée en profondeur (nouvelles disciplines, enseignements en petits groupes, méthode des cas), elle compte 51 professeurs permanents en 1972. Mais pour soutenir ce développement du modèle de la Grande Ecole, les ESCAE vont devoir mener une importante réforme organisationnelle, nécessitant dans les années 1970 des investissements massifs dans de nouveaux locaux ainsi que dans le recrutement d'un corps professoral permanent. Enfin, la féminisation du recrutement, qui avait commencé après la Première Guerre mondiale mais qui restait très marginale, s'accélère très rapidement.



L'essor de la formation continue

Les transformations qui affectent l'enseignement supérieur de gestion concernent également la formation continue. Encouragée par les législations de 1966 et 1971, celle-ci fait alors l'objet de développements inédits. A HEC et l'ESCP, elle est introduite, d'abord de façon expérimentale, par des anciens élèves puis se structure autour de centres dédiés. Il s'agit de penser l'offre de formation initiale et continue comme un continuum. Cela s'incarne sur le plan organisationnel à HEC avec la création du CESA (Centre d'enseignement supérieur des affaires), qui est une infrastructure administrative commune aux trois programmes : grande école, MBA, formation continue. L'objectif est de parvenir à une meilleure coordination des ressources, en particulier du corps professoral. Un autre est de positionner comme un « centre de management multiproduits », d'acquérir encore davantage d'influence au sein du système éducatif français et européen (Fridenson et Paquy, 2008). La formation continue se développe aussi dans les ESC sous l'impulsion des Chambres de commerce qui se saisissent de l'opportunité ouverte par ce nouveau marché (Blanchard, 2012).

Ces transformations, qui voient le passage de l'enseignement commercial supérieur à l'enseignement du management, accompagnent celles de l'économie et de la société françaises. C'est tout d'abord l'ère de la croissance et de l'ouverture internationale, qui porte le thème de l'insuffisance de la formation des cadres. C'est également l'évolution de la figure du manager : « dans les années 1970-80 on assiste à un renversement des relations entre les ingénieurs et les gestionnaires. Alors qu'au XIX^e siècle et jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, et même encore après, le gé-

néraliste de l'entreprise industrielle était l'ingénieur, dans les années 70-80 l'ingénieur devient spécialiste et le manager généraliste » (de Saint Martin, 1997). C'est également un moment de développement massif de l'enseignement supérieur, de réforme de l'université qui investit davantage dans les sciences de gestion. Après les IAE (1955), ce sont la création de Dauphine (1968), de diplômes nationaux (maîtrises en 1970-1971, doctorat en 1974), puis de l'agrégation en 1975. C'est aussi un moment où les soutiens et les représentations s'institutionnalisent avec la création de la FNEGE en 1968⁽²⁾ et de la Conférence des grandes écoles (CGE) en 1973, véritable porte-parole des grandes écoles d'ingénieurs et de commerce en France, au sein de laquelle se structurera quelques années plus tard, en 1985 le Chapitre des écoles de management⁽³⁾. Les innovations qui ponctuent la période - l'ouverture de l'Ecole européenne des affaires et la création à HEC du programme doctoral en 1975 - ouvrent une nouvelle période, celle d'un environnement de plus en plus concurrentiel, internationalisé et normalisé.



2. La Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises (FNEGE) a été créée à l'initiative de l'Etat et du monde patronal témoignant de l'intérêt portée à la formation des cadres pour développer la compétitivité de la France. Elle participera activement à l'importation en France de techniques de gestion mais aussi de méthodes pédagogiques inspirées des écoles de commerce américaines.

3. Regroupant alors une douzaine d'établissements, il a officiellement pour vocation de « favoriser les initiatives pédagogiques communes » et de « renforcer la crédibilité internationale des grandes "business school" françaises, par des actions concertées de formation et de recrutement à l'étranger » (CGE).

III – LES ANNÉES 1980-1990 : L'ÉMERGENCE D'UN MARCHÉ NATIONAL

Les décennies 1980 et 1990 vont être marquées par l'émergence et la structuration d'un marché national très concurrentiel.

Entre coopération et compétition, les écoles supérieures de commerce à la recherche de différenciation.

Du fait d'une très forte augmentation du nombre de bacheliers dans la deuxième moitié des années 1980, de nombreuses formations en gestion se développent dans les universités et les ESCAE mais également dans de nouvelles écoles de commerce privées (comme les Ecole de Gestion et de Commerce (EGC) qui se positionnent à partir de 1989 sur des formations en 3 ans après le baccalauréat. Certaines CCI vont également profiter de ces conditions favorables à l'enseignement à la gestion pour créer de nouvelles ESC comme celle de Tours en 1982, Grenoble en 1984 puis La Rochelle en 1988, Rennes en 1990 et Troyes en 1992. Seules Tours et Grenoble rejoignent le réseau des ESCAE tout en jouant immédiatement sur leur différenciation (informatique, logistique et vente-distribution pour l'ESC Tours, management industriel et technologies pour l'ESC Grenoble).

Ainsi, face à une concurrence accrue au sein des formations en gestion et en raison de besoins en investissements de plus en plus importants (dans les locaux et le corps professoral), les écoles vont rechercher de plus en plus à se différencier afin d'attirer le plus grand nombre de candidats. Cette recherche de différenciation va mettre à mal la coopération au sein du réseau des ESCAE. Ainsi dix années après le départ de l'ESCP du réseau des ESCAE en 1969, l'ESC Lyon va également quitter le réseau et prendre un positionnement résolument entrepreneurial. De fait, le réseau des ESCAE va être profondément remis en question et cette mise en concurrence va renforcer un processus de hiérarchisation. La compétition va alors prendre le pas sur la coopération. Le réseau finira par disparaître en 1991.

L'émergence d'un marché national des ESC : organisation, hiérarchisation et volonté de régulation

La concurrence accrue entraîne alors l'émergence d'un marché national des écoles de commerce avec le développement de prescripteurs de marché comme les organes de presse spécialisée. L'Étudiant, dès les années 1980, produit un classement en fonction du nombre de candidatures.

Les écoles vont progressivement élargir les voies d'accès à leur concours. Ainsi, en 1981, HEC ouvre une section économique en classes préparatoires et sera suivi dès 1982 par les ESCAE, l'ESSEC, l'ESCP et l'ESC Lyon. L'accès au concours pour les voies littéraires sera possible à partir de 1995.

Par ailleurs, de nouvelles modalités de recrutement permettent aux candidats de se présenter à plusieurs ESCAE, à partir de 1982, ce qui entraîne une hausse du nombre de candidats par ESCAE, avec un phénomène de « parisianisation » du recrutement des ESCAE (Blanchard, 2012).

De fait et afin de faciliter et mutualiser l'organisation de ces recrutements, vont être créés les premiers concours mutualisés avec Ecricome en 1987, puis la Banque commune d'épreuves en 1990 regroupant les trois écoles parisiennes.

Le passage des classes préparatoires en deux an-





nées en 1994, soutenu par HEC et la CCI de Paris, va permettre de parachever l'alignement des ESC sur le modèle des grandes écoles scientifiques. Cet alignement participe de l'organisation du marché des écoles de commerce et à leur hiérarchisation mais va entraîner une baisse drastique du nombre de candidats. Les ESC vont donc devoir diversifier leur offre, en particulier avec le développement à partir de 1986 des Mastère Spécialisé®, label créé par la Conférences des grandes écoles validant des formations courtes (de un an à un an et demi). Elles vont également diversifier leur recrutement, en particulier par admissions parallèles, afin de soutenir leur modèle de développement.

Mais, face à l'explosion des formations en gestion, se pose alors la question de leur évaluation. En 1991 est remis à Lionel Jospin et Dominique

Strauss-Kahn le rapport dit « Chacornac-De-comps-Vulliez » sur « l'avenir des formations supérieures aux métiers de la gestion », par une commission ad hoc. Il pose clairement les jalons d'une réflexion sur la mise en place d'un organisme indépendant d'évaluation commun à l'ensemble des formations, idée qui sera rediscutée à la fin des années 1990 et débouchera en 2001 sur la création de la Commission d'Evaluation des Formations et Diplômes de Gestion (CEFDG).

Avec les difficultés rencontrées par les établissements au cours des années 1990, d'ordre financier et de recrutement, un mouvement de fusion entre écoles va débuter, en 1998, avec la création de l'ESCEM (École supérieure de commerce et de management), issue de la fusion des ESC de Tours et Poitiers.

L'accélération de l'internationalisation des programmes

L'internationalisation des ESC est un phénomène polymorphe et relativement ancien (Blanchard, 2014). Cette internationalisation des programmes débute dès les années 1970 avec le développement de la culture internationale des étudiants par l'apprentissage des langues, l'introduction de nouvelles matières (affaires internationales, interculturalité), les échanges académiques inter-

nationaux, les double-diplômes et les stages à l'étranger. HEC, l'ESCP et l'ESC Nantes seront pionnières dans ce domaine dès la fin des années 1970. Ce phénomène s'accélérera et se diffusera au sein des ESC au cours de la décennie 1980. Cette internationalisation participe à la différenciation des écoles entre elles mais également vis-à-vis des formations universitaires en gestion.



IV – LES ANNÉES 2000 : ENTRE INTERNATIONALISATION ET NORMALISATION DES ÉCOLES DE MANAGEMENT

Mais au cours des années 2000, l'internationalisation des ESC, dorénavant appelées « écoles de management », va prendre une toute autre dimension. Les écoles recherchent désormais à acquérir une dimension internationale. Cette volonté de reconnaissance de leur excellence au niveau international est en cohérence avec une prise de

conscience au niveau national de la nécessité de développer la visibilité internationale de l'ensemble de l'enseignement supérieur français, portée par la création de l'agence EduFrance, en 1998, à l'initiative des ministres de l'Éducation nationale et des Affaires étrangères.

L'internationalisation des écoles

A partir des années 2000, l'ensemble de l'enseignement supérieur européen va être réformé en fonction de la stratégie de Lisbonne définie par l'Union européenne, souhaitant faire de l'espace communautaire l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde en 2010. L'enseignement supérieur français va alors connaître des réformes majeures (pour n'en citer que quelques-unes : 2002 la réforme Licence-Master-Doctorat, 2007 la loi relative aux libertés et aux responsabilités des universités, 2008 le plan Campus, 2011 les initiatives d'excellence, 2013 la loi sur l'enseignement supérieur et la recherche, etc.).

Dans une économie de la connaissance mondialisée, un marché international de l'enseignement supérieur se structure, accompagnant le développement du nombre d'étudiants vers les formations

du supérieur afin de répondre aux besoins en recrutement dont les entreprises ont besoin.

Cette volonté d'existence sur le marché mondial va entraîner le recours aux organismes d'accréditation internationaux (EQUIS, AACSB, AMBA) dont les critères définis valident la conformité des établissements à certaines normes de qualité.

Pour figurer et survivre dans cette compétition internationale, les écoles de commerce vont alors investir massivement dans la recherche et le recrutement d'enseignants-chercheurs étrangers. Une période de convergence va alors s'ouvrir à nouveau, portée par l'internationalisation (des curricula et des écoles), le développement très rapide de la recherche et la diversification de l'offre et des recrutements au sein des écoles (Blanchard, 2014).

Un développement sans précédent du pôle académique au sein des écoles de management

Deux évolutions majeures au sein de l'Enseignement supérieur français de gestion vont également et directement impacter les écoles de management : l'alignement sur le système LMD (licence, master, doctorat) et la mise en place d'une CEFDFG, qui ont joué un rôle primordial dans l'essor de la recherche. En effet, au travers de la délivrance du grade de master, la montée des exigences aca-

démiques a entraîné ce développement sans précédent de l'académisme au sein des écoles de management.

Enfin deux autres acteurs ont fortement stimulé les investissements des écoles dans la recherche : la presse et ses classements des écoles et les agences d'accréditation internationales.





Cet investissement sans précédent dans la recherche va modifier considérablement le corps professoral permanent des écoles de management avec une concurrence accrue entre elles pour recruter et fidéliser les enseignants-chercheurs publiant le plus. De nouveaux enjeux en termes de management du corps professoral apparaissent alors (attractivité des écoles, stabilité du corps professoral, segmentation du corps professoral, place de la pédagogie en particulier).

Les investissements financiers nécessaires au développements rapides de cette activité de recherche fragilisent les modèles économiques des écoles de management.

Elles doivent alors diversifier leur offre de formation, au travers en particulier du développement de bachelors (nouvelles formations de 3 ans accessibles après le baccalauréat et compatibles avec le système LMD). Ces nouvelles offres viennent ainsi compléter la gamme de produits des écoles de management et ainsi soutenir leur croissance.

C'est dans cette même logique de diversification et d'individualisation des parcours que les ESC vont progressivement investir le champ des formations en apprentissage (dès 1994, avec l'ESSEC). Ce développement de l'apprentissage au sein des formations des écoles de management est alors porteur de nouvelles expérimentations et innovations pédagogiques ainsi que d'ouverture sociale.

Elles vont développer leur attractivité en termes de recrutement en s'adressant désormais à des profils d'étudiants également internationaux.

Après la crise de 2008 et au regard des enjeux sociétaux et environnementaux, le modèle des écoles de management françaises est fortement réinterrogé. Depuis 2014 et les nouvelles dispositions législatives sur l'autonomie des écoles consulaires, de nouveaux *business models* se réinventent. Le positionnement des écoles au sein de l'Enseignement Supérieur français doit être repensé tout comme leurs modèles pédagogiques.

A l'instar d'une économie mondialisée à la recherche d'une forme de re-territorialisation, ne nous dirigeons-nous pas vers un nouveau modèle

d'écoles de management, acteur clé d'un écosystème apprenant ré-ancré sur son territoire ? C'est un potentiel vraisemblable.



CONCLUSION

Quelle lecture retenir finalement de cette histoire, brossée certes à grands traits, mais dont on voit qu'elle a été sans cesse en mouvement ? Tout d'abord que, depuis leur naissance, les écoles de management ont été confrontées à des challenges et des défis qu'elles ont su relever. D'un enseignement qui initialement peinait à convaincre, on est passé à un enseignement reconnu sur le plan institutionnel, académique et économique. De régional, l'environnement est devenu national, puis mondial (plus fortement pour certaines). Les écoles de management ont également surmonté la problématique des concours et des recrutements ; surtout, elles ont su se moderniser. Elles ont expérimenté et adapté de nouvelles formes pédagogiques. A deux reprises, aux tournants des années 1960 et des années 2000, elles se sont radicalement transformées, accueillant des publics de plus en plus diversifiés et internationaux, délivrant des contenus intégrant les renouvellements scientifiques et économiques, produisant des connaissances académiques. Les pédagogies qui s'y pratiquent ne sont pas en reste : travaux de groupe, pédagogies actives et inductives, individualisation des parcours, intégration de l'expérience en entreprise, adoption du digital.

Ces évolutions et ces mouvements n'ont évidemment pas été aisés. Ils n'ont d'abord en eux-mêmes rien d'évident. Ils n'ont pas été exempts de crises, de tensions et de difficultés (on pense notamment aux problématiques de recrutement et financières). Ils se sont produits avec des acteurs, internes et externes, nombreux, porteurs de visions, d'intérêts et d'actions diversifiés. On citera notamment : les directions, les étudiants et leurs familles, les enseignants, les chambres de commerce, les alumni (à la fois moteurs et freins), les entreprises, les collectivités locales, la presse (nationale et internationale), les commissions d'accréditations, etc. Les rapports avec l'État ont alterné entre partenariat, concurrence et régulation (Fridenson et Paquy, 2008).

L'ensemble des épisodes historiques que les écoles ont vécu et les dynamiques qui en ressortent laissent apparaître un ensemble d'épreuves riche de conséquences. Au-delà des difficultés, ces épreuves ont été, à notre sens, créatrices ; elles

ont soutenu la construction d'un modèle original fait d'adaptations, d'innovations et d'agilité. Les écoles de management ont ainsi construit et acquis un « patrimoine »⁽³⁾ qui, face aux défis et mutations à venir, se révèle prometteur.



3. Nous tenons à remercier Sandrine Brissot pour sa contribution à une lecture de cette histoire en terme patrimonial.





Sources :

Abraham, Y. M. (2007). Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un « HEC ». *Revue française de sociologie*, 48(1), 37-66.

Ben Letaïfa, S et Kalika, M. (2012). Les fusions, réponses à la crise des Écoles de commerce ? Application du modèle de l'EcoSystème d'Affaires en France. *Illèmes États Généraux du Management - 2012 FNEGE : Les Nouvelles Frontières du Management*, Octobre, Strasbourg, France

Blanchard, M. (2012). *Socio-histoire d'une entreprise éducative : le développement des Ecoles supérieures de commerce en France (fin du XIX^e siècle-2010)*. Sociologie. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS).

Blanchard, M. (2014). Le rôle de la concurrence dans l'essor des écoles supérieures de commerce. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (125), 7-28.

Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de Minuit.

de Saint Martin, M. (1997), « Les écoles de gestion : un espace de concurrence en crise ? », in M. de Saint-Martin et M.-D. Gheorghiu (s.d), *Les écoles de gestion et la formation des élites*, Actes du Colloque à la Maison Suger, 10 et 11 octobre.

Fridenson, P. et Paquy, L. (2008), « Du haut enseignement commercial à l'enseignement supérieur de gestion (XIX^e-XX^e siècles) », in P. Le Normand (s.d.), *La Chambre de commerce et d'industrie de Paris 1803-2003*. II. Études thématiques, Paris : Droz : p. 199-258.

Institut Montaigne (2014). *Business schools : rester des champions dans la compétition internationale*, Rapport.

Meuleau, M. (1981). *HEC 1881-1981. Histoire d'une grande école*, Jouy-en-Josas, Dunod.

Thivend, M. (2011). Les filles dans les écoles supérieures de commerce en France pendant l'entre-deux-guerres. *Travail, genre et sociétés*, 2 (26), 129-146.



RÉFLEXION 2

Les challenges des écoles de management

Coordinateur : Jean-Christophe Hauguel
Auteurs : Rémy Challe - Stéphanie Conrad -
Vincent Dutot - Loïc Plé



Rémy Challe,
Directeur Général
EdTech France



Stéphanie Conrad, Responsable
projets - Ingénieure pédagogique
- Institut de Pédagogie Avancée -
ESSCA - School of Management

La chaîne de valeur traditionnelle des écoles de management est en pleine mutation - d'aucuns diraient même en pleine disruption. La révolution technologique et les profondes transformations des usages qu'elle entraîne induisent des évolutions majeures de leur environnement concurrentiel, de leur *business model*, du public étudiant ou encore des compétences attendues par les entreprises. Dans ce contexte, il devient stratégique pour les écoles de management de se transformer pour saisir les opportunités qui s'offrent à elles ou tout simplement pour survivre. L'objet de ce chapitre est de décrire précisément les tendances auxquelles elles sont confrontées.



Jean-Christophe Hauguel,
Directeur Général ISC Paris
Business School



Vincent Dutot, Professeur
associé et directeur du
Learning Lab – IPAG
Business School



Loïc Plé,
IÉSEG School of Management
Deputy Director for Pedagogy and
Academic Development



ENJEU 1 - EDTECH & GAFAM : VERS UN NOUVEAU TYPE DE CONCURRENCE

Avec la transformation digitale de l'Education, c'est tout l'environnement concurrentiel des écoles de management qui est bouleversé. Les écoles ciblent traditionnellement leurs compétiteurs les plus farouches parmi leurs homologues traditionnels sur les différents segments de marché : post-bac, postprépas, admissions sur titres, Bachelor, etc. , ou autour d'un second cercle concurrentiel élargi intégrant également les institutions universitaires nationales (IAE, Licences et Masters professionnels) et internationales, voire la branche management des Grandes écoles comme Sciences Po. Mais finalement, et comme souvent dans l'économie digitale, c'est de secteurs très éloignés en apparence que peut venir la concurrence la plus forte et la moins attendue. La disruption ou l'ubérisation du marché des diplômes en management est en marche et les Écoles doivent adapter leur modèle à cette nouvelle donne. En effet, les GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft) proposent déjà des solutions de formations online très abouties : LinkedIn Learning (Microsoft) offre une plateforme pléthorique de modules dans tous les domaines, tandis qu'Apple Education se positionne sur la certification – pour ne citer que ces deux exemples parmi d'autres. La puissance financière de ces géants, leur notoriété et leurs stratégies conglomerales et transversales laissent présager des évolutions de rupture.

Les entreprises intensifient le développement de leurs universités internes et s'orientent vers la recherche de certifications par bloc de compétences en complément ou en substitution des di-

plômes classiques. Plus singulier, le cas des Edtechs présentées comme partenaires des Ecoles dans de nombreux domaines de leur chaîne de valeur pouvant être des clients, des fournisseurs, des concurrents.

Face à ces nouvelles formes de concurrence émergentes et structurantes, les écoles de management ne doivent ni se recroqueviller, ni faire la politique de l'autruche. Elles doivent au contraire être maîtresses de leur destin en s'inscrivant elles-mêmes comme un acteur majeur du changement et de la transformation. La posture partenariale avec l'ensemble de ces acteurs est sans aucun doute un facteur clé de succès. L'intégration de l'intelligence artificielle, de la blockchain, de l'économie circulaire et collaborative, du management des données sur l'ensemble de la chaîne de valeur (et pas seulement au sein des diplômes proposés) est un challenge important mais incontournable pour durer. L'adaptation des modes pédagogiques, des évaluations, des espaces d'enseignement, l'innovation sont également d'autres défis à relever pour le corps professoral dont la carrière est encore principalement pilotée par la recherche. Les diplômes, les certifications, les brevets doivent étayer une offre en phase avec ces évolutions pour s'adapter aux besoins du marché aval tout en gardant les caractéristiques de l'excellence qui font la force des Ecoles.

Mais au-delà des repères concurrentiels, ce sont également les *business models* et les modèles de financement qui sont chahutés.

ENJEU 2 - FINANCEMENT & BUSINESS MODEL : VERS UNE DIVERSIFICATION DES RESSOURCES

Le souci n'est pas nouveau. Depuis quelques années maintenant le financement est un enjeu majeur des écoles de management. Quand on sait que, d'ici à 2025, 10 millions d'étudiants seront inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur dans le monde et que ceux qui y étudieront le management s'acquitteront en moyenne

de 10 000 € de frais de scolarité par an, comment continuer à générer de l'argent ?

Quand on sait également que pour beaucoup de directeurs d'établissements, les frais de scolarité ont atteint leurs limites et que des investissements importants sont encore nécessaires (dans le digital et le recrutement notamment), les écoles de





management doivent chercher de nouveaux modes de financement pour continuer à « peser » à l'échelon international.

Les premières propositions concrètes touchant les modèles de financement datent de près de 5 ans avec la création du statut d'établissement d'enseignement supérieur consulaire (EESC), prévu par la loi Mandon de 2014. Ce statut de société anonyme dérogatoire permet aux écoles de management d'accueillir des actionnaires privés, sans

distribution de dividendes, les CCI devant toujours détenir au moins 51 % du capital. Mais depuis, les CCI se sont engagées dans une réforme visant à rationaliser leurs coûts et la réforme de la collecte de la taxe d'apprentissage est aussi entrée en vigueur, imputant d'autant les ressources des institutions.

Les écoles de management font donc évoluer leur modèle d'affaires ainsi que leur gouvernance généralement autour de 4 orientations :

Orientation 1 : Intégrer la formation continue dans les enseignements

Aujourd'hui, les établissements d'enseignement supérieur représentent seulement 3,1% du marché de la formation professionnelle. Sur un marché qui pèse plus de 35 milliards d'euros, la place des écoles de management est encore trop faible. Les programmes d'alternance fleurissent depuis quelques années dans nombre d'écoles, mais la part de la formation continue reste faible comparée à celles de nos compétiteurs étrangers. Valoriser les enseignements et la recherche en formation continue, voici le premier défi de nos institutions.

Orientation 2 : S'appuyer sur les enseignants-chercheurs

Perçu généralement comme le premier poste de « dépense », les enseignants-chercheurs doivent aussi prendre conscience de leur rôle dans la possible injection d'argent dans les budgets. Certaines écoles ont fait le pari de s'éloigner de la recherche fondamentale pour développer des travaux directement utiles à l'entreprise, cherchant alors du financement direct (par le biais de création de chaires sponsorisées).

Orientation 3 : Développer des programmes courts

Les programmes bachelors représentent aujourd'hui les principaux relais de croissance des écoles de management. Ils sont jugés plus sécurisants par les élèves et ont un taux de transformation en programme master important. À l'autre bout du spectre, il est également important de se pencher sur les programmes *graduate* comme les *Masters of Science* ou programmes spécialisés, plus dispendieux.

Orientation 4 : Continuer à attirer des étudiants étrangers

Si le marché français se raréfie compte-tenu de la forte concurrence, pourquoi ne pas se tourner plus encore vers l'international ? L'excellence française est force d'attraction ; charge à nos institutions de bien positionner la qualité des programmes mais également la qualité des infrastructures d'accueil.

Ces mutations du modèle d'affaires doivent permettre aux écoles de management d'être moins dépendantes d'une source principale de financement issue de la formation initiale nationale tradi-

tionnelle, mais cela sera-t-il suffisant ? Ne faut-il pas définitivement muter vers un nouveau modèle d'école ? Le comportement des étudiants semble induire ce postulat.



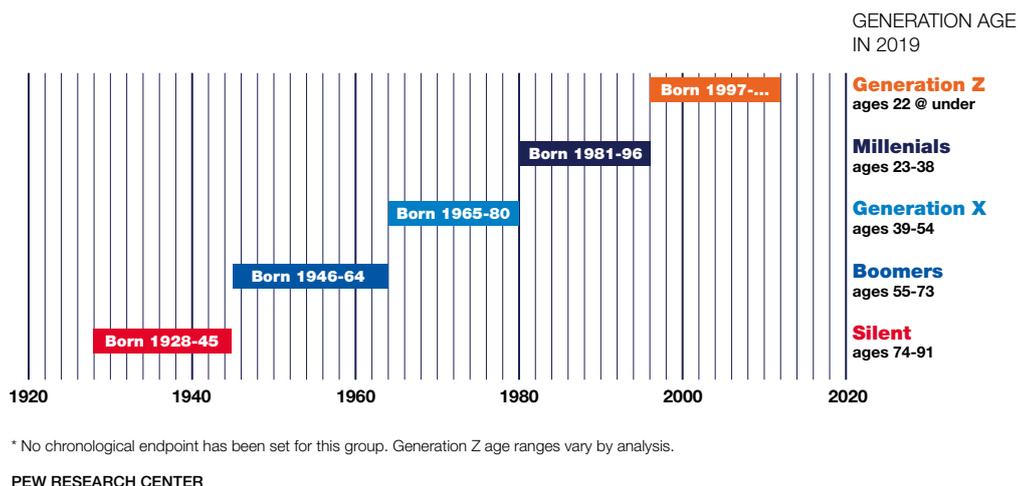
ENJEU 3 - LES ÉTUDIANTS « MILLENNIALS » DES ÉCOLES DE MANAGEMENT : VERS UNE GÉNÉRATION DIGITALE, COLLABORATIVE, AUTONOME ET ENGAGÉE

Depuis de nombreuses années, on échange sur la question des générations nées avec les technologies et de leurs différences avec la génération X née au début des années 70, au crépuscule de l'émergence de l'informatique. La question qui se pose aujourd'hui dans notre contexte est " Comment les écoles de management doivent-elles s'adapter pour accompagner ces générations porteuses de nouvelles attentes ?".

Tout d'abord, une définition s'impose. En effet, la constante évolution des technologies et des pra-

tiques éducatives rend difficile l'établissement de frontières générationnelles. Néanmoins un certain consensus émerge sur une description en 5 groupes.

Intéressons-nous plus particulièrement aux Millennials, (aussi connus sous le nom de "Génération Y"), voire à la génération Z qui arrive aujourd'hui dans les écoles de management. On leur distingue trois principales caractéristiques avec chacune des conséquences différentes pour les écoles.



1. Digitals natives – Proposer un écosystème d'apprentissage global intégrant le digital

Une des principales caractéristiques des Millennials est leur rapport fort à la technologie. On parle d'une génération où 95% des membres ont accès à un smartphone⁽¹⁾ et qui affirme que YouTube joue un rôle important dans leur apprentissage pour plus de 55% d'entre eux⁽²⁾. Ils sont nés dans un monde dans lequel internet est un acquis et où la connaissance est toujours à portée de clic.

Cette forte relation au digital doit faire émerger un changement d'approche en ce qui concerne l'usage des *Learning technologies* à l'intérieur et

à l'extérieur de la salle de classe. Pour former ces étudiants, rien ne sert d'aller à l'encontre de ces usages, la technologie doit trouver sa place dans la relation pédagogique et doit être au service de l'expérience d'apprentissage. Malgré de nombreuses initiatives allant dans ce sens, les innovations pédagogiques dans ce domaine restent souvent au niveau de projets ciblés, ou d'effets de mode et ont du mal à passer à l'échelle supérieure. Les institutions ont encore du chemin à parcourir pour créer un écosystème d'apprentissage digital



répondant aux usages de cette génération. Cette construction n'est pas difficile mais le faire de manière optimale coûte cher. Les écoles de management n'ont pas encore nécessairement les compétences ni la flexibilité organisationnelle pour

ce type de développement. La coopération avec les étudiants et l'ouverture à la collaboration avec de nouveaux partenaires, les Edtech par exemple, sont des opportunités à saisir pour s'adapter à ces évolutions.

2. Intelligence sociale et sociétale - S'engager et collaborer avec les étudiants

Les Millennials affichent un ensemble de priorités uniques en s'orientant vers la durabilité, les entreprises sociales et les causes sociétales. Nos écoles accompagnent donc des étudiants plus conscients des causes à défendre dans les années à venir et qui acceptent les défis s'ils sont choisis et perçus comme utiles. Ils sont prêts à s'investir mais cet engagement ne peut être durable que si l'institution s'engage également. Il s'agit pour les écoles de management de s'orienter sur des problématiques sociétales compatibles

avec leur ADN et qui permettent d'amorcer des évolutions durables. Plus que d'inscrire des étudiants au sein de programmes préconçus, il est désormais essentiel d'accompagner les étudiants vers une quête du sens dans leur choix d'apprentissage. Il est également nécessaire d'apprécier l'étudiant comme une vraie partie prenante en lui donnant la parole dans la stratégie et les projets structurels des écoles afin de mieux répondre à la question de leur future place d'acteur dans la société et d'engager leur responsabilité.

3. Autonomie et liberté - Accompagner et personnaliser les parcours d'apprentissages

Comme le disent très bien Elodie Gentina et Marie-Eve Delécluse, cette génération a soif d'autonomie, de liberté, de collaboration mais a besoin d'être guidée⁽³⁾. Actifs, ces étudiants vont vers la co-construction et l'auto-construction de leurs parcours de formation selon leurs envies et leurs niveaux, comme le font par exemple les étudiants de l'école 42 ou encore comme le proposent les diplômés blancs au Centre de Ressources Interdisciplinaires qui laissent la possibilité aux étudiants de combiner différentes disciplines⁽⁴⁾. Ce désir de flexibilité se manifeste également par un nombre croissant de Millennials qui choisissent d'obtenir un diplôme ou une combinaison de certifications en ligne.

Ces nouvelles générations présentent l'opportunité et la nécessité pour les écoles de management de revoir leur posture d'accompagnement et de formation, de proposer une offre de valeur où l'individu et la personnalisation sont au centre, plutôt qu'une offre globale de programmes standardisés. Il s'agira de trouver un alignement entre les contraintes internes, les différentes libertés des parties prenantes et des modèles économiques pour répondre à cette problématique. Le digital et l'ère des *Learning Analytics* pourraient être une piste de solution.

Mais c'est aussi sur les compétences attendues par les entreprises que les écoles de management sont aussi challengées, notamment avec la révolution de l'intelligence artificielle.

1. « Next Generations of Learners Pearson » https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/news/news-announcements/2018/The-Next-Generation-of-Learners_final.pdf

2. « Teens, Social Media & Technology », MONICA ANDERSON AND JINGJING JIANG, 2018. <https://pewrsr.ch/2Jl2XtE>

3. « Generation Z – Des Z consommateurs aux Z collaborateurs », Edited by Elodie Gentina and Marie-Eve Delecluse, Dunod, Paris

4. Rencontre avec Francois Taddei au CRI au sein du groupe CGE le 6 decembre 2018.



ENJEU 4 - COMPÉTENCES ATTENDUES POUR LES DIPLÔMÉS DES ÉCOLES DE MANAGEMENT : VERS QUELLES DISCIPLINES S'ORIENTER À L'HEURE DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE?

Il ne se passe plus un mois ou presque sans que la presse (fût-elle généraliste ou spécialisée) ne relaie une étude des conséquences sur l'emploi de l'Intelligence Artificielle (IA) et de la robotisation (dans son acception originelle matérialisée par des machines physiques, ou plus récente caractérisée par des solutions logicielles ancrées dans l'IA - les deux s'enrichissant d'ailleurs de plus en plus réciproquement). Si certaines vont jusqu'à prédire la destruction de près d'un emploi sur deux dans le monde, d'autres évoquent à l'inverse des créations nettes d'emplois.

Si ces chiffres sont le fruit d'estimations aux fondements parfois hasardeux, l'on ne peut en revanche douter de la réalité des considérables transformations actuelles et à venir qu'ils reflètent, dont la rapidité, l'intensité et l'ampleur n'ont peut-être jamais été égalées dans l'histoire de l'humanité. Tout ceci interroge naturellement en profondeur la mission d'enseignement de nos écoles: que faut-il enseigner à nos étudiants? Comment doivent-ils apprendre? Et quand doivent-ils l'apprendre ?

1. Quelles compétences techniques ?

Nombre d'étudiants s'interrogent, plus ou moins légitimement, sur l'utilité d'apprendre une information ou une connaissance accessible en deux clics (ou quelques mots via les assistants vocaux). Mais c'est oublier que l'acquisition de ces connaissances techniques "de base" permet de développer progressivement des routines de fonction-

nement et des compétences de haut niveau. La difficulté qui se pose pour nos Écoles est d'identifier le bon niveau et la nature desdites connaissances de base qui vont ensuite nourrir ces compétences qui leur permettront d'être performants et évolutifs dans leur travail.

2. Quelles *soft-skills* ?

L'importance des *soft-skills* (compétences comportementales ou savoir-être) est maintenant communément admise par les entreprises et les établissements de formation. Mais ce terme renvoie à de multiples réalités: l'écoute, la créativité, l'empathie, la gestion du temps, la capacité à travailler avec

différentes cultures, etc. Le développement de ces compétences demande du temps, et surtout demande d'apprendre et de maîtriser des bases et de la culture générale, qui semblent parfois évidentes, pour les transformer en comportements.





3. Comment favoriser la plasticité cognitive ?

La plasticité cognitive, autrement dit la capacité à faire évoluer ses modes de pensée et sa manière de voir le monde (*via* une reconfiguration neuronale documentée par les sciences cognitives) est cruciale dans un monde et dans des organisations complexes qui ont érigé le changement perpétuel en quasi-valeur. Pour y faire face, il est nécessaire de pouvoir s'adapter. Mais cette plasticité cognitive doit aussi permettre de mieux appréhender son environnement pour savoir si le changement est pertinent, ou s'il ne fait que refléter une norme à laquelle il convient parfois de se soustraire. Travailler sur l'esprit critique de nos étudiants est une manière de les aider à développer cette plasticité cognitive en stimulant leur curiosité.



4. Quels défis pour une formation permanente ?

Qui dit changement permanent dans les organisations implique un renouvellement des compétences et des connaissances lui aussi permanent. Le constat de la nécessaire "formation tout au long de la vie" n'est pas nouveau, mais son acuité s'accroît parallèlement à la folle accélération de l'obsolescence des connaissances et des compétences. De surcroît, sont surtout menacés les individus dont le socle de connaissances initiales est le plus réduit. Comme l'indique Angel Gurría, Secrétaire général de l'OCDE, en commentant l'étude "Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2019": "Il nous faut un système efficace de formation tout au long de la vie qui ouvre de nouvelles perspectives aux moins qualifiés, ceux

que l'automatisation menace en premier lieu". Le défi de l'ouverture sociale prend ainsi une nouvelle tournure: il s'agit non seulement d'inclure plus largement des populations qui en formation initiale n'ont habituellement pas accès à nos établissements, mais aussi de permettre à des populations déjà exclues du marché du travail ou sur le point de l'être de bénéficier de conversions et de formations de haut niveau. L'IA étant aussi une source de nouveaux métiers à plus forte valeur ajoutée, elle replace donc les questions de la formation et de l'inclusion au coeur des enjeux de nos Écoles. C'est un défi important à l'heure où la formation continue est vue avant tout comme une source de profits.



5. Quid des externalités négatives de l'IA ?

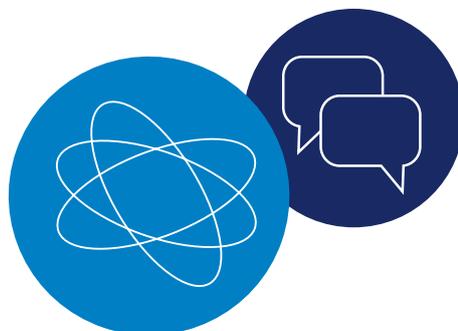
Enfin, les Écoles doivent aussi se demander quelles peuvent ou pourraient être les externalités négatives de l'IA, et comment y faire face. Ces externalités correspondent aux conséquences plus ou moins imprévues ou prévisibles du développement de l'IA, mais pas ou insuffisamment prises en compte. Par exemple, faut-il encore enseigner les langues étrangères si dans quelques temps les traducteurs numériques seront si puissants qu'il deviendra accessible à tous de parler et d'écrire en 1 000 langues? Que veut dire Culture Générale si l'assistant digital a instantanément toutes les réponses aux questions que l'on se pose?

Cependant, quelles seraient les conséquences d'une quasi mise en dépendance de nos étudiants vis-à-vis de ces outils? Car c'est bien de cela dont il s'agit. A un moment où nous sommes rentrés en situation d'accoutumance d'outils dont l'utilité dans notre vie quotidienne n'est plus à démontrer, il est important de faire preuve d'esprit critique à leur égard, et d'enseigner cet esprit critique à nos étudiants, afin qu'ils puissent en avoir une utilisation raisonnée. Pour nos Écoles, cela implique de mener une réflexion sur les frontières des évolutions et des conséquences de l'IA. L'objectif est ici de faire en sorte que IA et humains avancent conjointement et intriqués, pas en parallèle ; l'un et l'autre s'alimentant mutuellement. D'où l'importance de la prise de recul, de la réflexion éthique sur les valeurs, sur le travail, sur le vivre et travailler ensemble, etc.

Les réponses à ces défis multiples et complexes passent obligatoirement par des collaborations accrues entre entreprises, écoles et prospectivistes (sans oublier bien sûr nos étudiants, actuels et futurs, et bien d'autres parties prenantes). Pareille collaboration entre ces trois catégories

d'acteurs peut permettre d'ancrer la formation dans les besoins actuels et futurs du marché du travail, sans toutefois céder aux court-termistes effets de mode. Ainsi, alors que les entreprises disent souffrir de l'absence de développeurs, des prospectivistes nous expliquent que savoir "coder" (terme aux réalités protéiformes) est une des compétences les moins essentielles pour le futur, puisque les programmeurs seront remplacés par... des systèmes apprenants se programmant eux-mêmes! Savoir estimer la temporalité des changements et de leurs conséquences est ainsi, sans nul doute, un des plus redoutables défis auxquels nos écoles doivent répondre aujourd'hui.

Au final, comme nous l'avons vu tout au long de ce chapitre, c'est un véritable tsunami de la chaîne de valeur qui est en train de se produire. Le modèle arrivant aux limites de sa logique et de son efficacité, il faut reconsidérer la proposition de valeur des Ecoles. Il faut repenser et élargir la relation avec les différentes parties prenantes du secteur et du territoire. L'approche par l'écosystème permettra de représenter cette nouvelle proposition de valeur et donc de réinterroger la mission des écoles de management. Ce sera l'objet du chapitre suivant.



MARIE-CAROLINE MISSIR - SPÉCIALISTE DE L'ÉDUCATION ET DIRECTRICE DU DÉVELOPPEMENT DE DIGISCHOOL

LES EDTECHS : PARTENAIRES OU CONCURRENTS DES BUSINESS SCHOOLS?

Je retiens trois évolutions majeures dans les écoles de management : dans un contexte extrêmement concurrentiel, mondialisé, et alors que les modèles économiques de ces écoles sont bousculés, le numérique et les possibilités ouvertes en termes d'innovation pédagogique sont devenus un élément stratégique de différenciation des écoles, à travers une expérience étudiante singulière, et ce dès le recrutement. Cette transformation s'est cristallisée dans un premier temps autour des espaces, des lieux d'apprentissage (salles repensées, Fablab, acquisition de nouveaux locaux, etc.) dépositaires de l'image innovante de l'établissement. Puis elle s'est étendue à toute la chaîne de valeur de l'école, jusqu'au diplôme et au parcours d'enseignement, plus modulaires, personnalisés, conjuguant formation présentielle et en ligne. Dans ce contexte, l'émergence des Edtech et la croissance faramineuse des GAFAM, y compris sur le terrain éducatif, a progressivement conduit les écoles à développer des coopérations avec ces acteurs, pressentant que leur modèle pouvait être remis en cause et fragilisé.

Paradoxalement, je pense que ces évolutions obligent les écoles à plus d'exigence encore quant à la qualité de la formation dispensée et à la richesse des interactions et des compétences humaines développées au sein des campus, socles de la valeur des étudiants, et de leur éthique professionnelle. La coopé-

ration entre la edtech et l'enseignement supérieur aurait également beaucoup à gagner d'une mobilisation de la recherche sur l'impact des technologies sur les apprentissages et le comportement des étudiants, "in situ". Enfin, alors que les évolutions technologiques favorisent les "soft skills", plus naturellement acquises pour les étudiants de milieux favorisés, l'objectif de l'ouverture sociale des écoles est réinterrogé. En la matière, la coopération edtech/écoles devrait dépasser la question de l'outil pour embrasser celle de l'impact et de l'inclusion des étudiants.

C'est aussi pour cette raison que j'ai rejoint DigiSchool, plateforme d'applications éducatives pour les jeunes, pour les aider à réussir leurs examens et à s'orienter. Au delà de mon intérêt pour l'univers de la edtech que j'ai longtemps observé en tant que journaliste, c'est l'impact et la puissance de médiation de ces nouveaux acteurs qui m'intéresse. En la matière, DigiSchool dispose d'un socle d'usage et d'audience très important (3,9 millions de visiteurs uniques mensuels) qui permet de remobiliser et d'accompagner en nombre des étudiants, parfois isolés, fragilisés, grâce à la médiation du "tiers de confiance" qu'est le mobile. Lire leurs remerciements sur nos réseaux, est une des choses qui donne pleinement sens à mon engagement et à mon nouveau métier.



F. Levillain pour L'Étudiant

RÉFLEXION 3

Re-questionner le « sens »
des écoles de management
par l'ikigai

Coordinatrice : Nathalie Hector
Auteurs : Nathalie Hector et
Marie-Laure Massué



Marie-Laure Massué,
Directrice du Learning Lab
NEOMA Business School



Re-questionner le sens d'une organisation ou d'un collectif doit constituer une étape préalable à toute volonté de faire évoluer son modèle. Nos écoles ont réalisé ces quinze dernières années des choix ambitieux (accréditations, internationalisation, etc.) qui n'ont pas été sans conséquence sur la structuration même de notre écosystème d'affaires. L'article de Ben Letaïfa et Kalika [2012] en résume assez bien la nature, évoquant notamment des « phénomènes d'isomorphisme institutionnel », « des réactions (...) aux décisions des organismes d'accréditations et des stratégies propres des business schools (recherche de taille, de synergie, etc.) voire des stratégies des acteurs »⁽¹⁾.



Nathalie Hector,
Directrice du programme
Grande École
emlyon business school

On constate aujourd'hui des signaux faibles - comme l'analyse de la procédure SIGEM⁽²⁾ ces dernières années - d'un marché en profonde transformation, auxquels s'ajoutent de nouveaux défis tels qu'évoqués dans le chapitre précédent.

Il est donc, plus que jamais, fondamental d'initier une introspection adaptée à chaque école constitutive de cet écosystème d'affaires afin notamment de ré-aligner les enjeux stratégiques décidés par les gouvernances et dirigeances des écoles et l'ensemble des parties prenantes primaires investies.

Pour ce faire, nous choisissons de recourir au concept d'Ikigai pour concevoir une structuration de nos écoles en écosystème apprenant. L'Ikigai 生き甲斐 est un mot ja-

ponais qui se décompose en 生き signifiant « vie » et 甲斐 pour « valoir la peine »⁽³⁾. C'est une méthode qui vise, pour un individu, à trouver sa raison d'être en questionnant ce qui est essentiel à son existence. Cela peut constituer l'étape à partir de laquelle les choix d'une personne s'opèrent et ses actions sont déclinées. Finalement l'Ikigai se résume à « la raison de se lever chaque matin ».

D'aucuns trouveront pour le moins étonnant de tenter d'appliquer une méthode de développement personnel à une réflexion sur une organisation, mais il nous est apparu pertinent de l'envisager puisqu'une école représente un collectif d'individus dont on peut souhaiter qu'il partage la même vision et les mêmes ambitions.

1. « Les fusions, réponses à la crise des Business Schools ? Application du modèle de l'Écosystème d'Affaires en France », Ben Letaïfa et Kalika, les troisièmes États Généraux du Management – 2012 FNEGE : les nouvelles frontières du management, Oct. 2012, Strasbourg.

2. Le SIGEM est une procédure automatisée de sélection des vœux et d'admission au sein des grandes écoles de commerce à l'issue des classes préparatoires.

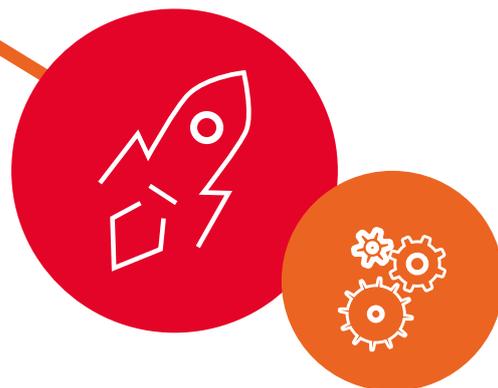
3. « Ikigai : le secret des japonais pour une vie longue et heureuse », Hector Garcia et Francesc Miralles, éditions Fleuve, 2017.



LE CONCEPT D'IKIGAI

L'enthousiasme initial autour du concept d'ikigai, et les succès éditoriaux associés⁽⁴⁾, a trouvé naissance dans la volonté de découvrir les secrets de la longévité des populations de certaines zones géographiques, dites « zones bleues »⁽⁵⁾ compte tenu du nombre particulièrement élevé de centenaires habitant ces contrées. Par analogie, certains de ces facteurs explicatifs de longévité peuvent être appliqués à nos écoles de management.

Selon Garcia et Miralles⁽⁶⁾, il y aurait quatre facteurs clés à cette exceptionnelle longévité. Deux d'entre eux, le « Hara hachi bu » (ou règle des 80 %) et « l'Esprit actif et corps jeune » concernent des dimensions biologiques purement humaines à savoir l'alimentation et la relation entre l'activité et la jeunesse d'esprit et de corps ; ces deux concepts ne peuvent en cela trouver sens dans une adaptation à l'organisation.



Les deux autres, par contre, l'ikigai et le Moai, relatifs au sens et à la relation d'appartenance à une communauté, demeurent très éclairants dans le cadre d'une analyse organisationnelle en ce qu'ils sont adaptables à une approche écosystémique.

Historiquement, le Moai a trouvé sa raison d'être au sein de groupes d'agriculteurs qui, par le passé, se soutenaient mutuellement pour faire face à des problèmes de récolte (financement d'activités communes, fonds de solidarité, etc.). Le Moai est défini par Garcia et Miralles [2017] comme « un groupe non officiel de gens aux intérêts communs qui s'entraident. Pour beaucoup, le service rendu à la communauté devient l'un de leurs ikigai car ce sentiment d'appartenance et d'entraide procure sécurité et contribue à augmenter l'espérance de vie »⁽⁷⁾.

Pouvoir compter sur les autres en cas de difficulté, partager et ne pas se sentir isolé constituerait un facteur de longévité. « Dans une conférence TED de 2009, Dan Buettner incluait dans l'ikigai l'importance de la communauté avec le « Moai » ou groupe d'amis pour la vie, qui se soutient dans la joie comme dans le malheur, une personne n'est ainsi jamais isolée »⁽⁸⁾.

Ce Moai accompagne aujourd'hui, et de manière croissante, de nombreuses communautés de partage et structure de plus en plus notre société vers davantage d'horizontalité dans les relations.

4. « Ikigai : le secret des japonais pour une vie longue et heureuse », Hector Garcia et Francesc Miralles, op. cit. ; « La méthode ikigai », Hector Garcia et Francesc Miralles, 2018 ; « Trouver son ikigai », Christie Vanbremeersch, 2018 ; « Mon cahier ikigai », Anne-Sophie Brianceau, Isabelle Maroger, et al., 2018 ; « Le petit livre de l'ikigai : La méthode japonaise pour trouver un sens à sa vie », Ken Mogi, 2018 ; « Le livre de l'ikigai », Bettina Lemke et Sabine Rolland, 2018.

5. Nuoro en Italie, Icaria en Grèce, Okinawa au Japon, Nicoya au Costa Rica et Loma Linda aux États Unis.

6. « Ikigai : le secret des japonais pour une vie longue et heureuse », Hector Garcia et Francesc Miralles, op. cit.

7. « Ikigai : le secret des japonais pour une vie longue et heureuse », Hector Garcia et Francesc Miralles, op. cit. p. 23.

8. <https://dailygeekshow.com/ikigai-japon-mode-de-vie/>





L'ikigai, quant à lui, a été défini par le professeur A. Hasegawa⁹ comme une démarche de lente introspection permettant à chacun de trouver un sens à sa vie. Un article¹⁰ consacré à l'ikigai appliqué au monde du travail précise que ce concept est employé dès le XII^e siècle dans la littérature médiévale japonaise pour présenter un « certain art de vivre ». Ce n'est que dans les années 1970, en plein essor économique du Japon, que l'ikigai est appliqué pour analyser « la fragilisation des mœurs traditionnelles qui révèle les prémices d'un malaise culturel national autour de l'accomplissement individuel et collectif par le travail ».

Cette méthode peut aujourd'hui s'envisager dans différentes situations. Elle est majoritairement utilisée dans une approche individuelle de développement personnel. Dans ce cadre, l'ikigai apporte solidité et résilience à l'individu en ce qu'il lui permet de se concentrer sur l'essentiel et ce sur quoi son action est possible. Il est ainsi en capacité d'affronter les épreuves, de s'adapter aux changements, etc.

L'ikigai n'est pas forcément une découverte avec un impact individuel ou collectif « exceptionnel » mais constitue davantage un but permettant de se (re)centrer sur des actions génératrices d'une plus grande satisfaction pour soi et potentiellement pour les autres¹¹. Utilisée au profit de la réflexion d'institutions, de communautés, etc. soucieuses de donner du sens à leurs décisions et actions, la méthode peut constituer un moteur de durabilité.

Il s'agira dans le cas de nos écoles de se questionner sur ce qui constitue leur raison d'exister, la valeur ajoutée qu'elles génèrent, ce qui les rend uniques au regard d'un marché en profonde mutation, leur rôle par rapport à la société¹².

Comme le présente le diagramme de Marc Winn¹³, l'ikigai est constitué d'objectifs dont on veut résolument la réalisation au regard de ce qu'ils satisfont quatre dimensions à la fois : « ce que l'on aime », « ce en quoi on est bon », « ce pourquoi on peut être payé » et enfin, « ce dont le monde a besoin » (notre contribution à le rendre meilleur). Cette réflexion permet d'analyser le croisement des 4 dimensions de l'ikigai et de rechercher un équilibre entre elles.

À l'intersection de ces piliers, deux par deux, peuvent alors être identifiées quatre combinaisons :

- 1 Passion** (ce que l'on aime / ce en quoi on est bon),
- 2 Mission** (ce que l'on aime / ce dont le monde a besoin),
- 3 Profession** (ce pourquoi on peut être payé / ce en quoi on est bon)
- 4 Vocation** (ce pourquoi on peut être payé / ce dont le monde a besoin)

Ce sont ces 4 agencements qui déterminent la raison d'être, l'ikigai.

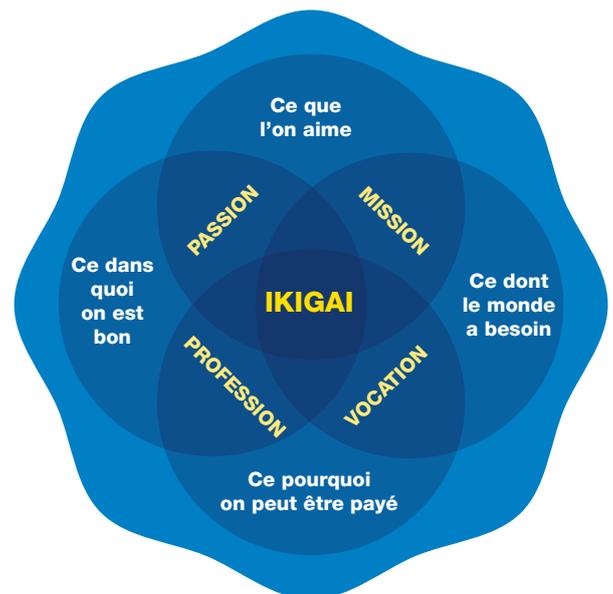


Diagramme de Marc Winn

9. The review of Ikigai, « on the relationship of Ikigai and well-being in the elderly », A. Hagesawa, Y. Fujiwara, T. Hoshi, Comp. urban. Stud. 75-9-2001, pp. 147-170 (texte en japonais)

10. Usbek et Rica, 29 mars 2018, « Pourquoi la « pensée Ikigai » a réussi à pénétrer le monde du travail »

11. <https://dailygeekshow.com/ikigai-japon-mode-de-vie/>

12. <https://cdecdequebec.qc.ca/wp-content/uploads/2019/03/trouver-son-ikigai.pdf>

13. <http://theviewinside.me/what-is-your-ikigai/>



IKIGAI DE L'ÉCOLE DE MANAGEMENT, CONDITION PRÉALABLE À UN ÉCOSYSTÈME APPRENANT

Il est intéressant de constater que, lorsque l'on transpose les quatre dimensions de l'ikigai à une école de management évoluant en écosystème apprenant, c'est l'ensemble de notre activité qui s'en trouve bouleversé.

En effet, rechercher l'ikigai de cette « nouvelle école de management », nous invite à nous projeter dans un avenir plus ou moins proche en ayant intégré les nouvelles tendances de cette société en mutation. Il s'agit aussi de prendre en considération les challenges auxquels les écoles de ma-

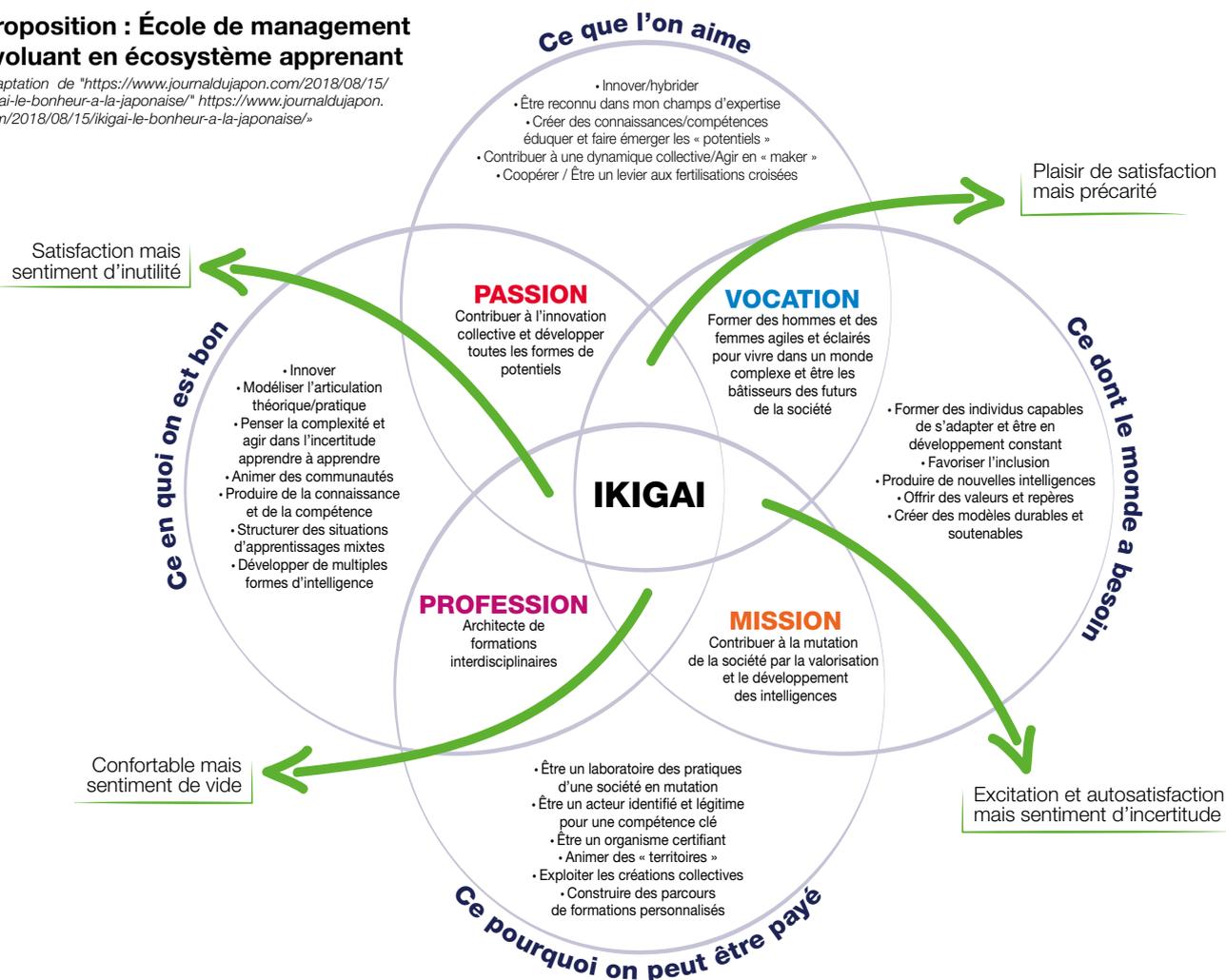
nagement font face et qui sont évoqués dans le chapitre précédent.

Il apparaît que notre école de management doit envisager de transformer presque toutes ses caractéristiques premières.

A titre d'exemple, là où jusqu'à présent nos écoles se focalisaient sur la préparation d'individus à répondre aux besoins connus des entreprises, celles de demain ont pour vocation de former des hommes et des femmes agiles et éclairés pour vivre dans un monde complexe et être les bâtis-

Proposition : École de management évoluant en écosystème apprenant

Adaptation de "<https://www.journaldujapon.com/2018/08/15/ikigai-le-bonheur-a-la-japonaise/>" <https://www.journaldujapon.com/2018/08/15/ikigai-le-bonheur-a-la-japonaise/>





seurs des futurs de la société¹⁴). C'est un changement net de vocation qui inévitablement conduit à repenser nos mission, profession et passion. C'est aussi et surtout une extraordinaire chance d'éviter tout risque « d'ubérisation » par de nouveaux acteurs ou directement *via* les entreprises dont les propositions de valeur en matière de formation se rapprochent parfois des nôtres (plateforme de cours en distanciel, université d'entreprises, création de CFA, etc.).

Si nous apprécions cette fois la combinaison « profession – passion », il est intéressant de constater que nos écoles dans leur approche historique étaient des acteurs reconnus et légitimes (par toutes les parties prenantes) pour garantir une formation adaptée dans un contexte normé (labels de qualité nationaux et internationaux), conduisant les apprenants naturellement vers un contrat de travail à durée indéterminée au sein d'une organisation périmétrée.

Après la révolution numérique, force est de constater que ce cadre a volé en éclats. Nous évoluons désormais dans un monde ouvert, où l'on est passé de la verticalité à l'horizontalité ; d'un monde où l'accès à la connaissance est à portée de clic « ATAWADAC¹⁵ ».

Dès lors, si nous souhaitons rester un acteur pivot de cette nouvelle économie nous devons repenser nos *business models* (« ce pourquoi nous pouvons être payés ») au profit d'approches nouvelles (plateformes, logique d'agrégateur de compétences ou encore structuration en organisation interdisciplinaire, etc.).

En conséquence, un questionnement sur le financement de formation descendante et normalisée, via les seuls frais de scolarité, ne peut plus être un modèle pérenne et d'avenir.

Dans ce même esprit, la logique de reconnaissance des compétences est aussi considérablement impactée. D'un modèle centré sur le diplôme (Licence – Maîtrise – Doctorat), délivré par des institutions habilitées par le Ministère, et durant une période concentrée majoritairement sur les 25 premières années d'une vie, nous évoluons vers un « apprendre » permanent jalonné de reconnais-



sances communautaires et/ou professionnelles (certifications, badges), appréciations provenant des pairs. On constate déjà aujourd'hui que les générations inscrites dans nos écoles sont sensibles à ces nouvelles logiques proches de celles des sites internet qu'ils fréquentent (Tripadvisor, Amazon, LinkedIn, etc.).

La combinaison définissant la « passion » au sein de notre proposition d'Ikigai est également à repenser. Quelques pistes pourraient être de travailler davantage sur l'individu et sa construction que sur la délivrance de connaissances à acquérir et compétences à maîtriser, de mettre en place d'autres formes de reconnaissance valorisant davantage la pluralité des intelligences.

Ce passage d'un modèle à un autre, de l'écosystème d'affaires à l'écosystème apprenant, induit aussi de faire évoluer les modalités de recrutement au profit, pourquoi pas, d'une plus grande diversité disciplinaire des apprenants. Cela permettrait d'évoluer d'une logique de double compétence, envisagée aujourd'hui pour quelques étudiants (accord de double diplômes), à une école où l'hybridation serait au centre de sa pédagogie ; choix nécessaire pour produire les nouvelles intelligences dont le monde a besoin.

14. « Éducation, dernière frontière avant le monde ; où comment le directeur d'une grande école voit l'évolution de l'enseignement pour bien vivre avec les réalités de demain », B. Belletante, conversation avec Christian Boghos, ed. Eyrolles, L'instant qui suit, 2014.

15. Anytime, Anywhere, Any Device, Any content.



RÉFLEXION 4

Devenir un acteur pivot
d'un écosystème apprenant

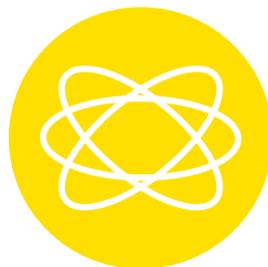
Coordinateurs : Loïc Plé et Karen Delchet-Cochet
Auteurs : Armelle Godemer; Valérie Fernandes, Loïc Plé et Karen Delchet-Cochet



Armelle Godener,
Directrice de la Pédagogie
Grenoble Ecole de Management



Valérie Fernandes,
Professeur, Pôle Stratégie
Doyen du corps professoral
La Rochelle Business School
Excelia Group





Karen Delchet-Cochet,
Responsable du Lab de l'innovation
pédagogique, Enseignant-chercheur
ISC Paris Business School



Quel rôle pouvons-nous envisager pour nos écoles de management évoluant en écosystème apprenant ? Pour le savoir, nous débutons ce chapitre par un point sur les parties prenantes de l'écosystème et sur la manière dont elles influencent et contribuent aux dynamiques d'apprentissage. Puis nous expliquons en quoi une école de management peut jouer un rôle de pivot entre ces acteurs, fondé notamment sur la compréhension de ce que c'est « apprendre », fût-ce à travers la délivrance de diplômes, de production de connaissances, d'innovations, etc. Cela nous amène à conclure ce chapitre par des propositions d'évolutions organisationnelles nécessaires pour structurer un écosystème apprenant.



Loïc Plé,
Deputy Director for Pedagogy and
Academic Development
IÉSEG School of Management



L'ÉCOLE DE MANAGEMENT, ACTEUR PIVOT AU SEIN DE SON ÉCOSYSTÈME D'AFFAIRES

Même si collectivement, nos écoles de management appartiennent à un écosystème d'affaires, il n'en demeure pas moins que chaque école évolue au sein de son propre écosystème.

Les parties prenantes de l'écosystème de l'école de management

Cet écosystème est constitué de nombreux acteurs. Ben Letaïfa et Kalika⁽¹⁾ ont proposé en 2012 une représentation des acteurs de l'écosystème d'affaires de l'école de management décrivant les interactions des écoles avec une vingtaine de parties prenantes. Néanmoins, cette analyse laisse volontairement de côté d'autres types de structures tels que les IAE par exemple et par ailleurs, leur analyse s'est concentrée sur les parties prenantes externes. Ces deux éléments nous semblent aujourd'hui importants à intégrer afin d'avoir une vision la plus complète possible sur notre écosystème d'affaires.

Cet écosystème est constitué des parties prenantes internes de l'école telles que les équipes administratives, académiques ainsi que les étudiants. S'y ajoute le deuxième cercle de parties prenantes externes - ayant souvent des relations partenariales ou contractuelles - comprenant des acteurs tels que les entreprises, alumni, parents ou encore les incubateurs.

Enfin le troisième cercle regroupe les autres parties prenantes qui appartiennent aux communautés scientifique, pédagogique, ou en relation avec l'évaluation (accréditeurs ou presse spécialisée).

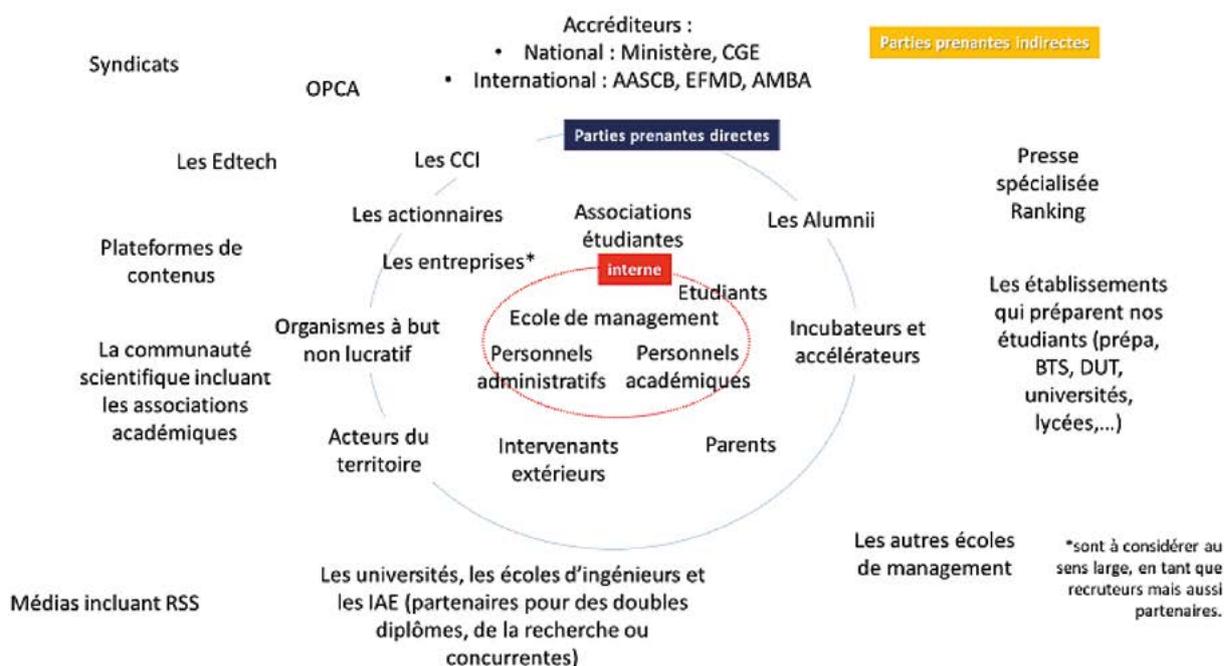
L'identification des différentes parties prenantes de l'écosystème de l'école de management permet de prendre conscience du grand nombre d'acteurs avec lesquels elle travaille. Les relations qu'elle développe avec ses parties prenantes constituent la dynamique de son écosystème et le rôle qu'elle va jouer auprès de chaque grande catégorie de partie prenante est riche.

Le rôle de l'école diffère selon les parties prenantes concernées.

Son rôle auprès des étudiants est central puisque les acteurs de l'école de management les guident, les font réfléchir aux différents projets qui s'offrent à eux, les accompagnent dans leur cheminement et leurs progrès. Ils leur proposent des ressources de connaissances, ainsi que des activités permettant de transformer leurs connaissances en compétences. *In fine*, l'école est en mesure de les évaluer et de les certifier. Pour chacun d'entre eux, elle est le pivot de leur vie étudiante et parfois même structure leur identité au travers des projets associatifs.

Le rôle de l'école de management auprès des entreprises, pour sa part, s'exprime à différents niveaux. En premier lieu, l'école a la capacité de former des étudiants et futurs diplômés pour ces entreprises. Elle peut également, au travers de programmes en Executive education ou MBA, intervenir dans la formation continue de leurs collaborateurs. La compétence des étudiants peut être mobilisée lors de projets pédagogiques répondant à une problématique d'entreprise. La compétence de ses chercheurs peut également contribuer à nourrir les entreprises, par une expertise mobilisée, un regard critique ou une recherche appliquée.

Les parties prenantes de l'écosystème d'affaires de l'école de management



Une école est aussi membre de la communauté scientifique par les travaux de ses chercheurs. Elle contribue à la production de connaissances par la recherche et à sa diffusion vers les étudiants et les entreprises par l'enseignement.

Enfin, l'école est membre de la communauté pédagogique constituée de l'ensemble des établissements d'enseignement. Les rôles qu'elle y joue sont nombreux : l'accueil au niveau master des étudiants issus de filières post bac (BTS, DUT, classes préparatoires, universités) ou encore un rôle de partenaire auprès des institutions avec lesquelles elle développe et délivre des doubles diplômes, où elle crée des projets permettant aux étudiants d'écoles (ingénieurs, design, etc.) de collaborer.

Si l'école de management joue un rôle auprès des acteurs de l'écosystème, la réciproque est aussi vraie. Ainsi, l'écosystème est une opportunité de se nourrir des relations avec les différents acteurs qui le constituent, pour progresser. Les exemples de collaboration sont variés. Citons l'évaluation des compétences des étudiants par leurs managers lors de leurs stages, complémentaire du regard de l'enseignant, le développement de connaissances en entreprise par les approches de type recherche-action ou de chaires qui enrichissent le travail du chercheur, le co-développement de savoir-faire pédagogiques avec les Ed-Techs rendant nos écoles plus digitales.

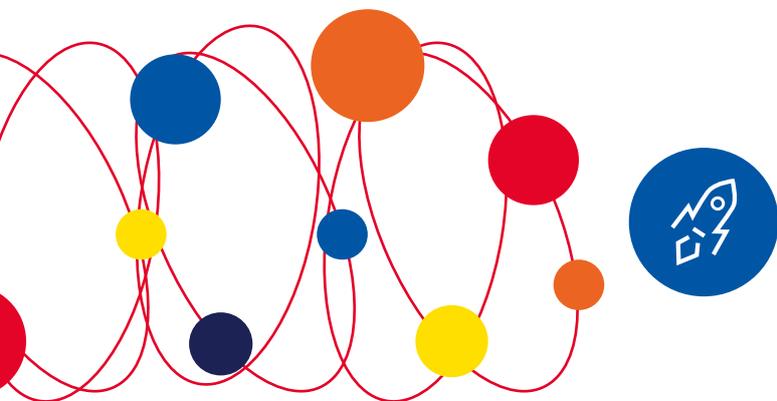
La dynamique de l'écosystème d'affaires des écoles de management

Si chaque école évolue au sein de son propre écosystème, pour autant elles appartiennent toutes à un écosystème d'affaires au sein duquel elles peuvent prétendre également bénéficier des avantages liés à son appartenance. En effet, d'un point de vue théorique, « les écosystèmes d'affaires peuvent être classés selon quatre catégories : les systèmes d'offres (relation donneurs d'ordre – sous-traitant), les plateformes (mise à disposition d'actifs à d'autres acteurs, de type franchisage), les communautés de destin (forme de solidarité entre acteurs – exemple des districts industriels) et les communautés foisonnantes (acteurs indépendants qui se regroupent autour d'un bien commun – exemple des communautés de logiciel libre) » (Koenig, 2012⁽²⁾).

Les écoles de management semblent constituer une communauté de foisonnement entre pairs, dotée d'une entité les rassemblant – la Conférence des grandes écoles – laquelle permet notamment de nourrir des échanges autour de thématiques variées : onze commissions au sein de la CGE, dont une dédiée à la formation (elle-même composée de neuf groupes de travail), auxquelles s'ajoute une dizaine de groupes de travail au sein du Chapitre des écoles de management dont celui dédié à l'innovation pédagogique.

Cette communauté présente un fonctionnement démocratique et doit plus que jamais être source de partage, d'apprentissage et d'inspiration, voire d'innovation, dans un environnement turbulent comme jamais, depuis 30 ans, dans l'enseignement supérieur. Les écosystèmes de chaque école peuvent ainsi s'encaster, permettant des échanges de pratiques et constituant un cadre propice à l'innovation. Dès lors, les écoles pourraient mutualiser une partie de leur recherche et développement, dans un esprit de « coopération » et ainsi renforcer leur modèle sur les plans nationaux et internationaux.

Devenir un acteur clé dans la compréhension et le fonctionnement d'un écosystème, consiste à être considéré comme une « firme pivot » (Ronteau, 2009⁽³⁾; lansiti et Levien, 2004⁽⁴⁾). La capacité d'intégration des différentes parties prenantes, mais aussi d'évaluation et certification, pourrait conférer à nos écoles le rôle d'acteur pivot d'un écosystème. La pédagogie, l'innovation, la recherche et le lien avec le monde de l'entreprise, sujets centraux dans nos écoles constitueraient l'énergie de cet écosystème, reposant sur la compréhension qu'ont les écoles des dynamiques d'apprentissage.



2. « Le concept d'écosystème d'affaires revisité. M@n@gement », Koenig, G., 2012, 15(2), 209-224

3. « Embrasser la condition de firme pivot : dynamique d'innovation de Dassault Systèmes dans son écosystème d'affaires », Ronteau S., Management et avenir, 2009/8, N°28

4. « Strategy as ecology », lansiti M., Levien R., Harvard Business Review, mars 2004





L'ÉVOLUTION DES DYNAMIQUES D'APPRENTISSAGE

Comme cela a été expliqué dans les chapitres précédents, l'environnement des écoles de management est aujourd'hui bien plus complexe qu'il ne l'était voilà encore 10 ou 15 ans.

En effet, les entreprises sont en attente de jeunes diplômés déjà opérationnels, voire porteurs de solutions nouvelles, tandis que les organismes accréditeurs exigent la démonstration de l'acquisition effective par les étudiants des compétences attendues par les entreprises. Or les étudiants « millenials », fortement enclins au zapping, ne cachent plus leur ennui lorsque celui-ci survient en cours ou en entreprise et ne s'engagent plus dans une activité d'apprentissage n'ayant pas de sens à leurs yeux.

A ce triple changement s'ajoute celui de l'évolution très rapide des technologies, des pratiques, des connaissances, y compris dans le champ de la pédagogie. Les enseignants et les chercheurs doivent donc en permanence se réinventer, tout comme leurs parties prenantes tentent de le faire pour tirer parti des opportunités nouvelles. En se fédérant, en jouant de la proximité et des complémentarités, l'ensemble de l'écosystème autour de chaque école est susceptible d'optimiser sa capacité d'apprentissage.

Mais qu'est-ce qu'apprendre aujourd'hui ? Pour le neuroscientifique Stanislas Dehaene⁽⁵⁾ (2018), apprendre c'est « saisir une nouvelle parcelle de réalité qui échappait auparavant [à notre cerveau] ». Pour ce faire, le cerveau transforme « des données brutes qui frappent nos sens », d'où que proviennent ces données - étude formelle de théories, lectures, discussions informelles, expériences personnelles, professionnelles ou associatives, etc. -, en « idées abstraites, raffinées et suffisamment générales pour que nous puissions les exploiter dans des situations nouvelles ». Faisant la synthèse des connaissances aujourd'hui établies, Dehaene

énonce quatre leviers fondamentaux nécessaires à tout apprentissage durable de qualité :

- 1 l'attention spécifique portée par le cerveau à des informations nouvelles qui lui arrivent, dans la masse des informations reçues simultanément ;
- 2 l'engagement actif de l'apprenant qui s'interroge, manipule ces informations nouvelles, essaie et réessaie, verbalise son expérience, etc. ;
- 3 la surprise ou le retour sur erreur, qui conduit le cerveau à revoir ses hypothèses, à ajuster les modèles internes de connaissances au travers desquels il interprétait la réalité jusque-là ;
- 4 la consolidation *via* le sommeil et certains éléments d'hygiène de vie.

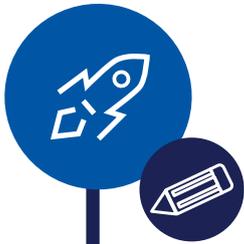
Ainsi, contrairement à ce qu'on pourrait penser, le cerveau ne stocke pas de la connaissance mais il réadapte en permanence ses circuits et connexions en fonction des informations qu'il reçoit.

Cet éclairage met en valeur l'importance de la motivation intrinsèque de chaque apprenant pour son développement de compétences et la préparation de sa vie professionnelle : celle-ci favorise son attention et son engagement actif dans les activités scolaires et extra-scolaires, tout comme son exposition à de solides expériences hors salle de classe. L'importance accordée aux oraux de motivation des concours d'entrée dans les écoles, parallèlement aux résultats plus scolaires, fait certainement partie des écoles, puisque la motivation y est particulièrement recherchée.

Cet éclairage permet aussi de mieux comprendre le prodigieux potentiel d'accélération de l'ap-

5. « Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines », Dehaene Stanislas, , d'le Jacob, 2018, p.37 à 40





apprentissage constitué par les allers-retours des étudiants entre théorie et pratique au travers des travaux à préparer ou projets à mener, des expériences associatives et en entreprises, surtout si ces expériences sont accompagnées de retours réflexifs sur le vécu avec confrontation aux théories. Un second facteur crucial du développement de compétences des étudiants est ainsi constitué par les maquettes des programmes - degré de spécialisation d'un programme, choix des objectifs pédagogiques, des enseignements, des nouveaux contenus, des choix pédagogiques, etc. - mais aussi par les exigences de diplomation en matière d'expériences professionnalisantes et internationales. La variété des intervenants avec le recours à des chercheurs comme à des professionnels en exercice participe aussi à cette riche confrontation des théories et de la pratique.

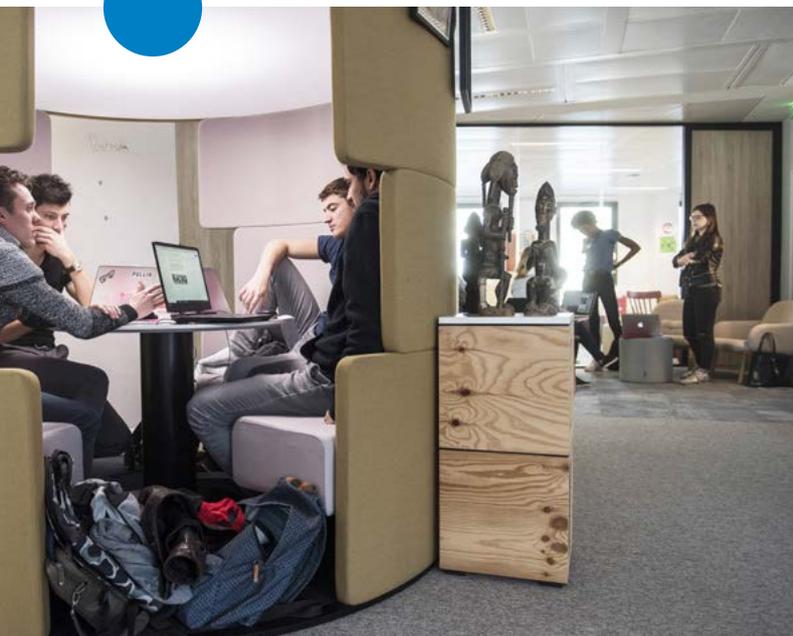
Les qualités pédagogiques des enseignants sont également tout à fait déterminantes. Rabeyron⁽⁶⁾ (2017) rappelle ainsi combien, au moment de transmettre des connaissances, certains enseignants ou intervenants ont la parole "pleine", une

parole qui frappe durablement, qui conduit l'apprenant au-delà de ce que la simple lecture d'un livre ou de ressources disponibles sur la toile lui aurait apporté, qui crée des déclics, qui suscite même parfois des vocations. Au-delà, on sait aujourd'hui l'importance de scénariser les cours, de rythmer les séances pour maintenir la capacité d'attention des étudiants (levier 1), et de prévoir les activités qui les amèneront à ajuster leurs modèles internes de connaissances (leviers 2 et 3). Dans le cadre du cours magistral, quizz, votes, échanges rapides en binômes ou trinômes, mises en situation font partie des astuces proposées, par exemple par Rabeyron.

Dans le cadre des classes inversées ou des séances de TD ou TP, le face-à-face devrait comprendre une bonne dose de manipulation des raisonnements et théories travaillés au préalable à distance ou en amphithéâtre : les décrire, les associer à d'autres informations, les observer, les appliquer, les questionner, débattre, les comparer, les critiquer, vivre les situations, etc. Ces activités diverses, classées en six niveaux d'objectifs dans la taxonomie de Bloom (1956) révisée par Krathwohl⁽⁷⁾ (2002) consacrée aux apprentissages de type cognitif, sont nécessaires pour dépasser la simple capacité de restitution, et avancer vers le stade ultime de l'aptitude à adapter des connaissances à une situation nouvelle, à proposer de nouveaux modèles.

Les technologies qui permettent des simulations, des visites virtuelles sont autant de moyens d'observer - voire d'expérimenter sans risque - de multiples situations que les apprenants ne rencontreraient pas avec autant de variété et dans un laps de temps aussi court dans leur vie pré-professionnelle ou associative, et qu'ils ne vivraient pas de la même façon.

Au passage, "les étudiants sont accompagnés vers la construction d'un appareil à penser les pensées", ce qui dans l'idéal passe par un changement de posture de l'enseignant qui devient



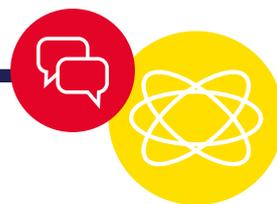
6. "De l'art oratoire en milieu universitaire, entre psychanalyse et neurosciences cognitives", Rabeyron T., *Pratiques psychologiques*, 2017, pp. 201-215.

7. "A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview", Krathwohl David R., *Theory into practice*, 2002, p.212-218

8. *Op. cit.*

9. *Op. cit.*





coach, facilitateur d'apprentissage pour "accompagner l'étudiant dans ses propres découvertes en le laissant parfois dans une incertitude passagère nécessaire à l'élaboration psychique" (Rabeyron⁽⁸⁾, s'appuyant sur Bion, 1965). Les évaluations des étudiants sont également, selon Dehaene⁽⁹⁾, un vecteur puissant d'apprentissage correspondant au levier 3, celui de la surprise et du retour sur erreur, à condition qu'elles donnent lieu à un feedback de qualité, et pas seulement à une note complétée de quelques commentaires généraux : plus le feedback est précis, moins le nombre d'essais – erreurs nécessaires pour arriver au résultat voulu devrait être important (p.278).

Ainsi, si les enseignants ne disposent plus du monopole de la connaissance, leur rôle et celui de leurs institutions n'en demeure pas moins essentiel. Ils sont les guides, les orchestrateurs du cheminement des étudiants. De plus en plus, ils sont donc amenés à investir les méthodes pédagogiques, et non plus seulement le contenu de leurs cours, pourtant rapidement évolutif lui aussi. La complexité de leur métier s'intensifie, sans qu'il ne leur soit généralement proposé plus de temps qu'auparavant pour assurer leur mission d'enseignement. Heureusement, cette évolution est humainement passionnante. Elle est également une source potentielle de recherche académique et de publication en pédagogie, à son tour source d'accélération de l'apprentissage en la matière.

Mais l'éclairage apporté par Dehaene soutient le potentiel d'apprentissage de l'ensemble de l'écosystème lui-même organisé autour de l'école de management, ce dernier devenant apprenant. Toutes ses parties prenantes apprennent, dès lors qu'elles participent à des activités avec les autres et qu'elles ont la motivation à se développer et apprendre : le partage avec d'autres parties prenantes est source de riches informations nouvelles, idées originales, expériences ou angles de vue complémentaires, apports théoriques, etc. et donc de surprises que le cerveau trouvera moyen d'intégrer dans ses modèles de connaissances.

Ainsi, si les enseignants développent progressivement leurs compétences pédagogiques en testant eux-mêmes de nouvelles pratiques et peut-être en suivant des formations *ad hoc*, ils sont aussi généralement friands de partage de pratiques entre collègues, et nombreux sont ceux qui apprécient le contact avec des Edtech qui proposent tout un foisonnement de possibilités d'animations différentes, de moyens de suivis de l'avancement du travail des apprenants, de rappels à l'ordre, de mises au défi ou de gamification, etc. En contrepartie, les expérimentations des enseignants permettent à ces créateurs d'entreprises de préciser progressivement les usages de leurs dispositifs. De leur côté, les professionnels qui participent à l'écosystème, en leur nom propre ou en celui de leur société font bénéficier les étudiants, les enseignants ou leurs collègues professionnels de leur vécu et/ou de leurs visions de l'avenir (par exemple, en enrichissant les enseignements par leur expérience professionnelle, en aidant les jurys à détecter les bons profils, en participant à différents comités, en proposant un projet dans le cadre d'un cours, en accueillant ou en encadrant des étudiants en stage, en contribuant à une chaire ou en acceptant de répondre à un chercheur). En contrepartie, ils reçoivent de manière souvent informelle mais toujours ô combien féconde les apports, idées pertinentes pour leur entreprises. La confrontation d'idées à celles des autres parties prenantes est ainsi source d'apprentissage collectif. Sans nul doute, cette mécanique fonctionne déjà dans les grandes lignes au sein des écoles de management et de leur écosystème. Elle gagnerait à être déployée de façon plus systématique et plus formelle, par exemple également avec les établissements partenaires pour des doubles diplômes ou des échanges et en formalisant les processus qui font que les découvertes des uns servent à d'autres, notamment au sein de leurs institutions.

Ainsi, les écoles de management orchestrent autour d'elles, parfois sans en avoir complètement conscience, tout un écosystème apprenant extrêmement fécond. A ceux qui douteraient encore





de leur raison d'être « dans le futur » suite à l'apparition de nouveaux acteurs, nous soulignerons un atout supplémentaire, leur capacité à certifier les formations et compétences acquises. Celui-ci est depuis quelques années encadré par des organismes accréditeurs, qui ont conduit les établissements à formaliser plus encore leurs objectifs de développement de compétences et surtout leurs méthodes d'évaluation, et de définir et mettre en place systématiquement des actions correctives dès lors qu'il apparaît qu'en fin de cursus, une certaine fraction d'étudiants n'est pas au niveau attendu. Certaines évaluations proviennent

des entreprises d'accueil des étudiants, d'autres des étudiants entre eux, d'autres encore d'enseignants s'appuyant sur une épreuve ou une mise en situation prévue à cet effet, parfois accompagnés par des professionnels. Nos écoles jouent là aussi leur rôle de pivot et d'expert, avec le regard neutre et bienveillant que peut avoir un établissement d'enseignement supérieur, réduisant au maximum la perspective affective présente potentiellement entre un maître de stage et son étudiant, ou entre étudiants.

ÉLÉMENTS CLÉS POUR FAVORISER L'ÉMERGENCE D'UN ÉCOSYSTÈME APPRENANT

L'on a précédemment montré le rôle pivot que joue l'école de management entre les multiples parties prenantes de son écosystème. Il convient maintenant de se pencher sur la manière dont elle structure ou peut structurer ce rôle pour ce qui touche à sa mission première, l'enseignement. L'extrême diversité des parties prenantes peut faire naître des tensions centrifuges et centripètes que l'organisation doit apprendre à accepter, à intégrer et sur lesquelles elle a l'obligation de s'appuyer.

Elle a, pour cela, plusieurs possibilités qui nous semblent pouvoir être rangées selon deux catégories non-exclusives et complémentaires : structurelles et culturelles.

Structurellement, les écoles ont plusieurs possibilités. Tout d'abord, créer des entités dédiées à la pédagogie dans son ensemble ou à l'innovation pédagogique. De nombreuses écoles ont ainsi mis en place des centres, généralement coordonnés ou dirigés par un enseignant. Ces centres, sur le modèle de « *Centers for Teaching and Learning* » que l'on peut trouver dans des universités américaines, aident les enseignants dans leur mission d'enseignement tout en jouant le rôle de charnière

et d'interface vis-à-vis d'une grande partie des acteurs de l'écosystème. En fonction de l'autonomie qui peut leur être accordée et des moyens dont ils disposent, de tels centres peuvent aussi contribuer à la nécessaire évolution culturelle de nos écoles pour apprendre à travailler avec certains des acteurs de notre écosystème.

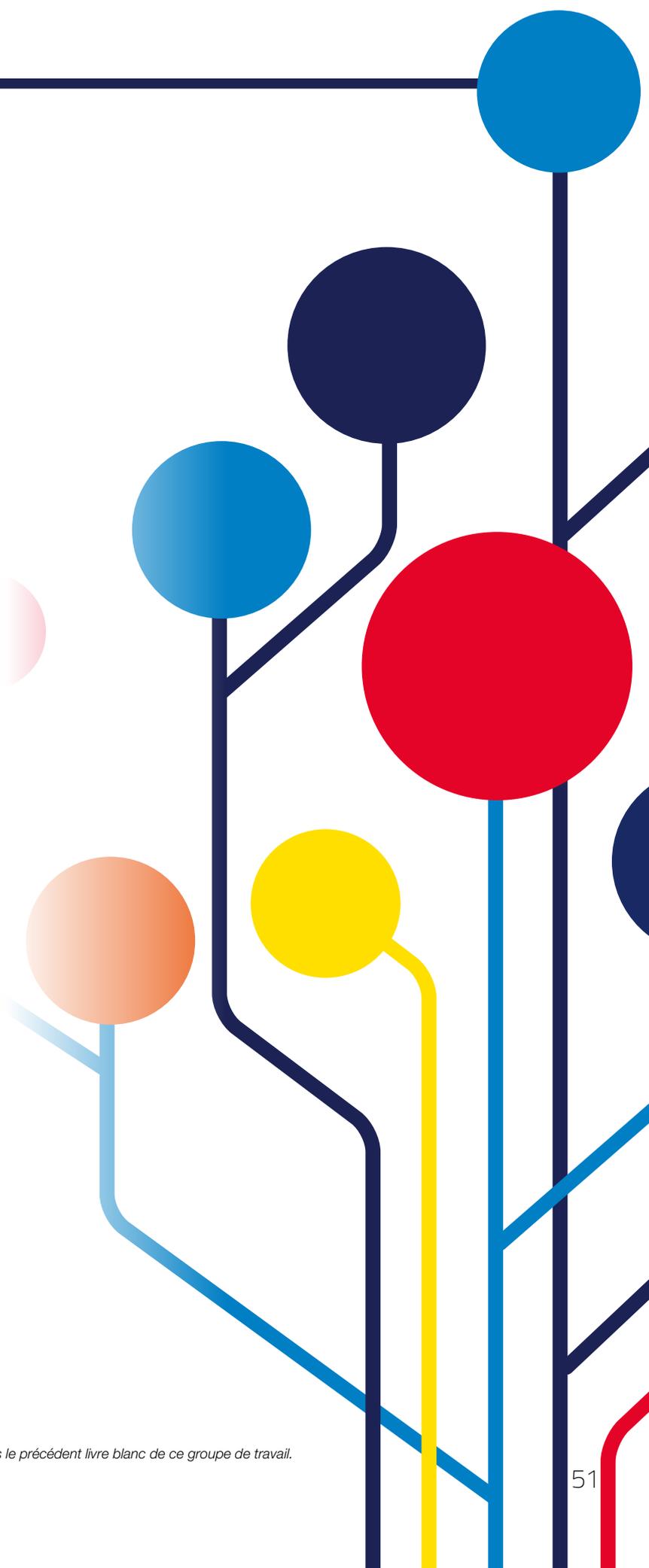
Certaines écoles sont allées un peu plus loin, enrichissant leurs organigrammes de postes fonctionnellement et hiérarchiquement identifiés tels qu'une direction de l'innovation ou une direction de la pédagogie. Il reste cependant possible d'aller plus loin dans la reconnaissance institutionnelle de ces postes, qui de manière surprenante ne sont généralement pas formellement représentés dans les comités de direction ou conseils d'administration des écoles.

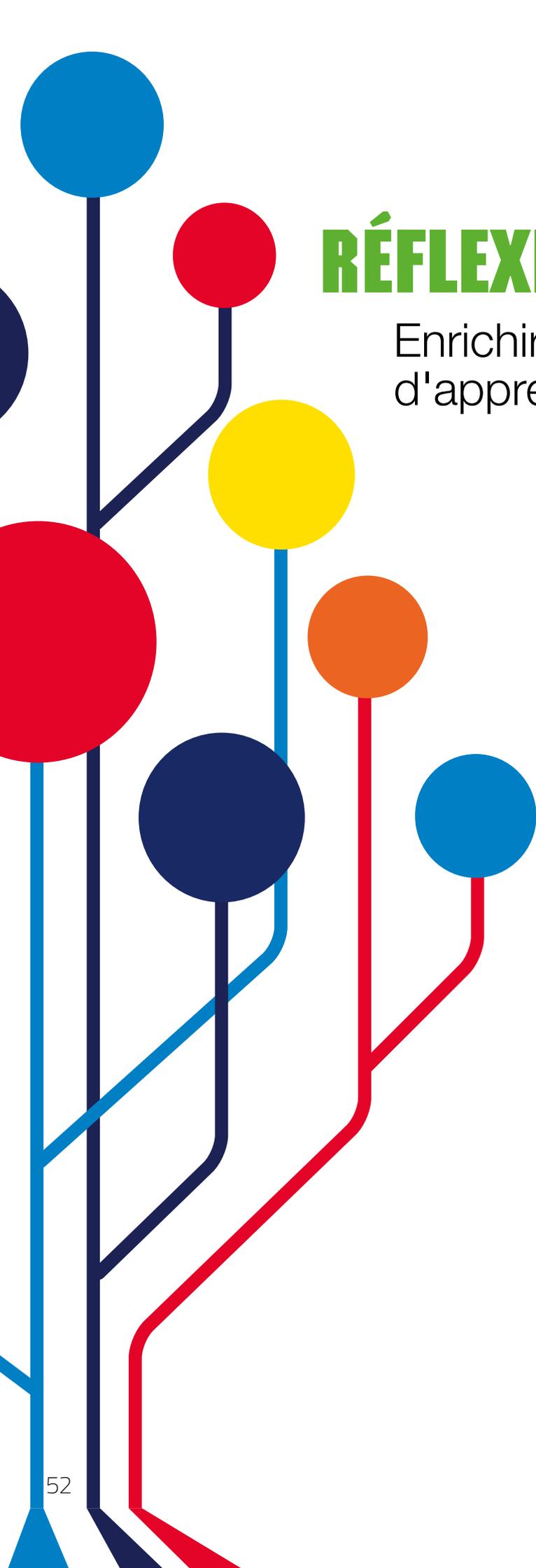
Ces choix nous indiquent que le mouvement de nos écoles vers un écosystème apprenant, induit à proposer une phase intermédiaire – telle qu'énoncée dans les prolégomènes – d'un passage en écosystème d'apprentissage pour ressentir et mettre en place de manière « douce » ces changements de modèle.

Les transformations structurelles ne peuvent toutefois se suffire à elles-mêmes. Elles doivent s'accompagner d'une réelle transformation culturelle des établissements. Ainsi, créer une direction de la pédagogie aura un poids limité si la formation des enseignants ou les modalités d'évaluation et de valorisation de leur performance pédagogique ne sont pas revues ; de même si l'importance relative de l'enseignement par rapport à la recherche reste perçue en défaveur du premier du fait de la prépondérance de la seconde dans les classements ou les accréditations⁽¹⁰⁾. Pour aller dans ce sens, on peut citer le discours du 23 octobre 2018 de Madame Frédérique Vidal, Ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, évoquant le nécessaire « engagement pédagogique des enseignants-chercheurs, des enseignants et des personnels de l'enseignement supérieur ». Peut-être que les évolutions de nos environnements institutionnels et concurrentiels ainsi que les nouveaux paradigmes économiques et sociétaux nous encourageront à persévérer, développer, renforcer, valoriser notre pédagogie.

Car il est important que l'ensemble de nos institutions soit prêt à s'adapter à travailler avec ces organisations dont les modes de fonctionnement peuvent différer grandement des siens. Par exemple, collaborer avec des start-ups « EdTech » implique de s'aligner sur leurs manières de travailler, privilégiant du *lean management* et de l'organisation agile. On peut d'ailleurs s'interroger sur l'à-propos de cette appellation en 2019 : comme bien d'autres secteurs – le tourisme, les médias, la banque, etc. – peut-on encore envisager l'enseignement supérieur en tant que secteur d'activité ne s'appuyant pas sur la technologie ? La collaboration avec des Edtechs peut constituer un vrai choc de culture dans des écoles aux processus de prise de décision très formalisés et pas forcément toujours suffisamment réactifs. À l'inverse, cela induit aussi de faire comprendre ces éléments aux dites start-ups pour que la compréhension soit réciproque, et que l'ajustement se produise dans les deux sens. Un vrai effort de communication et de pédagogie vis-à-vis des différentes parties prenantes se révèle donc pour cela indispensable.

10. Ce point a été détaillé et a fait l'objet de propositions concrètes dans le précédent livre blanc de ce groupe de travail.





RÉFLEXION 5

Enrichir les situations
d'apprentissage

Auteurs : Didier Calcei,
Valérie Claude Gaudillat,
Aline Polikowski



Aline Polikowski,
Manager de projets pédagogiques
Audencia Business School



Dans *Le savoir « inutile »* (1958)⁽¹⁾, le mathématicien, philosophe et Prix Nobel de littérature Bertrand Russell rappelait que, selon Francis Bacon, « le savoir est le pouvoir ». Pendant longtemps, le savoir/la connaissance ont été l'apanage d'une élite (professeurs des universités, intellectuels et autres membres des classes sociales les plus favorisées et aisées) qui, d'une certaine façon, possédait un pouvoir. Les progrès des techniques - notamment l'invention de l'imprimerie et plus récemment de l'Internet - et la massification/démocratisation de l'enseignement à travers le monde et à diverses époques, ont permis un accès plus grand au savoir et à la connaissance. Ce faisant, le diplôme, dont l'obtention repose sur l'accumulation, l'assimilation et la retranscription des connaissances et du savoir, a pendant longtemps constitué un symbole de « compétence ». L'entrée sur le marché du travail a ainsi été principalement conditionnée par l'obtention d'un diplôme spécifique⁽²⁾ selon la nature du travail ou de la tâche à accomplir au détriment d'autres modes possibles d'intégration dans la vie professionnelle.

1. « *Écrits sur l'éducation* », une anthologie préparée et présentée par Normand Baillargeon et Chantal Santerre, Écosociété, Bertrand Russell, 2019, Paris: .

2. Ce phénomène recouvre ce que le sociologue américain Randall Collins a qualifié de « *crédentialisme* », le fait que le diplôme - *credential* en anglais - constituerait un signal privilégié de la qualification d'un individu sur le marché du travail. Cf. Randall Collins (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.



Didier Calcei,
Responsable du
Laboratoire d'Innovation
Pédagogique
Groupe ESC Troyes
en Champagne



Valérie Claude-Gaudillat,
Directrice de l'Institut pour l'Innovation,
le Design et l'Entrepreneuriat
Audencia Business School



Aujourd'hui, le savoir et les connaissances - ou du moins des parcelles d'information articulées pour devenir du savoir et de la connaissance - sont disponibles à une portée de clics de tout individu via ordinateurs, smartphones ou tablettes. Une des conséquences est un renversement de la « présomption d'incompétence » pour reprendre la formule du philosophe Michel Serres : dans divers domaines, les sachants originels - respectivement le professeur, le médecin, l'homme politique - ne sont plus les seuls créateurs et diffuseurs du savoir et de la connaissance qui sont partagés - respectivement avec l'étudiant, le patient, le citoyen. A titre d'exemples, les leçons inaugurales et cours du Collège de France sont disponibles librement en ligne ; des podcasts scientifiques et des chaînes animées par des YouTubeurs sur l'histoire,

la science et d'autres sujets sont librement disponibles. Dans le domaine scientifique, l'exemple du jeu en ligne fold.it⁽³⁾, dont l'objectif est de résoudre des énigmes que les scientifiques n'arrivent pas à traiter en faisant appel à des « scientifiques citoyens » pour les aider, est un bon exemple de cette transformation. Cette expérience a conduit à des publications scientifiques comme l'article *De novo protein design by citizen scientists* publié dans la revue Nature⁽⁴⁾ et cosigné avec des « scientifiques citoyens ». Alors qu'ils n'étaient pas nécessairement détenteurs des diplômes idoines pour y répondre, ces « scientifiques citoyens » ont démontré ensemble leurs compétences pour résoudre certains problèmes scientifiques des plus ardu.



3. Cf. <https://fold.it/portal/>

4. "De novo protein design by citizen scientists", Brian Koepnick, Jeff Flatten, Tamir Husain, Alex Ford, Daniel-Adriano Silva, Matthew J. Bick, Aaron Bauer, Gaohua Liu, Yojiro Ishida, Alexander Boykov, Roger D. Estep, Susan Kleinfelter, Toke Nørgård-Solano, Linda Wei, Foldit Players, Gaetano T. Montelione, Frank DiMaio, Zoran Popović, Firas Khatib, Seth Cooper & David Baker, *Nature*, 2019, volume 570, pages 390-394



LES FORMES D'APPRENTISSAGE

Les exemples, précédemment exposés, ne concernent pas toutes les situations d'apprentissage⁽⁵⁾. En grande partie, aujourd'hui, les diplômés en privilégient une forme particulière : l'apprentissage formel. Prenant place dans un contexte organisé et structuré (établissement d'enseignement, lieu de travail), l'apprentissage formel est explicitement identifié comme un apprentissage dans lequel la démarche de l'apprenant à développer ses connaissances est intentionnelle.

À côté de cet apprentissage formel, deux autres formes co-existent : l'informel et le non formel.

Ne prenant pas place dans le cadre d'un contexte organisé et structuré, l'apprentissage informel recouvre les situations dans lesquelles l'apprentissage n'est pas intentionnel. Typiquement, les activités quotidiennes en lien avec le travail, la famille ou les loisirs relèvent de l'apprentissage informel. Par exemple, le jeu sous toutes ses formes⁽⁶⁾ constitue un exemple d'apprentissage informel. Les *gaming skills* développés par les joueurs dans des jeux reposant sur les *skills* comme les MMORPG (*Massive Multiplayer Online Role-Playing Game*) tel que la *World of Warcraft* peuvent être transposés dans d'autres contextes telles que les situations de travail. Dans ce jeu, une des tâches d'un *leader* de guilde (alliance de joueurs) est la coordination d'un nombre de joueurs plus ou moins conséquent pour réaliser un objectif commun. Ces compétences (respectivement l'organisation d'un raid à 50 joueurs) sont transposables et valorisables dans le monde du travail (organisation d'une équipe de commerciaux ou de managers).

Enfin, l'apprentissage non formel recouvre les situations ou activités non explicitement qualifiées « d'apprentissage » mais se caractérisant par l'engagement et l'intention d'apprendre de l'ap-

prenant. Par exemple, les cours de natation pour enfants, de peinture ou de musique pour adultes relèvent de l'apprentissage non formel.

Ces trois formes d'apprentissage - formel, informel et non formel - sont davantage complémentaires qu'antagoniques. Ainsi, il est parfois difficile de clairement les différencier. Par exemple, les cours de natation pour enfants ou de peinture et de musique pour adultes peuvent être sanctionnés d'une certification même si celle-ci n'est pas la finalité de ces apprentissages spécifiques.

Ces trois formes d'apprentissage peuvent aussi être mixées dans des séquences d'apprentissage qui combinerait formel, informel et non formel.

Dans les écoles de management, ces trois formes d'apprentissage sont non seulement institutionnalisées et valorisées mais peuvent également se réaliser dans le cadre ou à la périphérie de la formation des apprenants. Ainsi, le renforcement relativement récent des pédagogies actives, du *learning through experience*, du *learning by doing* ou de l'enseignement expérientiel participe de cette combinaison des trois formes d'apprentissage et d'un passage d'une société des connaissances à une société des compétences. Les épreuves sportives entre étudiants, les actions humanitaires ou les stages effectués dans le cadre de leur formation sont ainsi autant de situations d'apprentissage pour les étudiants des écoles qui combinent plus ou moins intensément les trois formes d'apprentissage. Ces situations permettent de développer davantage de compétences que d'accumuler des connaissances prêtes à l'emploi. Aucune des trois formes d'apprentissage ne prime sur les autres : c'est la combinaison⁽⁷⁾ des trois formes dans les séquences d'apprentissage qui permet un meilleur apprentissage global.



5. Sur les apprentissages formel, informel et non-formel, cf. CEDEFOP (2009).

6. À l'exception notables des jeux éducatifs ou pédagogiques dans lesquelles les joueurs vont apprendre des compétences comme la coopération, la prise de risques ou la motricité. Cf. Didier Calcei, « Jeu et apprentissage, un couple indissociable », *The Conversation ?*

7. « Pourquoi varier les approches pédagogiques ? », *Le Tableau*, Volume 1, Numéro 1,





ÉVOLUTIONS DES POSTURES D'APPRENTISSAGE

Chaque enseignant cherche à faciliter l'apprentissage de ses étudiants afin que ces derniers sachent mobiliser les ressources à bon escient dans leur vie professionnelle et personnelle. Les contenus et méthodes pédagogiques sont ainsi revisités en cohérence avec les mutations sociétales telles que la transformation des métiers et les évolutions générationnelles (*multitasking*, écologie). Mais en parallèle, les écoles de management sont confrontées à l'émergence des edtech, considérées par

certaines comme des concurrents, par d'autres comme des partenaires. Les outils pédagogiques proposés par ces nouveaux acteurs et sans cesse renouvelés, offrent de nouvelles opportunités en termes de modalités d'apprentissage.

Ces modalités sont donc particulièrement modifiées mais cela offre de réelles opportunités de changer les habitudes d'apprentissage et ainsi de permettre une mise en adéquation des écoles avec les challenges et besoins de la société.

Apprendre des autres et avec les autres

Reconnues pour leur excellence académique, les écoles de management misent de plus en plus sur leur capacité à mettre en réseau les parties prenantes de leur écosystème (entreprises, partenaires académiques, clusters sectoriels ou géographiques, associations professionnelles, etc.). Pour cela, elles s'appuient sur ces dernières pour développer de nouvelles compétences chez les apprenants et produire de l'intelligence collective. Même si elles ont construit depuis longtemps des relations fortes avec les entreprises, il s'agit maintenant de franchir une étape supplémentaire, celle d'une collaboration structurée : entre professeurs de disciplines différentes, entre étudiants intra/inter-programmes et entre parties prenantes internes et externes de l'écosystème des écoles de management. Il s'agit finalement de structurer un écosystème apprenant, nouvelle étape de mutation des écoles.

L'interdépendance des enjeux sociétaux requiert l'intervention de tiers, tel que l'évoque Michel Serres dans le Tiers-Instruit⁽⁸⁾, pour développer pleinement les compétences de l'apprenant. Au côté des connaissances (savoir), les écoles cherchent à créer des interactions (savoir-être) dans un contexte spécifique (savoir-faire en situation). Dans le processus d'apprentissage, les in-

teractions et le contexte constituent des tiers, qui participent à l'essor d'un écosystème apprenant.

Collaborer n'est pas naturel dans un système éducatif qui privilégie fortement la performance individuelle (ex : logique des concours d'admission). Or, c'est une activité sociale qui s'apprend.

Trois situations d'apprentissage favorisant la collaboration sont ici décrites pour questionner la reconnaissance des compétences.

Tout d'abord, l'apprentissage par les pairs présente plusieurs avantages. Les premiers sont de stimuler l'attention des apprenants et de renforcer leur motivation intrinsèque. Que ce soit une finalité disciplinaire (production de contenu) ou centrée sur le processus d'apprentissage (ex : mise en situation, *serious game*), les apprenants mobilisent des compétences en situation. Le professeur devient alors un animateur des échanges et sa posture se transforme. Ces situations formalisées peuvent également se développer hors d'une salle de classe, de façon non formelle, autour de la réalisation d'un projet associatif par exemple. La réussite de l'apprentissage

8. « Le tiers-instruit », Michel Serres, éd Folio, 1992



DIANE LENNE – SOCIÉTÉ WAP – WE ARE PEERS

VALEUR AJOUTÉE ET AVENIR DE LA PÉDAGOGIE PAR LES PAIRS



Pourquoi la pédagogie par les pairs est-elle efficace ?

Tout d'abord, parce qu'elle donne de l'autonomie aux participants. Cette pédagogie considère que tous les participants ont quelque chose à apprendre aux autres et qu'ils vont apprendre mieux en enseignant. Les étudiants peuvent concevoir et animer les cours, ce qui constitue une mission très responsabilisante.

Ensuite, parce que les participants adhèrent et comprennent mieux une information qui vient d'un de leurs pairs. Les échanges entre pairs et les retours d'expériences sont vraiment pertinents aux besoins de chacun.

Parce que dans l'apprentissage entre pairs, le contenu de formation est créé par les participants et est donc toujours à jour. Cela répond bien à l'exigence d'actualisation continue et rapide des contenus de formations.

Enfin, cette pédagogie décuple l'engagement des participants : elle propose un rythme soutenu et des activités variées qui permettent de les stimuler. Elle est basée sur le questionnement et les échanges. L'atmosphère de petits groupes aide les participants à s'exprimer avec spontanéité, alors que dans les cours normaux, ils n'osent pas toujours le faire.

Pourquoi la pédagogie par les pairs n'est-elle pas plus répandue ?

Aujourd'hui, il y a beaucoup d'initiatives d'apprentissage entre pairs, mais encore très "artisanales".

Ces initiatives ne tiennent pas toujours sur la durée : elles s'essouffent. Malheureusement, elles bénéficient souvent à un petit nombre de personnes. Il est vrai qu'il n'est pas toujours facile de gérer des volumes et de passer à l'échelle.

Or, la technologie est particulièrement efficace pour répondre à ces enjeux de mise à l'échelle, capitalisation et évaluation. C'est la raison pour laquelle nous proposons avec WAP un système technologique de facilitation de la pédagogie par les pairs qui :

- Automatise la constitution des groupes de pairs en fonction de plusieurs critères
- Facilite le déroulement de chaque étape
- Capitalise sur les échanges des groupes et met en commun les productions
- Facilite l'évaluation par les pairs
- Mesure la qualité des contenus



entre pairs s'inscrit alors autour d'une cause commune. Le succès de certains MOOC repose d'ailleurs sur la qualité des échanges entre participants sur les forums de discussion. Une communauté d'apprenants enrichit les échanges à condition qu'une confiance mutuelle soit instaurée. Le rôle du médiateur est essentiel pour entretenir et relancer les débats de manière constructive.

Une autre situation d'apprentissage en mode coopératif consiste à s'appuyer sur son écosystème pour développer l'hybridation des compétences. On a vu que la résolution de problèmes complexes nécessite une approche holistique. Selon les objectifs recherchés, ces dispositifs s'appuient sur des méthodologies qui peuvent nécessiter la complémentarité entre les profils et / ou dépasser l'approche disciplinaire. Souvent bousculés par ces méthodes disruptives, les apprenants ont besoin, dans un premier temps, de s'approprier la méthodologie pour ensuite se laisser porter et apprendre. Les itérations essai/erreur sèment un terrain fertile à la création. La surprise de la situa-

tion est un bon moyen pour consolider ses compétences. L'hybridation renforce l'idée que les innovations émanent d'une communauté et non d'individus, à condition que celle-ci soit composée de profils très variés⁽⁹⁾. Certains y voient les solutions aux problèmes systémiques de la société.

Enfin, une autre situation d'apprentissage consiste à s'appuyer sur ce qui constitue déjà une communauté dans son écosystème pour s'y greffer. C'est la volonté de réintroduire l'apprentissage informel dans l'institution et les compétences qui y sont associées. Prenons l'exemple de maker space, fab lab et autres tiers-lieux. Les valeurs partagées (autonomie, bien commun, retour d'expérience, etc.) au sein de ces structures fédèrent les adhérents. Dans un esprit d'*open innovation*, ils apprennent les uns des autres. Embrassant une réalité socio-économique territoriale, les codes de ces nouveaux lieux d'expérimentation sont repris dans certaines écoles de management. Au-delà d'une inspiration nouvelle, ils présagent de nouvelles formes de collaboration.



9. « Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble », Cristol D, *Savoirs*, 2017, I, n°43, p. 10 à 55



CHRIS DELEPIERRE CHANGEMAKER CHEZ TRÉZORIUM
LES OPEN BADGES POUR RENDRE VISIBLE
L'INVISIBLE DANS LA FORMATION



Dans un contexte où 90% de l'apprentissage est informel donc invisible et par conséquent, pas ou trop peu reconnu par les diplômés, les open badges ou badges numériques ouverts sont aujourd'hui une réponse à la fois pertinente et concrète au besoin de reconnaissance et de valorisation des compétences et savoirs extra curriculaires, pourtant indicateurs de réussite académique comme professionnelle.

Je pense notamment à toutes les compétences dites 'douces', les comportements méritants, les engagements de toute nature ou la réussite de projets.

Les open badges tels des micro-certifications associant une image et des méta-données permettent non seulement de mettre en place des systèmes d'évaluation plus gamifiés et plus fluides mais également de poser des jalons dans une séquence pédagogique et favoriser la réflexivité des apprenants sur leur apprentissage.

L'ayant d'abord expérimenté dans le cadre de nos ateliers créatifs et numériques pour les jeunes, nous sommes convaincus chez Trézorium de la pertinence de cette technologie mature pour

motiver nos publics et mesurer notre performance éducative d'où découle notre impact social. Les open badges sont un signal faible qui devient de plus en plus fort que ce soit à l'école, en entreprise et dans la société. Ils ont notamment vocation à se développer parce qu'ils sont caractéristiques de la culture numérique : horizontalité, désintermédiation, partage, etc. C'est pour cela que nous accompagnons désormais toute structure ou territoire apprenant qui souhaite expérimenter puis mettre en place des systèmes d'open badges dans le cadre d'une stratégie d'innovation pédagogique et numérique.

Car si les choses et les personnes n'existent que lorsqu'on peut les reconnaître alors l'open badge dont le moteur est de favoriser la culture de l'apprentissage et de la reconnaissance tout au long de la vie peut constituer un formidable outil pour révéler et donner à voir les potentialités et les talents de chacune et chacun, pour rendre visible ce qui était caché et qui pourtant serait nécessaire et utile de dévoiler aux yeux d'un pair ou d'un futur employeur.



Pour reconnaître les compétences informelles, Mozilla et Mc Arthur créent en 2011 le système d'Open badges, depuis repris dans les tiers-lieux participatifs définis par le sociologue Ray Oldenburg⁽¹⁰⁾. Leur raison d'être souligne la volonté grandissante des apprenants à être reconnus sur des compétences circonstanciées. Les écoles ont tout intérêt à s'inspirer de ce constat pour développer une offre de certifications ciblées en se questionnant sur la place des pairs dans l'évaluation et l'attribution de ces derniers. Ce processus émergent questionne la place de la VAE (validation d'acquis d'expérience) dans les écoles et la diversification

des profils qu'elle induit. C'est un système répandu en Australie⁽¹¹⁾ (ex : valoriser des compétences acquises ailleurs sur le territoire, c'est ce que proposent certaines associations en partenariat avec des écoles comme Alter-Actions). En effet, sur un territoire donné, des jeunes s'investissent dans une mission chez un acteur de l'économie sociale et solidaire ; accompagnés sur le plan pédagogique par des professionnels et l'équipe de l'association, une capitalisation des compétences s'effectue ensuite avec les établissements dans lesquels ces jeunes sont étudiants.

MICHEL MOULLET

APPRENTISSAGE IMMERSIF DANS LE SECTEUR DE L'ÉCONOMIE SOCIALE ET SOLIDAIRE

Quels sont les objectifs d'Alter'Actions ?

L'association a pour vocation de réunir au sein d'une même équipe des étudiants des écoles de commerce et d'ingénieurs. Ils répondent ensemble à des missions de l'économie sociale et solidaire (ESS) d'un territoire donné. En 2010, à sa création, le panorama de l'ESS n'était pas le même qu'aujourd'hui, moins connu et plus morcelé. L'objectif premier était de s'assurer qu'une fois diplômés, en entreprise, les étudiants prennent en considération les interstices de la société traités principalement dans l'ESS (précarité, égalité des chances, insertion vers l'emploi...). Au-delà de la participation des étudiants, Alter'Actions sollicite des entreprises *via* le mécénat de compétences pour encadrer chaque équipe.

Au final, la volonté, qui va aussi dans le sens de l'évolution du secteur, est de réunir le plus de parties prenantes diverses pour aborder les problèmes de société. La mise en place récente des rencontres Alter'talks en est une illustration : apprendre à coopérer sur un territoire et agir sur des sujets comme la transition énergétique.



Quelles sont les ambitions pédagogiques et les compétences développées par les étudiants ?

Au-delà des compétences liées aux activités de conseil : gestion de projet, écoute du client et travail d'équipe, les étudiants développent une capacité à travailler avec des profils divers, dans l'interdisciplinarité. La particularité du secteur de l'ESS fait que la notion d'écoute est primordiale, les contraintes de ressources et de moyens obligent les étudiants à saisir rapidement les enjeux et à faire preuve d'agilité.

La validation de ces compétences est formalisée par une grille élaborée par Alter'Action et complétée par les entreprises encadrantes et les structures de l'ESS. Les étudiants peuvent ensuite les valoriser sur leur profil LinkedIn. Attachée à préserver une motivation intrinsèque, l'association travaille aujourd'hui avec les écoles pour faire un lien avec les maquettes pédagogiques.



Personnaliser son parcours d'apprentissage

Nous avons vu la place de la collaboration dans le renouvellement des propositions de valeurs des écoles de management. Les études récentes en neurosciences soulignent l'importance de varier les approches pédagogiques pour répondre à la diversité des intelligences développées dans les stratégies d'apprentissage. Sans aller jusqu'à de la réalité virtuelle, le potentiel immersif du numérique facilite l'apprentissage expérientiel et transforme aussi l'expérience étudiant.

En effet, les classes inversées (*flipped classrooms*), qui consistent à extraire les concepts théoriques enseignés jusqu'alors en présentiel pour les encapsuler sous forme de vidéos, podcast, powerpoint augmenté, etc., dégagent du temps en cours pour s'exercer. Dans ce cas, une double approche expérientielle se joue : par la médiation des vidéos et par la mise en pratique lors du présentiel.

Il n'est pas évident de renverser la situation où l'étudiant apprend en dehors de la salle de cours et consolide ses connaissances en classe, mais l'ancrage mémoriel s'en trouve renforcé. L'enseignant conçoit de nouveaux scénarii pédagogiques ; la qualité de l'animation de ses cours est un levier fort dans l'engagement actif des apprenants. Une palette d'activités s'offre à lui : jeu de rôle, étude de cas, pédagogie par problème, observation / analyse terrain, etc. Un glissement s'opère vers un apprentissage mixte qui ne dissocie plus présentiel (en salle de classe) et distanciel (chez soi) mais vers une vision plus globale d'une expérience d'apprentissage : du présentiel dans l'entreprise, de l'usage du numérique en classe, etc. Au-delà des changements posturaux du métier de professeur, c'est l'ensemble de la chaîne d'apprentissage qui est bousculé.

Une des réflexions portées par Didier Paquelin⁽¹²⁾, professeur titulaire de la Chaire de leadership en enseignement à Laval Université, est d'appréhender l'étudiant dans sa globalité et non seulement dans les temps formels ou non formels initiés par les institutions d'enseignement. L'expérience de l'apprenant ne s'arrête pas en sortant de la salle de classe. Certaines edtech et chaînes internet comme YouTube misent sur la pratique de l'autoformation. Cette approche est compatible avec un emploi étudiant, le nomadisme et les rythmes d'apprentissage (l'apprenant écoute le contenu autant de fois que nécessaire). Les écoles de management s'adaptent elles aussi aux évolutions des modes de vie des apprenants, notamment par l'apprentissage mixte (*blended learning*) ; les formations deviennent multimodales. Au-delà de la qualité académique des contenus, les écoles de management offrent des temps structurants et différenciant d'apprentissage en présentiel.

La puissance du numérique est également compatible avec l'augmentation des effectifs des promotions. La crainte des gros volumes est de ne plus pouvoir suivre l'évolution des apprenants. Pourtant l'analyse de l'apprentissage (*learning analytics*) permet de personnaliser l'enseignement sur des plateformes pédagogiques (*Learning Management System*). Les données collectées lors de la connexion de l'apprenant permettent de suivre sa progression : ce qu'il a réussi, ce sur quoi il a passé le plus de temps, etc. L'analyse de ces données permet à l'enseignant d'adapter ses séquences en conséquence (*adaptive learning*). On voit donc bien poindre de nouvelles tendances, de nouveaux métiers en lien avec l'exploitation de tels systèmes tels que des analystes ou des concepteurs techno-pédagogues.

10. « *The great good place : cafes, coffee shops, bookstores, bars, hair salons and other hangouts at the heart of the community* », R. Oldenburg, éd. Da Capo Press, 1999.

11. « *Recognition of non-formal and informal learning : country practices* », Patrick Werquin, OECD report, 2010.

12. « *Numérique et apprentissage: défis et enjeux de la relation pédagogique* », Paquelin, D., Séminaire CEGEP Sainte-Foy et Limoilou, Développer à l'ère numérique : des défis collectifs à relever, Sainte Foy, 11 octobre 2018.

Alterner expérientiel et réflexivité

Une autre tendance émerge et consiste à associer approche cognitive et comportementale. C'est ce que propose l'alternance d'expérientiel et de réflexivité dans les modalités d'apprentissages. Les blocs de connaissance que le sachant transmettait aux apprenants ne s'adaptent plus à la mouvance des métiers. Ainsi par l'expérientiel, les connaissances sont mises en mouvement, elles s'accompagnent par une manière de faire (les *soft-skills*), vers un transfert sur des situations nouvelles. On apprend à apprendre dans le changement. Une modalité n'exclut pas l'autre, elles sont complémentaires comme le propose Kolb ⁽¹³⁾ en distinguant quatre styles d'apprentissage.

Cette attitude peut ressembler à celle d'un entrepreneur qui explore, teste et recommence. En effet l'itération n'aboutit que si l'on introduit une analyse des pratiques. Dans ce cas, l'expérimentation est réfléchie de telle sorte à ce qu'elle soit didactisée. Il ne suffit pas de faire mais de réfléchir à ce que l'on a réalisé seul, en groupe et au sein du groupe. Partant de ce principe, l'expérimentation est suivie par un retour sur soi, sur les ressources mobilisées, les résultats escomptés et réalisés. Chaque école de management a l'opportunité de mettre en place des expérimentations qui lui sont propres, influencées par les écosystèmes dans lesquels elle s'inscrit. La réflexivité mise en œuvre à la suite d'une expérimentation bénéficie non seulement aux apprenants mais également à l'environnement dans lequel la phase pratique s'est opérée. La boucle de l'apprentissage est bouclée, une dynamique d'écosystème apprenant est lancée.



13. « *Experiential learning* », Kolb, D.A., Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

14. « *Open innovation : the new imperative for creating and profiting from technology* », Henry Chesbrough, Boston, Mass, Harvard Business School Press, 2006.



CONDITIONS DE RÉUSSITE D'UNE TRANSFORMATION DE LA CHAÎNE DE VALEURS DE L'APPRENTISSAGE

La mutation vers un écosystème apprenant nécessite un engagement de l'ensemble des acteurs de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et surtout de nouvelles pratiques de partage que l'on peut orienter vers cinq axes.

Communiquer, partager, inspirer

Même si c'est de moins en moins le cas, on entend encore des affirmations sur un enseignement du management qui resterait traditionnel et éloigné des réalités des entreprises et des changements profonds de la société. Il reste bien sûr encore quelques scories mais la transformation de la chaîne de valeur de l'apprentissage, dont cet ouvrage est un témoignage, est bien à l'œuvre et inéluctable. Il est donc essentiel de partager ces évolutions majeures pour que les acteurs de cet écosystème les comprennent et puissent contribuer pleinement.

Les écoles de management restent parfois un territoire méconnu et ce notamment pour les entreprises qui ne recrutent pas nos étudiants. Les acteurs de la société civile et du monde politique peuvent aussi rester à distance. Une condition au

succès de la nouvelle chaîne de valeur est donc d'ouvrir au maximum les portes des écoles vers la Cité pour accueillir des publics plus variés et les faire contribuer aux transformations en cours.

Par ailleurs, il est essentiel que les acteurs internes de nos écoles soient très présents dans leurs territoires pour assurer la vitalité des connexions qui font la richesse d'un écosystème. Par acteurs, on entend bien entendu les équipes pédagogiques et supports à la pédagogie et aussi plus largement l'ensemble des usagers des écoles pour être totalement en phase avec le modèle d'*open innovation* promu par Chesbrough⁽¹⁴⁾. Étudiants, professeurs prescripteurs, recruteurs, associations, journalistes doivent ainsi être embarqués dans la dynamique.



Accompagner la constitution d'équipes pédagogiques diverses et former

Les professeurs jouent un rôle central mais ils ne sont pas les seuls à contribuer à la mise en place d'une dynamique. L'apport des ingénieurs pédagogiques en complémentarité de l'expertise des enseignants s'est affirmé au cours des dernières années. D'autres profils nouveaux voire disruptifs (designer, ethnographe, spécialiste de l'intelligence artificielle, etc.) pourraient enrichir les équipes pédagogiques et contribuer à des innovations d'apprentissage plus ouvertes. Un enjeu pour les écoles de management est donc de s'assurer de cette diversité d'équipes mixant les profils avec une forte capacité de reconfiguration en fonction des besoins.

Passer comme unité de référence d'un cours individuel à une approche écosystémique implique de mobiliser des compétences nouvelles. Au-delà de la pédagogie, la capacité à manager des projets et à communiquer sur l'impact à des audiences variées deviennent essentielles.

Un recrutement élargi ainsi que la formation continue des équipes doivent devenir un pré-requis et être sanctuarisés dans le budget des écoles. L'adaptation du professeur aux évolutions du métier se matérialise par une approche de chercheur sur la pédagogie qu'il emploie et les apprentissages qu'il développe, appelé *scholarship of teaching and learning* (SoTL), depuis son développement dans les années 90 aux USA.

Tester, Observer, Diffuser

La recherche sur la pédagogie liée aux enseignements en management reste quasi-inexistante en France. Par contraste, il est frappant que les professeurs de prestigieuses universités américaines publient sur le sujet de la pédagogie en complément de publications dans leur champ d'expertise originel.

Ces publications sont le résultat de dispositifs qui reconnaissent à l'innovation sous-jacente un rôle central en en faisant un objet de recherche à part entière. Tout comme pour les recherches en management, il est raisonnable que le déploiement d'une nouvelle chaîne de valeur de l'apprentissage s'appuie sur des observations scientifiques et donc des programmes de recherche adaptés. Un autre avantage de la recherche sur l'apprentissage en management est de favoriser la diffusion et le partage des retours d'expérience.



Favoriser l'agilité et récompenser l'intelligence collective

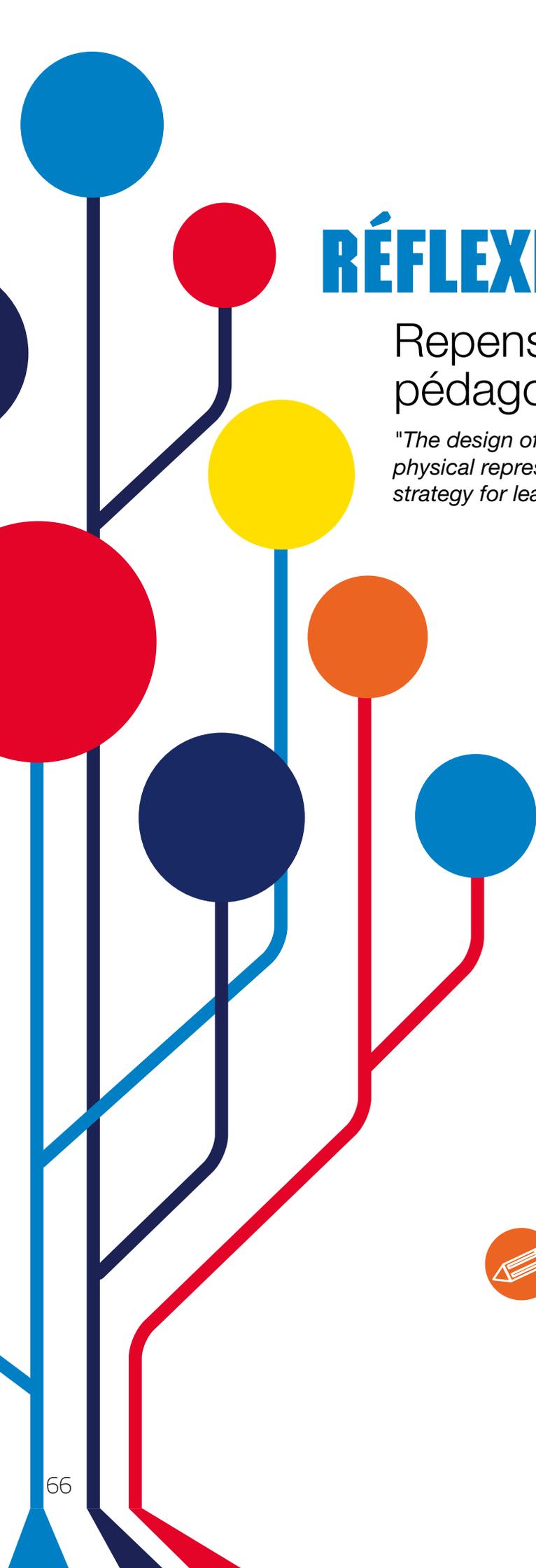
Pour les écoles de management, s'être astreintes, en quelques années, à des systèmes d'assurance qualité internationaux est une force même si la contrepartie a pu consister à rigidifier certains processus de décision. Or, animer un écosystème régional, national et/ou international nécessite une grande agilité pour exploiter rapidement les opportunités qui se présentent. Les parties prenantes concernées doivent pouvoir être rapidement dans l'action et s'affranchir d'un minimum de bureaucratie.

L'intelligence collective (et non plus individuelle) peut devenir une unité de mesure adaptée à ces enjeux. L'évaluation reste très liée à la performance individuelle (qualité d'un cours, classement et impact d'une revue, etc.) pour quasiment ignorer la performance collective. Cela n'empêche pas la formation et l'engagement des équipes (et de nombreux exemples peuvent en témoigner) mais un plus large déploiement des approches collectives devrait passer par une évolution du système d'évaluation pour favoriser une combinatoire individuel/collectif.

Et insuffler une dose de lobbying

Le besoin d'innover fait l'unanimité auprès des organismes de certification ou d'accréditation mais on peut les « bousculer » pour qu'ils fassent évoluer leurs prérequis et encouragent l'adoption de modèles plus disruptifs ou en tout cas plus inclusifs. La réalité de la pratique reste parfois éloignée des affirmations et une prise de position plus nette des différents organismes est à encourager. Une dose de lobbying sur le sujet pour faire évoluer les métriques d'évaluation pourrait certainement constituer un préalable.





RÉFLEXION 6

Repenser les espaces pédagogiques

"The design of our learning spaces should become a physical representation of the institution's vision and strategy for learning"

Coordinateur: Ruben Carvajal
Auteurs: Alexandra Baud,
Emmanuelle Houet, Valérie Fernandes



Valérie Fernandes,
Professeur, Pôle Stratégie
Doyen du corps professoral
La Rochelle Business School Excelia
Group





Dans un contexte VUCA, largement évoqué au long des différents chapitres de ce livre blanc, un mouvement de démultiplication des expériences d'apprentissage s'accélère et pose de nouvelles questions – comme cela a été développé dans la réflexion 5.

Il s'agit donc ici d'interroger et d'illustrer la manière dont les espaces pédagogiques se doivent d'incarner les profondes transformations pour répondre aux enjeux actuels de notre société et permettre également à nos étudiants de devenir acteurs d'une société apprenante en devenir.



Ruben Carvajal,
télécom École de Management
Ingénieur pédagogique
Institut Mines-Télécom Business
School



Alexandra Baud,
Responsable des Projets d'innovation
pédagogique / Responsable
Assurance of Learning
La Rochelle Business School
Excelia Group



Emmanuelle Houet,
Digital Learning Experience
Manager, EDHEC Business School



Historiquement, c'est le modèle « humboldtien » qui préside à la conception organisationnelle, académique et spatiale de nos institutions ; ce dernier est obsolète dans un monde qui s'est ouvert, accéléré, internationalisé et digitalisé.

Du point de vue spatiale, la conception de nos écoles et universités s'est structurée par une conception statique et formalisée, *via* des modèles plus adaptés aux enjeux économiques et démographiques qu'aux besoins pédagogiques et humains. Pendant des décennies les espaces pédagogiques ont été pensés essentiellement comme des locaux devant accueillir différentes activités ; de manière caricaturale, on trouvait :

des amphithéâtres accueillant des cours magistraux et donc de grands effectifs ;

des salles plus petites, dédiées aux travaux dirigés ou travaux pratiques, accueillant des groupes plus restreints et des activités plus pratiques, techniques (laboratoire, etc.) ;

une bibliothèque regroupant l'ensemble de ressources académiques nécessaires à l'étude et aux recherches.

Ensuite, différents services pouvaient - ou non - être proposés, comme de la restauration par exemple. Ils permettaient de créer une organisation de vie *in situ*.

Progressivement cette conception a évolué, guidée par l'évolution des situations d'apprentissage et des modèles sous-jacents eux-mêmes dictés par les mutations sociétales à travers le temps. L'arrivée d'Internet et progressivement la digitalisation de notre société ont bousculé l'ensemble des comportements avec, notamment, la dématérialisation des ressources, des échanges, etc.

Désormais les barrières physiques tombent et des ponts apparaissent entre :

les acteurs (étudiants, professeurs, entreprises, autres parties prenantes) ;

les lieux (maison, bureau en entreprise, salle de classe, bibliothèque, classes virtuelles, les lieux de conférences, etc.) ;

les moments formalisés d'apprentissage et les moments dits « annexes » pouvant servir un apprentissage « informel » ou de mise en pratique de l'apprentissage.

Ainsi, le temps de travail d'un étudiant sur différentes tâches pédagogiques (apprendre, réviser, préparation orale, travail de groupe, lecture, recherche documentaire, etc.) se déroule majoritairement à l'extérieur de l'institution. On passe donc progressivement d'un espace pédagogique physique (historique) à un espace pédagogique multimodal, avec un niveau variable d'interdépendance avec l'espace physique. Il y a donc un élargissement progressif de la notion d'espace ; il devient immatériel, digital, ubiquitaire.

Très concrètement, les outils digitaux actuels permettent la création ou co-création de contenus, des accès nouveaux à la connaissance à peu près partout et tout le temps. Cette réalité sociétale fait évoluer les comportements des utilisateurs, désormais habitués à des plateformes et des réseaux sociaux.

Notre cognition est également impactée par l'omniprésence d'algorithmes analysant nos usages et poussant des informations ciblées, personnalisant de plus en plus les contenus. Notre environnement, notre écosystème se transformant, nous nous transformons. Cependant la rapidité de transformation de l'écosystème est telle que la



réalité des impacts sur ce nouvel « apprendre » peine à être clairement identifiée ; d'ailleurs neurobiologistes, psychologues, cognitivistes ont eux aussi beaucoup de mal à s'accorder sur le sujet.

Une réalité nouvelle, VUCA apparait.

Les jeunes générations sont particulièrement sensibles à ces phénomènes étant nées avec ces nouveaux outils. Le potentiel inhérent à ces transformations est tout à la fois, force d'opportunités incroyables, mais également sources de questionnements fondamentaux sur nos apprentissages et notre capacité d'esprit critique. Les rapports sociaux sont totalement bouleversés et se réinventent en permanence. Les rapports au temps et à l'espace se fluidifient et les repères s'en trouvent changés.

En d'autres termes, la prise en considération de ce nouvel écosystème potentialisé par la transformation digitale de notre société pose des questions pédagogiques majeures, comme autant d'opportunités d'innover, de créer et de réinventer le rapport au savoir.

Ainsi, l'expérience d'apprentissage se complexifie passant :

- de l'expérience individuelle à l'expérience collective ;
- d'un savoir « universel » à un savoir individualisé ;
- de la salle de classe à la société en générale (voire au monde) ;
- de l'expérience en présentiel à l'expérience « dématérialisée », « digitale » ;
- de l'utilisation de supports « matériels » ou de manière immatérielle ;
- d'un format séquentiel à un mode plus transversal.

Le rapport entre « l'espace d'apprentissage » et la construction de savoir ou la production de valeur est fondamental et la manière dont les établissements d'enseignement supérieur vont engager cette réflexion est cruciale. En effet, notre responsabilité en tant que Grandes écoles, avec nos partis pris pédagogiques historiques, est de nous poser comme garantes d'une construction pérenne des compétences et du savoir. Cette réalité pourrait faire de nous des institutions « pivots » dans cet écosystème en mutation.



LES ESPACES FORMELS, INFORMELS DANS UNE VISION HOLISTIQUE DE L'EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE

Penser un campus comme un lieu de vie global

Un campus est un milieu de vie où des personnes échangent, cohabitent et collaborent, dans des proportions qui relèvent parfois de la taille d'une petite ville. Les nouvelles approches *student-centric* (prise en compte des conditions d'apprentissage de l'étudiant mais également de ses besoins physiologiques et cognitifs⁽¹⁾) et l'appropriation actuelle de nouvelles méthodes pédagogiques (comme présentées dans la réflexion 5) ont permis d'envisager⁽²⁾ le campus comme un lieu global d'apprentissage ouvert et connecté.

“La salle de cours n'est alors plus envisagée comme un lieu fermé indépendant, mais davantage comme l'une des composantes uniques d'un environnement complet et partagé qui contribue à l'expérience d'apprentissage et au développement des compétences.”⁽³⁾

Les espaces d'apprentissage formels – amphithéâtres, salles de classe et laboratoires d'enseignement – et les espaces plus informels : comme les espaces ouverts, les box de travail, mais aussi et pourquoi pas les espaces initialement destinés à une autre fonction (zone de restauration, gymnase, etc.) doivent être réfléchis de manière complémentaire et flexible.

Une étude effectuée par l'Université de l'Indiana (USA) a ainsi démontré que les espaces informels servaient principalement à la réalisation d'activités d'apprentissage initiées par les étudiants. Ainsi a-t-on vu émerger la notion de carrefours d'apprentissage ou de *Learning Center* (lieu définissant initialement une bibliothèque ouverte et multimédia offrant des services à l'étudiant ; aujourd'hui ils



pourraient être plus largement définis comme des « espaces de travail flexibles et modulables qui favorisent l'échange entre pairs »⁽⁴⁾. Il faut désormais penser l'ensemble du campus comme carrefour d'apprentissage favorisant ainsi toutes les formes de rencontres et d'échanges.

De plus, l'importance donnée par nos institutions à l'innovation pédagogique et à la diversité des approches requiert l'adéquation des lieux où se déroule la formation, en répondant à la fois aux besoins de l'étudiant (travail individuel ou en groupe, travail demandant de présenter, écouter, collaborer, créer, réfléchir, discuter, etc.) et du formateur (classe inversée, pédagogie active, cours magistral, etc. Un cours n'est plus un objet linéaire et répétitif : le lieu doit donc refléter tous les styles d'apprentissage.

Dans cet esprit, une institution pédagogique a ainsi tout avantage à développer une variété d'espaces, physiques et numériques, individuels et collectifs, publics et privés, et à mettre l'accent sur la polyvalence et l'importance des lieux informels.

1. Selon « *The overall functionality, degree of human comfort, and beauty of the environment substantially affect the quality of interaction and, as a result, the quality of learning. Students are drawn to spaces that are open, inviting, and stimulating, spaces where they can become fully engaged in the conversation and in the excitement of sharing new ideas.* » Creation of the Learning Space: Catalysts for Envisioning and Navigating the Design Process, Wedge et Kearns, EDUCAUSE Review, July/August 2005, vol. 40, no. 4

2. Pour exemple, en 2010, au Royaume-Uni, le projet de recherche Learning Landscape in Higher Education a permis de définir que le campus devait être analysé comme un tout, un ensemble de lieux et d'espaces complémentaires, un système apprenant. https://www.hedqf.org/wp-content/uploads/2019/02/2010_HEFCE_Learning_Landscapes_in_Higher_Education.pdf

3. https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/espaces_physiques-orientations_strategiques_0.pdf

4. <https://www.enssib.fr/le-dictionnaire/learning-center>





Cette flexibilité et cette polyvalence se traduisent par la qualité d'un espace permettant de soutenir :

- les différents besoins pédagogiques d'un ensemble d'enseignants et d'étudiants ;
- la tenue d'une gamme variée d'activités pédagogiques au cours d'une même séance de cours ;
- les exigences de disciplines distinctes ;
- le contrôle de la configuration et du mobilier à la discrétion des utilisateurs ;
- l'utilisation (ou non) d'une variété de technologies.

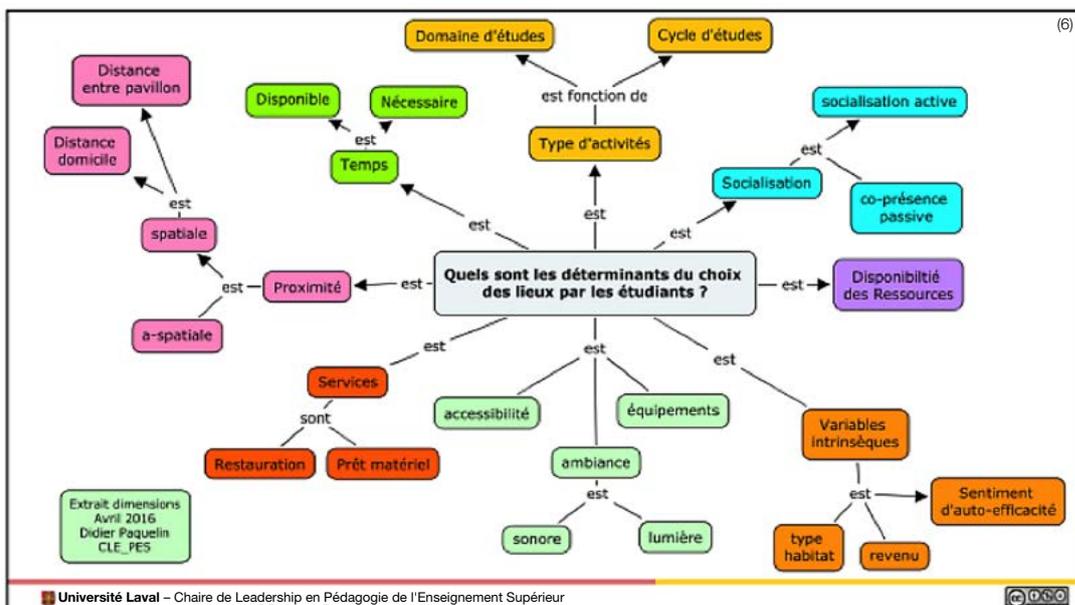
... Envisagé et réfléchi par et pour tous

Dans de nombreux établissements cette évolution a fait l'objet de comités (consultatifs ou exécutifs) composés de représentants des services internes mais également des professeurs voire d'étudiants. Des rencontres internationales, comme par

exemple l'*innovative learning space summit*, permettent aux institutions, chaque année, d'échanger spécifiquement sur ce sujet.

Aux États-Unis, depuis plus de 30 ans, le *National Survey of Student Engagement (NSSE)* est une référence pour les institutions, leur permettant d'évaluer différents indicateurs de l'expérience étudiante telle que la mise en place d'un niveau élevé d'exigences académiques, d'un apprentissage actif et collaboratif, d'interactions continues entre étudiants et enseignants ainsi que la création d'un environnement d'études stimulant. Si une telle étude n'existe pas en France, il n'en demeure pas moins que de nombreuses Grandes écoles ont mis en place des baromètres d'analyse de la satisfaction de l'expérience apprenant à la fois sur la qualité des cours mais aussi sur l'ensemble des critères de leur vie sur le campus.

Ainsi un campus s'entend comme un espace global tant pour les étudiants de filière classiques que pour les étudiants en formation continue, ou en online⁽⁵⁾. Il s'étend également de plus en plus à bien d'autres parties prenantes (alumni, entreprises, acteurs du territoire, etc.) en tant que lieu de partage de connaissances (alumni, *refresher*, conférences, etc.), de rencontres (forum entreprises, alumni networking, etc.), d'entraide.



5. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2019/08/14/changing-role-physical-campuses-online-education>

6. https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/espaces_physiques-orientations_strategiques_0.pdf



Un lieu expérientiel au-delà du campus physique : le campus phigital

Cette réflexion sur la conception et le design des espaces ne se cantonne toutefois pas simplement à la conception physique du campus. Comme l'indique D. Paquelin "l'accès aux ressources éducatives, la réalisation des activités d'apprentissage, l'exercice de la relation pédagogique se délient de l'espace physique" (7).

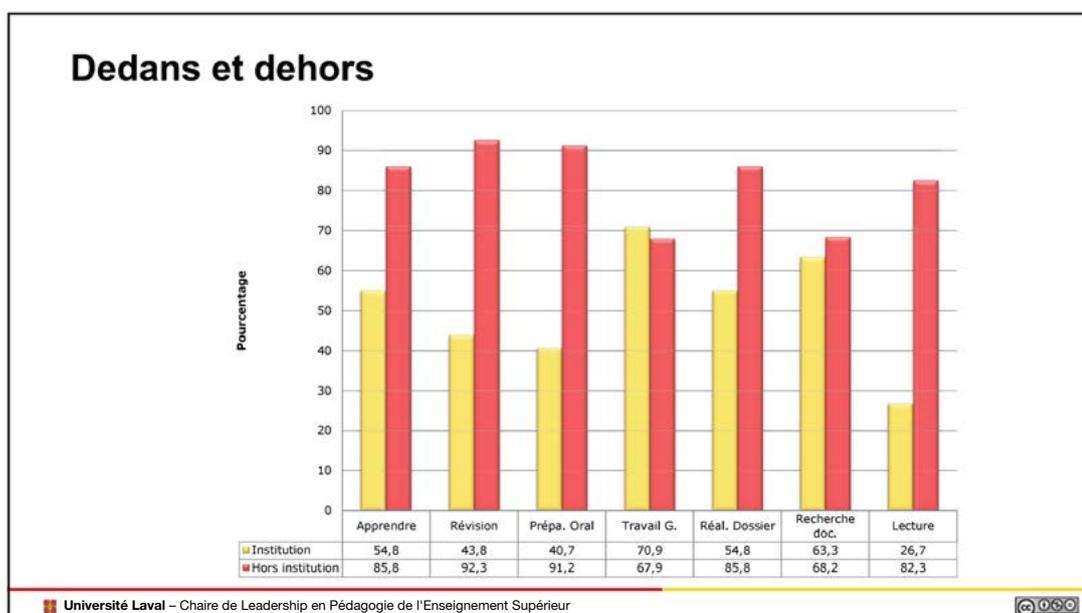
Un campus est aujourd'hui également une expérience en ligne qui doit présenter les mêmes caractéristiques de polyvalence (un portail unique pour accéder à tous les services), de flexibilité (disponibilité 24/24, permettant d'étudier mais aussi d'échanger, de trouver des informations pratiques, etc.).

Cette tendance se déploie notamment au travers de certaines edtech qui développent des outils d'*authoring* (comme Articulate ISpring, etc.), mais aussi par l'évolution des *Learning Management System* (LMS) en *Learning and Content Management System* pour que l'expérience sur les plateformes soit esthétique et *user-friendly*.

L'usage doit répondre à cette demande de flexibilité et aux comportements ATAWADAC : res-

ponsivité, disponibilité des contenus permanente pendant et voire au-delà de la formation, interactivité entre participants et avec les professeurs (qui interroge sur la gestion du temps synchrone/asynchrone, (et sa valorisation) d'un cours pour un professeur), accessibilité, dans le sens anglo-saxon, c'est-à-dire permettant aux participants de choisir son format selon ses contraintes (par exemple daltonisme, déficience visuelle) mais aussi selon ses préférences d'apprentissage (visuel, sonore, etc.) comme par exemple avec Ally (logiciel d'accessibilité disponible pour les LMS Blackboard ou Moodle).

Au-delà, cela implique également pour les écoles de gérer de nouveaux apprenants dits *fully online* pour lesquels il est nécessaire de créer un lien d'appartenance malgré l'absence de présence sur un lieu physique partagé et auxquels il devient de plus en plus nécessaire (surtout pour les formations *onlines* diplômantes) d'offrir un ensemble de services complémentaires au-delà de la simple délivrance d'une formation en ligne, d'un diplôme ou d'un certificat.



7. https://www.universite-paris-saclay.fr/sites/default/files/dessine_moi_un_espace_paquelin_26_juin_2018.pdf

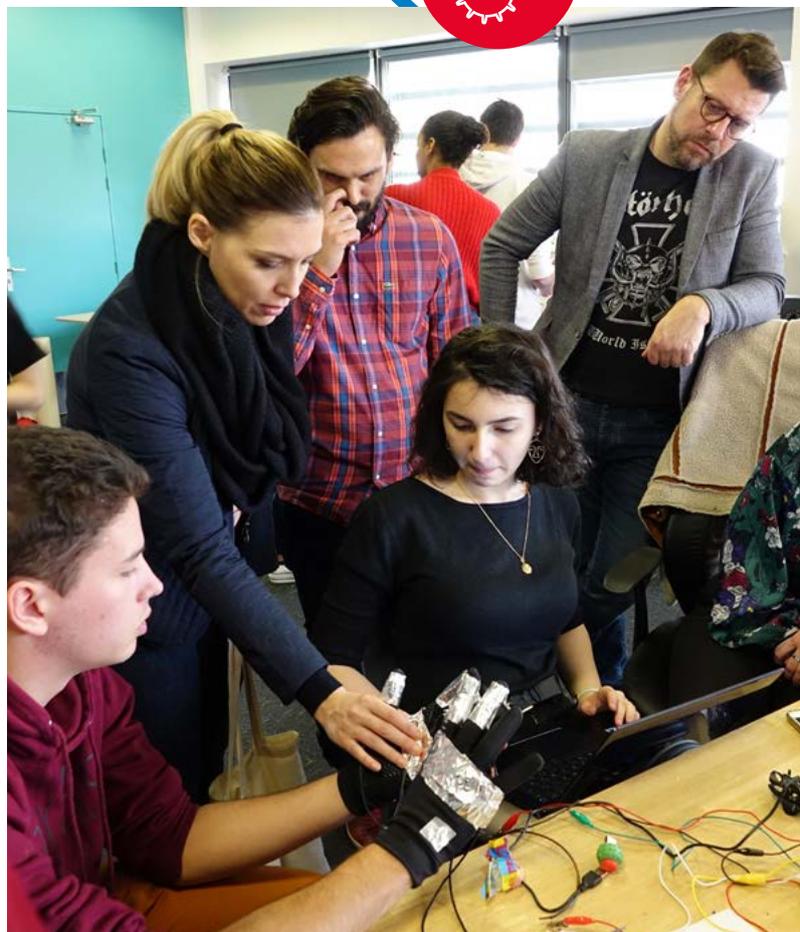
Une conception augmentée de l'expérience

La prise en compte d'apprentissages non formels et informels doit également permettre de considérer le lieu d'apprentissage dans la totalité du territoire apprenant au-delà de l'école elle-même: les lieux de stage, de sport, de vie peuvent être intégrés dans cette vision comme autant de lieux d'expériences et d'occasions d'apprentissage à prendre en compte (acquisition et pratique de compétences en entreprise, via la gestion d'une association étudiante, à travers la pratique d'un sport ou d'une activité artistique, etc.).

Par cette approche de l'école, lieu d'apprentissage parmi d'autres, il est nécessaire cependant de garantir son rôle de « pivot » dans le sens où elle doit rester le lieu d'agrégation et de reconnaissance de toutes ces formes d'apprentissages. (Reconnaissance des stages, des expériences associatives, etc.). Elle devra encore plus demain permettre à l'étudiant de faire reconnaître la singularité de son parcours à travers la prise en compte de toutes ses expériences académiques et non académiques.

Cette approche systémique prenant en compte les différentes parties prenantes permet ainsi de prendre en compte des compétences nouvelles, des *uncommon skills*, pas toujours clairement identifiées dans les formations académiques. Elle permet également de donner de la singularité aux profils de nos jeunes diplômés et de valoriser dans un parcours apprenant leurs qualités et compétences (ce que nous recherchons dès nos concours d'entrée et que nous encourageons dans leurs parcours (expérience solidaire, inter-culturalité, expérience professionnelle), mais qui ne ressortent pas toujours en détail sur leurs transcrits ou leurs diplômes.

Désormais, l'étudiant peut aussi faire valoir ses compétences sans passer par son école, en complétant son profil LinkedIn ou en étant recommandé par ses amis. Des sites de MOOC émettent aussi des certificats pouvant être valoriser sur un profil. Cette validation se porte souvent exclusive-



ment sur le score de complétion qui ne garantit ni la compréhension ni l'ancrage des concepts étudiés. Ainsi la reconnaissance élargie de ces connaissances, même si elle est nécessaire, doit amener à structurer l'écosystème afin de changer le paradigme du diplôme en paradigme de la compétence tout en assurant aux employeurs futurs que la qualification de l'étudiant est réelle (*proof of improvement/ evidence of skills & achievements*) et du niveau de qualité requis même si elle n'est pas directement liée à son parcours académique. Et c'est sur cette expertise que les écoles ont et pourront garder un rôle de pivot et de garant dans cet écosystème apprenant en formation.

Le rôle des Grandes écoles dans leur territoire apprenant

Les Grandes écoles cultivent historiquement cette particularité de s'inscrire au centre d'une diversité d'expériences, de les orchestrer, les reconnaître, les articuler pour les potentialiser, et enfin les « certifier » au travers de la délivrance d'un diplôme. Cette réalité est plus que jamais actuelle.

La tradition pédagogique des Grandes écoles est ouverte et multiple comme cela a été largement développé dans ce livre blanc. Dans ce monde dont la transformation est majeure, les grandes écoles doivent certes évoluer mais ce rôle d'insti-

tution « pivot » est d'ores et déjà un marqueur fort ; cette position des Grandes écoles nous semble devoir être réaffirmée.

Dans ce nouvel écosystème ouvert, collectif, collaboratif, apprenant, nos établissements, en tant que lieux physiques, doivent refléter ces différentes réalités. Chaque établissement avec ses réalités et ses partis pris doit s'interroger sur son rôle, son utilité sociale et sur les conditions de mise en œuvre de ses enseignements pour y répondre.



MAIS COMMENT FAIRE ?

QUELLES SONT LES TRANSFORMATIONS NÉCESSAIRES À EFFECTUER ?

En tant que système ouvert (flexible, métamorphe, etc.) appelé à devenir un écosystème apprenant, c'est le parti pris de chaque institution qui doit être interrogé au travers de différentes questions :

● Comment reconnaître et animer la *communauté foisonnante* en devenir (des différentes parties prenantes) ?

● Comment construire un système d'enseignements transdisciplinaires ?
Avec quelle finalité ?

● Comment manager l'intelligence collective en présence ?

● Comment reconnaître les compétences en présente pour les intégrer (recruter) ?

● Comment intégrer et développer les capabilités en devenir ?



Les éléments de réflexion et de réponse sont nombreux et nous pouvons citer :

La reconnaissance et l'implication d'un nombre croissant de parties prenantes

Chacune des parties prenantes étant poly-situées et diverses ; c'est de la reconnaissance de la valeur et du respect de cette diversité aujourd'hui que naîtra l'écosystème apprenant demain. Cette relation repose sur une mise en confiance réciproque.

La mise en place d'une pédagogie ouverte

Il s'agit de passer d'une logique verticale, ordonnée (hiérarchique) à une logique horizontale, ouverte et non hiérarchisée. Cela implique pour nos institutions une forte mutation et conduit à de nombreuses résistances.

L'ouverture de l'établissement et sa connexion à son écosystème et ce, via de nouveaux espaces physiques et dématérialisés.

Envisager le monde avec une, voire plusieurs dimensions supplémentaires, que celles qui sont physiquement perçues, notamment, la dimension « digitale » qui transforme notre rapport au temps et à l'espace.

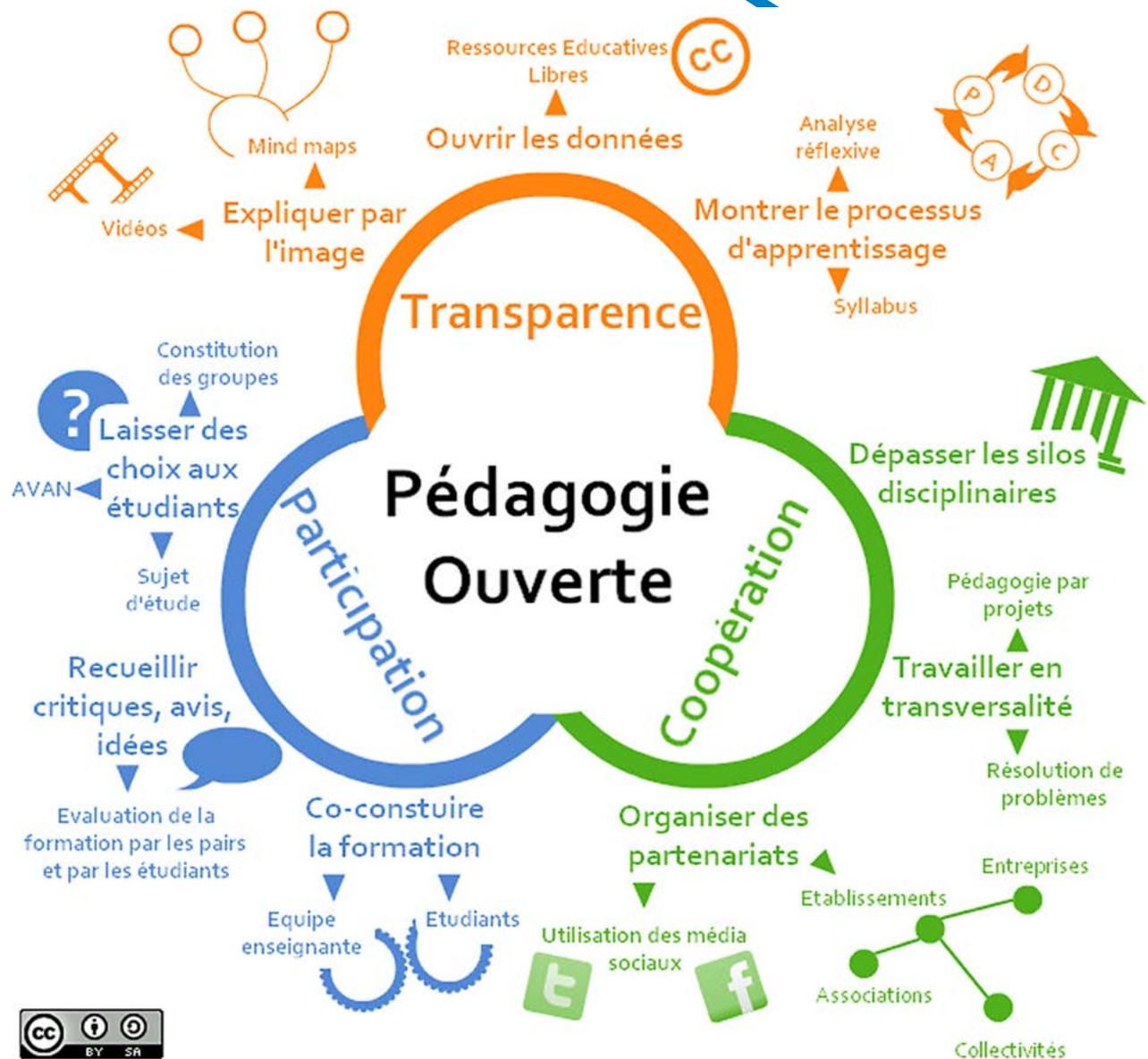
Dans un tel contexte, **nos rôles doivent évoluer pour affirmer cette position d'institutions « pivots »** en tant que :

Facilitateur (les millenials ont besoin d'accompagnement - le savoir est certes partout accessible, mais apprendre, donner du sens critique, s'appuyer sur le réseau, nécessitent un terrain d'échanges et de rencontres qu'incarne naturellement nos écoles). Pour cela nous devons continuer nos transformations internes en :

- Développant encore plus notre *User experience* car notre satisfaction des étudiants se vérifie sur du long terme et non à court terme comme dans certains modèles d'industrie de services avec lesquels on peut parfois nous comparer. Nous ne sommes pas là pour satisfaire exclusivement un besoin immédiat mais un projet de vie (cf. réflexion 3 relative à l'IKIGAI) ;
- Développant encore plus la culture du projet dans nos institutions car il n'est plus possible de travailler en silo ou d'être bloqué par des contraintes parfois incompatibles avec les évolutions pédagogiques.

Certificateur : l'innovation n'est pas une fin en soi et, comme souligné dans les prologues, le territoire apprenant a besoin d'un « animateur du dispositif » garant de la dynamique et de la gestion de la transformation. Le fait que les écoles de management aient déjà développé cet environnement imbriqué (notamment avec les entreprises) et délivrent des diplômes en respectant un cadre réglementaire strict, les place naturellement comme le garant de l'intégrité et de la véracité de la validation à venir des compétences.





(8) Réalisé par Jackdub, à partir du schéma "Démocratie ouverte" de Armel Le Coz et Cyril Lage
<http://democratieouverte.org/open-blog/les-3-piliers-de-la-democratie-ouverte-1-la-transparence>

8. <https://prodageo.wordpress.com/2012/11/27/pedagogie-ouverte-presentation-a-partir-dun-exemple/> et
 cité par Didier Paquelin <http://videos.univ-nantes.fr/medias/2019/04/11b4180cc708d08c3d7ebb7891b10570.mp4>

Conception, graphiques
et mise en pages

vir  **ule** Valérie Latchague Causse
06 81 69 14 99

septembre 2019



Conférence des grandes écoles
11, rue Carrier-Belleuse ■ 75015 Paris
tél : 01 46 34 08 42
info@cge.asso.fr ■ www.cge.asso.fr
@ConferenceDesGE
in 